

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 5 (124) травень 2015

Видається з лютого 2002 року

УДК 051 Журнал внесено в оновлений перелік фахових видань з педагогічних наук
(підстава: Постанова ВАК України №1-05/5 від 06.07.2010 р.)

Засновник і видавець: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Україна, 82100, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24
Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ №12270–1154 ПР від 05.02.2007 р.

ISSN 2308-4634 Журнал 5 червня 2013 року зареєстровано в Міжнародному центрі періодичних видань
(ISSN International Centre, м. Париж).

3 червня 2013 року журнал співпрацює з Академією Полонійною у Ченстохові, Польща.

Заст. головного редактора

Наталія ПРИМАЧЕНКО, к.пед.н., член Національної спілки журналістів України

Редакційна колегія:

Надія СКОТНА, д.філос.н., професор

Василь МАДЗИГОН, д.пед.н., професор, академік НАПН України,
член Національної спілки журналістів України

Анджей КРИНЬСЬКІ, кс. прелат, проф. др. (Польща), академік АН ВО України

Станіслав ЛУПНІСЬКІ, кс., проф. др. (Польща), академік АН ВО України
член Національної спілки журналістів України

Микола ДУБИНА, д.філол.н., професор, академік АН ВО України

Олег ПАДАЛКА, д.пед.н., професор, академік АН ВО України

Олег ТОПУЗОВ, д.пед.н., професор, член Національної спілки журналістів України

Микола ЄВТУХ, д.пед.н., професор, академік НАПН України

Микола КОРЕЦЬ, д.пед.н., професор, академік АН ВО України,
член Національної спілки журналістів України

Марія ЧЕПІЛЬ, д.пед.н., професор

Мирослав САВЧИН, д.психол.н., професор

Микола ЗИМОМРЯ, д.філол.н., професор

Іван МИХАСЮК, д.е.н., професор, академік

Олександр ШПАК, д.пед.н., професор, академік, АН ВО України

член Національної спілки журналістів України

Лоск КШИШТОФ, д.пед.н., професор, Польща

Іван ВАСИЛИКІВ, член Національної спілки журналістів України

Адреса редакції: Україна, 82100, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24

Тел., (068) 502-45-49; 8 (03244) 76-111; E-mail: vachevsky@meta.ua

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету
(протокол №7 від 10.06.2015 р.)

Посилання на публікації “Молодь і ринок” обов’язкові

Редакція приймає замовлення на випуск тематичного номера або окремого розділу за кошти замовника

Редакція приймає замовлення на розміщення реклами.

Редакція розглядає рукописи, подані в першому примірнику машинопису.

Редакція зберігає за собою право скорочувати і виправляти матеріали. Статті, підписані авторами, висловлюють їх власні погляди, а не погляди редакції. Рукописи авторам не повертаються.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, статистичних даних та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Підписано до друку 12.06.2015 р. Ум. друк. арк. 18,69.

Папір офсетний. Друк офсетний. Наклад 100 прим. Формат 60 x 84 1/8. Гарнітура Times New Roman.

Віддруковано у поліграфічній фірмі “ШВИДКОДРУК”

82100, Львівська обл., м. Дрогобич, вул. Данила Галицького, 1
тел.: (0324) 41-08-90

Молодь і ринок

№5 (124) травень 2015

ЗМІСТ

Надія Скотна Самовизначення особистості в цивілізаційному вимірі.....	7
Галина Щука, Олена Кашинська Забезпечення принципу наступності у змісті середньої та вищої професійної освіти в готельному господарстві (досвід Російської Федерації).....	14
Алла Крамаренко Ідеї освіти для сталого розвитку як основні орієнтири процесу формування еколого орієнтованого фахівця початкової освіти.....	19
Юрій Кишакевич Про вплив сім'ї, школи та суспільства на формування патріотизму молоді.....	23
Світлана Кишакевич Проблеми та перспективи використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках музичного мистецтва в школі.....	29
Анаїт Даніелян, Юлія Вовк Сутнісні характеристики ціннісного ставлення майбутніх учителів початкової школи до професії.....	33
Тамара Бабенко Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов як передумова готовності студента до наукової діяльності.....	37
Слово Пастиря	41
Наталія Благун Проблема соціально-функціонального управління загальноосвітнім навчальним закладом: теоретичний аспект.....	42
Тетяна Горпініч Використання методу навчальних станцій для реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови у вищій школі.....	46
Олена Проценко, Світлана Юрочко Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура.....	51
Ліна Савчук, Оксана Бартків Початкова школа як середовище формування життєвої компетентності молодших школярів.....	56
Олександр Семенов, Сергій Дужич Формування громадянської спрямованості старшого дошкільника у процесі творчої діяльності.....	60
Наталія Семенова, Наталія Дужич Аналіз підходів до побудови педагогічної технології формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї.....	65
Катерина Степанюк Моніторинг ефективності моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.....	70
Олена Романовська Особливості організації процесу професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних ВНЗ щодо проблеми формування їхньої конкурентноздатності.....	75

Софія Грабовенська Впровадження туристичних кластерів як рушійної сили підвищення конкурентоспроможності туристичних послуг.....	80
Наталія Жидкова Міжпредметні та внутрішньокурсів зв'язки як засоби формування міжпредметної компетентності на уроках правознавства в учнів 10 класів.....	88
Іван Нищак Базова інженерно-графічна підготовка вчителя технологій (на прикладі нарисної геометрії, креслення, комп'ютерної графіки).....	95
Марія Ворник Методична роль гри у підготовці студентів-філологів у процесі вивчення курсу "Практика усного та писемного мовлення першої іноземної мови (англійської)".....	99
Анна Пермінова Методи навчання що використовувались в процесі підготовки інженерів-педагогів швейного профілю в вищих навчальних закладах у другій половині ХХ століття.....	103
Людмила Савчук, Катерина Акуленко Організаційно-педагогічні умови підготовки фахівців у фінансово-економічному коледжі до професійної діяльності.....	108
Галина Лемко, Анна Яремчук Структура комунікативної культури особистості школяра.....	113
Оксана Бялик Суспільно-історичні передумови статевого виховання учнівської молоді.....	117
Олеся Ригель Особливості професійного вибору сучасних старшокласників.....	124
Олена Чернега Комунікативна компетентність майбутнього фахівця.....	129
Ірина Кизима Концептуальні підходи щодо вивчення гендерних компетентностей вчителів.....	133
Любов Петриця Семантичні особливості англійських фразеологічних одиниць з національно-культурним компонентом.....	138
Юлія Малая Професійна компетентність керівників освітніх навчальних закладів як складова інноваційної стратегії управлінської діяльності в умовах інтенсивного розвитку суспільства.....	143
Ігор Лецюк Моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища.....	146
Катерина Воронцова Загальна характеристика вищої юридичної освіти Великої Британії.....	151
Василина Кацьма Логістичне управління ланцюгами постачання підприємства.....	156
Андрій Урусський Сутність індивідуалізації та диференціації навчання у профільному навчанні старшокласників загальноосвітньої школи.....	161
Ірина Розман Методична робота з учителями громадських організацій у Закарпатті (1919 – 1938 рр.).....	167
Зоя Сидоряк Фізичне виховання у загальноосвітніх школах України (1920 – 1930-ті рр.): зміст і форми.....	172

Youth & market

MONTHLY SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL JOURNAL

№ 5 (124) May 2015

Published since February 2002

УДК 051 The journal is licensed as academic, professional journal in all Pedagogical sciences
(Decision of Higher Accreditation of Ukraine № 1-05/5 issued 06. 07. 2010)

Founder and published: Drohobych State Pedagogical University by I. Franko
Ivan Franko , 24 Str., Drohobych, Ukraine 82100
The journal is registered in the Ministry of Justice of Ukraine
Published State registration license :
Series KB № 12270 – 1154 IIP since 05. 02. 2007

ISSN 2308-4634 (Since June 2013).

Since June 2013 Journal is cooperating with **Academy Poloniyna in Chenstokhov Poland**

Chief editor deputy:

Natalia PRYMACHENKO, Ph. D (Pedagogic), Member of National Union of Journalists

Editorial Board:

Nadia SKOTNA, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.

Vasyl MADZIHON, Dr. Sc. (Pedagogic), Prof. Academic NAPS of Ukraine,
Member of Ukraine NUJ

Andrzej KRYNSKI, PhD. Msgr. Prof. (Poland) Academic of Ukraine ASHE

Stanislav LUPINSKI, PhD. Rev. Prof. (Poland) Academic of Ukraine ASHE
Member of National Union of Journalists

Mykola DUBYNA, Dr. Sc. (Philology), Prof. Academic of Ukraine ASHE

Oleh TOPUZOV, Dr. Sc. (Pedagogic), Prof. Member of Ukrainian NUJ

Mykola YEVTUKH, Dr. Sc. (Pedagogic). Prof. Academic of Ukrainian NAPS

Mykola KORETS, Dr. Sc. (Pedagogic), Prof. Academic of Ukraine ASHE,
Member of Ukrainian NUJ

Maria CHEPIL, Dr. Sc. (Pedagogic), Prof.

Oleh PADALKA, Dr. Sc. (Pedagogic), Prof. Academic of Ukrainian ASHE

Myroslav SAVCHYN, Dr. Sc. (Psychology), Prof.

Mykola ZYOMRYA, Dr. Sc. (Philology), Prof.

Ivan MYKHASYUK, Dr. Sc. (Economics), Prof. Academic

Oleksandr SHPAK, Dr. Sc. (Pedagogic), Prof. Academic of Ukrainian ASHE,
Member of Ukrainian NUJ

Loyek KRZYSZTOF, Ph.D. (Pedagogic) Prof. Poland

Ivan VASYLYKIV, Member of Ukrainian National Union of Journalists

Editorial office: Ukraine 82100, Drohobych, Ivan Franko, 24 str,

Tel. (068) 502-45-49, 8 (03244) 76-111 ; E-mail: vachevsky@meta.ua

Recommended for publication by Academic Council of Drohobych State Pedagogical University
(protocol № 7, 10.06.2015)

Links to the publication of "Youth and market" obligatory

Edition takes orders to produce thematic issue or separate part at the expense of customer.

Edition takes orders to advertising.

Edition considers manuscripts submitted in the original type.

Edition reserves the right to shrink and correct the matter. Articles signed by author express their own point of view. Manuscripts are not returned to authors.

Authors of publications are responsible for the accuracy of facts, quotations, private names, geographical names, statistics etc.

Signed to print 12.06.2015

Offset paper. Offset print. Edition of 100 copies. Size 60 x 84 1/8. Letter Times New Roman

Printed in the printing firm "Shwydkodruk" ("FastPrint")

Danylo Halytsky str., 1, Drohobych. Lviv Region 82100

tel.: (0324) 41-08-90.

YOUTH & MARKET, 2015

Youth & market

№5 (124) May 2015

CONTENTS

Nadia Skotna Self-determination of a personality in civilization dimension.....	7
Halyna Shchuka, Olena Kashynska Providing principle of succession in the content of secondary and high vocational education in hospitality (Practice of Russian Federation).....	14
Alla Kramarenko Educational ideas for constant development as main guidelines for the process of formation the eco – oriented specialist of primary education.....	19
Yury Kyshakevych About influence of family, school and society on formation of youth' patriotism.....	23
Switlana Kyshakevych Problems and prospects of using information and communication technologies on musical art lessons at school....	29
Anait Daniyelyan, Julia Vovk Essential characteristics of value treatment of future primary school teachers to profession.....	33
Tamara Babenko Vocationally oriented foreign language learning as a premise for students' scientific activity.....	37
Word of priest	41
Natalia Blahun The problem of social and functional management of secondary educational establishment: the theoretical aspect..	42
Tetiana Horpinich Method of learning stations in personality-oriented foreign language teaching at higher educational level.....	46
Olena Protsenko, Svitlana Yurochko Innovative competence of a teacher: content and structure.....	51
Lina Savchuk, Oksana Bartkiv Primary school as an environment for developing life competence in primary schoolchildren.....	56
Olexander Semenov, Serhiy Duzhych Formation of civic direction of the senior preschooler in the process of creative activity.....	60
Natalia Semenova, Natalia Duzhych Approaches to the construction of educational technology of a healthy child's personality of 6th year of life in the interaction of kindergarten and family	65
Kateryna Stepanyuk Monitoring the effectiveness of the model of formation researching skills in future primary school teachers....	70
Olena Romanovska Peculiarities of organization the process of professional training the students of engineering and pedagogical HEE as to the problem of formation their competitiveness.....	75

Sofia Hrabovenska Implementation the tourism clusters as the driving force behind increasing competitiveness tourism services...	80
Natalia Zhydkova The intersubject and curriculum links as teaching aids of the formation of intersubject competence at the law lesson in pupils of 10th forms.....	88
Ivan Nyshchak Basic engineering and graphic training the technology teacher (example descriptive geometry, drawing, computer graphics).....	95
Maria Vornyk Methodical role of the game in training students of philology in the course study “Practice oral and written speech first foreign language (English)”.....	99
Anna Perminova Teaching methods used during training engineer-teachers in sewing profile universities in the second half of XX century..	103
Ludmyla Savchuk, Kateryna Akulenko Organizational and pedagogical conditions for training specialists for professional activity in the financial and economic college.....	108
Halina Lemko, Anna Yaremchuk Structure of communicative culture of a schoolchild.....	113
Oksana Byalyk Social and historical preconditions of sex education of youth student.....	117
Olesya Ryhel Peculiarities of career choices of modern senior students.....	124
Olena Cherneha Communicative competence of future specialist.....	129
Iryna Kyzyma Conceptual approaches to learning gender competence of teachers.....	133
Lubov Petrytsya Semantic peculiarities of english phraseological units with national-cultural component.....	138
Julia Malaya Professional competence of leaders of educational establishments as a component of innovative strategy of management activity in the conditions of intensive development of cosociety.....	143
Ihor Letsyuk Modeling the process of formation the readiness of future primary school teachers to designing the information and communication environment	146
Kateryna Vorontsova The general description of the higher legal education of Great Britain.....	151
Vasylyna Katsma Logistics supply chain management of enterprise.....	156
Andriy Urusky The essence of individualization and differentiation in profile training of secondary school senior students...	161
Iryna Rozman Methodical work of civic organizations with teachers in Transcarpathia (1919 – 1938 years).....	167
Zoya Sydoryak The physical education at secondary schools in Ukraine (1920 – 1930): content and forms.....	172



Вітаємо з 80-річчям

**ДОКТОРА ЕКОНОМІЧНИХ НАУК, ЗАСЛУЖЕНОГО
ПРОФЕСОРА, ЗАВІДУВАЧА КАФЕДРИ ЕКОНОМІКИ
ПІДПРИЄМСТВА ЛЬВІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ АКАДЕМІКА АН ВИЩОЇ ШКОЛИ
УКРАЇНИ, ПРОФЕСОРА ЕКОНОМІЧНИХ НАУК
РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА
МИХАСІЮКА ІВАНА РОМАНОВИЧА**

Народився Іван Романович 15 травня 1935 року у м. Брест (тоді – Польща, тепер Білорусь).

Закінчив економічний факультет Львівського сільськогосподарського інституту (1958).

У 1958 – 1962 рр. працював у сільському господарстві агрономом-економістом колгоспу, інженером-грунтознавцем “Укрземпроект”.

З 1962 по 1964 рр. – аспірант Львівського сільськогосподарського інституту. У 1964 р. захистив кандидатську дисертацію “Економічна оцінка землі в колгоспах Львівської області”. 1964 – 1967 рр. – асистент, доцент кафедри економіки.

У Львівському університеті імені Івана Франка працює з 1967 р., з 1971 р. – доцент; 1971 – 1975 рр. – професор кафедри політекономії, 1975–1997 рр. – професор, завідувач кафедри економічного і соціального планування; з 1997 р. – професор, завідувач кафедри економіки підприємства. Протягом 1975 – 1984 рр. – декан економічного факультету Львівського університету.

Наукові досягнення: розробив і опублікував методичку економічної оцінки землі в господарствах Західного регіону України; науковий керівник колективу авторів концепції розвитку АПК Львівщини; учасник розробки Земельного кодексу України, низки програм виходу України з кризи; сформував наукову школу “Регулювання сворегіональної економіки в умовах глобалізації”. Підготував 40 кандидатів наук (у т. ч. 2 громадян КНР, 1 – Іраку), 6 докторів наук.

Опублікував понад 450 наукових праць, 5 підручників із грифом МОН України (співавтор, наук. редактор), монографії, які висвітлюють питання економічної безпеки України в умовах глобалізації, регулювання земельних відносин, глобалізації й сворегіоналізації, державного регулювання економіки України в умовах глобалізації. Понад 10 навчальних посібників, методичних розробок і статей опубліковано у наукових виданнях вузів Польщі, в яких професор І.Р. Михасюк працював протягом останніх 15 років на посаді професора (у позаурочний час).

Виступав із науковими доповідями в університетах Саппоро (Японія, 1983 р.), Коїмбрському (Португалія, 1985 р.), Темпле-університеті (США, 1994 р.) та Колумбійському (США, 1995 р.), у ВНЗ Австрії (Відень, 1998 р.; Гумпенштайн, 2002 р.), Туреччині (2006 р.), Польщі (2009 р.).

У 1980 році нагороджений Міністерством освіти СРСР нагрудним знаком “За відмінні успіхи у роботі”, а у 1983 р. – срібною медаллю ВДНГ.

Читає лекційні курси: “Регіональна економіка”, “Державне регулювання економіки”, “Методологія наукових досліджень”, “Університетська освіта”.

І.Р. Михасюк – член редколегії наукового журналу НАН України “Регіональна економіка”, журналу “Молодь і ринок”, Вісника ЛНУ імені Івана Франка (серія економічна), член спеціалізованої вченої ради із захисту докторських і кандидатських дисертацій економічного факультету та факультету міжнародних відносин ЛНУ імені Івана Франка.

Працював членом експертного Комітету ВАК України (2 каденції), позаштатним консультантом комітету Верховної Ради України з питань аграрної політики та земельних відносин.

У подальшому монографічні наукові дослідження автора стосуються євроатлантичної інтеграції України, зокрема сворегіоналізації у глобальних світових вимірах, польсько-українського транскордонного співробітництва. Паралельно будуть продовжені дослідження питань Земельного кадастру України (електронний варіант). Результати наукових досліджень будуть використані у майбутніх підручниках та навчальних посібниках.

Бажаємо миру і світлої долі, запалу енергії, сили доволі.

Творчого вогнику, віри й наснаги, щедрості серця, людської поваги.

На довгих стежках Вашої ниви

Будьте завжди Ви здорові й щасливі!

**Від редакції та редакційної колегії
журналу “Молодь і ринок”**

Н.М. Примаченко

УДК 17.021.7:008

Надія Скотна, доктор філософських наук, професор, ректор,
завідувач кафедри практичної психології
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

“Ми занадто цивілізовані в розумінні всілякої чемності і ввічливості у спілкуванні один з одним. Однак, нам ще багато чого не вистачає, щоб вважати себе морально досконалими. І справді, ідея моральності відноситься до культури; однак, застосування цієї ідеї, яка зводиться лише до подібності морального в любові, до честі і в зовнішній гідності, складає цивілізація”.

I. Кант

САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЦИВІЛІЗАЦІЙНОМУ ВИМІРІ

У статті висвітлюється самовизначення особистості її власний вибір тієї або іншої системи ціннісних орієнтирів, які реалізуються у культурному, соціальному, екзистенційному та ситуативному просторах. При цьому важливу роль відіграє система виховання та освіти, що діють у певній державі, оскільки саме ці чинники визначально впливають на характер та зміст самовизначення особистості.

Ключові слова: “цивілізація”, глобалізований світ, “Філософія”, самовизначення особистості.

Літ. 20.

Надежда Скотна, доктор философских наук, профессор, ректор,
заведующий кафедрой практической психологии
Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ЦИВИЛИЗАЦИОННОМ ИЗМЕРЕНИИ

В статье освещается самоопределение личности ее собственный выбор той или иной системы ценностных ориентиров, которые реализуются в культурном, социальном, экзистенциальном и ситуативном пространствах. При этом важную роль играет система воспитания и образования, действующих в определенном государстве, поскольку именно эти факторы определяющим образом влияют на характер и содержания самоопределения личности.

Ключевые слова: “цивилизация”, глобализированный мир, “Философия”, самоопределение личности.

Nadia Skotna, Ph.D. (Philosophy), Prof., Rector,
Head of Practice Psychology Department
Drohobych State Pedagogical University by I. Franko

SELF-DETERMINATION OF A PERSONALITY IN CIVILIZATION DIMENSION

The paper highlightes self-determination of a personality, his own choice one or the other system of valuable reference points which are realized in cultural, social, existential and situational spaces. The system of training and education, which acts in definite state, plays an important role because actually these factors have determinative influence on character and content of personality's self-determination.

Keywords: civilization, globalized world, philisophy, personality's self-determination.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняття “цивілізація” найчастіше застосовують для означення досягнутого ступеня суспільного розвитку, а також рівня функціонування культури в усіх її формах. За своєю суттю цивілізація – це такий стан суспільства, в якому зміст культури не лише існує, але й ефективно пропонує подальші повноцінні та різноманітні форми духовного життя людини в розмаїтті соціальних вимірів.

Варто пам’ятати, що сам термін “цивілізація” пов’язаний із такими латинськими поняттями, як “*civites*” (громадянський), “*civis*” (громадянин),

“*civitas*” (громадянське суспільство). На противагу зазначеним поняттям, що увійшли в культурний обіг Стародавнього Риму ще в II ст. до н. е., категорія “цивілізація” – продукт зовсім іншого культурного виміру.

Потрібен був певний час для постановки питання про цивілізацію як своєрідну монаду історії. Нормою, правилом стає використання поняття “цивілізація” як характеристики стану суспільства або ж його стабільних формоутворень. Трактуювання її як процесу *цивілізування* поступово відходить на другий план і в XX ст. стає вже винятком. Без напруженої і досить тривалої роботи щодо осмислення

цивілізації як локалізованого в просторі та часі культурно-історичного типу адекватна постановка, а тим більше розв'язання її проблеми як монадного утворення, немислимі.

В історії філософії існували різні тлумачення поняття “цивілізація”: від стадії, що досягла вищого культурного рівня порівняно з варварством, до такого ступеня деградації культури, який характеризує стан занепаду суспільства, його загибель як локальної культури. Тим самим виникла точка зору, згідно з якою культура і цивілізація протиставлялися. Тому в західноєвропейській філософії та філософії історії проблема цивілізації посідає одне з чільних місць з кінця XVIII ст. Це відбилося на постановці цивілізаційної проблематики та її розгляді. Аж до початку XX ст. в європейській мисленій традиції поняття “цивілізація” функціонує в однині. Воно застосовувалося для позначення *особливостей* розвитку європейського суспільства, що тлумачились як *переваги*, протиставлялися “недолікам” і рівню розвитку інших країн та народів, через що їм відмовляли в “цивілізованості”.

Із середини XX ст., у зв'язку з крахом колоніальних імперій, руйнівним впливом світових війн тощо Західна Європа позбавляється претензій на звання єдиної цивілізації. *Акцент поступово зміщується на множинний підхід до цивілізаційної тематики, вже частіше йдеться не про цивілізацію, а про цивілізації*. Відповідно й історичний процес постає не як єдиний моноліт, що проходить багато часово-просторових видозмін, а як низка послідовних і співіснуючих соціокультурних формоутворень, локалізованих у просторі та часі¹.

Глобалізований світ має великий рівень динамізму у різних сферах суспільного життя, тому процес самовизначення особистості значно ускладнюється. Людині достатньо важко адекватно сприймати поліфонію цінностей, світоглядних концепцій, вчинків, потік інформації швидко зростає. Реаліями нашого життя стали швидкі зміни людиною соціальних ніш, різних статусів у суспільстві, набуття нових професій та іншого громадянства. Влучно висловився з цього приводу індійський мислитель Ауробіндо Гхош: “Людина нашого часу – перехідна істота”².

Проблема самовизначення особистості особливо гостро постала у перехідних суспільствах посттоталітарного гатунку, коли виникла можливість і необхідність обирати перш за все шлях суспільства, шлях особи: світоглядні орієнтири, форми освіти, ідеологічні уподобання, філософію і стиль життя. Цікавим є те, що у філософських словниках термін “самовизначення” вживається перш за все стосовно окремих народів, а не до людини як такої.

Аналізуючи довідкову та наукову літературу, ми фіксуємо низку понять, що у широкому значенні є синонімічними: “самовизначення”, “самоідентифікація”, “самоствердження”, “самототожність”, що стосуються особистісного вибору та становлення людини в аксіологічному вимірі. Найбільш ґрунтовне тлумачення поняття “самовизначення”, з нашої точки зору, подається у “Всесвітній енциклопедії: “Філософія”, у якій, зокрема, зазначається, що самовизначення – це процес і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах; основний механізм набуття і прояву людиною свободи³. Інший відтінок самовизначення особистості пропонують психологи: “Самовизначення особистості – це вибір і утвердження власної позиції у проблемних і критичних соціальнозначущих ситуаціях”⁴.

У вітчизняному філософському енциклопедичному словнику поняття “самовизначення” відсутнє, але розкривається значення терміна “самоідентичність” як збереження самостійні явища у процесі змін форм його існування, самототожність процесу, що розвивається. При цьому процес самоідентифікації розглядається у двох аспектах. Перший полягає у тому, що людина відчуває потребу в уподібненні себе до “всіх” шляхом розчинення своєї індивідуальності у ширшому загалі й ототожнення себе з ним (“Я людина”, “Я протестант”, “Я бізнесмен”). В іншому аспекті ідентичність “Я” виступає як незалежність індивідів від ідентифікуючого тиску рольових алгоритмів і репресивних впливів, які виснажують цю ідентичність. Це ідентичність емансипованої суб’єктивності, що означає постійну можливість вільного вибору (Сартр) і функціонує як індивідуальне самовизначення себе як унікальної істоти, що протистоїть іншому

¹ Скотний В.Г. Філософія: [історичний і систематичний курс]/ В.Г. Скотний / – К.: Знань України, 2005. – 576 с. – С. 362 – 363.

² Открытие Индии: Философские и эстетические воззрения в Индии в XX в. [Текст]. – М.: Худ. лит., 1987. – С. 10.

³ Всемирная энциклопедия: Философия / Глав. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 893.

⁴ Энциклопедия. Общая и социальная психология. [Текст] – М.: “Издательство ПРИОР”, 2002. – С. 403.

світові⁵. Тобто другий аспект самоідентичності є практично тотожним тлумаченню самовизначення особистості у попередніх джерелах.

Проблема самовизначення особистості складає стрижневу компоненту становлення людини у сучасному суспільстві. В різних інтерпретаціях самовизначення особистості як процес і результат аналізували такі відомі вчені: Е. Фромм, К. Юнг, А. Камю, Ж.-П. Сартр, Ю. Габермас, П. Рікер, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс. У цивілізаційному контексті цю проблему плідно вивчали: П. Сорокін, А. Тойнбі, С. Хантінгтон, Хосе Ортега-і-Гассет. На сучасному етапі самовизначення особистості у цивілізаційному вимірі розробляється такими дослідниками, як Б. Срасов, І. Калайков, Б. Коваль, В. Тертична, Ю. Яковець, М. Колінько, В. Ларцева, О. Арсен'єв, К. Чернова, В. Лавриненко.

Самовизначення особистості базується перш за все на виборі системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує і які намагається втілити у повсякденному житті. Людина, маючи певну аксіологічну основу, реалізує себе в акті постійного вибору, де екзистенційне і прагматичне рішення можуть не збігатися. Фахівці пропонують концептуальну схему самовизначення особистості, що описана як рух у чотирьох значенневих просторах: як ситуативну поведінку, що спрямовується обставинами (ситуативний простір); як соціальну дію, що детермінована локальною метою (соціальний простір), як рефлексію власної діяльності та надання їй статусу "справи", що вписується у деяку культурну традицію (культурний простір); як рефлексію буття і, відповідно, рух у вічних цінностях і питаннях (екзистенційний простір). Послідовна рефлексія дій, діяльності, буття виступає у схемі як засіб самовизначення, спонуканням до якого слугує оцінювання результатів ситуативної поведінки, аналіз результатів і наслідків самостійної діяльності, встановлення обмежень на власні задуми в процесі рефлексії їх реалізації⁶.

Зіставляючи вище означені просторові чинники самовизначення особистості, необхідно зазначити, що дуже часто виникає конфлікт між ними на рівні окремої людини і особливо ці суперечності загострюються у перехідних суспільствах. Скажімо, наявний соціальний

простір для самовизначення особистості може не задовольняти екзистенційні або культурні вимоги людини. Аналізуючи процес самовизначення особистості у соціальних координатах, слід підкреслити, що низку синонімічних понять цього змістовного ряду ввів у науковий обіг П. Сорокін, а саме, такі категорії, як "соціальний простір", "соціальна стратифікація", "соціальна і культурна мобільність". Вчений акцентував увагу на тому, що визначення "соціальних координат" особистості або групи передбачає:

- 1) зазначення відношення людини до певних груп;
- 2) відношення цих груп одна до одної всередині популяції;
- 3) відношення даної популяції до інших популяцій, що входять у людство⁷.

Процес самовизначення особистості у суспільному просторі конкретизується набуттям людиною певного соціального статусу. Соціальний статус є своєрідним поєднанням об'єктивних факторів (що даються від народження), які не залежать від людини, і суб'єктивних чинників (що особа набуває у процесі життя), які особистість, так би мовити, обирає за власною волею, таким чином самовизначаючись. Тобто особистість через процедуру вибору намагається знайти своє місце у системі соціальних координат, спираючись на свої внутрішні ціннісні уподобання і можливості для самореалізації, що створені у тому або іншому суспільстві. Досить чітка теоретична інтерпретація поняття "соціальний статус" розроблена такими відомими вченими, як М. Вебер, Р. Мертон, П. Сорокін, Т. Парсонс, Дж. Ленські, Дж. Хоманс, Н. Смелзер, Ф. Паркін, Е. Гідденс.

З нашої точки зору, найбільш ґрунтовно це питання проаналізував М. Вебер, який розробив наукову теорію статусів. Поняттю "соціальний статус"

М. Вебер дає таке визначення: статус означає реальні права на позитивні чи негативні привілеї щодо соціального престижу, якщо він засновується на одному чи кількох наступних критеріях:

- а) спосіб життя;
- б) формальна освіта, що включає практичне або теоретичне навчання і засвоєння відповідного способу життя;

⁵ Філософський енциклопедичний словник [Текст] / Національна Академія наук України. Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди. – К., Абрис, 2002. – С. 562 – 563.

⁶ Всемирная энциклопедия: [Философия]. / Глав. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 893.

⁷ Сорокин П.А. Человек. Цивилизация [Текст]. / П.А. Сорокин. / Общество. – М.: Политиздат, 1992. – С. 298 – 299.

в) престиж народження або професії⁸.

Тобто через вибір способу життя, освіти, професії відбувається самовизначення особистості, реалізація (певною мірою) її аксіологічно-екзистенційних настанов.

М. Вебер також підкреслює, що основними проявами соціального статусу на практичному рівні можуть виступати:

а) статус одруженої особи; б) статус осіб найближчого оточення;

в) монопольне присвоєння привілейованих економічних можливостей або заборона на конкретні способи надбання;

г) будь-які інші умови або різні традиції⁹.

На жаль, у сучасних умовах, коли основні характеристики “соціального простору” набувають системних змін, особистість певним чином втрачає культурні і ціннісні основи для самовизначення, не встигаючи переосмислювати на індивідуальному рівні нові реалії та своє місце в них. Така характеристика є актуальною перш за все для пострадянських країн, де держава відмовилась від політики патерналізму, але патерналістська свідомість залишається широко розповсюдженою серед громадян.

Як зазначає М. Колінько, різке збільшення швидкості руйнування старих цінностей, звуження часових рамок цього процесу не дозволяє символам і знакам нової культури адаптуватися до традиційної знакової системи цінностей¹⁰. В українських реаліях мова йде не тільки про масовий вплив західної культури, але й про поступову відмову від негативних аспектів радянської культури при необхідності відродження власних національно-культурних традицій. Таким чином, “культурний простір” для самовизначення особистості перехідної доби містить у собі декілька ціннісних систем, які часто-густо вступають у суперечність як на індивідуальному, так і на суспільному рівнях.

Особливе місце у самовизначенні особистості займають вищі цінності, які американський вчений А. Маслоу називає “цінностями буття” (скорочено “Б” цінностями), до яких він відносить:

істину, красу, досконалість, простоту, всебічність. Ці цінності буття є найважливішими потребами (метапотребами) і вони настільки значущі для особистості, що їх придушення породжує певний тип патологій душі, котрі утворюються, наприклад, від постійного проживання серед брехунів і від втрати довіри людей. Цінності буття, на думку А. Маслоу, є сенсом життя для більшості людей¹¹.

Обираючи свій шлях, самовизначаючись, особистість перш за все стає носієм певної системи цінностей, певного типу свідомості. Під час акту самовизначення людина не є вільною в абсолютному вимірі, її свобода є відносною. Важко погодитись з деякими точками зору на кшталт такої: “На сьогоднішній день розв’язане найважливіше завдання – подолана криза свідомості, расові, націоналістичні і класові забобони (хоча ще й не до кінця). Сьогодні людство входить в епоху нового Просвітництва, для якого мірилом всіх цінностей стає людина”¹².

На нашу думку, зміна свідомості, подолання її кризи – це довготривалий процес, який є найскладнішим завданням будь-якої реформи.

Політична та економічна стабілізація є лише необхідними умовами для поступової зміни патерналістської свідомості активістської, коли людина сприймає плюралістичну модель самовизначення не як соціально-психологічну кризу, а як необхідну умову для самореалізації. Навіть реформа освіти на базі нової філософії освіти ще не говорить про епоху “Нового Просвітництва”.

Аналізуючи проблему самовизначення особистості, слід уникати прямого отождоження цього поняття з адаптацією, яка, на нашу думку, є поверховий (“вимушений”) рівень самоствердження людини.

Разом з тим, розглядаючи проблему позитивної ролі адаптації, деякі дослідники, зокрема Л. Брум, застерігають від вірогідної оцінки високого ступеня стійкості як “доброї”, а низького ступеня – як “поганої”. Це не знімає цілком реальної і цікавої проблеми виникнення переломних моментів, коли негативна пристосованість

⁸ Вебер М. Основные понятия стратификации [Текст]. М. Вебер // Социологический журнал. – 1994, – №5. – С. 148.

⁹ Там само. – С. 148.

¹⁰ Колинко М.В. Аксиологические основания бытия личности // Интеллект. Особистість. Цивілізація. [Тематичний збірник наук, праць із соціально-філос. проблем]. / М.В. Колинко – Випуск 1. – Том 1 / Голов. ред. О.О. Шубін. – Донецьк: Дон ДУЕТ, 2003. – С. 29.

¹¹ Философия: [учебник] / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрист, 2002. – С. 498 – 499.

¹² Сахань Е.Н. Взаимодействие личности и государства как одна из проблем развития общества // Соціально-політичні та соціально-правові проблеми сучасності: [Збірник наук, тез (за матеріалами XV Харківських політологічних читань)]. / Е.Н. Сахань / – Харків: НЮАУ, 2004. – С. 205.

(адаптація) набуває зворотної функції. Так, особа з досить високою стійкістю статусів, потрапивши до розмаїтого за складом суспільства, яке надає широкі можливості для вертикальної мобільності, може виявитися нездатною до ефективної взаємодії з особами різного соціального походження. Аналогічно цьому особа з низькою стійкістю може зіштовхнутися з напругою відносин у ситуації, де її взаємодія обмежена групами, які складаються з осіб однакового походження. Проте у суспільстві з широкими можливостями для вертикальної мобільності нестійкість статусів може дати особі свободу для відносно ефективного пристосування¹³. Звісно, сам процес адаптації людини до соціальних реалій буття не повинен порушувати внутрішню цілісність особистості, призводити до утворення так званого “екзистенційного вакууму”.

Дослідники констатують, що в наш час проблема екзистенційної кризи є дуже поширеною. Вона виявляється в тому, що людина не може визначитися з прийнятною для себе системою цінностей або взагалі “заблукала” серед різних аксіологічних систем. Найбільш гостро проблему самовизначення людини у внутрішньому вимірі сформулювали представники екзистенціалізму, зокрема С. Кіркегор підкреслював, що вибір високо піднімає душу людини, надає їй тихого внутрішнього задоволення, усвідомлення власної гідності, яке ніколи не залишить її повністю. Він прагнув до того, щоб не зовнішня дійсність визначала людське життя, а навпаки, щоб внутрішнє духовне життя та інтенсивна душевна робота визначали життя людини і людського суспільства¹⁴. Тобто екзистенційна філософія та її представники намагалися висвітлити проблему співвідношення внутрішнього самовизначення людини та зовнішньої самореалізації, вбачаючи постійний конфлікт між цими рівнями самоствердження особистості. Так, Е. Фромм, по суті, постулює постійність екзистенційного пошуку, що реалізується у виборі людиною самої себе. Зміст історії людства, за Е. Фроммом, є ніщо інше, як бажання людей знайти самих себе, реалізувати потреби, що виникли в результаті розпаду попередніх цілісних зв'язків. Фромм пояснює: стосовно індивіда суспільство може

виконувати різні функції – сприяти розкриттю потенційних здібностей людини, її потреб або деформувати ці внутрішні імпульси, надаючи їм викривленої форми. Це призводить до того, що людина втрачає контакт сама з собою, тобто виникає феномен деперсоналізації. При цьому відносини особи з іншими людьми набувають функціонального уречевленого характеру. Тобто людина стає відчуженою від суспільства¹⁵. Процес самовизначення особистості у Е. Фромма прямо пов'язаний із соціалізацією та адаптацією людини. На його думку, процес соціалізації особи починається уже з тієї миті, коли індивід виявляє себе і своє ставлення до людей через різні форми людських відносин. Розвиток тієї або іншої форми спілкування приводить до формування суспільного характеру (ця категорія введена Е. Фроммом), тобто до стабільної і чітко вираженої системи орієнтації. У його теорії п'яти засобам соціалізації (мазохізм, садизм, деструктивізм, конформізм і любов) відповідають певні способи адаптації до соціуму – рецептивний, експлуатуючий, накопичуючий, ринковий, продуктивний. Таке зіставлення дозволяє прослідкувати етапи самовизначення особистості – від внутрішнього вибору до зовнішньої реалізації, і в кінцевому підсумку вийти на причини складних соціальних явищ, визначаючи первинні психічні потреби людини та типи спілкування, типи орієнтації і різноманітні патологічні зміщення, що виникають на цій основі¹⁶.

Під час самовизначення особистості можуть виникати певні суперечності не тільки між “екзистенційним простором” і “соціальним простором”, а також і між “екзистенційним простором” і “культурним простором”. Людина, що опинилася на межі культур, статусів, цивілізацій, об'єктивно може стати маргіналом. У цьому випадку мова не йде про соціальну маргіналізацію (як, скажімо, люмпенізацію). Процес самовизначення особистості може призвести до того, що людина не обрала яку-небудь одну культуру чи мову, а однаково вважає “своїми” дві (чи більше) культурнолінгвістичні системи. Такий тип особистості, що самовизначалась у декількох культурних просторах, американський соціолог Р.Е. Парк визначив як маргінальний (хоча саме означення проблеми належить скоріше Г. Зіммелью, який

¹³ Чернова К. Теоретичні засади соціального статусу особи // Соціальні виміри суспільства. [Збірка наук, робіт молодих науковців]. / К. Чернова / – Київ, 1999. – С. 64.

¹⁴ Долгов К.М. От Киркегора до Камю: Очерки европейской философско-эстетической мысли XX века. – М.: Искусство, 1990. – С. 30 – 31.

¹⁵ Фромм Э. Душа человека: Перевод. – М.: Республика, 1992. – С. 11.

¹⁶ Там само. – С. 11 – 12.

розглянув соціальний тип “чужака” як соціальну універсалію)¹⁷. За визначенням Парка, маргінальна людина – це така людина, яку доля спонукала жити у двох суспільствах з антагоністичною культурою. Маргінальна людина є провісником виникнення нових суспільств, де формуються нові народи і культури.

Таким чином, Парк робить висновок, що маргінальна особистість – це завжди людина більш цивілізована, оскільки повинна знаходити прийнятний компроміс як на індивідуальному, так і на суспільному рівнях¹⁸.

На нашу думку, цей висновок має сенс, якщо мова йде про високоосвічену, інтелектуальну людину, для якої процес маргіналізації не став поштовхом до моральної та соціальної деградації (скажімо, люмпенізації). Тут гуманістична філософія життя як реалізація потреби гармонійно розвиватися багатонаціональним суспільством поєднується з гуманістичною філософією освіти – надання рівних можливостей освіти незалежно від національності і віросповідання.

Звісно, процес самовизначення людини значно ускладнюється, якщо особа на різних етапах соціалізації опинилась у маргінальному становищі (скажімо, еміграція в інокультурне, іномовне середовище). Якщо ж людина поступово на ранніх етапах соціалізації сприймає різні культурно-історичні коди, то процес самовизначення “на межі” може сприйматися на рівні самосвідомості як природний.

Отже, маргінальне самовизначення не слід сприймати негативно, оскільки в наш час прискореної динаміки соціальних змін це стало поширеним явищем.

Розглядаючи сутність маргінальності у різних вимірах, ми стикаємось з широким спектром значень та відтінків цього явища, приходячи до висновку, що самовизначення “на межі” існувало протягом усього існування людства.

У процесі історичного розвитку людства складалося чотири парадигми планетарної свідомості – цивілізаційно-плюралістична, месіанська, космополітична і транскультурна¹⁹. Парадигма в цьому контексті розглядається як система уявлень про світ і своє місце в ньому, котра одночасно виконує ролі:

- взірця, ідеалу, еталону, віри, істини та інших вищих соціальних і духовних цінностей;

- механізму формування нормативних, етичних, когнітивних і мотиваційних світоглядних орієнтацій²⁰.

Кожна з цих парадигм знаходить свій прояв у трьох вимірах: теософському, хронософському та антропософському. Таке виокремлення базується на тому, що простір, час і людська самість є базовими факторами існування соціальної реальності. У цьому вимірі самовизначення особистості може здійснюватися також за чотирма вищенаведеними парадигмами, коли відбувається поєднання об’єктивних і суб’єктивних чинників впливу на екзистенційний простір людини.

Висновок. Отже, підбиваючи підсумки щодо цивілізаційного виміру самовизначення особистості, слід зазначити:

1. Сучасний цивілізаційний аналіз розширює методологію традиційних підходів і виходить з принципу доповнюваності. Лінійно-формаційні моделі і відповідні схеми не відкидаються, а поєднуються з історичним екзистенційним аналізом.

2. Особливе значення надається розкриттю духовного фактора, динаміці ціннісних орієнтацій та інтенцій. У зв’язку з цим важливе місце відводиться демократії і громадянському суспільству.

3. Проводиться різниця між державою і цивілізацією, але не в їх запереченні одна одної, а у специфічній єдності.

4. Визнається можливість існування пограничних і плюралістичних цивілізацій, а також формування нових релігійно-цивілізаційних ареалів.

5. Цивілізаційний підхід намагається поєднати соціетальні і гуманістичні критерії свободи і прогресу, визначити роль свідомого та несвідомого, матеріалістичного та ідеалістичного в історії і на цій основі запропонувати людський вимір сучасності і перспектив майбутнього.

6. Важливою метою цивілізаційного підходу є також з’ясування стимулів на шляху до єдиної метацивілізації, перспектив синтезу і збереження національної ідентичності, роль інновацій і традицій у подоланні сучасної кризи.

7. Необхідно підкреслити особливе значення

¹⁷ Николаев В.Г. Проблема маргинальное: ее структурный контекст и социально-психологические импликации // РЖ “Социология”, серия 11. – 1998. – №2. – С. 157.

¹⁸ Park R.E. Cultural conflict and the Marginal Man // Park R.E. Race and Culture. – Glencoe, 111: The Free Press, 1950. – P. 372 – 376.

¹⁹ Шепеляв М.А. Глобальный мир, Ordo Nuovo и новая политическая наука: [монография]. – Днепропетровск: “Журфонд”, 2002. С. 61.

²⁰ Решетніченко А.В. Соціальні механізми формування гуманістичного світогляду. [Автореф. дис. д.філос.н]. / Інститут філософії НАН України. – К., 2000. – 32 с.

нових форм міжнародної співпраці і забезпечення цивілізаційної безпеки, зразком яких є форми європейської співпраці і безпеки.

Таким чином, важливу роль у цивілізаційному контексті самовизначення особистості відіграють такі фактори, як культурно-історичні традиції, релігійні цінності та етнонаціональні характеристики того або іншого народу. У ХХ – ХХІ століттях потужний вплив на характер самоствердження особистості починають здійснювати як глобальні процеси “взаємодії”, так і “зіткнення цивілізацій”.

Значущою проблемою, з нашої точки зору, є зміна концепції глобалізації щодо незахідних цивілізацій: заміна “силової моделі” на “модель інтересу”, коли з боку Заходу буде визнана самоцінність Сходу і припинена практика нав’язування (або “розмивання”) традиційних основ незахідних культур. Але повинно бути зустрічне бажання Сходу на співпрацю із Заходом.

У процесі самовизначення особистість повинна спиратися не тільки на національні цивілізаційні цінності, а й на загальнолюдські, планетарні, які не слід ототожнювати з “цінностями глобалізації”, що мають переважно західний відтінок (у чому є свої плюси та мінуси). Планетарна свідомість, на нашу думку.

Отже, на нашу думку, можна констатувати наявність багатьох ціннісних систем, що покладені в основу існування різних типів цивілізацій, які безпосередньо впливають на процес самовизначення особистості. Водночас людина може існувати на межі цивілізацій і культур, самовизначаючись у декількох вимірах. Інший тип самовизначення особистості пов’язаний з появою так званої “людини глобальної”, яка орієнтується на трансцивілізаційні цінності, які можуть мати віртуальний характер або бути квазіцінностями.

Стаття надійшла до редакції 04.05.2015



День матері



Це міжнародне свято вперше встановлено офіційно Конгресом США 8 травня 1914 року. Після Першої світової війни це свято почали відзначати у Швеції, Норвегії, Данії, Німеччині, Чехії.

В Україні День матері офіційно відзначається щорічно, починаючи з 2000 року, у другу неділю травня.

Молитва

*Свята моя ненько, я вдячний Тобі,
Що в хаті тепленько і сіль є, і хліб,
За те, що ще можу свій хрест я нести,
О Матінко Божо, спаси і прости.
Твори, Богородице, рідному синові
Молитву за нас і за всю Україну,
Молитву нехитру, святу і просту,
Неси її, Сину Ісусу Христу.
Помилуй нас Боже, гріхи нам прости,
І дай нам ще сили в гріхах не зрости.
Свята наша Ненько, ми вдячні Тобі,
Що діток своїх Ти борониш в біді.*

*Генріх Акулов
поет*



**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ЗМІСТІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ В ГОТЕЛЬНОМУ ГОСПОДАРСТВІ
(ДОСВІД РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ)**

УДК 377.6

Галина Щука, доктор педагогічних наук, професор кафедри туризму, готельної і ресторанної справи, завідувач кафедри туризму, готельної і ресторанної справи,
Олена Кашинська, аспірант ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” м. Старобільськ, асистент кафедри туризму, готельної і ресторанної справи ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ЗМІСТІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ГОТЕЛЬНОМУ ГОСПОДАРСТВІ
(ДОСВІД РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ)**

У статті проаналізовано досвід забезпечення наступності змісту середньої та вищої професійної освіти в підготовці фахівців готельного господарства в Російській Федерації. Також виділені критерії наступності середньої та вищої професійної освіти та проаналізовано навчальні дисципліни СПО та ВПО на основі зіставлення змісту та обсягу навчальних елементів дисциплін.

Ключові слова: наступність, наступність змісту, професійна освіта, готельне господарство, середня професійна освіта, вища освіта, профіль підготовки, споріднена спеціальність, трудомісткість дисциплін.

Лит. 8.

Галина Щука, доктор педагогических наук, профессор кафедры туризма, гостиничного и ресторанного дела, заведующий кафедрой туризма, гостиничного и ресторанного дела,
Елена Кашинская, аспирант ГУ “Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко” г. Старобельск, ассистент кафедры туризма, гостиничного и ресторанного дела ДЗ “Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко”

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОДЕРЖАНИИ СРЕДНЕГО
И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОСТИНИЧНОМ
ХОЗЯЙСТВЕ (ОПЫТ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ)**

В статье проанализирован опыт обеспечения преемственности содержания среднего и высшего профессионального образования в подготовке специалистов гостиничного хозяйства в Российской Федерации. Также выделены критерии преемственности среднего и высшего профессионального образования и проанализированы учебные дисциплины СПО и ВПО на основе сопоставления содержания и объема учебных элементов дисциплин.

Ключевые слова: преемственность, преемственность содержания, профессиональное образование, гостиничное хозяйство, среднее профессиональное образование, высшее образование, профиль подготовки, родственная специальность, трудоемкость дисциплин.

Halyna Shchuka, Ph.D. (Pedagogy), Prof. of Tourism, Hotel and Restaurant Business Department
Head of Tourism, Hotel and Restaurant Business Department
Olena Kashynska, Postgraduate Student SE “Luhansk National University by T. Shevchenko”, Starobilsk
Assistant of Tourism, Hotel and Restaurant Business Department
SE “Luhansk National University by T. Shevchenko”

**PROVIDING PRINCIPLE OF SUCCESSION IN THE CONTENT OF SECONDARY AND
HIGH VOCATIONAL EDUCATION IN HOSPITALITY
(PRACTICE OF RUSSIAN FEDERATION)**

The article analyzes the experience in securing of content succession of secondary and higher professional education in Russian Federation while preparing specialists in the sphere of hotel management to use the received results for improving the organization of content succession while preparing similar specialists in the native country.

Keywords: succession, content succession, professional education, hospitality, secondary vocational education, higher education, specialization, related specialization, subjects' labor input (laboriousness).

Постановка проблеми. Перехід навчального процесу, підвищення якості професійної освіти на багаторівневу професійної освіти актуалізує проблему систему, необхідність відповідного забезпечення наступності у підготовці фахівців нормативного й методичного забезпечення різних рівнів. Особливо гостро постає питання

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ЗМІСТІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ГОТЕЛЬНОМУ ГОСПОДАРСТВІ (ДОСВІД РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ)

визначення змісту освіти в процесі підготовки фахівців туристичних спеціальностей, оскільки напрям підготовки відкрито нещодавно, досвід роботи ще не накопичено, а вітчизняна туристична індустрія за своїм розвитком значно відстає від провідних туристичних дестинацій світу.

Підготовка вітчизняних фахівців готельного господарства певний час (2002 – 2010 рр.) здійснювалася в межах напряму “Туризм”, тому в навчальних планах переважали дисципліни, пов’язані з різними аспектами організації туризму. З 2010 р. було затверджено окремий напрям підготовки “Готельно-ресторанна справа”. За новими галузевими стандартами вищої освіти майбутніх фахівців більше орієнтують на роботу в підприємствах ресторанного господарства.

Вирішення кадрового питання в готельному господарстві країни ускладнюється з причини відсутності наступності між середньою та вищою професійною освітою у галузі, оскільки на рівні середньої професійної освіти існують дві окремі спеціальності “Ресторанне обслуговування” та “Готельне обслуговування”.

Провідні туристичні країни світу накопичили значний досвід організації підготовки фахівців готельного господарства, проте досить цікаво познайомитися з досвідом країн, які мають подібні систему професійної освіти, рівень розвитку галузі та певний досвід реалізації наступності в професійній підготовці фахівців у готельному господарстві. Тому ми звернемось до досвіду підготовки фахівців для готельного господарства Російської Федерації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі неперервної освіти присвячено ряд досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Значна увага до даного питання приділяється зі сторони ЮНЕСКО (М. Богдан, А. Гартунг, Е. Джемпі, Д. Кареллі, Д. Кідд, А. Корреа, В. Суходольський, П. Шукл).

Проблеми функціонування системи неперервної професійно-педагогічної освіти досліджувалися в працях вітчизняних вчених І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоевої, М.М. Солдатенка та інших. Теоретико-методологічне обґрунтування забезпечення наступності в професійній освіті в нових соціально-економічних умовах пов’язано з іменами І.М. Агібової, А.В. Батаршева, Н.І. Горелікова, Т.В. Кудрявцева, Ю.А. Кустовата ін.

Підготовка фахівців готельного господарства – відносно новий напрям у системі професійної освіти, тому вітчизняних досліджень з організації неперервної освіти не так багато (А.В. Віндюк), а що стосується наукових робіт з реалізації

наступності в професійній підготовці фахівців у готельному господарстві – їх одиниці. Ми можемо назвати лише роботу Ю.В. Безрученкова, який окреслив потребу створення відповідних умов для здійснення наступності професійної освіти фахівців з напрямку підготовки “Готельно-ресторанна справа”.

Тому **мета нашої статті** – проаналізувати досвід забезпечення наступності змісту професійної підготовки фахівців готельного господарства в середній та вищій професійній освіті в Російській Федерації, з ціллю використання отриманих результатів для покращення організації наступності змісту в підготовці фахівців для вітчизняного готельного господарства.

Виклад основного матеріалу. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошується, що одним із шляхів реалізації неперервної освіти є забезпечення наступності змісту та координації освітньої діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб до можливого переходу на наступні ступені [4].

О.Г. Мороз конкретизував поняття наступності в навчанні, представивши таке його визначення: Наступність – це загальнопедагогічний принцип, що вимагає постійного забезпечення нерозривного зв’язку між окремими ступенями, частинами, етапами та ступенями навчання й всередині них; розширення та поглиблення знань, набутих на попередніх етапах навчання; поступально-висхідне розгортання всього навчального процесу відповідно до змісту, форм і методів роботи [3, 10].

Наступність як найважливіший принцип організації освітнього процесу характеризується тим, що кожна попередня щабель освіти, крім самоцінності та логічної завершеності підготовки фахівців відповідного освітнього рівня, орієнтується на основний зміст і технології навчання, характерні для подальшого ступеня. Це й забезпечує випереджальний характер професійної освіти та підготовку до освоєння нового знання, перехід на більш високу ступінь у розвитку всіх професійно значущих особистісних якостей. Наступність реалізується через систему взаємодіючих освітніх програм підготовки до універсальної багатоаспектної діяльності.

У системі безперервної освіти між кожними взаємопов’язаними компонентами повинна бути здійснена наскрізна вертикальна інтеграція, що забезпечує послідовність, системність і цілісність процесу формування особистості [2, 96 – 98].

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ЗМІСТІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ГОТЕЛЬНОМУ ГОСПОДАРСТВІ (ДОСВІД РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ)

Підготовку фахівців готельного господарства України наразі здійснюють за трьома освітніми рівнями – неповна вища освіта (молодший спеціаліст) – базова вища освіта (бакалавр) – повна вища освіта (спеціаліст, магістрант). У російській освіті дані освітні рівні відповідають середній професійній освіті (менеджер) та вищій освіті (бакалавр, магістр). Між цими ланками, очевидно, повинна бути здійснена наскрізна вертикальна наступність, яка передбачає послідовність і узгодженість у змісті освіти, формах та методах навчання, характері навчально-пізнавальної діяльності студентів. При цьому особливість наступності обумовлюється також і ступенем спорідненості спеціальностей, програм підготовки.

Порушення наступності має місце на стиках окремих ступенів або етапів системи освіти. Найбільше проблем із забезпечення наступності в підготовці фахівців для готельного господарства в Україні виникає між неповною та базовою вищою освітою, для Російської Федерації – середньою та вищою (бакалавріат) професійною освітою. Тому ми розглянемо детально ці рівні.

Відомо, що в практиці середніх професійних навчальних закладів та вищих навчальних закладів має місце значна неузгодженість і в змісті, і в методах, і в засобах навчання. Істотно розрізняються характер і способи пізнавальної діяльності студентів закладів середньої та вищої професійної освіти. Тому для визначення наступності в професійній підготовці фахівців для готельного господарства виділимо критерії наступності середньої та вищої професійної освіти: наступність мети, змісту, наступність у побудові моделі випускника та спрямованість навчання на певний характер діяльності, у використанні адаптивних освітніх технологій, відповідність (невідповідність) професійно-кваліфікаційної структури кон'юнктури ринку праці, порівнянність вимог ринку праці до випускників СПО та ВПО, затребуваність на ринку праці, сформованість професійної самостійності та компетентності майбутнього фахівця.

Безперервність професійної освіти забезпечується, в першу чергу, наступністю змісту професійно-освітньої діяльності при переході від одного рівня (ступеня) до наступного. Тому, зупинимось докладніше на наступності змісту.

Проаналізуємо як реалізується наступність змісту середньої та вищої професійної освіти в підготовці фахівців готельного господарства на прикладі спеціальності СПО “Готельний сервіс” [6] та напрямку підготовки ВПО “Готельна справа” [8], які здійснюються в Державній

автономній освітній установі вищої професійної освіти міста Москви “Московському державному інституті індустрії туризму імені Ю.О. Сенкевича” (далі – МДІІТ імені Ю.О. Сенкевича).

МДІІТ імені Ю.О. Сенкевича здійснює поглиблену підготовку фахівців із середньою професійною освітою на базі середньої загальної освіти (нормативний термін освоєння програми підготовки фахівців середньої ланки (ППФСЛ) – 2 роки 10 місяців) та на базі основної загальної освіти (нормативний термін освоєння ППФСЛ – 3 роки 10 місяців) [1].

Після отримання диплома про середню професійну освіту фахівці готельного господарства мають змогу продовжити навчання у вищому навчальному закладі зі скороченим терміном навчання за відповідними спеціальностями або напрямками підготовки.

Скорочення термінів освоєння основної освітньої програми вищої професійної освіти здійснюється на основі наявних знань, умінь і навичок студента, отриманих на попередньому етапі навчання.

При цьому в середній і вищій професійній освіті під відповідними профілями розуміються такі основні освітні програми, які мають близькі або однакові за найменуванням загальнопрофесійні спеціальні дисципліни, навчальні елементи в програмах дисциплін [5].

Науковці, в свою чергу, під відповідним профілем або спорідненими спеціальностями розуміють такі програми вищої професійної освіти по відношенню до програм середньої професійної освіти, які мають на увазі той самий об'єкт праці, схожі види діяльності у відношенні до об'єкта праці при розходженні класу професійних завдань, і як наслідок, близькі або однакові за найменуваннями та складом навчальних елементів загальнопрофесійні та спеціальні предмети, що орієнтуються на професійну діяльність [7, 39]. Дане визначення носить значно ширше значення, ніж те, що дано в законодавчому акті, та передбачає для встановлення наступності аналіз характеристики професійної діяльності випускників із СПО та ВПО. Але обсяг статті не дозволяє це зробити, тому ми зупинимось на порівняльному аналізі діючих навчальних планів у системі СПО і ВПО та встановленні обсягу та змісту навчальних дисциплін СПО та ВПО у МДІІТ імені Ю.О. Сенкевича.

Освоєння особами скороченої програми здійснюється на добровільній основі на підставі заяви абітурієнта або студента. Рішення про можливість навчатися за скороченою програмою оформляється наказом ректора.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ЗМІСТІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ГОТЕЛЬНОМУ ГОСПОДАРСТВІ (ДОСВІД РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ)

Основними умовами освоєння скорочених програм бакалавріату на базі СПО в зазначеному виші є:

- термін навчання за скороченими програмами бакалавріату для осіб, які мають середню професійну освіту відповідного профілю поглибленого рівня підготовки рекомендується встановлювати: не менше 2,5 років при нормативному терміні освоєння 4 роки; для базової підготовки – не менше 3 років.

- при розробці скорочених програм по очно-заочній та заочній формах навчання термін навчання за скороченими програмами рекомендується збільшити не менше, ніж на шість місяців;

- для осіб, які мають середню професійну освіту, терміни навчання можуть бути скорочені за рахунок атестації з окремих видів навчальної діяльності: атестації практики (навчальної, виробничої); атестації гуманітарних, соціальних та економічних дисциплін (модулів), а також розділів або в цілому окремих природничонаукових і фахових дисциплін (модулів).

Атестація окремих видів навчальної діяльності полягає в перевірці знань, умінь, навичок і освоєних компетенцій з дисциплін (модулів) і практик у студентів, які закінчили навчальні заклади середньої професійної освіти за відповідним напрямом підготовки бакалаврів.

Перед атестацією студенту повинна бути представлена можливість ознайомитися з програмою дисципліни, практики, затвердженої навчальним закладом. Виш повинен організувати консультації з урахуванням вимог програми вищої професійної освіти. Форма атестації визначається вишем.

Не допускається механічний перезалік дисциплін та оцінок за ними з додатка до диплома про середню професійну освіту;

- можливість атестації з дисциплін, практики визначається відповідною кафедрою на основі оцінки результатів навчання, сформованих при освоєнні програми середньої професійної освіти. Атестація повинна проводитися на першому курсі;

- результати атестації оформляються локальним актом вишу, в якому вказується перелік атестованих дисциплін, перелік практик з оцінкою або заліком (відповідно до навчального плану вишу). При оформленні диплома про вищу професійну освіту атестовані дисципліни вносяться в додаток до диплому.

З метою реалізації скороченої програми навчальний заклад розробляє та затверджує індивідуальний навчальний план-графік, що

розробляється на основі діючої основної освітньої програми вишу з повним терміном навчання з урахуванням попереднього СПО.

Найменування дисциплін в індивідуальних навчальних планах і їх групування по циклах повинно бути ідентичним навчальним планам вишу, розрахованим на повний термін навчання, але може відрізнятися більшою часткою самостійної роботи студента. Індивідуальний навчальний план повинен передбачати обсяг навчального часу на дисципліни, що встановлюються навчальним закладом за вибором студента.

Програма підготовки СПО складається із загальноосвітньої й професійної підготовки. У перший рік навчання студенти отримують загальноосвітню підготовку зазначеного профілю, яка дозволяє приступити до освоєння ППФСЛ за спеціальністю 43.02.11 Готельний сервіс та включає вивчення наступних навчальних циклів: загальний гуманітарний та соціально-економічний; математичний і загальний природничонауковий; професійний; і розділів: навчальна практика; виробнича практика (за профілем спеціальності); виробнича практика (переддипломна); проміжна атестація; державна (підсумкова) атестація (підготовка та захист випускної кваліфікаційної роботи).

Основна освітня програма бакалавріата за напрямом підготовки “Готельна справа” передбачає вивчення тих самих навчальних циклів та розділів, що й програма підготовки СПО.

Робочі навчальні плани МДПТ імені Ю.О.Сенкевича як СПО, так і ВПО містять перелік навчальних циклів і розділів; трудомісткість циклів і розділів в залікових одиницях і академічних годинах з врахуванням інтервалу, заданого ФДОС; трудомісткість дисципліни та розділу в залікових одиницях і академічних годинах (за умови, що одна залікова одиниця еквівалентна 36 академічним годинам); розподіл трудомісткості дисциплін і розділів за семестрами; форму (форми) проміжної атестації з кожної дисципліни, за кожним розділом; види та тривалість практик, форми атестації за кожним видом практик; вид і тривалість підсумкової державної атестації.

Кожен навчальний цикл має базову (обов'язкову) частину та варіативну (профільну). Варіативна (профільна) частина кожного циклу, включаючи дисципліни за вибором студента, дає можливість розширення та (або) поглиблення знань, умінь і навичок, які визначаються змістом базових (обов'язкових) дисциплін (модулів), дозволяє студентам отримати з урахуванням профілю поглиблені знання та навички для успішної професійної діяльності та (або)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У ЗМІСТІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ГОТЕЛЬНОМУ ГОСПОДАРСТВІ (ДОСВІД РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ)

продовження професійної освіти. Навчальні дисципліни включені в навчальний план відповідно до вимог ФДОС СПО та ВПО, з урахуванням думки роботодавців, і спрямовані на формування компетенцій студентів.

Аналіз навчальних дисциплін СПО та ВПО проводився нами на основі зіставлення змісту та обсягу навчальних елементів дисциплін (виявлення спадкоємних навчальних елементів та зіставлення їх змісту та обсягу, виокремлення відсутніх навчальних елементів професійних освітніх програмах середньої професійної освіти, в порівнянні з професійними освітніми програмами вищої професійної освіти).

Проведений нами аналіз дидактичних одиниць ілюструє наявність деякої наступності дисциплін середньої та вищої професійної освіти. Така наступність простежується в назвах дисциплін СПО та ВПО гуманітарного та соціально-економічного ("Історія", "Іноземна мова", "Російська мова та культура мовлення", "Філософія" тощо), математичного та природничо-наукового циклів ("Туристське країнознавство", "Інформатика", "Інформаційні технології" тощо).

У професійних циклах СПО та ВПО наступність простежується в змісті деяких дисциплін, при тому що назви цих дисциплін різні ("Економіка організації", "Економіка готельного підприємства", "Будівлі й інженерні системи готелів", "Проектування готельної діяльності", "Основи індустрії гостинності", "Сервісна діяльність", професійні модулі "Бронювання готельних послуг", "Прийом, розміщення та виписка гостей", "Організація обслуговування гостей в процесі проживання", "Технологія готельної діяльності" тощо).

Відмітимо, що трудомісткість дисциплін ВПО в 2 – 3 рази перевищує трудомісткість дисциплін СПО. Так, наприклад, на вивчення "Філософії" в закладі СПО відводиться 48 годин, тоді як у закладі ВПО – 108 годин; "Іноземна мова" – 182 години проти 396 годин тощо.

Загалом, атестація з окремих видів навчальної діяльності студентів, які бажають навчатися за скороченою програмою підготовки бакалаврів готельної справи, може проводитись за 17 дисциплінами, зміст та обсяг яких значно відрізняється від аналогічних у закладах СПО. На першому курсі студенти окрім атестації також повинні пройти точки контролю приблизно з 8 дисциплін, що, на нашу думку, стає просто неможливим для студентів. Тому, можна сказати, що наступність змісту в програмах підготовки фахівців у МДПТ імені Ю.О. Сенкевича, не реалізується в повному обсязі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у даний час абсолютно очевидно стає необхідність створення в структурі безперервної освіти наступних і сполучених освітніх програм на різних рівнях освітніх сходів. Особливої уваги потребує організація безперервності в підготовці фахівців для готельного господарства, що забезпечується наступністю змісту професійно-освітньої діяльності при переході від середньої професійної освіти до вищої професійної.

Не зважаючи на більший досвід Російської Федерації в підготовці фахівців для готельного господарства, в професійній освіті зазначеної сфери є певні недоліки в забезпеченні наступності між СПО та ВПО: недостатня наступність у назвах, змісті та трудомісткості дисциплін професійного циклу, зарахування на перший курс програми бакалавріату після закінчення СПО за відповідним профілем та велика кількість дисциплін, що виносяться на атестацію на першому курсі. Тому ми повинні уникнути ці недоліки, щоб забезпечити якісну підготовку фахівців готельного господарства України.

Перспективи подальших досліджень полягають у необхідності вивчення питань формування змісту навчальних дисциплін для реалізації принципу наступності в професійній підготовці фахівців для готельного господарства, проектування навчально-виробничих завдань, розробки високоефективних технологій навчання тощо.

1. Государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы "Московский государственный институт индустрии туризма имени Ю.А. Сенкевича" / Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mgiit.ru/content/>

2. Легенчук Д.В. Преемственность образования как фактор подготовки специалистов в современных условиях / Д.В. Легенчук // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 4 (Ч. 2). – С. 96 – 98.

3. Мороз О.Г. Шляхи забезпечення наступності в самостійній навчальній роботі учнів середньої загальноосвітньої школи і студентів вузу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Г. Мороз. – К., 1972. – 212 с.

4. Національна доктрина розвитку освіти / Нормативне правове забезпечення освіти. У 4-х ч. –К.: "Основа", 2004. – Ч. 1. – 144 с.

5. Об утверждении Условий освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки

ІДЕЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ОСНОВНІ ОРІЄНТИРИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО ОРІЄНТОВАНОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

России от 13 мая 2002 г. № 1725. – Режим доступа: http://bfkai.usoz.ru/SMK/___13.05.2002__1725.pdf.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.11 Гостиничный сервис [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 07 мая 2014 г. № 475 // Российское Образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m475.html. – Загл. с экрана.

7. Резина Н.М. Формирование содержания

высшего профессионального образования на основе преемственности со средним профессиональным образованием: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Резина Нелли Михайловна. – Москва, 1998. – 253 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.03 Гостиничное дело (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 октября 2013 г. № 1199. – Режим доступа: http://www.rsu.edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/2014/02/43.03.03_Gostinichoe_delo.pdf.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2015

УДК 378.147:373.31

Алла Крамаренко, доктор педагогічних наук, доцент
Бердянського державного педагогічного університету

ІДЕЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ОСНОВНІ ОРІЄНТИРИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО ОРІЄНТОВАНОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано різні підходи до проблеми освіти для сталого розвитку. Визначено ідеї освіти для сталого розвитку як основні орієнтири процесу формування еколого орієнтованого фахівця початкової освіти. Представлено основні напрями підвищення ефективності процесу формування зазначеного фахівця у контексті сталого розвитку з урахуванням відповідних коректив у професійній підготовці. В статті також представлено опис структурно-функціональної моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів із врахуванням ідей сталого розвитку.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, екологічні цінності, майбутні вчителі початкової школи.

Літ. 6.

Алла Крамаренко, доктор педагогических наук, доцент
Бердянского государственного педагогического университета

ИДЕИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ КАК ОСНОВНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО ОРИЕНТИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы разные подходы к проблеме образования для устойчивого развития. Определены идеи образования для устойчивого развития как основные ориентиры процесса формирования эколого ориентированного специалиста начального образования. Представлены основные направления повышения эффективности процесса формирования данного специалиста в контексте устойчивого развития с учетом соответствующих корректив в профессиональной подготовке. В статье также представлено описание структурно-функциональной модели формирования экологических ценностей будущих учителей с учетом идей устойчивого развития.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, экологические ценности, будущие учителя начальной школы.

Alla Kramarenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor
Berdyansk State Pedagogical University

EDUCATIONAL IDEAS FOR CONSTANT DEVELOPMENT AS MAIN GUIDELINES FOR THE PROCESS OF FORMATION THE ECO – ORIENTED SPECIALIST OF PRIMARY EDUCATION

The article analyzes different approaches to the problem of education for sustainable development. Defined ideas of education for sustainable development as milestones in the process of formation of eco – oriented specialist of primary education. The basic directions of increase of efficiency of process of formation of this skill in the context of constant development subject to appropriate adjustments in training. The article also provides a description of the structural and functional model of formation of the ecological values of future teachers incorporate principles of constant development.

Keywords: education for constant development, ecological values, future elementary school teacher.

Постановка проблеми. У низці середовища та раціонального природокористування, державних та міжнародних зокрема, у Порядку денному на ХХІ століття, документів з охорони природного Стратегії ЄЕК ООН з освіти в інтересах

збалансованого розвитку, у Законах України “Про охорону навколишнього природного середовища”, “Про середню загальну освіту”, “Про вищу освіту”, Концепції екологічної освіти в Україні, Педагогічній Конституції Європи тощо одним із пріоритетних завдань перед державами світового співтовариства в цілому та перед Україною, зокрема, поставлено завдання формування еколого відповідальної особистості.

У зв’язку з цим актуалізується проблема удосконалення еколого орієнтованої підготовки майбутніх фахівців у цілому та початкової освіти зокрема.

Аналіз останніх публікацій. Теоретико-методичні основи екологічної освіти й виховання у вищій школі досліджували О. Біда, Л. Білик, Ю. Бойчук, Н. Демешкант, Н. Лисенко, Л. Лук’янова, В. Онопрієнко, О. Плахотнік, Н. Рідей, Т. Саєнко, С. Совгіра, Г. Сорокіна, Г. Тарасенко та ін., проблема посилення ролі екологічної домінанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл розкрито у дослідженнях К. Гуза, В. Ільченко, Г. Пустовіта, С. Шмалей та ін., питання ціннісного ставлення до навколишнього середовища у процесі професійної підготовки зазначених фахівців розглянута також у дослідженнях Н. Борисенко, Н. Граматик, Н. Казанішеної, М. Хроленко та ін.

Мета статті – розкрити питання змісту ідей сталого розвитку як основних орієнтирів процесу формування еколого орієнтованого фахівця початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. На державному рівні Указом Президента України від 12 січня 2015 р. №5/2015 схвалено Стратегію розвитку “Україна-2020” метою якої є впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі [4].

Зазначена Стратегія має тривалий шлях становлення. Так, Перша конференція ООН з навколишнього середовища (Стокгольм, 1972) привернула увагу державних діячів, світової спільноти на неможливість майбутнього економічного росту без урахування екологічних та соціально-економічних наслідків.

У 80-ті роки з’являються концепції *екорозвитку*, тобто *розвитку без руйнування, сталого розвитку екосистем*. 1980 р. – вперше було вжито термін “сталий розвиток” у доповіді “Стратегія збереження світу”, що була підготовлена американськими вченими. Авторами терміна були Єва Бальфур та Вессон. У цій доповіді йшлося про те, що шкода, яку людина завдає природі внаслідок розвитку своєї неконтрольованої діяльності, може бути невідворотною катастрофою для всього людства,

а доля майбутнього покоління стає під питанням взагалі.

Міжнародною комісією з питань екології та розвитку ООН у доповіді прем’єр-міністра Норвегії Гро Харля Брундтланда “Наше спільне майбутнє” (1987) в якості стратегічного рішення даної проблеми була запропонована концепція сталого розвитку, в основі якої – дотримання балансу можливостей біосфери та соціально-економічного розвитку для задоволення потреб населення в жодному разі не за рахунок умов життя майбутнього покоління.

Друга конференція ООН з навколишнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992) проголосила в документі “Порядок денний на ХХІ століття” програму реалізації сталого розвитку [3].

Ученими було обґрунтовано потребу нової концепції екологічної освіти, яку філософ-футуролог А. Урсул визначив як “випереджальну”. Ця концепція відображає перспективи ХХІ ст., а її ціннісно-світоглядною основою є розвиток особистості, яка характеризується, з одного боку, внутрішньою свободою та незалежністю у своїх думках і вчинках, а з іншого – високим рівнем відповідальності перед природою й суспільством за власну діяльність [5, 52].

У науковий обіг поняття “стійка нерівновага” увів радянський біолог-теоретик Е. Бауер на межі 20 – 30 рр. ХХ ст. Цей термін означає таке: розвиток людини як частини біосфери не може бути стабільним, у рівновазі, але він повинен узгоджуватися (у розумінні забезпечення гомеостазу) із розвитком такої самої нерівномірної і також змінної природної системи, тобто дотримуватись законів її самоорганізації – еволюції.

У науковій літературі назва “концепція стійкого розвитку” (sustainable development) має декілька інтерпретацій. З позиції російського вченого Ю. Яковця, переклад англійського sustainable як “стійкий” є неточним, правильніше застосовувати слова “збалансований” або “гармонійний”. У такому разі, наголошує вчений, відображається сутність процесу, оскільки під стійким розвитком нерідко розуміють рівномірний, безкризовий, упорядкований рух [6, 20]. За В. Мантатовим, головною умовою сталого розвитку світу є створення етичної системи управління діяльністю людства, основою якої повинна бути стратегія мудрості.

В українському варіанті використовують два поняття “сталий розвиток” та “стійкий розвиток”. Однак слово *sustainable* має кілька значень: “підтримуваний чи самопідтримуваний”, “тривалий, безперервний”, “підкріплюваний”,

ІДЕЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ОСНОВНІ ОРІЄНТИРИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО ОРІЄНТОВАНОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

“сталий, збалансований”, “гармонійний”. Вже у 80-ті роки ХХ століття також широко використовувалося близьке поняття “розвиток без руйнування” (*development without destruction*), а також “екорозвиток” (*ecodevelopment*) як екологічно прийнятний, врівноважений розвиток (зараз його використовують як синонім поняття “екозбалансований розвиток”).

Узагальнюючи вищенаведені визначення, надаємо таке тлумачення: *освіта для сталого розвитку* – форма освітньої діяльності, спрямованої на впровадження ідей, принципів та цінностей сталого розвитку у навчання та виховання з метою формування культури ощадливого та відповідального відношення до природного та соціального оточення. Це сучасний підхід до організації навчального процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на встановлення діалогу.

Слід зазначити, що з усією визначеністю питання про необхідність міжнародних угод і дій у галузі освіти було представлено в ході підготовки до Всесвітнього саміту зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі (2002).

23 травня 2003 р. в Києві (Київ-2003) міністри з навколишнього середовища 55 країн Європи, Південної Америки та Центральної Азії на 5-й конференції “Навколишнє середовище для Європи” прийняли Заяву міністрів навколишнього середовища країн ЄЕК ООН, де йдеться про рішення розробити регіональну Стратегію в галузі освіти для сталого розвитку.

20 лютого 2004 р. в Женеві на першій регіональній нараді з освіти в інтересах сталого розвитку було прийнято “Проект Стратегії освіти для сталого розвитку”.

18 березня 2005 р. на зустрічі представників міністерств освіти та охорони довкілля країн-членів Європейської економічної комісії ООН (ЄЕК ООН), яка відбулася у м. Вільнюсі (Литовська Республіка) офіційно було проголошено відкриття ДОСР в Європі.

23 березня 2005 р. ЄЕК ООН видала документ “Стратегія освіти для сталого розвитку”. В цьому документі вказано, що освіту задля сталого розвитку слід розглядати в якості процесу, що охоплює всі елементи життєвої сфери. Слід добиватися його органічного включення в навчальні програми на всіх рівнях, включаючи професійну освіту, підготовку педагогів та безперервну освіту для фахівців та керівників. Суть прийнятої Стратегії полягає в декількох позиціях. Насамперед, це перехід освіти від

простої передачі знань і навичок, необхідних для існування в сучасному суспільстві, до формування готовності діяти й жити в мало передбачуваному майбутньому світі, у швидко мінливих екологічних і соціально-економічних умовах.

Відповідно до рішення Ради ЮНЕСКО оголошено Декада освіти для сталого розвитку – 2005 – 2014 рр., а Україна стала однією з 55 країн, яка підтримала прийняте рішення. Концептуальними орієнтирами у розробці основних положень, практичних рекомендацій стали праці К. Корсака, М. Моїсеєва, В. Огнев’юка, С. Степанова, А. Урсула та ін.

Обговорення окреслених проблем набуло продовження в доповіді міжнародного колективу вчених до Конференції ООН із сталого розвитку “Ріо+20” (яка відбулася 20 – 23 червня 2012 р. у Ріо-де-Жанейро (Бразилія), майже через двадцять років після історичного саміту “Планета Земля” (1992 р.), де було задекларовано принципи сталого розвитку) на тему “Основи довготривалої стратегії глобального сталого розвитку на базі партнерства цивілізацій” [2]. Ця доповідь підготовлена на основі Глобального прогнозу “Майбутнє цивілізації” на період до 2050 р., представленого на засіданні Круглого столу “Майбутнє цивілізацій та стратегія цивілізаційного партнерства” в межах 64-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН (Нью-Йорк, Штаб-квартира ООН, 27 жовтня 2009 р.) й на IV Цивілізаційному форумі в межах ЕКСПО-2010 (Шанхай, 12 – 14 жовтня 2010 р.).

Привід глобальної екологічної катастрофи, зазначено у вступній частині доповіді, про яку попереджали В. Вернадський, М. Моїсеєв та інші вчені, впевнено стає реальністю. На початку ХХІ ст. планету охопила енергоекологічна криза. Екологічним імперативом, наголошено в доповіді, стає перехід до ноосферної цивілізації, об’єднання Розуму, Праці та Волі народів і цивілізацій для того, щоб забезпечити гармонійну коеволюцію суспільства та природи, а це потребує радикальних змін не тільки у виробництві та геополітичних відносинах, а й у свідомості кожної сім’ї, кожної людини. Тільки таким чином, вважають представники глобального наукового співтовариства, можна забезпечити умови сталого розвитку і в глобальному, і в національному, і в регіональному масштабах [2, 91].

Отже, вчені Росії (Б. Кузика, В. Попов, С. Строков, М. Титаренко, Ю. Яковець та ін.) та інших країн (Чжан Шаохуа, Дж. Стігліц, М. Хіроокі та ін.), які є представниками шести локальних цивілізацій, запропонували глобальній політичній еліті своє бачення світових

ІДЕЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЯК ОСНОВНІ ОРІЄНТИРИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО ОРІЄНТОВАНОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

радикальних трансформацій і сформулювали рекомендації щодо усунення перешкод, застосовуючи енергію діалогу та партнерства цивілізацій.

Проте, розкриваючи проблему глобального майбутнього людства в контексті вищої освіти, К. Корсак та Ю. Корсак відзначають маловісний факт: “Цивілізоване людство перебуває у виразній розгубленості, про що свідчить майже повний провал всесвітнього форуму “Rio+20” (червень 2012 р., Ріо-де-Жанейро). Результати цього зібрання керівників майже 200 держав провідні науковці світу оголосили “повним нулем”, оскільки заключна декларація містить тільки патетичні заклики до створення “зеленої економіки” та викорінення на планеті бідності [1, 36].

Також на думку І. Фролова, Г. Швєбса та ін., більшість ідей, які становлять методологічну основу концепції сталого розвитку, є утопічними, оскільки в результаті людської діяльності порушено рівновагу перебігу природних процесів, відновити які за допомогою відомих сьогодні методів і технологій практично неможливо. Єдиним шляхом запобігання негативним впливам людської діяльності на природу є формування екологічної вихованої особистості із певними цінностями.

На сучасному етапі розвитку освіти як у вищій школі, так у загальноосвітніх закладах впроваджуються спекурси щодо основних положень освіти для сталого розвитку. Так, для учнів початкової школи пропонується курс за вибором “Уроки для стійкого розвитку. Школа друзів планети” (авт. – О. Пометун, А. Цимбалару, О. Онопрієнко, І. Андрусенко), який розроблено у рамках міжнародного проекту “Освіта для стійкого розвитку в дії” української організації “Вчителі за демократію та партнерство” і шведської організації “Глобальний план дій” у партнерстві з Інститутом педагогіки НАПН України.

Успішність впровадження зазначеного курсу залежить від належної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Еколого орієнтований фахівець школи I ступеню насамперед має високий рівень сформованості екологічних цінностей та здатний до здійснення екологізації освітнього простору на практиці.

Сприятиме цьому підготовка викладачів педагогічних ВНЗ до формування у майбутніх учителів початкової школи екологічних цінностей; цілеспрямоване створення у ВНЗ розгалуженої системи аудиторної та позааудиторної роботи з активізації розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи; стимулювання професійної рефлексії та готовності студентів до

формування у молодших школярів екологічних цінностей; удосконалення навчально-методичного ресурсу з формування зазначених цінностей.

Беручи за основу ідеї сталого розвитку, нами розроблено структурно-функціональну модель формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, основним призначенням якої є підвищення ефективності еколого орієнтованої професійної підготовки. У структурі моделі визначено мету, завдання, основні підходи, принципи, організаційно-педагогічні умови (теоретико-методологічний блок), компоненти та функції екологічних цінностей (проектувально-технологічний), етапи й методичну систему їх формування (формувальний), моніторинг цього процесу (контрольно-оцінювальний) та очікуваний результат.

У запропонованій моделі виокремлено такі організаційні форми в навчально-професійній діяльності: лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття, еколого-психологічні тренінгові вправи, еколого-педагогічні й еколого орієнтовані соціальні проекти, ділова професійно орієнтована гра; робота в малих групах, створення навчально-методичного портфоліо; у позааудиторній роботі: неспецифічні форми (дослідницькі самостійні завдання, педагогічна практика, НДР, творчі звіти), специфічні позааудиторні форми роботи (польова практика, екологічні експедиції, екологічні стежки, проектування мікрозаказників, природоохоронна робота, екогуртки тощо); екопросвітницька робота (екологічні свята, екофестивали, екологічні флешмоби, участь у кампаніях Всеукраїнської екологічної ліги, Всесвітнього фонду природи тощо); методи навчання: словесні, робота з книгою, наочні, активні, інтерактивні, відеометод, пошуково-дослідницькі, самостійна робота, метод проектів, контроль і самоконтроль, стимулювання екологічної та еколого-педагогічної діяльності; засоби: інформаційні (навчально-методичні посібники, мультимедійні засоби, електронна бібліотека) і засоби матеріальної бази (еколого-натуралістичний центр, агробіокомплекс, приміщення та території навчальних закладів, навколишня природа).

Результатом еколого орієнтованої підготовки є сформованість екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи та здатність реалізувати ідеї сталого розвитку на практиці.

Висновки. Отже, вищенаведені ідеї сталого розвитку визначено нами як основні орієнтири процесу формування еколого орієнтованого фахівця початкової освіти.

Перспективним напрямом нашого

ПРО ВПЛИВ СІМ'Ї, ШКОЛИ ТА СУСПІЛЬСТВА НА ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ МОЛОДІ

дослідження є висвітлення проблеми реалізації майбутніми вчителями ідей сталого розвитку на педагогічній практиці у школі І ступеню.

1. Корсак К. Глобальне майбутнє людства в контексті розвитку вищої освіти / Костянтин Корсак, Юрій Корсак // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 35 – 41.

2. Основы долгосрочной стратегии глобального устойчивого развития на базе партнерства цивилизаций: Доклад Международного коллектива ученых к Конференции ООН по устойчивому развитию РИО+20 (Бразилия, 2012 г.) (сокращенная версия) / под ред. проф. Юрия Яковца // Партнерство цивилизаций. – 2012. – № 1. – С. 87 – 99.

3. Программа действий. Повестка дня на 21

век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении / сост.: М. Китинг. – Женева: Центр “За наше общее будущее”, 1993. – 70 с.

4. Указ президента України №5/2015 Про Стратегію сталого розвитку “Україна-2020” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/18688.html>.

5. Урсул А.Д. Модель опережающего образования: ноосферно-экологический ракурс / А.Д. Урсул // Философия экологического образования: сб. науч. ст. / ред. И.К. Лисеев. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – С. 49 – 72.

6. Яковец Ю.В. Об устойчивом развитии и экологических циклах / Ю.В. Яковец // Экология и жизнь. – 1999. – № 4. – С. 19 – 22.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2015

УДК 37.035.6

Юрій Кишакевич, кандидат фізико-математичних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ПРО ВПЛИВ СІМ'Ї, ШКОЛИ ТА СУСПІЛЬСТВА НА ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ МОЛОДІ

У статті показано потенційні можливості впливу на формування патріотизму молоді трьох чинників: сім'ї, школи та суспільства.

Ключові слова: виховання, патріотизм, сім'я, школа, суспільство.

Літ. 17.

Юрий Кишакевич, кандидат физико-математических наук, профессор,
проректор по научно-педагогической работы
Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко

О ВЛИЯНИИ СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА МОЛОДЕЖИ

В статье показано потенциальные возможности влияния на формирование патриотизма молодежи трёх факторов: семьи, школы и общества.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, семья, школа, общество.

Yury Kyshakevych, Ph.D. (Physics and Math), Prof.
Pro-rector in Scientific and Pedagogical Work
Drohobych State Pedagogical University by I. Franko

ABOUT INFLUENCE OF FAMILY, SCHOOL AND SOCIETY ON FORMATION OF YOUTH' PATRIOTISM

The article analyses the potential possibilities of influence on formation youth' patriotism of three factors: family, school and society.

Keywords: upbringing, patriotism, family, school, society.

Постановка проблеми. Відсутність патріотизму у частини населення Сходу України визнання себе малоросами, хохлами, патріотами російської

імперії, незнання історії свого краю і України в цілому призвели до того, що ці люди стали жертвою глобального маніпулювання свідомістю з боку “братської” Росії. А це вилилося у загрозу

національній безпеці 45-мільйонної країни, та навіть більше, самому існуванню України.

Аналіз досягнень з проблеми. Проблеми патріотичного виховання присвячена велика кількість педагогічних праць. Багатогранні аспекти патріотичного виховання особистості знайшли своє відображення у працях педагогів Х. Алчевської, Г. Ващенко, О. Духновича, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, які велику увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості, поваги до історичного минулого. Про формування патріотизму молоді у сучасних умовах писали М. Стельмахович, Ю. Руденко, О. Вишневський, К. Чорна та інші.

Мета статті. Показати потенційні можливості впливу на формування патріотизму молоді трьох чинників: сім'ї, школи та суспільства.

Основний матеріал дослідження. Ще у травні 2013 року у газеті “День” відомий український письменник Юрій Мушкетик писав: “У нас намагаються вбити українців, знищити все українське будь-яким способом, звести нанівець українську державу. Москва заповзялася стерти нас з лиця землі або перетворити на німих холопів, як це було за вирачкуватого Петрова і хвойди Катерини. Чужа народові нікчемна влада сприяє цьому. Українську армію розвалено, її військовий потенціал знищено, безборонно проникає ворожа агентура, чи й просто військовими частинами командують чужі Україні люди, українська, державницька патріотична ідеологія в нас цілеспрямовано відсутня, український інформаційний простір ліквідовано: телебачення, радіо, преса, книговидання в руках русифікаторів, на сцені гнилозубий московський гумор, де висміюють все українське...” [1]. Як пише доктор економічних наук Микола Стасишен “Такої ситуації, яка склалася у ворожнечі Росії до України та її народу, в світі більше немає” [2].

Українці не розуміють, чому любов до України називається фашизмом, а любов до Росії – патріотизмом. Туг саме час згадати вкрай влучні рядки Ліни Костенко: “Це ж треба мати сатанинський намір, чаїть в собі невиліковний сказ, щоб тяжко так знущатися над нами, та ще й у всьому звинувачувати нас!” [3].

Можна виділити три фактори, які формують національну самоідентифікацію маленької людини: родина, школа, засоби масової інформації.

Почнемо з родини. Виховання маленької людини починається в утробі матері, продовжується колисковими піснями, першими кроками пізнання світу, свого роду. Хто вчить майбутніх матерів чарівних, ніжних українських

колискових пісень, в яких уже закладено гуманізм, доброта, духовність. Де збірники українських колискових пісень? Може, радіо і телепрограми їх пропагують?

Віталій Іващенко у вірші “Що значить усвідомити себе?” стверджує:

“Бо кожен з нас – то пагін молодий
На древнім дереві рідного народу
У нас від предків розум, совість, врода,
Все, що душею зветься у людей” [4].

Отже, рідні, вчителі мають допомогти молодій людині знайти відповідь на питання: “Хто я? З якого роду? Хто мої предки?” Вивчення свого родоводу – одне з важливих питань патріотичного виховання у родині, школі. Дітей треба вчити, як описати свій родовід.

Л.Г. Дубенчук у пише: “Нема в людини місця дорожчого, ніж те, де вона народилась, землі, на якій зросла... Щоб по-справжньому любити рідний край, його слід добре знати, необхідно вивчати його історію, мову, культуру. У зв'язку з цим одним з пріоритетних напрямів патріотичного виховання молоді є краєзнавство” [5].

Патріотично настроєна родина має прищепити дітям любов до вивчення свого рідного краю, до відвідання красивих куточків природи, відреставрованих замків та монастирів – свідків пам'ятних історичних подій. Реклама спокушає нас відпочинком поза Україною та ігнорує привабливості вітчизняних маршрутів. “Хоч архітектурних, природних, історичних, культурно-мистецьких див у нас в Україні не сім, а сто разів по сім. Та виявляється, що для більшості й перша сімка – як Америка для Колумба під час першої подорожі” [6]. Мабуть, у кожній області України повинен бути складений список маршрутів для мандрівок з описом пам'яток природи чи історії, який би скеровував любителів на пізнання рідного краю. Якщо хочемо виховати своїх дітей патріотами України, то кожна відпустка батьків повинна відкривати родині природні та історичні дива нашого краю. Діти зможуть оцінити красу рідного краю, і захочуть долучитися до її збереження: очистити від сміття береги річки чи ставка, посадити деревце чи декоративні кущі біля стежки до пам'ятки. Кожна така мандрівка додає її учасникам духовної енергії і відчуття гордості за свою Батьківщину.

Важливим кроком у справу формування патріотичної свідомості і національної гідності українців є інформація про туристично-екскурсійні маршрути по Львівщині та Західній Україні, подані у листі департаменту освіти та науки Львівської обласної держадміністрації від 25 травня 2014 року за підписом директора

департаменту О. Небожук [7]. Тут є інформація про туристичні агентства, їх адреси та телефони, а також їх пропозиції щодо організації туристичних маршрутів. У другому додатку до листа описуються туристично-екскурсійні маршрути по Львівщині. Наведемо лише назви деяких мандрівок з цього додатку: “Шляхом Маркіяна Шашкевича”, “Шляхом героїв ОУН –УПА”, “В Стільсько до білих хорватів”, щоб усвідомити різноманітність із тематики.

6-річна дитина приходить у школу і продовжує формування своєї душі, своєї національної самоідентичності. В. Бажан пропонує ввести у школі предмет “Національно-патріотичне виховання”. Марно сподіватися, що один предмет із широким спектром інформації (від історії, культури до сучасних технологій) зможе підняти рівень національної свідомості учнів. Принцип науковості буде тут порушений. Краще відновити у школі виховні години або години політінформації, серйозно (не для галочок) планувати позашкільну і позакласну роботи і контролювати щороку виконання цих планів. Навчання і виховання – єдиний процес. Ефективність його залежить від учителя. Мудро визначив роль учителя І. Франко: “Учителем школа стоїть”. Вимоги до вчителя описані в літературі детально. Але насамперед, учитель, як зауважує В.Бажан, повинен бути патріотом своєї держави [8].

МОН України в листі рекомендує звільняти з посад тих працівників освіти, які пропагують сепаратизм [9].

Учитель повинен, бути готовим до постійного саморозвитку. У інформаційному суспільстві учитель має постійно підвищувати свою інформаційно-комунікаційну культуру, застосовувати інтерактивні технології у навчально-виховному процесі, вміти фільтрувати інформацію від дезінформації і доводити правду до учнів. Для цього учителю потрібен підручник з історії України, а не заідеологізовані міфи, підручник з історії української літератури, посібник класного керівника на поточний рік, в якому були б зібрані переліки державних, релігійних свят, міжнародних днів і тижнів, які відзначаються за ухвалою ООН і ЮНЕСКО, матеріали для бесід з учнями, сценарії шкільних заходів і т.ін.

Колектив викладачів ДДПУ і Дрогобицького педагогічного ліцею двадцять два роки з 1993 до 2015 р. випускав такий посібник під назвою “Календар класного керівника на поточний навчальний рік”, але він залишився поза увагою чиновників від освіти. Ось у такому посібнику можна боротися з меншовартістю майбутніх

громадян України, розповідаючи про забуті імена видатних українців, науково-технічні досягнення вчених та інженерів, шедеври українських митців. Посібник повинен містити опис туристичних маршрутів, туристичних об’єктів України. Класному керівнику вкрай потрібно якісні сценарії виховних заходів патріотичного спрямування, написані фахівцями. Виховна робота вимагає від учителя і організаторського таланту, і певних режисерських умінь. Кожен, хто працює з дітьми, повинен пам’ятати слова В. Сухомлинського: “За маленькою шкільною партою твориться народ”. Високий соціальний статус учителя повинен бути усвідомлений чиновниками усіх рівнів і не зводиться до морального заохочення, але й до матеріального. Принижений вчитель не може виховати гордих високосвідомих людей.

Ірина Магрицька у пише: “Справді, різним є бачення патріотизму в наших педагогів: в одних – українське, а в інших – совдепівське”. У цій статті автор наводить такий факт: “До сьогодні чи не в кожній школі Київщини проходять уроки вшанування “воїнів-Інтернаціоналістів”, “афганців”, а в одній зі шкіл завуч з гордістю розповіла мені про захід, на який вони запросили ветерана війни в Чехословаччині. Як бачимо, шкільне керівництво досі вважає героями радянських окупантів, які, встановлюючи танками лояльні до СРСР політичні режими, впродовж 1979 – 1989 років знищили в Афганістані 1,5 мільйона, або 10 відсотків, тодішнього населення країни (старих, жінок та дітей) а в серпні-вересні 1968 року вбили 108 і поранили понад 500 мирних мешканців Праги”. Багатьох ще вихованців учителі переконують, що Бандера та УПА – вороги українського народу. “А харківські вчителі досі відвідують військово-патріотичні семінари в Росії”. У цій же статті автор критикує новий програмний документ Міністерства освіти та науки України: “Наша Міносвіта щойно затвердила Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді на 2015 – 2019 рр. (уже п’яту за часів незалежності), яка спирається чомусь не так на принцип національної спрямованості виховання, а на принцип полікультурності, що полягає у формуванні в дітей толерантного ставлення до відмінних від українських ідей та цінностей”.

Про необхідність люстрації серед педагогів Ірина Магрицька говорить так: “А ще нам конче потрібна люстрація в педагогічних лавах. Подекуди відділи освіти досі очолюють колишні слухачі Вищої партійної школи, секретарі, методисти та інструктори райкомів комсомолу. Вони є носіями радянського менталітету і мінятися

не збираються” [10]. Важко не погодитись з такою думкою: “...досі звання заслуженого вчителя і вчителя-методиста часто носять ті, хто взагалі не гідний називатися українським педагогом, адже ненавидять Україну і цієї ненависті навчають дітей. Ось які дива можливі в державі без власної ідеології...”

Україна потребує своєї системної україноцентричної політики. Адже всі розвинені країни спираються на націоцентричний світогляд у формуванні своєї політики. Кожен українець повинен з гордістю говорити: “Я – українець”.

Письменник Данило Кулиняк зазначає: “... за остані чверть століття Українська держава взагалі самоусунулася від впливу на ЗМІ та їх підтримки як важливого напрямку державотворення. Чим і скористалася Російська Федерація, яка дуже скоро заповнила цей “духовний ринок” своєю продукцією, що її споживає населення України”. Письменнику Андрію Кокотюсі належать такі слова: “Не лише вільний доступ українців до російських пропагандистських каналів, а й відсутність гідної альтернативи з нашого боку призвели до поразки в інформаційній війні і тимчасової втрати частини території України” [11].

Розглянемо насамперед телеінформаційний простір. Режим Януковича не займався захистом національних інтересів України. Російська пропаганда у вигляді телесеріалів “... про хоробрих чекістів, розвідників та офіцерів СМЕРШу, які виграли війну, про підступність грузинів та дурнуватих хохлів, що тільки плутаються під ногами, і, нарешті, про ефективного менеджера Сталіна”, які показували телеканали “Інтер”, ICTV, СТБ, “Тоніс”, маніпулювала масовою свідомістю українців. Ці телесеріали втовмачують українським телеглядачам, “що Україна і Росія – це одна країна зі спільною історичною долею, а українці та росіяни “ це один і той самий народ”.

Користуються популярністю серед населення України розважальні шоу та конкурси. Але “...практично всі розважальні шоу та конкурси на українському телебаченні (навіть там, де з новинами все гаразд) ідуть з яскраво вираженим домінуванням російської мови та – головне – імперсько-московської культурної стилістики. Для нормальної країни була б абсолютно непринятною ситуація, коли для 2/3 її населення українська мова є рідною (дані перепису), а серед чотирьох членів журі телешоу україномовним є лиш один – і той постійно збивається на російську; тим більше, коли на екрані один-єдиний ведучий, ясна річ, російськомовний, який намагається розмовляти “па-масковскі” з україномовними учасниками. А для нинішньої

України така ситуація вважається нормою...” Тим самим продовжується (зауважимо, після Революції гідності і численних жертв в ході операції АТО) трактування українців як малоросів, як частини “русского мира”.

На націєтворчому українському телебаченні “реальний національний продукт має становити понад 50%, водночас україномовна продукція на загальнонаціональних телеканалах – не менше, ніж 3/4” [12]. Як цього досягнути?

Одним із шляхів деколонізації України є створення телеканалу “Освіта”, на якому б засобами тележурналістики розкривалися б актуальні проблеми патріотичного виховання підростаючого покоління, наводилися факти фальшування історії України, спростовувались конкретні брехливі вигадки російської журналістики, висвітлювався б досвід кращих шкіл та організацій щодо формування світогляду українців. Існування такого телеканалу залучить творчу молодь до створення відповідного контенту: фільмів про замовчувані факти з історії козацтва, другої світової війни, Революції гідності, під час АТО. Мало хто знає про велику битву князя Острозького під Оршею, п’ятсотліття якої минуло 2014 року, про Конотопську битву 1659 року, про Холоднороську республіку, героїв штурму рейхстагу сумчанина Олексія Береста, донеччанина Віктора Правоторова, чернігівця Степана Орешка; правдиву історію ОУН-УПА та ін. Фахово створені такі фільми могли б витіснити з екранів та телеекранів голлівудські стрічки жахів та фентезі. Серйозною перешкодою до створення такого телепроекту є приватизація телевізійних каналів олігархами, байдужими в основній масі до питань національного характеру.

Як стало відомо з газети “День” за 7–8 травня ц.р., з жовтня 2013 року існує український громадський Інтернет-канал для дітей “Веселка TV”. У статті Оксана Бережнюк знайомить читачів з діяльністю каналу, який не фінансується державою. Головний редактор Громадського дитячого телебачення Станіслав Гнутів розповідає, що формат саме суспільного мовлення було обрано не випадково:

“Якщо подивитися на ті комерційні дитячі канали, які працюють зараз, то там нема цікавих та корисних для малечі проектів. Здебільшого це мультфільми західного виробництва. Ми ж продукуємо якісний дитячий контент. Родзинка нашого проекту в тому, що його роблять діти для таких же дітей. Це цілком відповідає засадам суспільного мовлення. Адже хто краще зрозуміє потреби молодого покоління, як воно саме. Зараз ухвалено закон про суспільне телебачення, де увагу зосередили здебільшого на дорослому

сегменті. Я вважаю, що поряд з дорослим варто зробити і дитячий канал. У дітей теж є потреба в якісному продукті. Тому не можна позбавляти їх цього права”.

І далі: “У проектах каналу беруть участь діти віком від п’яти до 15 років із різних куточків України. За час існування проекту вони спільними зусиллями створили вже понад тисячу програм і отримали понад три мільйони переглядів у Мережі YouTube” [13].

За словами пана Станіслава, запорука успіху в тому, що їхні програми цікаві не лише дітям, а й дорослим. Будемо сподіватися, що колись запрацює й український громадський Інтернет-канал “Освіта”, створюваний самими освітянами.

У концепції національно-патріотичного виховання чітко вказано, що виховання патріота має проводитися на досягненнях нашого народу у галузі політики, освіти, науки, культури і спорту, які викликали б у молоді почуття гордості за свою націю, почуття власної гідності.

Мали б бути окремі збірники з такими, наприклад, назвами “Досягнення українського народу в науці і техніці”, “Досягнення українського народу в галузі освіти і науки”, “Видатні спортсмени – українці” і т. ін. Наведу кілька прикладів, добре відомих і мало відомих.

Перший комп’ютер в СРСР було створено 1950 р. під керівництвом Лебедева в Києві в лабораторії обчислювальної техніки інституту математики АН УРСР. Під керівництвом акад. В. Глушкова було створено попередники персональних комп’ютерів: “Промінь”, “Мир – 1”, “Мир – 2”. 1982 р. акад. В. Глушков передбачав: “... кожна людина буде носити з собою “електронний блокнот”, що становитиме собою комбінацію плоского дисплея з мініатюрним радіоприйомопередавачем. Набираючи на клавіатурі цього “блокнота” потрібний код, можна перебуваючи в будь-якому місці на нашій планеті, викликати з гігантських комп’ютерних баз даних, пов’язаних в мережі, будь-які тексти, зображення (у тому числі і динамічні), які й замінять не тільки сучасні книги, журнали і газети, а й сучасні телевізори” [14].

Сучасні планшетні комп’ютери, смартфони і айфони і є втіленням описаного “електронного блокнота”.

Ан-225 “Мрія” (Кодове ім’я НАТО – Cossack) – український (в минулому – радянський) найбільший та найпотужніший у світі транспортний літак, створений київським КБ імені Антонова. Ан-225 з максимальною спорядженою масою 640 000 кг є найважчим літаком у світі. Для порівняння третій за вантажопідйомністю (після Ан-124)

американський військово-транспортний літак С-5 Galaxy має максимальну споряджену масу 381 тис. кг. У листопаді 2004 р. Міжнародна федерація аеронавтики внесла Ан-225 у Книгу рекордів Гіннеса за його 240 рекордів. 21 грудня 2015 р. міне 27 років від дня його першого польоту цього диво-літака.

Юрій Васильович Кондратюк, уродженець Полтави – український вчений-винахідник, один з піонерів ракетної техніки і теорії космічних польотів. 1923 р., за 45 років до польоту американських астронавтів на Місяць, Ю. Кондратюк намалював так звану трасу Кондратюка, якою подорожували на Місяць космічні кораблі “Аполлон”. “Коли березневого світанку 1968 року я схвильовано спостерігав на мисі Кеннеді за стартом ракети, що мала понести корабль “Аполлон – 9” у напрямку до Місяця, – згадував Д. Хуболт, – я думав про українця Юрія Кондратюка, що розрахував трасу, по якій повинні були летіти троє наших астронавтів” [15].

Промені, які пізніше назвали рентгенівськими, відкрив українець з Тернопільщини Іван Пулюй.

16 липня 1945 р. на полігоні Аламагордо (штат Нью-Мексико, США) прогрімів перший на Землі ядерний вибух. З поміж тих, хто спостерігав за випробуванням, був і колишній киянин Джордж Юрій Кістяківський. Він не був випадковим глядачем. Від нього та його кількох підлеглих залежало, чи власне відбудеться вибух. Саме Джордж Кістяківський розробив хімічний детонатор для ядерної бомби. Перші слова Кістяківського, який з-поміж інших спостерігав випробування бомби, були адресовані науковому керівнику проекту, “батькові” американської ядерної зброї Роберту Оппенгеймеру: “Оппі, ти винен мені 10 доларів”. Виявляється, вони уклали парі щодо результатів вибуху...” [16].

Данило Кирилович Заболотний родом із с. Чоботарка на Вінничині – український мікробіолог, епідеміолог. У 1893 р. він разом із Савченком Іваном Григоровичем зробив на собі небезпечний дослід: випив живу холерну культуру після попередньої пробної імунізації, щоб довести ефективність імунізації через рот (цим досвідом покладено було початок методам ентеровакцинації).

Протягом 1897 – 1899 років Д.К. Заболотний брав участь в експедиціях по боротьбі з чумою в Індії, Внутрішній Монголії, Персії, Аравії, Месопотамії, Китаї. Оpubлікував понад 200 праць, присвячених, головним чином, вивченню трьох інфекційних хвороб – чуми, холери, (у співпраці із І.Г. Савченком) й сифілісу. Його наукові висновки базувалися на багатому фактичному матеріалі, на подвижницькій практичній боротьбі з інфекційними

захворюваннями. Д. Заболотний слідом за Л. Пастером багато зробив у вивченні та трактуванні ролі мікробіологічного чинника, біологічних властивостей збудників різних захворювань у виникненні, розвитку та згасанні епідемій, що і принесло йому світове визнання.

Киянин Ігор Іванович Сікорський, син професора-медика Київського університету, 1918 року емігрував до Франції, 1919 року – до США. 1925 – 1949 роках розробив серію надзвичайно успішних літаків, які принесли США престиж та рекорди. З 1939 р. перейшов на конструювання гелікоптерів. Того ж року відбувся перший політ першого у світі гелікоптера (вертольота), сконструйованого І. Сікорським. З 1943 року фірма І. Сікорського стала провідним виробником вертолітної техніки за кордоном. 1967 року на гелікоптерах І. Сікорського вперше здійснено переліт через Атлантику, 1970 року – через Тихий океан з дозаправкою у повітрі.

Конституція Пилипа Орлика – договір гетьмана Війська Запорозького Пилипа Орлика зі старшиною та козацтвом Війська. Від усієї старшини та козацтва конституцію Орлика підписав кошовий отаман Кость Гордієнко. Цей договір визначає права і обов'язки усіх членів Війська. Укладений 1710 року. Затверджений шведським королем Карлом XII. Написаний латиною і староукраїнською. Складається з преамбули та 16 статей. Пам'ятка української політико-філософської конституції нового часу [17]. Чинності не набула, оскільки була написана в умовах вигнання.

Два факти з історії спорту. Іван Максимович Піддубний, родом з Полтавщини. Шість разів був чемпіоном світу з боротьби, 25 років поспіль залишався непереможеним борцем у світі. І. Піддубний переміг “туше” кращих у світі борців, у тому числі трьох чемпіонів світу, кількох чемпіонів Європи і десятків чемпіонів окремих країн світу. Його називали “чемпіоном чемпіонів” – титулом, якого до нього ніхто не мав.

Іван Фірцак родом з с. Білки на Закарпатті. 1928 р. був визнаний найсильнішою людиною планети. Деякі силові трюки Івана Фірцака досі ніхто не може повторити. Він у складі циркової трупи виступав у 64 країнах світу. На афішах його називали Іван Сила. На арені цирку з предметами (гіри, кулі, штанги) лежав на розбитому склі, тримаючи на собі 500 кілограмів ваги, зубами тягнув вантажівки, гнув пальцями цв'яхи, робив з них фігури, які роздавав глядачам. За його феноменальну силу, трюки, багато унікальних рекордів світова громадськість присвоїла Івану Фірцаку ім'я античного героя Кротона.

Таких прикладів безліч. Вони мають бути зібрані у книжку, яку можна було б назвати паспортом українського народу.

Патріота часто безпідставно звинувачують в обмеженості, ненависті до інших культур і народів, прекрасну відповідь цим звинуваченням дав великий індійський мислитель Ганді: “Я повинен залишати всі вікна і двері відчиненими, щоб звідусіль прийшли до мене всі культури, але нічого не може бути таким, що збиватиме з моїх ніг”. Ще інакше висловився Блаженніший Любомир Гузар: “Якби усі народи були справжніми патріотами, то цей світ був би іншим, і кожна людина тішилася б своїм життям і щасливим життям своїх ближніх”.

Висновки. Тільки об'єднаними зусиллями сім'ї, школи та суспільства можна виховати справжніх патріотів України.

1. Ю. Мушкетик *Є у світі Бог.* / День. – 2013. – 15 травня.

2. М. Стасишен. *Незашорено переглянути історію, а правильніше – відновити.* День. – 2012. – 26.07.2012.

3. О. Москалець. *Чому любов до України називається фашизмом, а любов до Росії – патріотизмом?* // День. – 2014. – 22 травня.

4. І. Іващенко. *Сьогодні живемо / Київ.* – РВО “Поліграфкнига”. – 1986. – С. 87.

5. Л.Г. Дубенчук. *Краєзнавство як дійовий засіб патріотичного виховання молоді/Режим доступу: http://lib.kherson.ua/kr_rob-2.ppt*

6. А. Музичук. *Оздоровлення духовністю* // День. – 2010. – 13 – 14 серпня.

7. *Лист департаменту освіти та науки Львівської обласної держадміністрації від 25 травня 2014 року № 05-09/1360 (без назви).*

8. В. Бажан. *Що може зробити Міносвіта для “оздоровлення суспільства”.* – День. – 2014 – 13 – 14 червня.

9. *Лист МОН “Про сепаратизм”.*

10. І. Мокрицька. *Патріотизм без ідеї.* // Україна молода. – 2015. – 29 квітня.

11. Д.Кулиняк. *Історія від Путіна?* // Україна молода. – 2014. – 21 серпня.

12. С. Грабовський, Ігор Лосєв. *Потрібна теледеколонізація!* // День. – 2014. – 24 – 25 жовтня.

13. О. Бережнюк. *Тисяча програм від ... малечі* / День. – 2015. – 7 – 8 травня.

14. В.М. Глушков. / Вікіпедія.

15. Ю.В. Кондратюк / Вікіпедія.

16. С. Сіренко. *Прогулянка ядерним “Манхеттенем”* // День. – 2009. – 16 липня.

17. *Конституція Пилипа Орлика / Довідник з історії України.* – 2-е видання. К.: 2001. – С. 344.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2015

УДК 378.1

*Світлана Кишакевич, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ШКОЛІ

У статті проаналізовано проблемні аспекти використання інформаційно-комунікативних технологій при викладанні музичного мистецтва у школі, розглянуто основні програмні продукти, які дозволяють підвищити ефективність музичної освіти школярів.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, програмні продукти, мульти- та медіа-технології, музична освіта, Finale, Sibelius.

Літ. 6.

*Светлана Кишакевич, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры народных музыкальных инструментов и вокала
Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНІКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЕ

В статье проанализировано проблемные аспекты использования информационно-коммуникативных технологий при преподавании музыкального искусства в школе, рассмотрено основные программные продукты, которые позволяют повысить музыкальное образование школьников.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, программные продукты, мульти- та медіа-технологии, музыкальное образование, Finale, Sibelius.

*Switlana Kyshakevych, Ph.D. (Pedagogy) Docent of
Folk Musical Instruments and Vocal Department
Drohobych State Pedagogical University by I. Franko*

PROBLEMS AND PROSPECTS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES ON MUSICAL ART LESSONS AT SCHOOL

The paper analysis the problematic aspects of using information and communication technologies in music teaching at school. Were reviewed the main program products which allow to increase the effectiveness of musical education of students.

Keywords: information and communication technologies, program products, multy- and media-technologies, musical education, Finale, Sibelius.

Актуальність теми. Одним із важливих завдань сучасної школи є розвиток творчих здібностей учнів засобами мистецтва, зокрема музичного.

Сучасні інформаційно-комунікативні технології забезпечують розмаїтість навчальної інформації, значно спрощують її пошук та суттєво підвищують ефективність навчального процесу загалом. Саме це відрізняє сучасні комп'ютерні технології від традиційних засобів навчання. Сучасні комп'ютерні технології, зокрема й Інтернет-технології, уможливають розробку та впровадження принципово нових методичних підходів до системи навчання загалом. Для формування професійних компетенцій сучасного учителя музики йому необхідно у першу чергу отримати навички роботи із ключовими мульти-

та медіа-технологіями, уміти застосовувати у своїй діяльності сучасне професійне програмне забезпечення.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Проблема інформатизації освітньої діяльності загалом та практичного впровадження в навчальний процес при викладанні музичного мистецтва присвячено чимало публікацій вітчизняних науковців, серед яких слід виокремити В. Шинкаренко [1, 4], Т. Зятяміна [2], В. Луценко [3], Л. Обух [5], Т. Зінська [6] та інші. Проте, як свідчать чимало досліджень, на практиці процес впровадження сучасних комп'ютерних технологій в музичну освіту протікає надзвичайно повільно, що обумовлює потребу у проведенні додаткового аналізу причин, які стримують цей процес.

Мета статті. Проаналізувати проблемні аспекти та перспективи впровадження у навчальний процес при викладанні музичного мистецтва сучасних інформаційно-комунікативних технологій (далі – ІКТ).

Виклад основного матеріалу. Музичне мистецтво – один із різновидів творчо-естетичної діяльності людини. Проведення уроків з музичного мистецтва з використанням ІКТ дає можливість: вирішити проблему дефіциту наочного приладдя, якісного відтворення звуку, дозволяє проводити віртуальні екскурсії по музеях світу, подорожувати по країнах та епохах, знайомлячись із кращими зразками музичного мистецтва, виконавцями, з різноманітними стилями і напрямками; використовувати ППЗ (Педагогічний програмний засіб “Музичне мистецтво”), презентації Microsoft PowerPoint; використовувати ПК як засіб для демонстрації наочності (твори живопису, портрети композиторів, тощо), прослуховувати музичні твори різних форматів, виконання пісень карооке, демонстрація фрагментів відеофільмів, проводити групове та індивідуальне опитування учнів (тестування, кросворди тощо).

Згідно із проведеним дослідженням В. Шинкаренка в роботі [1] готовності майбутніх учителів музики до використання мультимедійних технологій, використання мультимедійних технологій у середніх спеціальних навчальних закладах поки є мало розвиненим, у той же час студенти з успіхом сприймають мультимедійні технології, у них виникає інтерес до уроків з використанням мультимедійних технологій, активізуються знання з теми, спостерігається процес кращого запам'ятовування, також студенти відзначають поліпшення настрою, підвищення бадьорості, концентрації уваги, зменшення напруги.

Використання комп'ютера на уроках музичного мистецтва, як показує практика, здійснюється за такими напрямками:

- застосування мультимедійного проектора на уроці, в презентаціях, що дає можливість більш ретельного відбору матеріалу, робить візуальний ряд більш якісним і разом з тим дозволяє виносити на екран необхідні терміни, таблиці та схеми;

- використання мультимедійних підручників: комп'ютери, оснащені мультимедіа, можуть відтворювати одночасно кілька видів інформації самого різноманітного характеру, що впливає на перспективи розвитку та форми сучасного процесу навчання. Важливою властивістю мультимедіа також є інтерактивність, що дає змогу користувачеві отримати зворотний зв'язок.

Сучасний учитель музики повинен уміти самостійно вирішувати безліч професійних завдань:

- грамотно оформляти нотний навчальний матеріал, при необхідності миттєво піддавати його обробці (ноти концертмейстера, адаптація тональності, створити спрощений варіант для учнів, аранжування, вправи та ін.);

- уміти застосовувати мульти-, медіа- технології під час проведення навчальної діяльності;

- швидко й грамотно обробляти будь-який музичний матеріал (зміна тональності, швидкості, витягти відрізок, змінити формат тощо);

- інтегрувати музичну інформацію у відео, при необхідності замінити її;

- створювати нову музичну інформацію, якщо цього вимагає навчальний процес (фонограма, колаж, ефекти);

- створювати й застосовувати будь-який вид мультимедіа;

- грамотно систематизувати і зберігати інформацію музичного змісту;

- повною мірою використовувати Інтернет-ресурси.

Для розв'язання перерахованих вище завдань учителям музики необхідно: знати основи роботи із ключовими мульти-, медіа- технологіями; миттєво орієнтуватися в просторі, що постійно розвивається й зумовлює оновлення мультимедійних технологій, самостійно вміти вивчити їхні нові можливості; уміти створювати навчально-методичний матеріал із застосуванням даних технологій в навчальному процесі для підвищення ефективності навчальної діяльності [1, 338].

Існує чимало програм для роботи з комп'ютером на уроці музичного мистецтва. Умовно їх можна поділити на декілька груп:

- музичний програвач;
- програма для співу карооке;
- музичний конструктор;
- музичні енциклопедії;
- навчальні програми;

У ХХ столітті зв'язок композиції з теорією інформації посилюється за допомогою об'єднання й комбінування музичних параметрів з акустичними. Так, композитор-додекафоніст Антон Веберн намагався втілити ідею створення багатомірного музичного простору-континуума. Важливо відзначити, що музика сьогодення потребує засвоєння більш об'єктивного підходу, спорідненого з точними науками. Це повинно забезпечити надійний фундамент наукової істини для розробки критеріїв, за якими можна було б судити про переваги та недоліки нової музики. На цьому шляху розвитку музичного мистецтва слухове сприйняття стає пересічним учасником у засвоєнні музичного матеріалу, воно поступається місцем візуальному аналізу

партитури. Поява таких понять, як “просторова музика”, “спектральна гармонія”, “обертонна формантна гармонія” (розширення поняття від гармонії між тонами до гармонії всередині тонів) свідчить про необхідність запровадження нової технології музичної творчості [3].

Л. Обух у статті [5] відзначає, що у процесі вивчення спеціальних музичних дисциплін важливу роль відіграють електронні навчальні посібники, які в даний час досить активно поширюються через глобальну мережу Internet. В дослідницьких колах широко обговорюється якісний доступ до необхідної інформації в такому посібнику. Зокрема, для покращення навчального процесу в музичних освітніх закладах, Ю. Волощук пропонує ввести систему гіперпосилань, як миттєвий навігатор темами лекційних та практичних занять, а також як можливість ознайомлюватися з допоміжними матеріалами (нотами та аудіо записами музичних творів), які знаходяться на компакт-дисках чи Internet-сайтах.

Також програми “Енциклопедія класичної музики”, аудіо-енциклопедії “Як звучать музичні народні інструменти” дозволяють у близькій для школярів манері надати складний матеріал про композиторів, авторів представлених музичних творів.

Сьогодні є ще один важливий і актуальний напрям у навчанні музики – це застосування Інтернет-технології. З використанням Інтернет-технологій форма подачі матеріалу обумовлюється переважно конкретним виглядом заняття, змістом курсу, і навіть роллю викладача.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх глобальний вплив на життя людини, спричинили перетворення MIDI-технології в провідну, і не тільки в комп’ютерній та апаратно-студійній області. До того ж, вона постійно вдосконалюється, відповідно до нових вимог і технічних можливостей, про це свідчить поява MIDI-стандартів *GM*, *GS* і *XG*. Взагалі, ідея виявилася настільки вдалою, що MIDI-технологія залучає до сфери свого впливу все нові і нові області, для яких вона і не призначалася, – управління пристроями запису звуку, звукової обробки, мікшерськими пультами, мультимедійними продуктами в комп’ютерних іграх тощо.

У музичному навчанні досягнення якості звучання є однією з цілей, а в звукозапису, або концертної діяльності це обов’язкова вимога. MIDI-технологія надала можливість відтворювати звуковий запис в будь-якому темпі і в будь-якій тональності, вокалісти та оркестранти отримали можливість проводити навіть самостійні заняття з акомпанементом та зробити детальний аналіз музичного твору, що робить цю технологію незамінною в музичних навчальних закладах.

Використовувати ІКТ на уроках музики можна у вигляді доповідей, проєктів з комп’ютерною презентацією в програмі Power Point і Movie Maker. Мета використання цих форм – створити комфортні умови навчання, за яких учні взаємодіють між собою. Електронні презентації, використовувані на уроках, дозволяють більш наочно представити або ілюстративний матеріал до уроку, або творчі роботи учнів. Використання ІКТ дає учням можливість перегляду різних відеофільмів з балетами, операми, мюзиклами, рок-операми, народним фольклором. Таким чином, застосування інформаційно-комунікативних технологій на уроках музики робить урок більш пізнавальним, різноманітним, а найголовніше – цікавим. Змінилася роль учня на уроці: з пасивного слухача він стає активним учасником процесу навчання; у нього формується позитивне ставлення до предмета.

При вивченні народних пісень доцільно використовувати такі програми, як VocalJam або KarMaker. Ці програми побудовані за схожим принципом – програвється “мінус”, а на екрані виводяться слова пісні.

Нотатори, або нотні редактори багато в чому схожі на інші комп’ютерні додатки – програми-редактори, наприклад, текстовий редактор Microsoft Word. Схожими їх роблять потенціальні можливості та головне призначення – створювати електронні документи (файли) з певними типами інформації. Можливості будь-якого редактора дозволяють вводити дані в певному форматі (текстовому, графічному, звуковому), вільно змінювати, копіювати, переміщати частини, форматувати і публікувати чи друкувати.

Особливість програми-нотатора полягає в можливості відтворювання нотних партитур в звуковому форматі, навіть якщо це дуже складна музична композиція, і технічно недоступна для виконання і віртуозу. Серед комп’ютерних додатків, які працюють з нотними партитурами, вирізняються декілька різних видів, що визначається головним призначенням програми. Так, нотні редактори, або нотатори призначені для створення та публікації нотних опусів і окремих інструментальних партій будь-якої складності, аж до симфонічних партитур. Секвенсори призначені для створення звукових фонограм, але теж мають деякі можливості нотодрукування (*Sonar*, *Cubase*). Є програми, що сканують друкований нотний текст з перекладом його в MIDI-файли і подальшим їх перетворенням на нові партитури (*Sharp Eye*). А крім цього, є безліч різноманітних спеціальних програм для створення гітарних табулатур чи друкування текстів пісень з гітарними акордами.

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ШКОЛІ

Повноцінних нотних редакторів існує близько десятка. Кожний з них має свої сильні і слабкі сторони, переваги та при ознайомленні з'ясовується, що багато в чому вони подібні. Але серед цього переліку є лідери: найбільш відомі та використовувані програми-нотатори Finale, Overture, Sibelius.

Як відзначає В. Шинкаренко, застосування інформаційних технологій на уроці музики сприяє:

- особистісному розвитку учнів;
- підвищенню інтересу школярів до уроків музики;
- зростанню пізнавальної активності учнів у процесі навчання;
- підвищенню інтересу до творчої та пізнавальної діяльності;
- вихованню активності і самостійності;
- формуванню в учнів естетичного, емоційно цілісного ставлення до музичного мистецтва;
- формуванню у школярів основ теоретичного мислення [4, 286].

Розроблення та впровадження у навчальний процес таких інформаційно-комунікативних технологій як: аудіосупровід нотного матеріалу, використання додаткових матеріалів (статей, навчальних видань, енциклопедій, що опубліковані в Інтернеті), використання ресурсів нотних Інтернет-бібліотек, виконання завдання у формі тесту, аналізу творів, реферативної роботи, проведення форумів дає змогу суттєво розширити діапазон навчального матеріалу. Крім цього, інформаційно-комунікативні технології роблять навчальний процес більш ефективним і різноманітним, дають змогу проводити віртуальні екскурсії, знайомитися з кращими музичними виконавцями різних країн і епох, життям і творчістю композиторів.

Сучасні інформаційні технології допомагають змінити роль учня в процесі навчання: з пасивного слухача він стає активним учасником, тобто вирішується проблема інтенсивності та насиченості заняття, воно наповнюється яскравим, незабутнім, цікавим змістом, одночасно формується емоційно позитивне ставлення студента до дисципліни. Послідовне й систематичне використання на уроках музичного мистецтва комп'ютерних технологій якнайповніше реалізує можливості сучасних засобів навчання, полегшує контроль за творчим розвитком учнів, формує спеціалізовані знання в процесі навчання учнів музиці, є важливим кроком до виховання гармонійної, всебічно розвиненої особистості XXI століття.

Висновки. Аналіз показав, що потенціал інформаційно-комунікативних технологій як важливого та ключового інструмента підвищення

культури та ефективності навчального процесу при викладанні музичного мистецтва у школі на сьогодні не повністю реалізований. Значущість цього питання не викликає сумнівів, адже інформатизацію освіти визнано одним із пріоритетних державних завдань. Крім того, інформаційно-комунікативні технології це невід'ємний компонент сучасного музично-освітнього процесу, без якого неможливо професійно підготувати фахівця, здатного конкурувати та самореалізуватися в сучасному глобалізованому соціокультурному просторі. Це пояснює перспективність, та об'єктивну необхідність впровадження інформаційно-комунікативних технологій в сучасний музично-освітній процес, зокрема спеціального програмного забезпечення, орієнтованого безпосередньо на музично-навчальні дисципліни.

1. Шинкаренко В. Мультимедійні технології як засіб компетентнісного становлення майбутніх учителів музики / В. Шинкаренко // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди". – 2013. – Вип. 28, Т. 1. – С. 336 – 340. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gvpdpri_2013_28_1_65.pdf

2. Затяміна Т. Про досвід використання педагогічних технологій на уроках музики / Т. Затяміна // Музика в школі. – 2005. – № 5. – С. 28 – 33.

3. Луценко В.В. Музично-комп'ютерні технології у професійній діяльності майбутнього вчителя музики / В. Луценко // Молодь і ринок: Щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2011. – №7(78). – С. 81 – 84.

4. Шинкаренко В.В. Использование информационно-компьютерных технологий на уроках музыки как средство формирования этно-художественной культуры младших школьников / В.В. Шинкаренко // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27 – 28 сентября 2013 г. / Минский ин-т управления; сост. В.В. Гедранович; под науч. ред. В.В. Гедранович и Н.В. Суша. – Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. III. – С. 285 – 290.

5. Обух Л.В. Музична освіта засобами Інтернету (на прикладі діяльності окремих виконавців західної діаспори) / Л.В. Обух // Культура України: збірник наукових праць / [за заг. редакцією В.М. Шейка]. – Х.: ХДАК, 2010. – Вип. 30. – С. 222 – 228.

6. Зінська Т.В. Інформаційно-комунікативні технології у сучасній музичній освіті / Т.В. Зінська // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16 – 17 жовт. 2014 р. – С. 456 – 460.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2015

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЇ

УДК 378.147

Анаїт Данієлян, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти та методик природничо-математичних дисциплін
Юлія Вовк, магістрант кафедри початкової освіти та методик природничо-математичних дисциплін
Київського університету імені Бориса Грінченка

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЇ

У статті проаналізовано сутність поняття "ціннісне ставлення до професії", здійснено науково-теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження, визначені сутнісні характеристики ціннісного ставлення до професії майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: ставлення, ціннісне ставлення, професійна підготовка, майбутні вчителі початкової школи, цінність, особистісний смисл.

Рис. 1. Літ. 8.

Анаит Даниелян, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования и методик естественно-математических дисциплин
Юлия Вовк, магистрант кафедры начального образования и методик естественно-математических дисциплин
Киевского университета имени Бориса Гринченко

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИИ

В статье проанализирована сущность понятия "ценностное отношение", проведен научно-теоретический анализ литературы по проблеме исследования, определены сущностные характеристики ценностного отношения к профессии будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: отношение, ценностное отношение, профессиональная подготовка, будущие учителя начальной школы, ценность, личностный смысл.

**Anait Danielyan, Ph.D. (Pedagogy), Docent of Primary Education and Methods of
Natural Sciences and Mathematics Disciplines Department**
**Julia Vovk, Master Student of Primary Education and Methods of
Natural Sciences and Mathematics Disciplines Department Kyiv University by B. Hrynchenko**

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF VALUE TREATMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO PROFESSION

The paper analyses the essence of the determination "value treatment to the profession", performs the scientific and theoretical analysis of literary sources in research problem, was determined essential characteristics of value treatment to the profession of future primary school teachers.

Keywords: treatment, value treatment, professional training, future primary school teachers, value, personal meaning.

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням сучасної вищої школи стає формування висококваліфікованих та конкурентоспроможних спеціалістів, які у своїй майбутній професійній діяльності будуть керуватися досягненням не лише особистісно, а й соціально значущих результатів. У цій ситуації проблема перебудови навчально-виховного процесу на принципах гуманності, моралі, культуровідповідності та толерантності є особливо актуальною. Відповідно актуалізується й проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які закладають систему цінностей у майбутнього покоління. Тому підготовка майбутніх педагогів

повинна орієнтуватись не лише на аспекти спеціальності, а й на формування загальнолюдських і професійних цінностей, оскільки вони є смислотворюючим компонентом професійної діяльності, визначають подальшу траєкторію розвитку фахівця як особистості і як достойного члена суспільства. Особливого значення набуває ціннісні ставлення, особистісний смисл майбутньої професії.

Суб'єктивно засвоєна майбутніми вчителями початкової школи система знань щодо особистісно-професійних цінностей отримує своє відображення у ціннісному ставленні до професійної діяльності, яке впливає на результативність виконання професійних завдань

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЇ

та регулює поведінку фахівця у соціальному та професійному середовищах, тобто ціннісне ставлення до професії знаходиться у тісному зв'язку із якістю праці. У зв'язку з чим, компетентнісний підхід, що орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формуванні у майбутнього фахівця готовності ефективно організувати внутрішні ресурси, знаходиться у тісному взаємозв'язку із ціннісним ставленням фахівця до професії, яке забезпечує особистісний смисл професійної діяльності, її цінність у власному житті та житті суспільства, стимулює інтерес до діяльності, регулює постійний розвиток, саморозвиток вчителя тощо. Ціннісне ставлення до професії є важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної діяльності, її складовою частиною. Виявлення сутності ціннісного ставлення до професії вчителів початкової школи для нашого дослідження перш за все вимагає уточнення поняття "ціннісне ставлення".

Аналіз наукових досліджень. В останні роки значно посилюється інтерес науковців до проблеми формування ціннісних ставлень особистості. Аналіз поля існуючих визначень дефініції "ціннісне ставлення" ускладнюється, по-перше, великою кількістю різних підходів до визначення цього поняття у філософії, соціології, аксіології, психології, педагогіці, культурології та ін.; по-друге, великим ідеологічним навантаженням, що накладається на це поняття; по-третє, тісним переплетінням різних взаємодоповнювальних та взаємопроникаючих понять, якими оперує сучасна педагогічна наука, серед яких "ціннісні орієнтації", "ціннісні уявлення", "ціннісне ставлення", "морально-ціннісне ставлення", "позитивне ставлення", "ціннісний смисл", "ціннісне сприймання", "ціннісна свідомість" тощо.

Проблема формування у майбутніх фахівців ціннісних ставлень привертала увагу і розроблялася вітчизняними і зарубіжними науковцями. У філософському та соціологічному контексті її розглядали В. Андрущенко, В. Василенко, О. Дробницький, А. Здравомислов, І. Зязюн, В. Кремень. Загальні підходи до психологічної природи цінностей та ціннісних ставлень висвітлені у працях І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Л. Масол, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, Г. Тарасенко та ін. Педагогічний аспект формування ціннісних ставлень досліджували О. Вишневський, В. Киричок, В. Кузь, О. Савченко, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, Н. Щуркова. Окремі аспекти формування ціннісних ставлень у різних ланках освітньої системи досліджували Т. Баранова,

Н. Бутенко, Н. Ігнатівська, О. Колонькової, О. Кононко, А. Кочергіна, Н. Кудикіна, А. Лазурський, Г. Люблінська, Ю. Марков, К. Чорна та інші. Формування ціннісного ставлення суб'єктів навчально-виховного процесу до різних його аспектів, до основних загальнолюдських ідеалів розкрито в наукових доробках таких авторів, як М. Андреев, В. Баранов, М. Кейв, Н. Коростелева, О. Масалова, Н. Рудова, О. Трофимова, І. Чабаненко. Питання професійної підготовки майбутніх учителів, формування в них ціннісного ставлення до педагогічної професії, педагогічної діяльності досліджувалися В. Гриньовою, І. Левицькою, М. Сметанським, О. Суховою та іншими науковцями. Однак проблема формування у майбутніх учителів початкової школи ціннісного ставлення до професії ґрунтовно не досліджувалася.

У рамках психолого-педагогічного напрямку проблема цінностей є однією з базових, оскільки система ціннісних ставлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього життєвого шляху. Науковий базис для вивчення психолого-педагогічного аспекту цінностей створено працями психологів і педагогів, серед яких Б. Ананьєв, І. Бех, Р. Захарченко, Б. Кобзар, В. Лисенко, В. Струманський, О. Сухомлинська, В. Семиченко, В. Тюріна та інших. Особливого значення в педагогічній теорії набувають цінності духовного характеру – це цінності наукових знань, прогресивних ідей, високих моральних та естетичних уявлень. Вони є ознаками духовного здоров'я й духовної зрілості особистості та суспільства.

Мета статті – на основі науково-теоретичного аналізу визначити сутність поняття "ціннісне ставлення до професії".

Виклад основного матеріалу. Підкреслимо, що пошук нових шляхів розв'язання проблеми формування цінностей особистості зумовив учених розглядати визначення цього питання в психолого-педагогічному аспекті: по-перше, як аналіз механізму формування ціннісних орієнтацій і, по-друге, як розгляд системи соціальних зв'язків та залежностей, що визначають процес формування цінностей.

Узагальнюючи підходи різних наук до поняття "цінність", Л. Столович пропонує так у цьому понятті поєднуються такі значення: характеристика зовнішніх властивостей і предметів, що постають як об'єкт ціннісного ставлення; психологічних якостей особистості, що є суб'єктом цих стосунків; стосунки між людьми, їх спілкування, завдяки якому цінності стають загально значущими [7, 10]. На підставі аналізу наукових підходів, ми вважаємо, що цінності є

СУТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЇ

синтезом почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості і сприяють визначенню її життєвих позицій, тісно пов'язані із ціннісним ставленням.

Ставлення є предметом дослідження психології та педагогіки (Г. Андреева, Л. Божович, А. Петровський, Н. Щуркова). У різних джерелах термін “ставлення” трактується з використанням різних підходів, а саме як особистісний смисл (В. М'ясищев), соціальні зв'язки особистості (Б.Ананьєв), елемент внутрішнього світу особистості (Д.Леонт'єв), ціннісна орієнтація (О. Здравомислов); психічний стан (В. Зобков), спрямованість особистості (Г. Болдирева, О. Леонт'єв), виявлення зв'язків (І. Харламов, Н. Щуркова) та ін.

Переважає більшість психологів розглядають ставлення як складне психічне утворення, структурний компонент особистості, який досліджується у взаємозв'язку із свідомістю людини, життєвими цілями та смислами життя, ціннісними установками, орієнтаціями особистості (Б.Ананьєв, В. Бехтерев, О. Лазурський, О. Леонт'єв, В. М'ясищев та ін).

Глибокий аналіз категорії “ставлення” здійснено в працях Б. Ананьєва, В. М'ясищева, які розуміють його як базовий складник психології особистості, як вихідну одиницю психологічного аналізу. Вчені підкреслюють, що ставлення, як соціальні зв'язки та взємозв'язки, що утворюють особистість людини, є основою будь-якої людської діяльності [1, 186]. Це, на наш погляд, найбільш точно доводить необхідність формування ціннісного ставлення до професії у майбутніх фахівців, що забезпечить якість їх подальшої професійної діяльності.

Вагомими для нашого дослідження є погляди В. М'ясищева, який вважає ціннісне ставлення основою розвитку цілого спектру якостей особистості, оскільки саме в ціннісному ставленні, підкреслює вчений, виявляється здатність людини адекватно відображати дійсність у її основних рисах, можливість обирати засоби впливу на навколишню дійсність і здатність погоджувати власні дії з узагальненим змістом привласненого досвіду [4]. Отже, ставлення, як ціннісні еталони життєдіяльності людини, виконують роль внутрішніх механізмів регуляції поведінки, спрямовують і коригують процес цілепокладання, що є для нашого дослідження достатньо вагомим. Тобто, ціннісне ставлення майбутнього вчителя початкової школи є одним із чинників особистісного та професійного розвитку.

На думку Л. Божович, ставлення є суб'єктивною характеристикою особистості, що виникає та змінюється в процесі задоволення певної потреби [2]. Отже, у процесі формування у майбутніх

учителів початкової школи ціннісного ставлення до професії необхідно, щоб сама педагогічна професія стала потребою, набула особистісного смислу для студента, як майбутнього фахівця.

Зв'язок ціннісного ставлення з оцінною діяльністю доведено у дослідженні Л. Рувінського й І. Кобиляцького, які зазначили, що формуванню ціннісного ставлення сприяє пізнання цінності та відповідна позитивна емоція. Саме оцінка, що містить пізнавальний і емоційний компонент, на думку вчених, сприяє як пізнанню, так і формуванню відповідного ціннісного ставлення. Автори підкреслюють, що “ціннісне ставлення пов'язане як із пізнавально-оцінним аспектом діяльності суб'єкта, так і з його перетворювальною діяльністю й становить їхній стрижень. В основі ціннісного ідейно-морального ставлення – оцінка, тобто усвідомлення духовної цінності” [6, 124].

О. Хоцей, досліджуючи суть ціннісного ставлення, підтверджує наявність змішування понять “ціннісне ставлення” й “оцінна діяльність” (“цінення” з “оцінюванням”), а також підкреслює, що між ними існує абсолютна різниця: “Це дійсно різні прояви активності суб'єкта: в одному випадку об'єкту надається цінність, а в іншому – ставиться оцінка. Дуже точно, на наш погляд, науковцем проведені смислові лінії між вагомими для нашого дослідження поняттями: “Цінності суть того, що ми цінуємо, а цінуємо ми те й тільки те, що необхідне (або безпосередньо, або як необхідні умови й проміжні засоби) для задоволення наших потреб”. Цінувати у цьому визначенні тотожно “визнавати цінним”, тобто ціннісно ставитися” [8].

З огляду на зазначене вище можна стверджувати, що існує тісний взаємозв'язок і певною мірою взаємопроникнення цінностей та ціннісного ставлення з потребою, смислами, значеннями та оцінкою у значенні “цінення”. Представимо це на рисунку 1.

Близьким до нашого розуміння є розуміння ціннісного ставлення через зв'язки особистості із об'єктом. Так, О. Палей визнає в ціннісному ставленні особливий характер зв'язку особистості з навколишнім середовищем, у ході якого суб'єкт відчуває не конкретні речі, а їхній вплив на своє життя. Ціннісне ставлення, за визначенням науковця, це “єдність, що утворює ціннісну систему”, основними елементами якої є суб'єкт та якісна основа предмета (об'єкта ставлення) [5, 11].

Грунтовною, на наш погляд є підхід до розуміння ціннісного ставлення О. Корж. Ставлення, на думку науковця, це соціально зумовлена змістовна структура свідомості особистості. Воно відбиває індивідуально

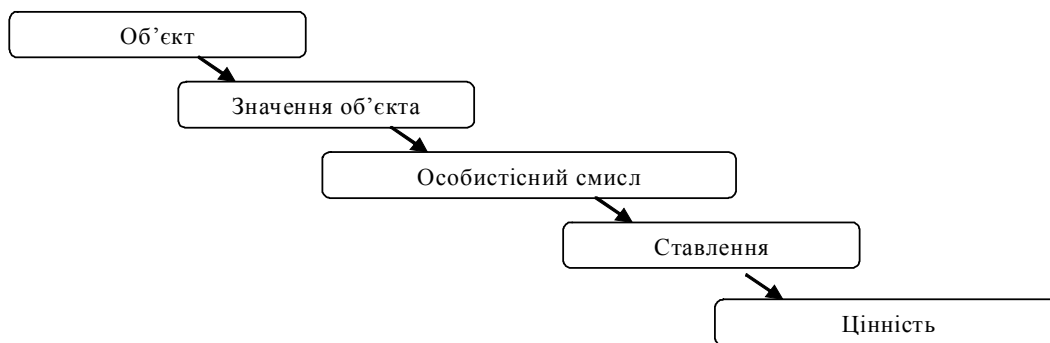


Рис. 1. Механізм формування цінностей і смислів

переломлену групову суспільну свідомість і має вибіркового характеру, зумовлений особливостями індивідуального розвитку особистості. Ставлення є усвідомленим й різним за ступенем активності й динамічності, у ньому виявляється досягнута особистістю єдність емоції, оцінки, думки й дії. Це дозволяє розуміти ставлення як внутрішню активну вибірку позицію особистості до будь-якого істотного питання, що визначає її індивідуальний характер діяльності й поведінки протягом життя [3]. Це, на наш погляд, доводить, по-перше, можливість виявлення рівнів сформованості у студентів ціннісного ставлення до професії, по-друге, його змістові одиниці, серед яких найвагомішими є емоції, оцінка, думки чи знання та конкретні дії.

На основі аналізу сутності ціннісного ставлення, які представлено у роботах С. Авлікіної, О. Корж, О. Палей, Н. Щуркової та ін., у своєму дослідженні під ціннісним ставленням до професії ми розуміємо активний, стійкий вибіркового зв'язок суб'єкта з професією в усіх її проявах, у результаті чого професія набуває для суб'єкта особистісного смислу, індивідуальної й суспільної значущості, надає моральне, фізичне, психічне й емоційне задоволення.

Як бачимо, ціннісне ставлення майбутніх учителів початкової школи до професії є компонентом ціннісно-сміслової сфери особистості. Пояснюючи зв'язок суб'єкта з професією в усіх проявах ми розуміємо як розуміння суб'єктом ціннісного смислу цієї професії; комплексу знань про її сутність, особливості; значення у житті людини і суспільства; системи професійних умінь; прагнення до самореалізації і саморозвитку, активний, цілеспрямований і корисний взаємозв'язок із людьми цієї професії тощо. Однією з головних характеристик ціннісного ставлення майбутніх учителів початкової школи до професії, є, на наш погляд, емоційне задоволення від власної професійної діяльності, від "доторкання" до професії.

Таким чином, на підставі проаналізованих наукових підходів, ми вважаємо, що цінності слід вважати синтезом почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості і сприяють визначенню її життєвих позицій. Ціннісне ставлення майбутніх учителів до професії, як важливий чинник у формуванні професійної компетентності, належить до ціннісно-сміслової сфери особистості. Проблема формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до професії потребує подальшого дослідження, пошуку форм і методів його формування.

1. Ананьев Б.Г. *Избранные педагогические труды: в 2 т.* / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 1. – 1990. – 230 с.

2. Божович Л. И. *Отношение школьников к учению как психологическая проблема* / Л.И. Божович // Божович Л.И. *Проблемы формирования личности: избр. психол. тр.* / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, стер. – М.; Воронеж, 1997. – С. 55 – 91.

3. О. Корж. *Формування ціннісного ставлення майбутніх лікарів до набуття професійно-значущих якостей у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.* – / О.Ю. Корж // *Науковий вісник Донбасу.* – 2012. – №2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/mvd_2012_2_6.pdf

4. Мясичев В. *Психология отношений: избр. психол. тр.* / В.Н. Мясичев; под ред. А.А. Бодалева. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398, [1] с.

5. Палей Е.В. *Проблема ценности (социально-онтологический аспект): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук: спец. 09.00.11 "Социальная философия"* / Е.В. Палей. – Иваново, 2007. – 22 с.

6. Рувинский Л.И. *Основы педагогики: учеб. пособие для слушателей ИПК* / Л.И. Рувинский, И.И. Кобыляцкий. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.

7. Столович Л.Н. *Красота. Добро. Истина: очерки истории эстетики, аксиологии* / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 463, [1] с.

8. Хоцей А.С. *Оценки и ценности* [Электронный ресурс] / А.С. Хоцей. – Режим доступа: <http://www.materialist.kcn.ru/appreciations.htm>

Стаття надійшла до редакції 21.05.2015

**ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕРЕДУМОВА
ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТА ДО НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 378.016:81'243

Тамара Бабенко, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов факультетів психології та соціології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕРЕДУМОВА
ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТА ДО НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Володіння іноземними мовами відкриває наукові перспективи перед українськими студентами. Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов у нелінгвістичних вищих навчальних закладах дозволить сформуванню у студентів комунікативну компетентність, необхідну для участі у міжнародному науковому житті.

***Ключові слова:** професійно-орієнтоване навчання іноземних мов, наукові перспективи, комунікативні компетентності, університетські навчальні плани, студенти вищих навчальних закладів.*

Літ. 5.

Тамара Бабенко, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков факультетов психологии и социологии
Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

**ПРОФЕСИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
КАК ПРЕДПОСЫЛКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Владение иностранными языками открывает перед украинскими студентами научные перспективы. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в нелингвистических высших учебных заведениях позволит сформировать у студентов коммуникативную компетентность, необходимую для участия в международной научной жизни.

***Ключевые слова:** профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, университетские учебные планы, научные перспективы, коммуникативная компетентность, студенты высших учебных заведений.*

Tamara Babenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Head of Foreign Languages Department of Psychology and Sociology Faculties,
Kyiv National University by T. Shevchenko

**VOCATIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A PREMISE FOR
STUDENTS' SCIENTIFIC ACTIVITY**

A command of a vocationally oriented foreign language opens scientific prospects before Ukrainian students. Incorporation of foreign languages for special purposes into the university syllabi enables the graduates of science departments to take part in international scientific activities and projects held abroad.

***Keywords:** foreign languages, vocationally oriented foreign language learning, scientific prospects, university syllabus, university students.*

Постановка проблеми. Наукове майбутнє сучасної студентської молоді великою мірою залежить від достатнього професійно-орієнтованого володіння іноземною мовою. Оновлені навчальні плани не можуть задовольнити потреби широких кіл студентства, адже, як передбачається, абітурієнт нелінгвістичних факультетів має вступати у вищий навчальний заклад з достатнім рівнем знань з іноземної мови (з рівнем В – самодостатнє володіння) та у подальшому підтримувати цей рівень й удосконалювати свої знання самостійно або шляхом відвідання факультативів, якщо такі закладені у навчальні плани даного факультету.

Проте студент 1 – 2 курсу не завжди

замислюється про своє майбутнє й настільки усвідомлює необхідність вивчення іноземних мов, щоб відвідувати факультативні заняття, які не завершуються заліками або іспитами. Коли ж талановитий студент стає аспірантом та працює над дисертацією, він стикається з проблемою: однією з умов одержання наукового ступеню є наявність міжнародних публікацій та участь у наукових конференціях закордоном, де робочі мови, переважно, – англійська, німецька або французька. Якщо раніше ці вимоги можна було задовольнити у найближчому зарубіжжі, то зараз, виходячи з патріотичних міркувань, для переважної більшості молодих науковців такий вихід є неприпустимим.

Мета статті – довести необхідність навчання професійно-орієнтованої іноземної мови в якості нормативного курсу на нелінгвістичних факультетах як передумови майбутньої наукової діяльності студентів.

Аналіз дослідження проблеми. Про потребу вивчення в нелінгвістичних вищих навчальних закладах іноземної мови та її професійно-орієнтованого компонента свідчать багато чисельні публікації, що торкаються також і питань методичного забезпечення процесу викладання: Л.В. Потапенко (Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей, 2013), Е.І. Василенко (Проблеми іноземних мов для спеціальних цілей, 2014), Г.Р. Газиззуліна (Мовні стратегії в англомовній комунікації в навчанні ESP, 2014), А.В. Крижановская (Розвиток іншомовної професійної комунікативної компетентності спеціалістів технічного профілю, 2014), О.М. Мирошніченко, В.П. Фролова (Шляхи удосконалення навчання іноземних мов у контексті сучасного технічного вузу, 2014), Т.П. Благодарна (Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення іноземних мов, 2012), Т.В. Купріна (Критерії оцінювання рівня сформованості навичок та вмінь продукування презентації англійською мовою студентами економічних спеціальностей, 2012).

Вищезазначені автори не припускають сумнівів щодо доцільності викладання іноземних мов на нелінгвістичних факультетах, але у даних публікаціях не наголошується на необхідності викладання професійно-орієнтованого компонента іноземних мов як передумови майбутньої наукової діяльності студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Рекомендації МОН про формування навчальних планів у вищих навчальних закладах на 2015\2016 навчальний рік свідчать про те, що у нелінгвістичних ВНЗ навчання іноземних мов стає обов'язковим або факультативним (у кращому випадку) [1]. Отже, іноземні мови будуть прерогативою лише шкільної освіти.

Щодо шкільної освіти, то, згідно з оновленими типовими навчальними планами спеціалізованих шкіл з навчанням українською мовою і поглибленим вивченням предметів технічного (інженерного) циклу, на дисципліну “Іноземна мова”, наприклад, у 6 – 9 класах надається лише 2 години на тиждень. Таку саму кількість годин з іноземних мов можна побачити й у планах усіх інших типів шкіл крім спеціалізованих з поглибленим вивченням іноземних мов [1].

Положення про Державну підсумкову атестацію з іноземних мов зорієнтоване на отримання учнями випускних класів рівня В2 (у спеціалізованих школах) та рівня В1 (у загальноосвітніх), хоча атестація з іноземної мови не є обов'язковою [2]. На атестацію з іноземної мови націлені, як правило, ті випускники, які спеціально до цього готувалися (часто-густо – з репетиторами) й, можливо, вони підтвердять закладені у Положенні рівні. Досвід багаторічної роботи у школі дозволяє припустити, що за таку кількість навчальних годин більшість учнів загальноосвітньої школи без додаткових занять буде в змозі досягнути лише рівня А2 (рівень виживання, за умови володіння яким особа може виконувати завдання, пов'язані з елементарним обміном інформацією у межах знайомих та побутових тем) [3].

Припустимо, що до нелінгвістичних факультетів університету прийдуть студенти з рівнем В1 (пороговий рівень, за яким ви можете розуміти, про що йдеться мова у радіо- і телепрограмах, висловити власну думку, обґрунтувати погляди, вести листування середньої складності, читати адаптовану літературу) [3].

Звернемо увагу на дискриптор цього рівня. В ідеалі, досягнувши рівня В1, учень може читати адаптовану літературу (художню, не наукову) та володіти навичками листування середньої складності, що цілком достатньо для випускника школи, але не може задовольнити академічних інтересів студента.

Володіння іноземною мовою має ще одну особливість: без постійного вправлення рівень у немовному середовищі поступово втрачається. Отже, можна бути впевненим у тому, що на період завершення навчання у вищому навчальному закладі студент втратить більшість набутих у школі знань з іноземної мови.

Як свідчить лист МОН “Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін” від 11.03.2015 “Заняття з фізичної культури в спортивних секціях можуть бути організовані як факультативи (тобто за бажанням студентів; у загальне число кредитів ЄКТС і до навчальних планів не включаються, форм підсумкового контролю не мають). Через факультативи (повністю чи частково) може плануватися і вивчення англійської мови, якщо вищий навчальний заклад вирішить, що це оптимальна форма забезпечення рекомендацій пункту 2 Листа МОН від 11.03.2015 року “Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін” [4].

Кожен викладач, навіть, з мінімальним стажем

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТА ДО НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

роботи у ВНЗ розуміє, що ненормативні дисципліни без встановлених навчальними планами підсумкових форм контролю будуть відвідувати лише одиниці. Й на це буде безліч об'єктивних і суб'єктивних причин. Таким чином, в дуже прихованій формі відбудеться обмеження доступу до вивчення іноземних мов для самих незахищених верств населення.

Отже, постає питання, як бути талановитому математику, фізику, соціологу або психологу, якщо він навчався не в елітній спецшколі, не за кордоном, а на селі, де іноземну мову не завжди викладають фахівці, якщо відсутні фінансові можливості для відвідання курсів з іноземних мов або оплати послуг спеціалістів з перекладу? У такому випадку подальша участь такого студента й випускника у науковому житті європейського суспільства буде значно ускладнена або унеможливлена.

Наука – це заняття для інтелектуальної, а не фінансової еліти. Якщо переглянути біографії провідних науковців, то можна помітити, що значна їх кількість походить із сільських родин. Чи не більше втратить Україна, якщо, фактично, обмежить доступ до наукового майбутнього матеріально незахищеної частини студентської молоді?

Проте наявність у навчальних планах нормативного базового курсу з іноземної мови на першому-другому році навчання та факультативних курсів з професійно орієнтованої іноземної мови на старших курсах могла би відкрити перед кожним студентом нові перспективи, адже іноземна мова перетворилася би для нього із страхопуда в мову спілкування й інструмент для професійних досягнень.

У процесі викладання іноземної мови скрізь призму професійної орієнтованості відбувається реалізація таких цілей:

- формування комунікативної, лінгвістичної й соціокультурної компетентностей, що дозволяє обирати доречні лінгвістичні та нелінгвістичні складники отриманих соціокультурних знань у відповідності до соціокультурної ситуації для продукування усних і письмових текстів;

- формування дискурсивної компетентності, під якою маємо на увазі “знання, як об'єднати граматичні форми й лексичні значення для того, щоб отримати усний або письмовий текст різних жанрів у відповідності до різних ситуацій” [5];

- формування когнітивної компетентності – інтегрованої якості особистості, до якої долучають постійне прагнення до нових знань і самовдосконалення. Брак знань з іноземної мови негативно впливає на інформаційну обізнаність,

адже новини про досягнення в обраній галузі науки залишаються закритими, допоки не з'явиться переклад;

- формування стратегічної компетентності, яка дозволяє реалізувати когнітивні потреби, особливо у процесі усного мовлення, шляхом синтаксичних, лексичних або граматичних заміन без шкоди для загального розуміння. З часом кожен студент набуває свою низку комунікативних стратегій, яка дозволяє йому вирішити комунікативне завдання будь-якого ступеню складності.

У процесі навчання відбувається формування іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності на рівні від B2 (граничний просунутий рівень) до C1 (рівень професійного володіння) з усіх навичок мовленнєвої діяльності, реалізація яких на практиці дозволяє:

- читати без використання словника та інтерпретувати основний зміст автентичних наукових і професійно-орієнтованих текстів різних жанрів і стилів;

- сприймати на слух іншомовне мовлення в його нормативному варіанті та іншомовні тексти різних жанрів;

- здійснювати комунікацію в усній формі у межах загальноосвітньої та фахової тематики, застосовуючи мовні форми, властиві для офіційних та розмовних реєстрів професійного мовлення;

- володіти методами написання структурованої наукової роботи; стилістичними дискурсивними особливостями тексту; здійснювати комунікацію у письмовій формі (ділове листування) у межах загальноосвітньої та фахової тематики; складають резюме до професійно орієнтованого тексту; писати анотації до професійно орієнтованих україномовних текстів.

Водночас відбувається оволодіння мовними компетентностями: студенти навчаються використовувати необхідний лексичний матеріал для обговорення англійською мовою фахових тем, передбачених програмою курсу; мовні форми, властиві для офіційних та розмовних реєстрів професійного мовлення; граматичний матеріал, необхідний для розуміння і продукування професійно орієнтованих текстів; основні правила англійського синтаксису, дотримуватися норм стилістики тощо.

Наявність такої мовної підготовки дозволяє розв'язувати комунікативні завдання будь якого ступеня складності: самостійно здобувати потрібну інформацію і творчо її використовувати для підготовки й проведення презентацій, ділових зустрічей, дискусій, вільно спілкуватися з носіями

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТА ДО НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

мови, висловлювати свої думки, наводити аргументи й контраргументи; уможливує сприйняття голосової фахової інформації, читання й розуміння (без словника) оригінальної іншомовної фахової літератури, задовольняючи, таким чином, академічні інтереси майбутніх науковців (а іноді й їх викладачів з фахових дисциплін).

Якщо зазначені компетентності є спільними для студентів усіх спеціалізацій, то тематична спрямованість, та, відповідно, лексична складова значно відрізняються. Проблематично тому й самому викладачу з легкістю переходити з обговорення філософських тем на фізику або хімію.

Для досягнення позитивних результатів професійно-орієнтованого курсу з іноземної мови викладач має володіти необхідним лексичним матеріалом для обговорення іноземною мовою фахових тем, передбачених програмою даної галузі знань і спеціалізації. Викладачі іноземних мов, які з року в рік працюють на тому самому факультеті, набувають знань з певної галузі науки, оволодівають потрібною термінологією, накопичують ефективні методичні прийоми, що й забезпечує ефективну підготовку студентів до сприйняття усної та письмової фахової іншомовної інформації.

В той час, як мовні курси дають лише базові знання з іноземної мови й не в змозі задовольнити академічні потреби фахівців різних спеціалізацій. Лише підготовлений викладач може навчити професійно-орієнтованої іноземної мови студентів і майбутніх науковців.

Отже, викладання іноземних мов та професійно-орієнтованого курсу, на нашу думку,

має стати одним із пріоритетних для будь-якого нелінгвістичного факультету вищого навчального закладу, який піклується про своє майбутнє та прагне виростити сучасного спеціаліста, фахівця, готового до сприйняття нових знань, самовдосконалення; науковця, спроможного на рівних спілкуватися з представниками інших країн.

1. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 03.04.2012 р. N 409 [Електронний ресурс]. – Наказ № 664 від 29.05.2014 р. \ Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: mon.gov.ua

2. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 20.02. 2015 №192 [Електронний ресурс]. – Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://schoolbooks.in.ua/blog/додаток-до-наказу-№192-від-20-02-2015-міністерст.html>

3. Рівні навченості англійської мови [Електронний ресурс]. – English together. – Режим доступу: http://helename.ucoz.ua/index/rivni_znan_anglijskoji_movi/0-35. – Назва с екрана.

4. Щодо особливостей організації освітнього та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році. [Електронний ресурс]. – Лист МОН від 13.03.2015 № 1/9-126 \ Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: mon.gov.ua

5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Електронний ресурс] M. Canale, M. Swain. – Режим доступу: <http://www.developingteachers.com/tchtraining>

Стаття надійшла до редакції 15.05.2015



*Не забувайте ні на хвилину
Свою домівку, свою родину.
Своїх найближчих, маму й тата,
Як нас плекала старенька хата.
Все пам'ятайте, ви ж бо людина
І вже доросла, а не дитина.
Не забувайте, не забувайте,
Шкруднощі, болі завжди долайте
І Україну свою кохайте.*

*Генріх Акулов
поет*



Дорогим матерям

Щороку, святкуючи День Матері, ми з особливою увагою роздумуємо над святим покликанням і гідністю материнства. Бог вклав у серце жінки материнську любов, яка жертвна, самовіддана, безкорисна і відкрита. Чуйне серце і ніжна любов, дбайливе ставлення та самопожертва – це ті почуття, якими леліє кожна мати свою дитину. У народі кажуть: у дитини заболить палець, а у мами болітиме серце. Мати відчуває свою дитину, любить її – живе нею. Щасливі діти, котрі зазнають дбайливої опіки матері!

Апостол Павло каже, що жінка спасеться, народжуючи дітей, якщо перебуватиме у вірі, любові та святості зі скромністю (1.Тим. 2,14 – 15). Кожну жінку Господь покликав до материнства. Діти – це благословення Боже, у Святому Письмі сказано: “Спадок Господній – діти; плід лона – нагорода”.

“Дитина любить свого батька й поважає його. Але й ця любов до батька збільшується завдяки ніжності й теплу материнської любові”, повчає Старець Паїсій.

Мати вкладає чудові почуття любові й ніжності у свою дитину. Діти – це майбутнє нації і Церкви! І не тільки майбутнє, але й теперішнє. Мама потрібна не тільки дітям, але і дорослим, бо тільки перед мамою можемо відкрити те, що діється в нашому серці та душі. Вона завжди розуміє свою дитину та старається навіть негативну ситуацію зробити лагіднішою, щоб не завдавати болю дитині. Тільки мама може правильно зрозуміти й поділити з нами наші переживання. Мама несе велику відповідальність у своїй сім'ї, як потверджує наше прислів'я: один кут у домі тримає батько, а три – мати.

Віддаючи шану нашим матерям, ми відзначаємо їх достоїнства: чуйне серце, ніжну материнську любов, дбайливе ставлення до своїх дітей, особливу опіку над ними, повну самопожертву заради щастя дитини. Згадаймо ті недоспані ночі, в які мама чувала над нами, коли ми були ще немовлятами. Пригадаймо біль її серця, коли ми хворіли чи плакали, або переносили якісь випробування.

Батьки повинні бути зразком для дітей, адже виховують не стільки словом, скільки власним прикладом. Святі отці вчать, що сім'я – це домашня церква, де чоловік має любити свою дружину, як Христос полюбив Церкву. Також варто пригадати і дітям, як вони мають любити та поважати своїх батьків. Бо саме до цього закликає заповідь Господня: люби батька і матір свою.

Тому в сьогоднішню неділю, коли ми відзначаємо День матері, церква пригадує про обов'язки материнства і радо хоче привітати всіх жінок і матерів з цим прекрасним днем, який невинно святуємо в другу неділю травня. Бо як все у травні цвіте та розквітає, так і материнське жертвенне серце завжди квітне любов'ю до своєї дитини.

Особливу пошану віддаємо нашій Небесній Матері, Пресвятій Богородиці, котрій присвячений не тільки один день, але увесь місяць травень. Богородиця є зразком Матері. Перед іконою Богоматері мільйони матерів з цілого світу просять допомоги у вихованні своїх дітей.

Дорогі наші матері, низький Вам за все уклін і щирі слова привітання!

о. Олег Кекош

Кандидат педагогічних наук,
Голова комісії у справах молоді, м. Дрогобич

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

УДК 371:37.06

Наталія Благун, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто основні теоретичні аспекти соціально-функціонального управління загальноосвітнім навчальним закладом. Автор стверджує, що сучасний загальноосвітній навчальний заклад є складовою системи освіти в Україні, сутність якої розкривається як основа духовного, соціального і економічного розвитку суспільства і держави.

Ключові слова: управління освітою, навчальний заклад, соціально-функціональне управління навчальним закладом, економіка освіти.

Лит. 8.

Наталія Благун, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, г. Киев

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Рассмотрены основные теоретические аспекты социально-функционального управления общеобразовательным учебным заведением. Автор утверждает, что современное общеобразовательное учебное заведение является составляющей системы образования в Украине, сущность которого раскрывается как основа духовного, социального и экономического развития общества и государства.

Ключевые слова: управление образованием, учебное заведение, социально-функциональное управление учебным заведением, экономика образования.

Natalia Blahun, Doctoral Student of National Pedagogical University by M. Drahomanov, Kyiv

THE PROBLEM OF SOCIAL AND FUNCTIONAL MANAGEMENT OF SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: THE THEORETICAL ASPECT

In the paper considered the main theoretical aspects of the social and functional management of secondary education institution. The author argues that modern educational institution is an integral part of the education system in Ukraine, the essence of which is disclosed as a basis for the spiritual, social and economic development of society and the state.

Keywords: management education, school, social and functional management of the educational establishment, economics of education.

Постановка проблеми. Загальноосвітній навчальний заклад є складовою системи освіти в Україні, сутність якої розкривається як основа духовного, соціального і економічного розвитку суспільства і держави. В контексті сучасних суспільних трансформаційних процесів особливої ваги набуває удосконалення системи управління навчальними закладами, підвищення її ефективності. Тому **основним завданням** статті є з'ясування основних теоретичних аспектів соціально-функціонального управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Як відомо, мета освіти – всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, виховання громадян, здатних

до свідомого суспільного вибору, збагачення на цих засадах інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [1].

Основними принципами державної політики в галузі освіти є:

- гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей життя людини, вільного розвитку особистості;
- захист системою освіти національних культурних традицій, а також забезпечення єдності загальнокультурного і загальноосвітнього простору;
- загальна доступність до освіти, адаптивність системи освіти до рівнів підготовки тих, хто навчається;
- світський характер освіти в державних закладах, свобода і плюралізм в освіті;
- демократичний, державно-громадський

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

характер управління освітою, автономність освітніх закладів;

- незалежність державної системи освіти від політичних партій, інших громадських і релігійних організацій;

- інтеграція з наукою і виробництвом, взаємозв'язок з освітніми системами інших країн;

- гнучкість і прогностичність системи освіти, єдність і наступність, неперервність і різноманітність освіти [1].

Як бачимо, принципи державної політики в галузі освіти є певною мірою соціалізованими, тому що у своїй сукупності виражають інтереси кожної особи і суспільства країни в цілому. Цим процесом управляють відповідні органи державної влади та Міністерство освіти і науки України згідно з їхніми функціональними обов'язками.

Поняття "управління" широко використовується різними науками у значенні "функція", яка притаманна організаційним системам (біологічним, технічним, соціальним). У нашому дослідженні ми виходимо з того, що загальноосвітній навчально-виховний заклад є цілісною соціально-педагогічною системою, якій притаманні всі її ознаки. При цьому ми дотримувалися сутності поняття "система", подане В.Г. Афанасьєвим. "Під цілісною системою розуміється сукупність компонентів, взаємодія яких породжує нові (інтегративні, системні) якості, не притаманні їй твірним" [2, 8]. У соціальному управлінні, на відміну від інших його видів, головними компонентами висуває людина, чи соціальна група, тобто індивіди – суб'єкти й об'єкти управління: "керуючі" та "підлеглі". Суб'єктом управління є носій предметно-практичної діяльності, джерелом управлінської активності, спрямованої на об'єкт управління. Між ними існує *діалектична взаємодія та взаємовплив*, тобто система управлінських відносин спирається на такі соціально-психологічні феномени як сприятливість і схильність до цілеспрямованого впливу суб'єктів взаємодії. Залежно від типологічних рис людей, ними не однаково усвідомлюється саме почуття підпорядкування, з-поміж яких дослідники виділяють: *покірливе, байдуже, ініціативне*.

Головне завдання керівника загальноосвітнього начального закладу – управління його розвитком як соціально-педагогічною системою за такими напрямками:

- прийняття управлінського рішення з найважливіших, стратегічно-принципових питань діяльності та розвитку ЗНЗ;

- організація діяльності педагогічного та учнівського колективу на виконання прийнятого

рішення (добір і розстановка кадрів, комплектування учнів класів тощо);

- координування роботи виконавців, ланок і підрозділів ЗНЗ в цілому;

- облік і контроль ефективності виконання управлінських рішень.

При цьому до керуючої системи відносяться: директор школи, заступник директора з навчально-виховної роботи, заступник директора з виховної роботи. Керовану систему ЗНЗ становлять вчителі, учні, обслуговуючий персонал.

Процес управління передбачає: отримання інформації про стан зовнішньої та внутрішньої систем ЗНЗ; розробка варіантів управлінського рішення; забезпечення реалізації управлінських рішень за напрямками діяльності. В аспекті соціалізації освіти керівнику ЗНЗ у процесі управління слід орієнтуватися на особливості стадії розвитку суспільства і науки "управління". Адже процес управління виник з моменту появи людського суспільства, а наука "управління" зародилася лише на початку ХХ ст., яка виникла в результаті назрілої потреби в раціональній організації громадського життя. Виникнення та розвиток доктрини "людських відносин" (30-ті – друга половина 40-х років) передбачали врахування людського фактора, досягнення психології, соціології, культурної антропології тощо для поглиблення розуміння *соціальної сутності управління*. На цих засадах здійснювалося вироблення рекомендацій з "людських відносин", "мобілізації людського фактора", активізації членів організації (у нашому випадку ЗНЗ), підвищення ефективності лідерства.

Виникнення та розвиток сучасних теорій управління (із 50-х років до сьогодні), зокрема теорії систем, кібернетики, економіко-кібернетичних методів аналізу й обґрунтування управлінських рішень, комп'ютеризації управлінського процесу сприяє баченню керівником ЗНЗ єдності та взаємозв'язку його складових частин, кожна із яких вносить свій вклад у загальну справу забезпечення ефективності функціонування закладу освіти. При цьому ЗНЗ являє собою відкриту систему, яка взаємодіє із зовнішнім середовищем, що суттєво впливає на підвищення його *соціальної ролі*. "Взаємодія людини й суспільства, гармонія в їхніх взаєминах завжди були критерієм розвитку демократичності будь-якої держави, свідченням становлення та існування громадянського суспільства; показником соціально-політичних свобод особистостей" – пише Г.В. Калмиків [4,

5]. Автор підкреслює важливість планетарної соціальної проблеми взаємин між особою і суспільством і зазначає, що вона була розкрита ще в 50 – 70-х роках ХХ ст. В.О. Сухомлинським. За методологічні основи теорії формування взаємин учений обрав базові філософські положення, що характеризують індивідуальне й соціальне; соціальну сутність людини; суспільну та індивідуальну свідомість тощо. Теоретичні засади його поглядів сприяють розумінню суспільства як системи, природи суспільних відносин; ідей формування духовних стосунків, які попередньо проходять крізь свідомість людей. Розглядаючи в теоретичному плані проблему стосунків між особою й колективом, Василь Олександрович виділив кілька аспектів: філософський, соціальний, психологічний, педагогічний.

Зокрема, *соціальний аспект* проблеми стосується розкриття суспільної сутності людини, яка виявляється в її взаєминах з іншими людьми; розуміння кожною людиною ролі власної творчої праці в соціально-культурному прогресі. В системі “світ-людина-світ” повинна ставитися мета – Людина, її духовне самоусвідомлення та самореалізація [5, 6]. *Педагогічний аспект* стосується освітньо-виховних засад взаємин між особою й колективом. Він пов’язаний із розкриттям закономірностей формування взаємин, знання яких дають змогу побудувати навчально-виховний процес з урахуванням природних об’єктивних законів. Важливим є з’ясування умов та принципів, що забезпечують освіченість, вихованість, гуманне ставлення особи до колективу і до іншої людини, формування мети та завдань розвитку взаємовідносин. Враховуючи синергетичну природу духовних відносин, В.О. Сухомлинський переконливо довів необхідність соціально-педагогічного тлумачення виховання, в якому вагоме місце посідають *стосунки дитини зі світом*. Це особливий, ніким не розроблений в історії педагогіки спосіб бачення й розуміння виховання як навчання *соціального буття* – ефективного співіснування в складних взаєминах особистостей у колективі.

Саме ця думка автора пов’язана з переосмисленням і тлумаченням *виховання як соціального явища, як процесу соціалізації особистості* [5, 7]. Людину В.О. Сухомлинський розглядав як *біосоціальну сутність*, а носієм її соціальної природи вважав людський організм. Автор диференціює терміни: “особа” (людина як окремий індивід, персона); “особистість” – індивід як суб’єкт соціальних стосунків і соціальної

діяльності; “індивід” – особистість з притаманними й суто індивідуальними рисами (природні нахили, здібності, психічні властивості тощо) [6, 8].

Пріоритетом педагогіки В.О. Сухомлиського є *гуманістичність* як систеуютворювальна функція та її модифікації: *цивілізаційність* (розгляд педагогічних процесів з позиції соціальної організації суспільства), *демократичність* (свобода вияву індивідуальності кожної дитини), *прогностичність* (передбачення соціальної системи країни, створення демократичного громадянського суспільства), *прогресивність* (прагнення до більш високих соціально вагомих форм взаємин), *оптимістичність* (радісне сприйняття життя, буття, життєдіяльності) [6, 11].

Надзвичайно важливий пласт піднімає В.О. Сухомлинський у своїх науково-методичних працях щодо соціально-педагогічних засад формування взаємин між *особою і колективом*. Він наголошує, що суспільні відносини (взаємини) є необхідною суспільною формою: міжособистісні відносини є суспільними навіть у тому випадку, коли вони носять характер суто індивідуального спілкування. Формування передбачає деяку завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості, стійкості. *Формування* взаємно-міжгалузеве наукове поняття, важливе завдання виховання, процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку чинників [6, 18]. Автор не тільки теоретично висвітлював стосунки особи й колективу, а й розробив конкретні поради щодо їх формування. Там, де педагоги вбачали лише вплив колективу на особу, він там встановлював двосторонній зв’язок: висловлював думку про вплив особи на колектив. Правомірно посилалися на авторські поради щодо створення гармонійної єдності колективу й особистості, які висвітлюються в праці “Методика виховання колективу” [6].

Ядром системи виховання В.О. Сухомлинського є гуманізм, який червоною ниткою проходить через педагогічну теорію навчання і виховання підростаючого покоління. Поняття “гуманізм” у перекладі з латинської мови означає “людяність”, “людяний”. На його думку, школа – *це святе місце гуманності, добра і правди, де має панувати повага до людської гідності, взаємодовіра вихователів і вихованців, віра в людину*. “Завданню піднесення людини я завжди прагнув підпорядковувати життя дитячого колективу як часточки суспільства”, – писав учений [6, 93]. Справжню гуманність педагогіки він розглядав як збереження радості, щастя, на яке дитина має

право, а справжнє гуманне виховання як таке, в якому дитина почувається вже не тільки вихованцем, а й відповідальним за долю інших людей, за життя колективу [6, 30]. Поняття гуманізму – головне у стосунках між особою і колективом – В.О. Сухомлинський пов'язував із вихованням у дітей елементів моральної культури, з вихованням норм поведінки, які утверджувалися впродовж віків і розглядаються в суспільстві як загальнолюдські. Рушійною силою гуманістичних стосунків між особистістю і колективом він вважав такі категорії, як любов, повага, розумна вимогливість, милосердя, товаришування, відчуття співпричетності. “Що було найважливіше у моєму житті?– запитував Василь Олександрович. Без вагань відповідаю: любов до дітей” [7, 7].

Виховання він розглядає як специфічний процес і насамперед як діяльність, спрямовану на формування взаємовідносин. Найважливішим чинником, що зумовлює успіх виховної роботи, є внутрішній стан самого вихованця, його прагнення активно боротися за здійснення того чи іншого морального принципу. Водночас педагог надавав важливого значення формуванню взаємовідносин у колективі. Він писав: “...багатство кожної особистості – це тільки основа повноцінного, змістовного життя колективу. Колектив стає виховною силою при наявності такої спільної діяльності, в якій розкривається висока ідейна одухотвореність праці благородними моральними цілями” [8, 472].

Отже, система виховання учнівської молоді, розроблена і перевірена В.О. Сухомлинським на

практиці упродовж десятиліть, довела свою доцільність і дієздатність. Тому цілком правомірним є висновок про те, що вона є гарантом соціалізації навчання, виховання підростаючого покоління та управління цими процесами.

1. Закон України “Про освіту”: прийн. 23 берез. 1996 р., №100-96-ВР // відомості Верховної Ради України. – 1996. – С. 253 – 278.

2. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом (Опыт системного исследования) / В.Г. Афанасьев: изд-е второе, дополненное.– М.: изд-во Политической литературы, 1973. – 392 с.

3. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Латина: Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1988.

4. Калмиков Г.В. Суспільство. Особистість. Взаємини. Громадянськість: гуманістичний погляд В.О. Сухомлинського: Навч. посіб. для студ. ВНЗ. – К.: Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут, 2002. –180 с.

5. В.О. Сухомлинський о воспитании / Сост. и авт. вступ. очерков С.Л. Соловейчик. – М., 1973. – 272 с.

6. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу// В.О. Сухомлинський. Вибр. тв.; В 5 т. – Т.5. – К.: Рад. шк., 1977. – С. 578 – 584.

7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // В.О. Сухомлинський. Вибр. тв.: В 5 т. – Т. 3. – К.: Рад. шк., 1977.– С. 9 – 279.

8. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // В.О. Сухомлинський. Вибр. тв.: В 5 т.– Т. 3. – К.: Рад. шк., 1977. – С. 283 – 582.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2015



22 травня 2015 р.

154-річниця від дня перепоховання

Тараса Шевченка на Чернечій горі у Каневі

(1861)



“Як умру, то поховайте
Мене на могилі,
Серед степу широкого,
На Вкраїні милій,
Щоб лани широкого полі,
І Дніпро, і кручі
Було видно, було чути,
Як реве ревучий...”

Заповіт. 25 грудня 1845
в Переяславі



УДК 378.147.227

Тетяна Горпініч, кандидат педагогічних наук,
доцент Тернопільського державного медичного університету імені І.Я. Горбачевського

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ НАВЧАЛЬНИХ СТАНЦІЙ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У запропонованій статті проаналізовано дидактичні можливості застосування методу навчальних станцій як інструмента реалізації особистісно орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови у вищій школі. Цей метод, вперше запропонований англійськими педагогами і широко розвинений німецькими дослідниками, дозволяє створити невимушену творчу атмосферу на занятті, підвищити мотивацію студента, розвинути його вміння корегувати власні помилки, критично оцінювати результати своєї праці, планувати роботу з мовним матеріалом, підвищуючи таким чином загальну успішність опанування іноземною мовою.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, метод навчальних станцій, навчання іноземної мови.

Лит. 6.

Татьяна Горпинич, кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольского государственного медицинского университета имени И. Я. Горбачевского

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА УЧЕБНЫХ СТАНЦИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В предлагаемой статье проанализированы дидактические возможности применения метода учебных станций как инструмента реализации личностно-ориентированного обучения на занятиях по иностранному языку в высшей школе. Впервые предложенный английскими педагогами и широко развитый немецкими исследователями, этот метод позволяет создать непринужденную творческую атмосферу на занятии, повысить мотивацию студента, развить его умение корректировать собственные ошибки, критически оценивать результаты своего труда, планировать работу с языковым материалом, повышая, таким образом, общую успешность усвоения иностранного языка.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, метод учебных станций, обучение иностранному языку.

Tetiana Horpinich, Ph.D. (Pedagogy), Associate Prof. of
Ternopil State Medical University by I. Horbachovsky

METHOD OF LEARNING STATIONS IN PERSONALITY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGHER EDUCATIONAL LEVEL

The article analyzes the educational potential of the method of learning stations as a means of implementation of personality-oriented foreign language teaching at higher educational level. The method suggested by British teachers and widely developed by German researchers allows to create a relaxed creative atmosphere in the classroom, increase student's motivation, develop his ability to correct mistakes, critically evaluate the results of his work, plan work with language material and, thereby, increase the overall success of language acquisition.

Keywords: personality-oriented teaching, method of learning stations, foreign language teaching.

Актуальність проблеми. Сучасна система освіти гостро потребує гуманізації відносин студента та викладача, демократизації всієї педагогічної діяльності. Крім того, в останні роки відзначаються суттєві зміни в особистісному розвитку дітей: їм властиві прагматичність думок і дій, розкутість і незалежність. Динамічному суспільству потрібні яскраві творчі особистості, що зберігають здатність до постійного самопізнання і саморозвитку. У зв'язку з цим

дедалі частіше виникає необхідність використання в практиці навчання і виховання особистісно орієнтованого підходу. Саме такий підхід дає можливість розкрити справжні пізнавальні можливості кожного учня та студента і відповідно до цього зробити навчальний процес більш різноманітним, цікавим, комфортним, що врешті-решт підвищує ефективність навчання і задоволеність викладача своєю власною працею. Особистісно орієнтоване навчання допомагає педагогові активізувати можливості кожного

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ НАВЧАЛЬНИХ СТАНЦІЙ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

студента, створити такий психолого-педагогічний простір, який дозволяє підвищити успішність навчання обдарованих студентів, побудувати індивідуальну траєкторію розвитку для менш активних студентів, допомогти їм адаптуватися до навчального процесу у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень. Особистісно орієнтоване навчання як один із головних підходів до навчання у середній школі достатньо глибоко розглянуто у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі. У той же час питання застосування особистісно орієнтованого підходу у вищій школі розглянуто значно меншою кількістю науковців. Зокрема, існуючі дослідження торкаються теоретичних аспектів реалізації підходу (О.М. Сергійчук, А.Л. Сембрат, Л.А. Машкіна), проблем втілення особистісно орієнтованого підходу у виховний процес вищої школи (К.В. Дубич), в організацію самостійної роботи студентів та післядипломної освіти (В.В. Луценко, О.С. Нагорічна, Т.М. Хлебнікова). Існує також достатньо праць, присвячених питанням особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці фахівців різних галузей. Так, досліджено теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів (М.Г. Чобітько, П.Б. Косенко), музикантів (О.С. Білоус), офіцерів (П.М. Дзюба, С.М. Левченко), спеціалістів економічного та технічного профілю (О.М. Гончарова, Н.Д. Островська). Дедалі більше з'являється робіт, присвячених підготовці майбутніх педагогів до застосування особистісно орієнтованого підходу у їх подальшій практиці (Ю.Д. Шаповал, О.Г. Платонова, А.М. Старєва, Н.О. Романчук, Т.Р. Гуменникова, О.В. Гладка, О.І. Кондрицька). Ресурсні можливості особистісно орієнтованого підходу до навчання окремих дисциплін у вищій школі досліджені недостатньо (Р.О. Гришкова). Особливості ж застосування методу навчальних станцій на сьогодні розглянуто лише невеликою кількістю українських науковців (Ю.М. Кажан, О.А. Марушко).

Мета статті полягає у розробці алгоритму застосування методу навчальних станцій для реалізації ефективного особистісно орієнтованого навчання іноземної мови у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Основними принципами особистісно орієнтованого підходу за визначенням дослідниці І.С. Якиманської є: 1) використання суб'єктивного досвіду дитини; 2) надання їй свободи вибору при виконанні завдання; 3) накопичення знань, умінь і навичок не як самоціль, а як важливий засіб реалізації дитячої творчості; 4) забезпечення на уроці

особистісно-значущого емоційного контакту учня і вчителя на основі співробітництва, мотивація досягнення успіху через аналіз результату навчальної праці та самого навчального процесу. Роль педагога полягає в тому, щоб кожній дитині надати можливість проявити себе, учитель тепер виступає в якості організатора і координатора навчальної діяльності [4, 19].

Організація різноманітного навчального середовища на занятті у вищій школі сприяє не тільки підвищенню мотивації студентів, а й створенню атмосфери співробітництва, взаємної довіри між викладачем і студентом і головне – полегшенню адаптації студента до навчання в університеті. У нього знижується тривожність перед заняттям, зростає усвідомлення власних сильних сторін, виникає стимул працювати над недоліками і, таким чином, підвищується успішність.

Перехід до особистісно орієнтованого навчання – процес досить тривалий, з великою кількістю труднощів, подолання яких вимагає великих зусиль з боку викладача. Ці зусилля повинні бути спрямовані на подолання своїх власних стереотипів у викладацькій діяльності, зміна менталітету. Це особливо важливо при освоєнні технології підготовки та проведення особистісно орієнтованого заняття.

Кінцева мета заняття, організація якого ґрунтується на особистісно орієнтованому підході, полягає у створенні умов для максимального впливу освітнього процесу на подальший розвиток індивідуальності молодого людини. Організація такого заняття передбачає: 1) застосування педагогічних прийомів для актуалізації та збагачення суб'єктивного досвіду студента; 2) проектування характеру навчальної взаємодії на основі врахування особистісних особливостей студентів; 3) використання різноманітних форм спілкування; 4) створення для студентів ситуацій успіху; 5) прояв довіри та толерантності в навчальних взаємодіях; 6) стимулювання студентів до здійснення і колективних, й індивідуальних завдань; 7) обрання прийомів і методів педагогічної підтримки як пріоритетних способів діяльності викладача на занятті [3, 211].

Серед сучасних педагогічних технологій, які використовуються при підготовці до особистісно орієнтованого заняття, на особливу увагу заслуговує метод навчальних станцій. Цей метод відповідає головним принципам особистісно орієнтованого навчання, а його зорієнтованість на самостійну роботу студента корелює із принципом безперервності освіти. На наш погляд,

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ НАВЧАЛЬНИХ СТАНЦІЙ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

цей метод слід вважати одним із перспективних напрямів у роботі сучасної вищої школи.

Метод навчальних станцій або станційного навчання (нім. *Stationenlernen, Lernen an Stationen*) особливо ефективний при підготовці та проведенні занять на закріплення пройденого матеріалу та для контролю засвоєння нової теми. При проведенні занять за методом станційного навчання слід виділяти три етапи: 1) підготовчий; 2) процесуальний; 3) рефлексивний [5, 23].

Підготовчий етап найбільш тривалий і трудомісткий для викладача, оскільки вимагає від нього багато сил і часу. На підготовчому етапі викладач вибирає навчальну тему, яка повинна відповідати державним програмам, визначає цілям заняття. Педагог продумує, скільки станцій слід включити в заняття. Їх кількість залежить від складності, обсягу завдань і часу на їх виконання: чим складнішим є завдання, тим більше часу потрібно на його виконання, тим менше станцій повинно бути заплановано.

Логіка дослідження вимагає опису поняття навчальної станції. Це певне місце в навчальному кабінеті (зазвичай це окремих стіл, на якому встановлений вказівник із номером і назвою станції), де студент може виконати завдання конкретної станції. Найвдалішим можна вважати варіант, коли розмір кабінету дозволяє розставити столи так, щоб студенти, переходячи від столу до столу, тобто від станції до станції, могли б виконувати завдання, перебуваючи на цій станції, але тоді у кожного столу повинні бути передбачені в достатній кількості місця, олівці, ручки, папір, технічні засоби та інше обладнання, необхідне для виконання завдання на цій станції. Стіл викладача повинен бути розташований так, щоб усі студенти перебували в полі його зору.

Оскільки на практиці в межах звичайного заняття можливості такої організації заняття досить обмежені, можна розставити таблички з номерами і назвами станцій на одному або двох столах, розташувавши їх в передній частині аудиторії біля дошки. У такому випадку студенти будуть підходити до "станції", брати картку із завданням цієї станції і виконувати його на своєму місці. Варто попередити студентів, що вони не можуть розпочати виконання завдання наступної станції, не виконавши завдання попередньої.

Важливий момент на підготовчому етапі – це розробка супровідного листа або маршрутної карти [1, 94]. Маршрутна карта – це лист з номерами і назвами станцій, полями для відповідей на кожній станції. У цей аркуш студенти вписують свої відповіді, наклеюють в потрібному порядку розрізані на окремі фрагменти

тексти або виконують творчі завдання, які вказані на станціях. У цій же маршрутній карті виставляються бали при самоконтролі студентів після завершення маршруту. У правому нижньому кутку маршрутної карти студенти пишуть суму балів, отриманих на всіх станціях, а потім за розробленою викладачем шкалою переводять суму балів в оцінку.

Велику увагу треба приділити підготовці дидактичного матеріалу, який повинен бути цікавим і посилюючим для виконання за відведений час. Завдання на станціях можуть бути найрізноманітнішими і охоплювати весь пройдений матеріал за темою. У процесі підготовки до заняття викладачеві обов'язково слід скласти список відповідей (ключів) до завдань на станціях, який необхідний для самоконтролю студентів. Список відповідей видається тільки тоді, коли студенти завершать проходження усіх станцій. Ключі можуть бути продемонстровані на інтерактивній дошці для всієї групи. При перевірці робіт можна організувати взаємоконтроль.

Процесуальний етап – це безпосередньо заняття, в ході якого студенти, переходячи від станції до станції, виконують завдання. Студентам можна запропонувати виконувати завдання самостійно чи працювати в парах або в малих групах. Якщо вони вирішують працювати групою (2 – 3 людини), то отримують одну маршрутну карту на групу, а якщо студент йде по станціях індивідуально, то кожен отримує окрему карту. Порядок проходження від станції до станції студенти вибирають самі. Їх обмежує лише час, відведений викладачем для проходження станцій. Причому час на виконання завдання на кожній станції є необмеженим [2, 202]. Викладач тільки повідомляє студентам, скільки часу відводиться на виконання завдань всіх станцій загалом. Користуючись годинником студенти самі вибирають потрібний темп роботи.

Англійська, як і будь-яка інша мова, – це засіб спілкування. У зв'язку з цим викладач повинен передбачити станцію, на якій студенти повинні проявити свої навички професійного мовлення, наприклад, скласти діалог з однокласником або висловитися на задану тему. У такому випадку викладач знаходиться на цій станції як слухач. Студенти після підготовки діалогу або усної презентації проговорюють підготовлене завдання перед викладачем. Також у заняття можна включити станцію, на якій сам викладач є партнером студента, його співрозмовником. Саме на цій станції викладач має можливість попрацювати індивідуально зі студентом або

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ НАВЧАЛЬНИХ СТАНЦІЙ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

малою групою, виявити мовний рівень цих студентів, проаналізувати їх помилки, провести корекцію помилок, на цій станції викладач сам

table. Underline the correct verbs in the sentences below [6, 11].

1. Antacids *promote / relieve* ulcer pain.

<i>Medication</i>	<i>Action</i>
Antacids	neutralize excess stomach acid and relieve gastritis and ulcer pain; also used to relieve indigestion and reflux oesophagitis (heartburn)
Antidiarrhoeals	relieve diarrhoea either by absorbing the excess fluids that cause diarrhoea or by lessening intestinal motility (slowing the movement of faecal material through the intestine), allowing more time for absorption of water
Antiemetics, antinauseants	suppress nausea and vomiting, mainly by acting on brain control centres to stop nerve impulses; also used to control motion sickness and dizziness associated with inner ear infections. Some antihistamines and tranquillizers have antiemetic properties.
Antiflatulents	reduce the feeling of gassiness and bloating (flatulence) that accompany indigestion. These agents facilitate the passing of gas by breaking down gas bubbles to a smaller size and mildly stimulating intestinal motility
Antispasmodics	prevent or reduce smooth muscle spasm by acting on the autonomous nervous system, thus relieving certain spastic conditions of the bowel.
Cathartics, laxatives, purgatives	promote bowel movement or defecation or both; in smaller doses, they relieve constipation and are called laxatives; in larger doses, they evacuate the entire GI tract and are called purgatives (used before surgery or intestinal radiological examinations)
Emetics	used to induce vomiting, especially in cases of poisoning

виставляє в маршрутну карту бали, отримані студентами при співбесіді.

Процесуальний етап може тривати ціле заняття або його частину. Це залежить від кількості станцій і складності завдань, запропонованих викладачем. Якщо процесуальний етап займає частину заняття, то наступний рефлексивний етап проводиться на цьому ж занятті. Якщо процесуальний етап охоплює все заняття, то рефлексивний етап проводитиметься на наступному. Якщо на станціях були завдання творчого характеру, то перевірка цих завдань та їх оцінка виконується самим викладачем, а рефлексивний етап проводиться на наступному занятті, оскільки викладачеві потрібен час для перевірки творчих письмових робіт студентів та їх аналізу.

Рефлексивний етап передбачає самоконтроль і самооцінку. Студентам роздаються список ключів до завдань, які вони виконували на станціях. Вони звіряють свої відповіді з правильними і вписують у маршрутні листи отримані бали, які переводяться у конкретну оцінку. Роль викладача на цьому етапі полягає в тому, щоб проаналізувати типові помилки студентів, провести корекційну роботу.

Наведемо приклад підсумкового заняття модулю "Основний" з дисципліни "Англійська мова за професійним спрямуванням" з використанням методу навчальних станцій для студентів фармацевтичного факультету. Заняття тривалістю 90 хвилин охоплює 5 станцій.

Станція 1. Reading. Read the information in the

2. Purgatives *slow / promote* defecation and bowel movements.

3. Antiflatulents *induce / reduce* bloating that accompanies indigestion.

4. Antispasmodics *facilitate / prevent* smooth muscle spasm.

5. Laxatives *slow / relieve* constipation.

6. Antidiarrhoeals *absorb / neutralize* the excess fluids.

7. Antacids *relieve / break down* heartburn.

8. Antinauseants *act on / evacuate* brain control centres.

9. Antacids *absorb / neutralize* stomach acid.

10. Antiemetics *suppress / impress* nausea and vomiting.

Станція 2. Listening. Listen to the text "Drug contamination: lessons to be learned". Underline the correct verb in the sentences below.

1. Companies must conduct / report serious adverse events to the health authorities.

2. New drugs are tested / determined on live subjects.

3. Laboratory technicians operate / perform complex scientific instruments and determine / perform whether liquids, powders, or tablets meet requirements.

4. Clinical research associates report / perform clinical trials. They must also summarize, interpret / regulate and process clinical data.

5. Regulatory Affairs reports / submits documents to regulatory authorities.

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ НАВЧАЛЬНИХ СТАНЦІЙ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

6. Formulation scientists develop / summarize pharmaceutical dosage forms.

Станція 3. Writing. Imagine that you are participating in the clinical conference on the problems of the use of antibiotics. Write a report on one of the topics:

1. "Antibiotic – a selective poison"
2. "Antibiotic – a shield in silver package"
3. "Antibiotics – losing battle against the disease"

Станція 4. Speaking. Think about one prescription and one non-prescription medication. Write some general advice and strong warnings to the use of each of them.

навчальні засоби та форми організації роботи студентів, ефективно та економно здійснити контроль рівня розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності. При цьому, викладач виступає консультантом студента, завдяки чому зростає автономність студента та його довіра до викладача, що є запорукою успішного особистісного розвитку майбутнього фахівця.

Перспективи наукових розробок.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці методичних рекомендацій до застосування зазначеного методу на різних етапах навчання іноземної мови.

Prescription medication	Non-prescription medication
_____	_____
General advice	
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
Strong warnings	
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

Станція 5. Speaking. Work in pairs. Imagine that you are serving a customer who has one of the following problems. Recommend the suitable herbal preparation.

1. Varicose veins
2. Constipation
3. Sprain
4. Impaired immunity
5. Sore eyes
6. Poor appetite

Висновки. Застосування методу навчальних станцій є ефективним інструментом реалізації особистісно орієнтованого навчання. Він дозволяє створити невимушену творчу атмосферу на занятті, підвищити мотивацію студента, розвинути його вміння корегувати власні помилки, критично оцінювати результати своєї праці, планувати роботу з мовним матеріалом. Метод станційного навчання – практично універсальний у використанні, оскільки його можна застосовувати майже для всіх тем конкретної дисципліни. Він дозволяє врахувати відмінності між різними студентами, надає можливість викладачеві використати різні

1. Кажан Ю.М. Метод навчальних станцій як один з ефективних методів інтерактивного навчання німецької мови студентів-майбутніх учителів / Ю.М. Кажан // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 1 (73) – Педагогічні науки. – С. 93 – 97.

2. Марушко О.А. Використання методу навчання по станціях на заняттях з німецької мови / О.А. Марушко // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологічна. – 2013. – Вип. 33. – С. 201 – 203.

3. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Наука, 1996. – 95 с.

5. Faust-Siel G. Lernen an Stationen / G. Faust-Siel // Grundschule. – 1989. – q3. – S. 22 – 25.

6. Jánossy J. Textbook for students of pharmacy / J. Jánossy, Zs. Kiss, M. Krasznai, G. Marschalkó. – Debrecen: University of Debrecen, 2005. – 133 p.

Стаття надійшла до редакції 25.05.2015

УДК 371.14(043)

Олена Проценко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки
Маріупольського державного університету
Світлана Юрочко, магістрант спеціальності “Управління навчальним закладом”
Маріупольського державного університету,
вчитель математики спеціалізованої школи № 40 імені Є.М. Миська, м. Маріуполя

ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА: ЗМІСТ І СТРУКТУРА

У статті проаналізовано різні підходи щодо визначення понять “компетентність” та “інноваційна компетентність”; виявлено сутнісні ознаки та зміст інноваційної компетентності педагога; схарактеризовано структуру інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, інноваційна компетентність, педагог.

Лит. 14.

Елена Проценко, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры образовательного менеджмента и педагогики
Маріупольского государственного университета
Светлана Юрочко, магистрант специальности “Управление учебным заведением”
Маріупольского государственного университета,
учитель математики специализированной школы № 40 имени Е.М. Мисько, г. Мариуполя

ИННОВАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

В статье проанализированы разные подходы к определению понятий “компетентность” и “инновационная компетентность”; выявлены главные признаки и содержание инновационной компетентности педагога; охарактеризована структура инновационной компетентности педагога общеобразовательного учебного учреждения.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, инновационная компетентность, педагог.

Olena Protsenko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Prof. of
Educational Management and Pedagogic Department Mariupol State University
Svitlana Yurochko, Master Student in specialty “Management educational institution”
Mariupol State University, Mathematics Teacher at school №40, Mariupol

INNOVATIVE COMPETENCE OF A TEACHER: CONTENT AND STRUCTURE

In the article the main approaches to the definitions of “competence” and “innovative competence” are analyzed; the content and the main features of the teacher’s innovative competence are defined; the structure of the school teacher’s innovative competence is characterized.

Keywords: competence, professional competence, innovative competence, teacher.

Постановка проблеми. Початок двадцять першого століття характеризується дуже швидкими і глибокими трансформаціями усіх сторін суспільного життя. Освітня галузь набуває інтенсивного реформування відповідно до вимог часу у процесі створення принципово нової системи загальної освіти, яка поступово замінюватиме традиційну. Модернізація системи освіти пов’язується насамперед із запровадженням до освітнього середовища навчального закладу інновацій, що обумовлює актуальність нашого дослідження.

Динамічність змін в освіті ставить перед

педагогами вимогу бути готовими ефективно виконувати професійні функції в умовах інноваційного режиму діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Вважаємо, що саме компетентнісний підхід зміщує акценти в організації інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів з процесу на результат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність, структура та зміст педагогічної компетентності розглядаються в дослідженнях В. Безпалька, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, Л. Карпової, Н. Кузьміної, В. Лозової, М. Лук’янової,

А. Маркової, О. Пометун, Л. Пуховської, О. Савченко, Л. Хоружої, А. Хуторського та ін.

Теоретико-методологічні засади вивчення феномену інноваційної компетентності педагога визначені в працях І. Гавриш, І. Дичківської, В. Докучаєвої, О. Ігнатівич, Н. Клокар, Є. Макагон, Л. Петриненко, О. Подимової, В. Позднякова, В. Сластьоніна, О. Шафран, Г. Хмельницького, А. Хуторського та ін. Специфіка професійної компетентності фахівця з вищою освітою знайшла відображення у працях Н. Баловсяк, І. Бавшина, Б. Беспалова, Д. Мірошина, С. Федорова. Виокремлюється і напрямок, пов'язаний з вивченням інноваційної компетентності фахівця (В. Поздняков, Г. Хмельницький). Активізувались процеси вивчення цього питання й у педагогічній сфері (І. Гордієнко-Митрофанова, І. Дичківська, О. Ігнатівич, Л. Петриченко).

Формулювання мети статті. Інноваційні процеси, що активізувались у загальноосвітніх навчальних закладах, викликали потребу у новому теоретичному дискурсі інноваційної компетентності педагога. Тому *метою статті* є аналіз змісту та структури інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із аспектів модернізації освіти, зазначає І. Зязюн, є її побудова на основі компетентності, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і виконання багатьох соціальних ролей [3, 328].

Беззаперечні можливості компетентнісного підходу, відзначає Н. Кічук, визнано в освітніх системах економічно розвинутих країн через той факт, що саме наявність компетентностей дозволяє особистості, зокрема майбутнього фахівця, практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя та професійної діяльності [6, 80].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що на разі немає загальноприйнятого визначення поняття “компетентність”. Так, компетентність дослідниками трактується як: індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії; здібність людини реалізувати свій потенціал для професійної діяльності; сукупність знань, умінь, навичок, способів і прийомів їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні й розвитку особистості; здатність особистості діяти, вирішувати проблеми, інтенсивно використовуючи розум, досвід, творчі

здібності; вміння особистості, що відбиває ступінь відповідності визначеної компетенції і дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, що змінюються [7].

Європейські вчені визначають поняття “компетентність” як динамічну комбінацію знань, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою; як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності [9]. Компетентність є результатом освіти, самоосвіти і саморозвитку педагога. Вона визначається досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до праці.

На думку А. Маркової, професійно компетентною є така праця педагога, в якій на достатньому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість педагога, досягаються кращі результати в навчанні і вихованні. До того ж компетентність педагога визначається співвідношенням у реальній роботі професійних знань та умінь з одного боку, і професійних якостей – з іншого, в результаті чого складається цілісна картина професійної компетентності, яку можна покласти в основу вирішення багатьох практичних питань [8, 8 – 9].

Відповідно до педагогічної енциклопедії, поняття “компетентність” містить у собі, крім суто професійних знань, умінь і навичок, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію [11, 237].

Отже, в сучасній педагогічній науці існують різні неоднозначні трактування щодо змісту поняття “компетентність”, що визначаємо компетентність учителя як інтегративну властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного професійного й особистісного соціально-психологічного досвіду.

У контексті нашого дослідження розглянемо різні підходи до трактування поняття “інноваційна компетентність” у науковій літературі. Так, І. Дичківська розглядає інноваційну компетентність педагога через систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі [1]. Однак відсутність складової щодо творення інновацій в освітній діяльності, з нашої точки зору, значно збіднює її розуміння. Певною мірою наведене трактування інноваційної

компетентності співпадає із поглядами О. Ігнатович, де воно визначається як сукупність “спеціальних теоретичних знань з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, умінь ефективно застосовувати їх, практичних навиків” [4, 273]. Цього недоліку позбавлене визначення, надане Л. Петриченко, яке тут подається через систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання і прогнозування до впровадження нововведення [12].

Інноваційна компетентність передбачає наявність інноваційного сприйняття суб’єкта. Але у подальшому цей процес конкретизується за трьома видами: сприйняття власних інновацій і взагалі інновацій або відкриттів, здатність побачити елементи нового у відносному сталому та здатність запропонувати принципово нове вирішення проблеми. Таке покрокове нарощування потенціалу інноваційної компетентності у кінцевому варіанті підводить до більш широкого розуміння поняття.

Отже, проведений дефініційний аналіз поняття “інноваційна компетентність” дозволив з’ясувати специфіку її змістовного характеру та надати своє бачення означеної проблеми. Інноваційну компетентність ми розглядаємо як інтегральну характеристику, яка включає здатності з розробки, освоєння та втілення інновацій в практику педагогічної діяльності, що ґрунтуються на відповідних знаннях та вміннях фахівця, через сформованість необхідних особистісних якостей та досвіду.

У з’ясуванні сутності, змісту й структури інноваційної компетентності педагога необхідно виходити з певного розуміння його загальної професійної компетентності, яка, за переконанням В. Сластьоніна відображає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує професіоналізм [10, 40]. З цієї позиції інноваційна компетентність педагога є підсистемою його загальної професійно-педагогічної компетентності, тому має відображати загальні й специфічні вимоги, що висуваються до діяльності педагога на всіх етапах інноваційного процесу. Також інноваційна компетентність педагога структурно повинна охоплювати зовнішні (мета, засоби, об’єкт, суб’єкт, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти здійснення інноваційної діяльності.

Сумарний зміст знань, умінь, навичок, що входять до складу інноваційної компетентності

педагога, мають забезпечити ефективне здійснення ним усіх функцій інноваційної діяльності (гностичної, прогностичної, проектувальної, конструктивної, комунікативної, організаторської).

Аналіз досліджень з педагогічної інноватики дозволив виділити найбільш загальні ознаки інноваційної компетентності педагога: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін в способах діяльності, стилі мислення; суб’єктність цілепокладання, цілездійснення і самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значимості інновацій, включення у соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач; цілісність сукупності компетенцій, що входять до інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду. В цілому інноваційна компетентність педагога проявляється в його авторській педагогічній системі.

Критеріями оцінки інноваційної компетентності педагога виступають:

- індивідуальна готовність до прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях;
- мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій;
- рівень адаптивності до нових соціальних умов та сучасних вимог професії;
- володіння системою теоретичних і практичних знань, комплексом умінь;
- досвід прояву компетентності в реальних ситуаціях педагогічного процесу;
- здатність творчо вирішувати професійні задачі, володіння сучасними педагогічними технологіями;
- рівень усвідомленості педагогом своїх знань, умінь, навичок, можливостей, необхідних для кваліфікованого здійснення інноваційної діяльності;
- саморефлексія й корекція власної інноваційної діяльності [2].

Проявляється інноваційна компетентність педагога в оновлених, більш ефективних формах, способах, методах й, відповідно, якісно нових результатах навчально-виховної діяльності, які отримані внаслідок реалізації інновацій.

Більш системно інноваційна компетентність педагога розкривається у змісті компонентів її

структури, до складу якої включаємо: соціальну компетентність, мотиваційно-ціннісну компетентність, теоретико-методологічну компетентність, технологічну компетентність, інформаційно-комунікативну компетентність, рефлексивно-регулятивну компетентність [13, 123].

Соціальна компетентність представляє єдність соціальних знань, соціальних умінь, соціальних якостей та соціального досвіду особистості.

Соціальний компонент компетентності включає здатність до групової діяльності та співпраці, готовність прийняти на себе відповідальність за результати праці, навколишнє середовище та інші "істинні цінності" [5, 106].

Мотиваційно-ціннісна компетентність інноваційної діяльності пов'язана з внутрішньою мотивацією досягнення успіху і суб'єктивними цінностями професійної діяльності, прагненням до самореалізації в професії.

Компонентами структури професійної мотивації є: професійні покликання, наміри, потреби в професійній праці, ціннісні орієнтації, мотиви, стимули, мотивування, цілі, рівень домагань, очікування, індивідуальні смисли професійної діяльності, установки, готовність, позиції, інтереси. Тому інноваційна діяльність полімотивована, спонукається одночасно різними чинниками, які знаходяться в постійній динаміці, прямих й опосередкованих взаємозалежностях і змінах. Мотиваційна система, яка виникає при цьому, фактично є певною спрямованістю [14, 103].

Професійна спрямованість характеризує систему відносин людини з певною професією і визначається наявністю актуальних мотивів (зміст сфери), зв'язками між окремими мотивами (інтеграційні тенденції), характером і силою впливу домінуючого мотиву (системоутворювальний фактор), ступінню опредметнення окремих стимулів і перш за все домінуючого фактору. Від того, якими цінностями й мотивами керується особистість, залежить спрямованість інноваційної діяльності [13, 125].

Теоретико-методологічна компетентність визначається володінням педагогом комплексом знань про закони, закономірності, принципи, й способи інноваційної діяльності. Для вибору з наявних, або проектування власної дидактичної, методичної чи виховної системи, педагог має бути знайомий з інноваційними педагогічними концепціями, підходами, науковими ідеями, практичними розробками, технологіями, які успішно себе зарекомендували на ринку освітніх послуг. Знання теорії й методології інноваційних освітніх процесів слугує основою при розробці й

обґрунтуванні педагогом концептуальних засад авторської технології навчально-виховної діяльності.

Технологічна компетентність у структурі інноваційної компетентності педагога подається сукупністю способів здійснення інноваційної діяльності й включає діагностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські уміння. Діагностичні уміння проявляються в способах збору та аналізу інформації про наявний стан об'єкта, який потребує інноваційних змін.

Проектувальні уміння – це дії педагога, спрямовані на розробку нових педагогічних систем, процесів, технологій. Конструктивні уміння необхідні для деталізації розробленого проекту на рівні можливої його реалізації конкретними учасниками в реальних умовах. Комунікативні уміння включають здатність педагога-новатора переконувати, аргументувати, доводити переваги нових способів діяльності, емоційно захоплювати інших творчими ідеями, встановлювати міжособистісні зв'язки, вести діалог, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Організаторські уміння проявляються в налагодженні взаємодії суб'єктів інноваційного процесу, здатності мобілізувати колег на вирішення актуальних задач оновлення діяльності навчального закладу [3, 326].

Технологічність в структурі інноваційної компетентності забезпечує послідовність й оптимальність дій та операцій учителя в реалізації інновацій.

Інформаційно-комунікативна компетентність пов'язана з оволодінням педагогом якісно новими технологіями доступу до глобальних інформаційних ресурсів, оскільки обмін інформацією й обробка даних є ключовим фактором інноваційного процесу. Інформаційно-комунікативна компетентність пов'язана з когнітивною діяльністю педагога, розвитком його пізнавальної самостійності у пошуку, накопиченні, аналізі, оцінці, обробці, систематизації нових знань та їх творчого використання у вирішенні професійних задач.

Інформаційно-комунікативні технології виступають стратегічним елементом сучасних моделей інноваційних процесів, засобом забезпечення зовнішніх і внутрішніх зв'язків навчального закладу як інноваційної системи.

Рефлексивно-регулятивна компетентність педагога виявляється в контролі, аналізі й оцінці власної діяльності, усвідомленні причин власних успіхів і невдач і зміні неефективних способів діяльності. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, власного

розвитку й самоосвіти, пошуку особистісних смислів у професійно-педагогічній діяльності, а також стимулів самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності та формування індивідуального стилю роботи [2].

Висновки. Таким чином, інноваційна компетентність педагога розглядається як складова загальної професійно-педагогічної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим характером та спрямованістю на неперервне творення нового, розвитку особистісного й професійного потенціалу педагога.

До подальших напрямів нашого дослідження можна віднести визначення особливостей розвитку інноваційної компетентності педагогів в межах загальноосвітнього навчального закладу.

1. Дичківська І.М. *Інноваційні педагогічні технології: підручник* / І.М. Дичківська. – Київ, Академвидав, 2012. – 352 с.

2. Дружилов С.А. *Обучение и стадии профессиональной компетентности* / С.А. Дружилов // *Непрерывное образование как условие развития творческой личности.* – Новокузнецк: ИПК, 2001. – С. 32 – 33.

3. Зязюн І.А. *Філософія педагогічної дії: монографія* / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

4. Ігнатів О.М. *Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія* / О.М. Ігнатів. – К.: ТОВ "Центр учбової літератури", 2009. – 287 с.

5. Карпова Ю.А. *Введение в социологию инноватики: учебное пособие* / Ю.А. Карпова. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.

6. Кічук В. *Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі* / В. Кічук // *Науковий вісник Миколаївського державного університету.* – Випуск 12. Педагогічні науки. – Т. 1. – 2006. – С. 80 – 87.

7. Луговська Е.М. *Поняття "компетенція" і "компетентність" в педагогічній теорії* / Е.М. Луговська // *Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення: тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (20 квітня 2012р.)* – Запоріжжя: КПУ, 2012. – С. 67 – 69.

8. Маркова А.К. *Психология труда учителя* / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1994. – 192 с. – С. 8–9.

9. *Національний освітній глосарій: вища освіта* / авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болубаи, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К.: ТОВ "Видавничий дім "Плянди", 2011. – 100 с.

10. *Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений* / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 418 с.

11. *Педагогика: Большая современная энциклопедия* / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.

12. Петриченко Л. О. *Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: 13.00.04* / Петриченко Лариса Олексіївна. – Харків, 2007. – 237 с.

13. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія* / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

14. Семиченко В.А. *Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии* / В.А Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2015



**21 травня 2015 р.
Вознесіння Господне**



Після Воскресіння Господь наш Ісус Христос сорок днів залишався на землі. Він мав зійти на небеса відразу, але Він залишився на землі, щоб переконати всіх в істинності Свого Воскресіння.

Святим апостолам Він "...являв Себе живим з багатьма вірними доказами, протягом сорока днів являючись їм і говорячи про Царство Боже" (Діян. 1, 3).



УДК 373.3.015.31 – 057.87

Ліна Савчук, студентка IV курсу
Оксана Бартків, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПОЧАТКОВА ШКОЛА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається роль початкової школи як середовища формування життєвої компетентності молодших школярів.

Формування життєвої компетентності у початковій школі визначено як складний, цілеспрямований та систематичний процес, у результаті якого молодший школяр здобуває якості, необхідні йому для життєдіяльності в суспільстві, оволодіває соціальною діяльністю, комунікативними вміннями.

Ключові слова: компетентність, життєва компетентність, початкова школа, знання, уміння, життєві навички, етапи формування життєвої компетентності.

Лит. 9.

Ліна Савчук, студентка IV курса
Оксана Бартків, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и педагогики высшей школы
Восточноукраинского национального университета имени Леси Украинки, г. Луцк

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается роль начальной школы как среды формирования жизненной компетентности младших школьников.

Формирование жизненной компетентности в начальной школе определено как сложный, целенаправленный и систематический процесс, в результате которого младший школьник приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе, овладевает социальной деятельностью, коммуникативными умениями.

Ключевые слова: компетентность, жизненная компетентность, начальная школа, знания, умения, жизненные навыки, этапы формирования жизненной компетентности.

Lina Savchuk, 4th year student
Oksana Bartkiv, Ph.D. (Pedagogy) Docent of Social Pedagogy and Pedagogy of Higher School Department
Eastern Europe National University by L.Ukrainka, Lutsk

PRIMARY SCHOOL AS AN ENVIRONMENT FOR DEVELOPING LIFE COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN

The article analyzes the role of the primary school in the formation and development of life competence in young learners. The process of formation life competence in primary school is defined as a complex, purposeful and systematic process in the result of which young learners obtain the qualities necessary for their comfortable living in the society, master the skills of social activity, communicative abilities

Keywords: competence, life competence, primary school, knowledge, skills, vital habits, stage of the life competence formation.

Постановка наукової проблеми та її значення. На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливої актуальності набуває проблема формування особистості, здатної до самоактуалізації, творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток країни. З огляду на це, соціальні та педагогічні проблеми формування життєвої компетентності молоді виходять сьогодні на рівень

пріоритетних в українському суспільстві. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства [7, 1]. Важлива роль у вихованні такого громадянина відводиться загальноосвітній школі,

а саме її початковій ланці, як середовища формування в учнів готовності й здатності активно творити нові реалії життя, гідно репрезентувати свою націю, безперервно оновлювати власний досвід, проектувати подальший освітній та життєвий шлях.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Загальнотеоретичні основи проблеми формування життєвої компетентності особистості розкрито в працях В. Афанасьєва, І. Блауберг, Р. Гурова, Л. Когана, М. Нугаєва, В. Садовського та ін. Психологічне підґрунтя досліджуваного питання складають роботи з психології особистості Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Запорожця, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та ін. Педагогічне осмислення мікросередовища як фактора формування особистості здійснюється у наукових доробках В. Бочарової, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, О. Кононко, В. Кузя, М. Лукашука, Г. Пустовіта, В. Радула, О. Савченко, А. Сиротенка, К. Чорної та ін. Роль середовища у формуванні життєвої компетентності особистості досліджували С. Козлова, М. Фіцула, І. Ящук і визначали його як фактор розвитку та виховання дитини. Поза увагою науковців залишилися питання розкриття ролі початкової школи у формуванні життєвої компетентності молодших школярів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні ролі початкової школи як середовища формування життєвої компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Проблема формування життєвої компетентності молодших школярів сьогодні визначається провідною у процесі виховання підростаючого покоління та підготовці школярів до життя і діяльності в суспільстві. Л. Сохань вважає, що життєва компетентність є складним системним поняттям, яке не зводиться ні до знань, ні до навичок, ні до якостей. Вона вбачає у цьому утворенні, передусім, здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, що ґрунтуються на життєтворчих знаннях, вміннях і навичках, життєвих досягненнях [4]. Учений констатує, що компетентною вважається людина життєздатна, авторитетна в тій чи іншій галузі. Однак це поняття може бути продуктивно використане стосовно життя як цілісності. У такому разі воно трансформується в поняття “життєва компетентність”, тобто компетентність належить не до якоїсь зі сфер діяльності, а до життя загалом, до життєдіяльності, життєтворчості: мистецтво жити, якому також

потрібно вчити школярів, є втіленням життєвої компетентності особистості як режисера і актора своєї долі [4].

У свою чергу Л. Лепіхова пропонує визначати життєву компетентність як спеціально набуті знання у поєднанні зі здібностями особистості, життєвим досвідом та вмінням їх застосовувати в практичній діяльності. Життєву компетентність І. Єрмаков бачить як комплекс певних особистісних якостей, що забезпечують продуктивне життєздійснення особистості, тобто здійснення життя як способу людського існування, а її формування розглядає як розвиток і збагачення всіх основних життєзабезпечувальних особистісних структур [10].

На основі здійсненого аналізу нами життєва компетентність трактується як системна властивість особистості, що характеризує її здатність розвивати себе, своє життя, успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, вирішувати складні життєві проблеми.

Вагому роль у формуванні життєвої компетентності ми відводимо саме загальноосвітній школі, оскільки в навчально-виховному середовищі школи учні засвоюють знання, уміння та навички, життєтворчі здібності, життєвий досвід, життєві досягнення особистості, які об’єктивізують ступінь їх життєвої компетентності.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін “середовище” визначається як сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму [1, 891]. Школа виступає як складна інтегрована система, яка включає цілеспрямовану й систематичну взаємодію педагогів, школярів і їх батьків, має соціально-педагогічну спрямованість та реалізує діагностичну, прогностичну, консультативну, профілактичну, опікунську функції та функцію соціального захисту [2]. У контексті нашого дослідження вагомим є розкриття ролі початкової школи у формуванні життєвої компетентності молодших школярів.

О. Кононко констатує, що у Базовому компоненті загальноосвітньої школи *головним завданням першої ланки освіти* є не стільки дати дитині систему галузевих знань, скільки у доступній формі розкрити перед нею науку життя – сформувати практичні й життєво необхідні вміння, навчити орієнтуватись у нових умовах життя, знаходити своє місце серед інших, відчувати межу припустимої поведінки, ініціювати добродійність [6, 8]. Йдеться про орієнтацію на інтегрований, цілісний погляд на

ПОЧАТКОВА ШКОЛА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

особистість дитини, на використання можливостей розвитку всіх сфер життєдіяльності школярів для забезпечення їх належної соціалізації та самореалізації, формування життєвої компетентності.

Життєва компетентність молодшого школяра, на думку О. Кононко, має розглядатися як нова стратегія, що змінює мету навчально-виховного процесу, спрямовує зусилля педагогів на забезпечення кожній дитині сприятливих умов для оволодіння важливою наукою і мистецтвом життя. Учена, вивчаючи життєву компетентність особистості, визначає три види середовища, які впливають на дитину: *міжособистісну взаємодію; спеціально створене середовище переконання; засоби масової інформації* [6].

З огляду на висловлене вище, В. Зарицька розглядає *формування життєвої компетентності як формування сукупності компетенцій, які розвиваються в особистості у процесі навчання* [5]. *Механізмом формування життєвої компетентності в школі* І. Єрмаков вважає самоактуалізацію, розвиток якої можливий лише у процесі навчання. На його думку, *основою життєвої компетентності є ціннісна система особистості, що формується у процесі самоактуалізації* [3]. Іншою важливою умовою формування життєвої компетентності в початковій школі автор вважає *інтегрованість та конструктивність стилю життя*: процес самоактуалізації, сприяючи формуванню конструктивного стилю життя, дозволяє реалізовувати більше життєвих цілей з меншими витратами часу та енергії, зберігаючи як внутрішню рівновагу, так і відносну відповідність вимогам соціального середовища. Тому конструктивність стилю життя є ознакою життєвої компетентності особистості [3].

У “Програмі для середньої загальноосвітньої школи (1 – 4 класи)” визначається склад життєвих навичок молодших школярів, які необхідно формувати в початковій школі:

- організаційні навички (опанування школярами раціональних способів організації власного навчання);
- загальнопізнавальні навички (уміння спостерігати, розмірковувати, запам’ятовувати й відтворювати матеріал);
- загальноповедінцеві навички (основні елементи культури слухання і мовлення);
- контрольно-оцінні навички (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів) [2].

Слід відзначити, що у початковій школі завершується формування життєвих навичок з

усіх майбутніх життєтворчих компетенцій особистості. Тому для реалізації цієї мети, початкова школа має вирішити наступні завдання:

- сформувати в учня інтелектуальні вміння (читати, писати, висловлювати власну думку усно та письмово, активно слухати, коректно формулювати, задавати питання, отримувати та аналізувати інформацію з друкованих (книги, журнали, газети) та, за допомогою комп’ютерних навичок, з електронних джерел (Інтернет);

- формувати навички прогнозування власної життєдіяльності (діяльності) на найближчий період життя (день, місяць); актуалізувати потребу та створити реальні умови, необхідні для самостійного прийняття учнем рішень;

- сформувати найпростіші необхідні навички обґрунтування (оцінки), деталізації та планування реалізації власного рішення в реальних життєвих умовах;

- створювати умови та дієво підтримувати (педагогічними засобами) формування елементарних життєвих та соціальних навичок учня (щодо пізнання, спілкування, практичної діяльності), необхідних для реалізації його власних рішень, успішного вирішення актуальних життєвих завдань;

- заохочувати учня до самостійного контролю та організації власного життєвого часу, посилюючи самовиховання [9, 80].

Змістом формування життєвих навичок у навчально-виховному процесі початкової школи є створення відповідних умов та ситуацій (водночас як життєвих (для дитини), так і дидактичних (для вчителів), які актуалізують потребу в оволодінні та практичному закріпленні учнем оптимальних засобів вирішення специфічних життєвих завдань, зміст яких відповідає можливостям молодшого школяра. Ці життєві завдання мають органічно вписуватися у навчально-виховний процес початкової школи і сприяти актуалізації та розвитку життєтворчого потенціалу маленької особистості, ґрунтуватися на методичних досягненнях психології та педагогіки життєтворчості [8].

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам визначити три етапи формування життєвої компетентності особистості у процесі взаємодії “особистість – школа”.

У межах *першого етапу* формування життєвої компетентності особистості (початкова школа) відбувається у процесі засвоєння нею діючих у суспільстві норм і правил поведінки та оволодіння відповідними формами і засобами діяльності. Цей етап визначається як *етап адаптації*.

Другий етап (базова школа) полягає у

загостренні протиріч між досягнутим рівнем адаптації і потребою індивіда у її посиленні. Цей етап характеризується *пошуком нових засобів і способів задоволення потреб індивіда*, його розвитку та саморозвитку.

У межах третього етапу (старша школа) відбувається детермінація протиріч між сформованими на попередньому етапі прагненням суб'єкта бути максимально визнаним у суспільстві і потребами особистості, що йому імпонують, відповідають його системі цінностей, сприяють успіху особистої і соціально значущої спільної діяльності, визначається як *етап інтеграції*.

Усі перераховані етапи є етапами формування життєвої компетентності індивіда в його найважливіших проявах і якостях. Розвиток життєвої компетентності та зростання особистості до рівня третього етапу – інтеграції відбувається під впливом визначених факторів. До них віднесено такі: “соціокультурний фактор”, “люди”, “я сам” [9].

Отже, у початковій школі реалізується перший етап формування життєвої компетентності особистості – етап адаптації. Метою даного етапу є створення необхідних умов та стимулювання навчально-пізнавальної, практичної та комунікативної діяльності учнів початкової школи, необхідної для формування, застосування та здобуття досвіду успішної реалізації життєвих навичок, які не можна сформувати, розвинути та удосконалити поза щоденною пізнавальною, практично-перетворювальною та комунікативною діяльністю учня. Головним механізмом формування життєвих навичок дитини у початковій школі є ігрова діяльність, яка є важливою складовою життєдіяльності молодших школярів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, здійснений аналіз поглядів учених дозволяє нам констатувати, що життєва компетентність молодшого школяра є цілісним утворенням, яке становить складну системну властивість особистості, яка характеризує її здатність зберігати та оптимально відтворювати, розвивати себе, своє життя, успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, у майбутньому вирішувати складні життєві завдання та проблеми. Формування життєвої компетентності у початковій школі визначається нами як складний, цілеспрямований та систематичний процес, у результаті якого молодший школяр здобуває якості, необхідні йому для життєдіяльності в

суспільстві, оволодіває соціальною діяльністю, комунікативними вміннями тощо. Початкова школа нами розглядається як цілеспрямоване й сприятливе середовище, в якому у молодших школярів розвиваються такі життєві навички, як опанування раціональними способами організації власного навчання; уміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати й відтворювати матеріал; основні елементи культури слухання і мовлення; засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів.

Дослідження не вичерпує означену проблему і передбачає здійснення наступних кроків, спрямованих на визначення ефективних форм, методів формування життєвої компетентності молодших школярів.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.

2. Вербицька П.В. Організаційно-педагогічні засади громадянської освіти молодших школярів. / П.В. Вербицька – дис. на здоб. наук. ступ. к.п.н., Київ, 2000.

3. Єрмаков І.Г. Розвивати життєву компетентність / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузиков // Шкільний світ. – изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2006. – 304 с.

4. Життєва компетентність особистості [Текст]: Наук.-метод. посіб. / За ред. Л.В. Сохань. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

5. Зарицька В.В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Зарицька Валентина Василівна / Харківський національний ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2006.

6. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.Л. Кононко. – К., 2001. – 36 с.

7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкіл. світ, 2001. – 16 с.

8. Психологія і педагогіка життєтворчості [Текст]: Наук.-метод. посіб. / відп. ред. В.М. Доній. – К., 2003. – 563 с.

9. Яцук І.П. Формування життєво компетентної особистості: Науково-методичний посібник. / І.П. Яцук. – Хмельницький: Видавництво Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 1999. – 54 с.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2015

**ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 37.035 – 057.874

Олександр Семенов, кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Інституту проблем виховання НАПН України, м. Київ
Сергій Дужич, студент Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки, м. Луцьк

**ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Статтю присвячено питанням формування громадянської спрямованості старшого дошкільника у процесі його творчої діяльності. На основі досліджень С. Рубінштейна, О. Ковальова та Г. Костюка обґрунтовано структуру громадянської спрямованості особистості, як сукупності стійких мотивів, що визначають її громадянськість та містять: потреби, бажання, громадянські потреби, інтереси, схильності, прагнення, громадянські ідеали, громадянський світогляд і громадянські переконання. Визначено педагогічні умови організації творчої діяльності старших дошкільників з метою формування у них громадянської спрямованості.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянська спрямованість, громадянськість, дитина старшого дошкільного віку, творча діяльність.

Рис. 1. Літ. 7.

Александр Семенов, кандидат педагогических наук, доцент,
докторант Института проблем воспитания НАПН Украины, г. Киев
Сергей Дужич, студент Восточноєвропейского национального университета
имени Леси Украинки, г. Луцк

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Статья посвящена вопросам формирования гражданской направленности старшего дошкольника в процессе его творческой деятельности. На основе исследований С. Рубинштейна, А. Ковалева и Г. Костюка обосновано структуру гражданской направленности личности, как совокупности устойчивых мотивов, определяющих ее гражданственность, которые содержат: влечения, желания, гражданские потребности, интересы, склонности, стремления, гражданские идеалы, гражданское мировоззрение и гражданские убеждения. Определены педагогические условия организации творческой деятельности старших дошкольников с целью формирования у них гражданской направленности.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская направленность, гражданственность, ребенок старшего дошкольного возраста, творческая деятельность.

Olexander Semenov, Ph.D. (Pedagogy), Associate Prof.
Doctoral of Institute of Education Problems NAPS of Ukraine, Kyiv
Serhiy Duzhych, Student
Eastern European National University by L.Ukrainka

**FORMATION OF CIVIC DIRECTION OF THE SENIOR PRESCHOOLER IN THE
PROCESS OF CREATIVE ACTIVITY**

The article deals with the development of civic direction of the senior preschooler in the process of his creative activity. On the basis of S. Rubinstein's, A. Kovalev's and H. Kostiuk's researches it was substantiated the structure of civic direction of the personality, as an aggregate of stable motives that determine one's civic consciousness and include: appetences, desires, civic needs, interests, inclinations, aspirations, civic ideals, civic outlook and civic beliefs. The author determines the pedagogical conditions of creative activity of the senior preschooler with the aim of forming their civic direction.

Keywords: civic education, civic direction, civic consciousness, the child of senior preschool age, creative activity.

Постановка проблеми. Сучасна теорія і практика педагогічного управління творчою діяльністю дітей старшого дошкільного віку зумовлює необхідність урахування формування змісту їх особистісної

спрямованості. Важливо, щоб творчість дитини 6-го року життя не лише задовольняла її дозвіллевий інтерес та змістовно заповнювала вільний час, але й слугувала розвиткові особистісних якостей, з-поміж яких важливе

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

значення слід надавати громадянськості – меті громадянського виховання. Отже, формування громадянської спрямованості старшого дошкільника у процесі його творчої діяльності є актуальною науковою проблемою.

Значущість окресленої проблеми дає підстави визначити мету статті – дослідити теоретичні аспекти та сформулювати практичні поради щодо формування громадянської спрямованості в дітей старшого дошкільного віку у процесі їх творчої діяльності.

Витоки ідеї громадянського виховання сягають часів античних філософів (Сократ, Платон, Аристотель та ін.), які визначали виховання “доброго громадянина”, як тогочасну провідну мету виховання. Визнавалось, що громадянське виховання є основою благополуччя й стабільності держави: “Законодавець повинен поставитися із винятковою увагою до виховання молоді, оскільки в тих державах, де цього немає, сам державний лад завдає шкоди” [1, 451]. Відтак, ідея громадянського виховання, у подальшому, стала традицією для суспільних та гуманітарних наук у цілому. Особливе навернення до ідеї громадянського виховання відбулося завдяки педагогам-гуманістам епохи Відродження (Т. Кампанелла, Н. Макіавеллі, Т. Мор). Запропонована ідея гордого громадянина була дещо нівельована у творох Ж.Ж. Руссо та Л.М. Толстого, які запропонували виховувати таку людину, яка не обов’язково перебуває у гармонії з державою та суспільством, може бути відстороненою від громадського життя й, першою чергою, перебуває у гармонії із самою собою і природою.

Не були байдужими до проблеми громадянського виховання представники педагогічної думки України. Такі діячі, як В.Б. Антонович, М.П. Драгоманов, М.С. Грушевський, С.Ф. Русова, І.І. Огієнко, Г.Г. Ващенко, Б.Д. Грінченко, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський звертали увагу у своїх працях на особливе значення формування громадянської свідомості дитини.

До питання громадянської освіти учнів загальноосвітніх шкіл, вихованців дошкільних і позашкільних навчальних закладів звертались чимало сучасних дослідників. Серед них: І.Д. Бех, А.П. Бударний, Г.О. Голубєва, С.М. Гончаренко, О.М. Докуніна, Р.І. Євтушенко, Г.Є. Жураківський, П.Р. Ігнатенко, Н.І. Косарева, А.В. Крицька, І.М. Кучинська, О.І. Пометун, В.А. Поплужний, Г.П. Пустовіт, О.О. Стаєнна, М.Г. Стельмахович, О.В. Сухомлинська та ін.

Щодо феномену громадянської спрямованості, його, на нашу думку, необхідно розглядати у

контексті питання структури особистості. Семантика слова “спрямованість” підводить нас до думки, що це поняття водночас банальне, завдяки очевидності мотивів (прагнень, бажань, потреб, інтересів, ідеалів тощо), та складне, оскільки виступає однією із складових, провідних характеристик цілісної особистості. Питанням спрямованості особистості присвячено праці багатьох учених, серед яких слід виокремити дослідження структури особистості С.Л. Рубінштейна та О.К. Ковальова.

Питання структури особистості тривалий час перебуває у дискусійному науковому полі. Погляди вчених різняться від повної відмови розглядати питання структури (К. Роджерс, А. Маслоу) до ретельних спроб структурування (Б.Г. Ананьєв, О.К. Ковальов, Г. Олпорт, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.), які, водночас, скоріше відображають логіку та інтерпретацію авторів, а ніж логіку та суть предмета дослідження. Структура виступає характеристикою цілісності особистості та водночас видається суперечливою з огляду на питання її стабільності. Для експериментального оперування поняттям “особистість” ми вважаємо найбільш прийнятним для нашого дослідження бачення С.Л. Рубінштейна, О.К. Ковальова та Г.С. Костюка в частині особистісної спрямованості. Спираючись на дослідження вказаних учених [2; 3; 4], *спрямованість особистості* ми розуміємо, як *сукупність стійких мотивів, що визначають її діяльність та містять: потяги, бажання потреби, інтереси, схильності, прагнення, ідеали, світогляд і переконання.*

Системний підхід до тлумачення поняття “спрямованість особистості” дає нам підстави розглядати його також як систему особистісних ставлень, де на передній план виступають ставлення: до себе, до оточуючих та до провідного виду діяльності. Не важко помітити, що більшість із структурних компонентів спрямованості мають предметну природу: “Потяги (бажання, інтереси, схильності) до чого?”, “Ідеали які?” тощо. З цього можемо зробити висновок про те, що у прикладному контексті перспективними видаються дослідження спрямованості особистості у предметному ключі, зокрема у ключі громадянської спрямованості.

Розглянемо структуру громадянської спрямованості особистості на основі вищезазначених наукових підходів. Інтерпретована на рис. 1 структура громадянської спрямованості виокремлює її основні компоненти.

Первинними емоційними, неусвідомленими проявами особистісних потреб у приналежності

**ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СПРЯМОВАНІСТІ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**



Рис. 1. Структура громадянської спрямованості

до соціальної групи, а відтак до держави, нації, виступають *потяги*. Неусвідомленість потягів свідчить про природну (вроджену) потребу людини належати до соціальної групи та, перебуваючи у ній, набувати найбільш характерних рис її членів. Так у процесі соціалізації закладаються базові основи громадянськості, що визначають у подальшому усе громадянське становлення особистості. Серед них: носійство мови, етнічна приналежність та розуміння позиціонування етносу у системі поліетнічних взаємин, опанування ціннісних, морально-етичних орієнтирів, як базису поведінки тощо.

Окремо слід виділити природний потяг дошкільника до експериментування та пізнання світу навколо себе через творчість. Креативна потреба виявляється у єдності творчих потягів, бажань, інтересів, прагнень та схильностей дитини

створювати досі неіснуючі предмети (твори). Ця обставина змушує педагогів враховувати, що громадянська спрямованість особистості старшого дошкільника формується не як масове явище в даних умовах, а є унікальним утворенням, що виникає на основі критичної за суттю, глибоко індивідуальної та неповторної життєтворчості.

У навчально-виховній роботі із дошкільнятами важливо викликати у них усвідомлену потребу – *бажання* ставати громадянином. Безумовно у свідомості дитини 5-го року життя таке бажання опредметнене бажаннями більш простого порядку. Серед них: бажання наслідувати (копіювати) громадянські цінності дорослих, їх соціально-політичні уподобання, брати участь у традиційних народних святах та дійствах, подорожувати рідним краєм з педагогами чи батьками тощо. Окремо слід зауважити, що діти із задоволенням включають народні та громадянські елементи у

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

свої сюжетно-рольові ігри, у яких відображають історичні, сучасні складні політико-соціальні процеси в Україні.

Якщо природа бажань дитини старшого дошкільного віку значною мірою базується на емоційній основі, то *громадянські потреби* є більш стійким утворенням, що являють собою внутрішній спонукальний мотив бути носієм особистості та національної гідності, володіти основами правової та моральної культури свого народу, виявляти готовність виконувати громадянський обов'язок, наслідувати зразки громадянськості значущих дорослих.

Наші опитування старших дошкільників – вихованців позашкільних навчальних закладів м. Луцька – виявили, що їхня діяльність у творчих об'єднаннях дітей за інтересами значною мірою детермінована їхньою природною цікавістю, спрямованою на предмет діяльності. *Інтереси* старших дошкільників виникають як пізнавальна спрямованість внаслідок дефіциту інформації або її тимчасової недоступності. Слід відзначити, що інтереси тим більше проявляють свою спонукальну дію у процесі залучення дітей до опанування нової інформації, чим більш вдало та своєчасно педагоги чи батьки задовольняють дефіцит інформації. Так, було помічено, що 5-річки із задоволенням сприймають інформацію про історію України, регіону чи міста (села) у якому проживають. Величезну роль у формуванні громадянськості слід надавати безпосередній участі дітей дошкільного віку у обрядових та звичаєвих діях. За цих умов легко засвоюють ідею та зміст культурних традицій, у щирій невимушеній атмосфері стають носіями громадянських норм та переконань.

Стійка громадянськість формується у дітей також на основі розвитку у них *схильності* до певного виду діяльності (пізнання). У контексті досліджуваної нами проблеми формування громадянськості, схильність ми розглядаємо як вибірккову спрямованість до певного виду діяльності (творчості), зміст якої сприяє формуванню громадянської спрямованості. Схильність безпосередньо пов'язана з інтересами. Більшість схильностей до певного виду діяльності первинно бути стимульовані емоціями, викликаними саме інтересами.

У процесі формування громадянської спрямованості старшого дошкільника необхідно врахувати вольову компоненту – здатність долати перепони, труднощі, негаразди на шляху до об'єкта потреби, тобто *прагнення*. Останні мають безпосередній зв'язок із громадянськими почуттями, мріями, фантазіями та уявою. Найбільш органічно прагнення реалізуються у

процесі дитячої творчості. Реалізація прагнень дитиною в процесі творчої діяльності знаходить вираз у прояві творчої активності, яку можна означити як рушійну силу, умовно назвати “двигуном” для творчої дитини, що в якості “палива” використовує її особистісний потенціал, дістає прискорення із набуттям творчого досвіду та, в кінцевому порядку, впливає на формування стійких громадянських якостей особистості.

Динаміка формування громадянської спрямованості дитини старшого дошкільного віку передбачає вихід на систему громадянських ідеалів, світогляду та переконань. Громадянський *ідеал* у старшому дошкільному віці найчастіше асоціюється із образом значущого дорослого. Такими дорослими виступають батьки та педагоги. На думку дошкільнят вони втілюють у собі ідеальний образ громадянськості, орієнтир для наслідування та, з педагогічної точки зору – мету самовиховання. Рідше в якості ідеалу виступають ровесники дошкільнят, кіногерої.

Громадянський *світогляд* являє собою більш складне утворення, у порівнянні із описаними вище складовими громадянської спрямованості старшого дошкільника. Дане поняття інтегрує у собі сукупність переконань та оцінок, поглядів і принципів, які визначають картину світу і місце людини у ньому. На громадянський світогляд мають вплив: пануючі політичні, моральні, естетичні, правові, релігійні та філософські погляди, а також духовні почуття, на які спирається віра, відповідні громадянські ідеали, надія на їх здійснення [5, 299].

Громадянські переконання, за своєю суттю, виступають як усвідомлені мотиви, тверда впевненість у громадянських цінностях та чеснотах. Громадянські переконання як складова громадянської спрямованості особистості детермінують мету та напрям учинків дитини. Отже, саме на їх формування має бути спрямована діяльність педагога, який формує громадянськість старшого дошкільника.

Виходячи із психолого-педагогічного постулату про те, що особистість формується у діяльності, ми розглядаємо дитячу творчість, як провідний шлях формування її громадянськості. Творчість виступає, найперше, як категорія філософії, у якій закладено найглибший сенс людської життєдіяльності, спрямованої на відтворення культури людства у всій її багатоманітності та унікальності. З цих позицій творчість – іманентна особистісна сутність, рушійна сила життєвого поступу та абсолютний прояв свободи індивіда у праві на богоподібну діяльність, тобто на творення. Суб'єкт творчості та його діяльність виступають запорукою розвитку суспільства, а також розвитку особистісного.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Разом з тим, творчість завжди носить предметний характер. Вона виражається у створенні нової якості, нової речі або форми (способу) її застосування. Побічним продуктом творчої діяльності виступають зміни у характері дитини, розвиток окремих здібностей чи їх неповторної сукупності. Творчість приносить насолоду дошкільнятам, тому вони охоче приймають пропозиції дорослих долучитися до творчого процесу. Зосередимо нашу увагу на тих видах дитячої творчості, що сприяють формуванню громадянської спрямованості у старшому дошкільному віці.

Вітчизняна дослідниця теоретико-методичних основ позашкільної освіти О.В. Биковська виділяє такі напрями дитячої творчості: художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий та гуманітарний [6, 215 – 219]. Названі напрями об'єднують понад 500 різноманітних видів творчих занять дітей. Пропонована нами концепція передбачає, що усі творчі заняття з дітьми старшого дошкільного віку мають бути зорієнтовані на відповідний зміст громадянського виховання. Серед дидактичних задач формування громадянської спрямованості дітей старшого дошкільного віку у процесі занять творчістю слід виділити такі:

- формувати в дітей позитивного ставлення до громадянських цінностей українського народу, а також моральних категорій добра, справедливості, чесності, правдивості, працьовитості тощо;
- заохочувати спілкування рідною мовою, інтерес до мов інших народів;
- знайомити дітей із державними символами та їх значенням;
- формувати поняття про рід, родину та сім'ю;
- формувати в дітей знання про природоохоронну діяльність;
- знайомити із кращими зразками національного (ужиткового) мистецтва;
- знайомити з народними традиціями та звичаями, народними оберегами;

Сприятимуть формуванню громадянської спрямованості дошкільнят такі виховні задачі:

- формування гордості за свою державу, рідний край, культуру;
- формувати повагу та любов до рідних, старших членів сім'ї та на цій основі духовно-моральних взаємин;
- формувати інтерес до духовного спадку українців, своїх національних особливостей;

- формувати почуття власної гідності;
- формувати відповідальне та толерантне ставлення до представників інших країн, рас, націй, ровесників, дорослих, усіх людей.

Формування громадянської спрямованості слід здійснювати з опорою на психолого-фізіологічні особливості дітей 5-го року життя. Необхідно пам'ятати, що діти цього віку ще перебувають у полоні гри, як провідного виду діяльності. Разом з тим, чимало з старших дошкільників виявляють ознаки кризи 6-ти років. За цієї умови громадянськість виступає як критерій дорослості, шкільної зрілості й вигідно вирізняє дитину, що прагне емансипуватися і скоріше перейти до навчальної діяльності у школі, як нового провідного виду діяльності.

Резюмуючи сказане, вважаємо за необхідне зазначити, що формування громадянської спрямованості у старшому дошкільному віці є важливим практичним завданням у системі громадянського виховання підростаючого покоління. На основі зазначених у нашому дослідженні теоретичних розвідок та моделювання системи формування громадянської спрямованості дошкільника, у подальшому, слід розробити відповідні методичні засади роботи педагогів дошкільних та позашкільних навчальних закладів з вихованцями старшого дошкільного віку.

1. Аристотель. *Політика* / Аристотель. – Соч.: В 4 т. – М.: Мисль, 1976. – Т. 4. – 799 с.

2. Рубинштейн С.Л. *Основи общей психологии* / Сергей Леонидович Рубинштейн. В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 485 с.

3. Ковалев А.Г. *Психология личности* / Александр Григорьевич Ковалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.

4. Костюк Г.С. *Актуальные вопросы формирования личности ребенка* / Григорий Силович Костюк // Советская педагогика. – 1949. – № 11. – С. 73 – 101.

5. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник* / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

6. Биковська О.В. *Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: Монографія [Текст]* / Олена Володимирівна Биковська. – К.: ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.

7. Пустовіт Г.П. *Формування творчої особистості у позашкільних навчальних закладах: теоретичний аспект* / Г.П. Пустовіт // Позашкільна освіта та виховання. – 2007. – №1. – С. 2 – 8.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2015

**АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ
ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ
ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї**

УДК [373.29:796] – 053.4

Наталія Семенова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Наталія Дужич, студентка IV курсу

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

**АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ У
ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї**

Розглянуто аналіз підходів до побудови педагогічної технології формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї. Акцентовано увагу на: наявності різних підходів до визначення поняття “педагогічна технологія” яка розглядається багатоаспектно; розуміння поняття “педагогічна технологія” у контексті роботи з дітьми дошкільного віку. Визначено, що у дошкільній педагогіці наявна певна кількість педагогічних технологій, які використовуються практиками і дають ефективні результати, проте технології формування здорової особистості дошкільника в процесі взаємодії дошкільних навчальних закладів і сім'ї дотепер не розроблено.

***Ключові слова:** педагогіка, технологія, педагогічна технологія, здорова особистість.*

Літ. 10.

Наталья Семенова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Наталья Дужич, студентка IV курса

Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г. Луцк

**АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПОСТРОЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА 6-ГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ И СЕМЬИ**

Рассмотрены анализ подходов к построению педагогической технологии формирования здоровой личности ребенка 6-го года жизни в процессе взаимодействия дошкольного учебного заведения и семьи. Акцентировано внимание на: наличие различных подходов к определению понятия “педагогическая технология”, которая рассматривается многоаспектной; понимание понятия “педагогическая технология” в контексте работы с детьми дошкольного возраста. Определено, что в дошкольной педагогике имеется определенное количество педагогических технологий, используемых практиками и дают эффективные результаты, однако технологии формирования здоровой личности дошкольника в процессе взаимодействия дошкольных учебных заведений и семьи до сих пор не разработано.

***Ключевые слова:** педагогика, технология, педагогическая технология, здоровая личность.*

Natalia Semenova, Docent of Pedagogy

Natalia Duzhych, student of 4th year

Eastern European National University by L. Ukrainka, Lutsk

**APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF A
HEALTHY CHILD'S PERSONALITY OF 6TH YEAR OF LIFE IN THE INTERACTION
OF KINDERGARTEN AND FAMILY**

Considered analysis of approaches to the construction of educational technology of a healthy child's personality 6th year of life in the interaction of kindergarten and family. Attention is given to: the presence of different approaches to the definition of “educational technology” which is considered multidimensional; understanding of the concept of “educational technology” in the context of work with preschool children. Determined that preschool pedagogy available a number of pedagogical techniques used practices and provide effective results, but the technology of a healthy personality preschooler during interaction pre-schools and families has not been developed.

***Keywords:** education, technology, educational technology, healthy person.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток дошкільної освіти в Україні характеризується інтенсивними пошуками форм і методів організації педагогічного процесу, які б сприяли формуванню

всебічно розвиненої і здорової особистості. Це пов'язано насамперед із відходом від традиційного навчання і виховання та втіленням ідеї побудови цілісного педагогічного процесу як системи, що спирається на теорію загальнолюдських

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї

цінностей, базовану на принципах гуманізації, особистісно орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Така парадигма яскраво відображена в державних документах: Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (1998 р.) [4], Національній доктрині розвитку освіти (2001 р.) [8], а також у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” (2008 р.) [3] тощо. Зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні зазначено, що “система дошкільної освіти має забезпечувати ... інноваційний характер освітньої діяльності, використання сучасних виховних та навчальних технологій, належні умови для педагогічної творчості, вдосконалення майстерності вихователя...” [4, 16]. У Національній доктрині розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів державної політики визначено “... створення умов для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя ... постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту і форм організації навчально-виховного процесу, запровадження освітніх інновацій” [8, 4]. Таким чином, підтверджується актуальність розробки педагогічної технології, спрямованої на формування здорової особистості дошкільника у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї, оскільки зазначене відповідає вимогам часу і положенням державних документів у галузі освіти.

Тлумачення складових поняття “педагогічна технологія”, а саме: “педагогіка” (від грец. *paidagōgikē*) – наука про виховання і навчання людини та “технологія” (від грец. “*techne*” – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) – вчення про майстерність, поданих у “Універсальному словнику української мови”, дає, на нашу думку, підстави трактувати поняття “педагогічна технологія” як “наука про майстерність виховання і навчання людини (дитини)”.

Сутність педагогічної технології розкривали представники різних наукових шкіл, тому існує понад 300 визначень цього поняття, залежно від того, як автори структурують освітній процес і на чому акцентують увагу. У сучасному розумінні поняття “педагогічна технологія” трактується як “технології, що забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів”.

Наявність різних підходів до визначення поняття “педагогічна технологія” у зазначених вище авторів дає змогу зробити висновок, що воно розглядається багатоаспектно. Так,

І. Підласий, аналізуючи існуючі визначення педагогічної технології як “усеосяжного багатобічного і багатовимірного явища”, вважає найбільш вдалим запропоноване Асоціацією педагогічних комунікацій і технологій (США, 1979): “Педагогічна технологія – це комплексний, безупинний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності з аналізу проблем і планування, сприяє забезпеченню, здійсненню вирішення проблем, що відносяться до всіх аспектів засвоєння знань” [10, 16]. Водночас І. Підласий пропонує власне лаконічне визначення: “педагогічна технологія – це вся сукупність знань і дій, спрямованих на досягнення мети розвитку, виховання і навчання” [10, 16].

Узагальнюючи запропоновані визначення, можемо констатувати, що педагогічна технологія є компонентом педагогічної системи, яка включає постановку мети, розробку й реалізацію проекту освітнього процесу з конкретно визначеним інструментарієм і забезпечує заплановані результати навчання.

Однак в усіх визначеннях не зазначено етапу попередньої діагностики досягнень вихованців, результати якої мали би забезпечити необхідну корекцію організації освітнього процесу, а також не йдеться про можливість цієї корекції. Відштовхуючись від сказаного вище, нами створено певний алгоритм для розробки технології формування здорової особистості дошкільника в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї. Побудована за таким загальним підходом педагогічна технологія формування здорової особистості дошкільника у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї виступає системоутворюючим чинником освітнього процесу, забезпечує його цілісність, послідовність і плановірність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, ознайомлення з досвідом роботи вихователів дошкільних навчальних закладів дали змогу зробити висновки, що в дошкільній педагогіці наявна певна кількість педагогічних технологій, які використовуються практиками і дають ефективні результати. Актуальними в контексті нашого дослідження є ряд відомих у дошкільній педагогіці технологій:

- “технологія саморозвитку” (М. Монтесорі): основою навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі є сенсорне виховання, яке здійснюється за допомогою організації навколишнього середовища і занять із дидактичним матеріалом. Застосований автором педагогічний дидактичний матеріал базувався на концепції активної особистості, яка

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї

саморозвивається через серію реакцій, викликаних систематичним впливом [6, 522];

- “Вальфдорська педагогіка” (Р. Штайнер): система освіти і виховання, побудована на ідеях антропософського розвитку людини як цілісної взаємодії її тілесних, душевних і духовних сил. Це педагогіка духовного розвитку дитини, її творчого потенціалу. Підручники й посібники не використовуються, застосовуються лише природні матеріали [6, 73];

- “Природа і рух” (О. Богініч, Г. Беленька): технологія фізичного розвитку дитини та спілкування її з природою. Містить цікаві авторські казки, комплекси гімнастичних та фізичних вправ, якими діти можуть оволодіти за допомогою дорослих [6].

- “технологія раннього й інтенсивного навчання грамоти” (М. Зайцев): принциповим положенням технології є одночасний розвиток мовлення дітей із навчанням їх читання. За такого підходу читання розглядається не як передумова “прискореного розвитку”, а як процес оволодіння новою мовною реальністю – письмовим мовленням [6, 193];

- технологія фізичного виховання дітей дошкільного віку “Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей” (М. Сфименко): основа – “тотальний ігровий метод”. Технологія передбачає різні підходи до організації роботи з дівчатками і хлопчиками [6, 234];

- “Теорія розв’язання винахідницьких завдань” (ТРВЗ) (Г. Альтшуллер), яка ефективно сприяє розвитку технічної творчості загалом і творчої особистості зокрема [6, 234].

У сучасній практиці дошкільних навчальних закладів широко використовуються також такі технології: інтегрованого навчання і виховання (Б. Нікітін), “пісочна терапія” (Л. Зінкевич, О. Євстигнеєва), психолого-педагогічне проектування (С. Ладивір, Т. Піроженко), навчання дітей розповідання за схемами (О. Білан, К. Крутій), “Казкові лабіринти гри” (В. Воскобович), “Художнє слово і дитяче мовлення” (Н. Гавриш), “Вчіться фантазувати” (Н. Єгорова), технологія формування діалогової компетенції у дошкільників (І. Чапленко), “Дитяче дослідження як метод навчання старших дошкільників” (А. Савенков) тощо.

Однак аналіз досліджень у галузі дошкільної освіти засвідчив, що проблема розробки педагогічних технологій не є популярною серед сучасних вітчизняних дослідників.

Проведений нами аналіз наукових джерел виявив, що проблема формування здорової

особистості дошкільника в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї, на жаль, недостатньо досліджена сучасними науковцями. У такому контексті лише Н. Андреева [1] розробила педагогічну технологію взаємодії дошкільного закладу і сім'ї у формуванні основ здорового способу життя в дітей дошкільного віку. Вона подала таке її визначення: “...це спеціальним чином організований педагогічний процес, що дає змогу дитині отримати елементарні анатомічні й медичні знання про власний організм; цілеспрямовано і гарантовано забезпечує збереження, підтримку і зміцнення здоров'я його суб'єктів у єдності всіх складових у ході взаємодії в навчально-виховних ситуаціях” [1, 60 – 61].

У той же час актуальним для нашого дослідження є розуміння поняття “педагогічна технологія” у контексті роботи з дітьми дошкільного віку. Так, О. Афанасьєвою досліджено, що становлення здатності експериментувати в дітей 4 – 5 років ефективно здійснюється в умовах взаємодії членів дитячо-дорослих груп на основі спеціального організованого предметно-розвивального середовища, під час використання спеціально створеної педагогічної технології. У зв'язку з цим “педагогічну технологію” О. Афанасьєва розглядає як “компонент педагогічної системи, що забезпечує вироблення системи стратегії й моделей педагогічної взаємодії, що потенційно приводить до визначеного результату” [2, 17].

Отже, маємо зазначити, що педагогічні технології щодо формування здорової особистості дошкільника науковцями не розроблено. Однак аналіз результатів досліджень вищезазначених учених дає підстави вважати, що технологічний підхід у формуванні в дошкільників певних якостей є дієвими та ефективними. Тому вважаємо за доцільне розробити педагогічну технологію формування здорової особистості дошкільника в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї та сформулювати її визначення.

Таким чином, спираючись на запропоноване нами визначення поняття “формування здорової особистості дошкільника”, пропонуємо авторське визначення поняття **“педагогічна технологія формування здорової особистості дошкільника в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї”**: це комплексний процес оздоровчого спрямування, оснований на взаємодії всіх суб'єктів освітньої діяльності, використанні сучасних засобів організації освіти, спрямований на розвиток особистості дошкільника, що

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї

сприймає здоров'я як найбільшу базову цінність, володіє знаннями про основи здоров'я, прагне до їх пошуку і самостійно використовує у власній діяльності.

Вважаємо, що технологія формування здорової особистості дитини 6-го року життя в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї має ґрунтуватися на певних методологічних вимогах (критеріях технології). За Г. Селевком, це:

- концептуальність: кожна педагогічна технологія має спиратися на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей;

- системність: педагогічна технологія має володіти ознаками системи – логікою процесу, взаємозв'язком усіх його складових, цілісністю;

- керованість: передбачається можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапного діагностування, варіювання засобами і методами з метою коригування результатів;

- ефективність: педагогічна технологія має бути ефективною за результатами й оптимальною за витратами, гарантувати досягнення визначеного стандарту;

- відтворюваність: обов'язковою умовою педагогічної технології є можливість її застосування (повторення) іншими суб'єктами в подібних навчальних закладах [10, 17].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити основні характеристики, яким має відповідати технологія формування здорової особистості дитини.

За рівнем застосування: загальнопедагогічна, адже стан здоров'я сучасних дошкільників є загальнодержавною проблемою, яку мають вирішувати медики, педагоги, батьки та інші члени суспільства.

За філософською основою: гуманістична. У контексті нашого дослідження визнаємо здоров'я дошкільника найвищою цінністю, а головною умовою його формування – стосунки між дорослими і дитиною, що ґрунтуються на взаємодії, взаєморозумінні, взаємоосвіті. Такий підхід відповідає актуальному для сучасної освіти принципу гуманізації, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність, адже "гуманізм (від лат. *humanus* – людський) – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність". Технологія має ґрунтуватися на утвердженні поваги до гідності, світогляду дитини, створенні умов для вільного вияву природних людських почуттів і здібностей,

формуванні творчої індивідуальності, що прагне реалізувати свої можливості, є відкритою до сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

За провідним чинником психічного розвитку: соціогенна, адже, за визначенням І. Беха, "...особистісний розвиток людини природно не запрограмований, він є явищем соціальним і відбувається мірою оволодіння вихованцем надбаннями людської культури" [9, 34]. Д. Фельдштейн стверджує, що дитинство є "особливим явищем соціального світу. <...> У змістовому визначенні – це процес постійного фізичного зростання, набуття психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх відношень у цьому просторі, визначення у ньому себе, власної самоорганізації, що відбувається в контактах дитини з дорослими та іншими дітьми, які постійно розширюються та ускладнюються, з дорослим суспільством у цілому. За своєю сутністю дитинство – це особлива форма вияву, особливий стан соціального розвитку, коли біологічні закономірності, пов'язані з віковими змінами дитини, значною мірою виявляють свою дію, водночас підпорядковуються соціальним діям".

Таким чином, у контексті нашого дослідження, формуючи здорову особистість дитини 6-го року життя, педагоги, взаємодіючи з батьками, зможуть забезпечити умови для активізації природної потреби дітей бути здоровими, виникнення в них інтересу до засобів підтримки здоров'я, розвитку ціннісних орієнтацій, спрямованих на дотримання здоров'язберігаючої поведінки й діяльності.

За типом управління пізнавальною діяльністю: система малих груп. Діяльність за технологією проходить за підтримки педагога у співпраці дітей і батьків, які в процесі виконання певних завдань об'єднуються в групи.

За організаційними формами: групові та індивідуальні. Дають змогу педагогові обмінюватися інформацією з групами дітей і батьків, а також надавати поради окремим дітям і батькам як консультанту.

За ставленням до дитини: особистісно орієнтована. Особистісно орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети. Треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їхньої гідності і права бути особистістю: висловлювати власні думки, впливати на судження дорослих про неї.

Унаслідок посилення демократичних

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї

тенденцій у житті суспільства освітні системи як його значущі складові почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку на різних етапах життєдіяльності.

Отже, особистісно орієнтована педагогічна технологія – це процес і результат створення (проектування) адекватної до потреб і можливостей особистості й суспільства системи соціалізації, особистісного розвитку людини в освітній установі, яка складається зі сконструйованих відповідно до мети методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних і практичних дій, операцій, прийомів, кроків, що гарантують учасникам освітнього процесу досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору. Таким чином, на основі аналізу наукової літератури можемо зробити висновки:

- педагогічна технологія більшістю дослідників визначається як компонент педагогічної системи, що включає постановку мети, розробку і реалізацію проекту освітнього процесу з конкретним визначеним інструментарієм і забезпечує заплановані ефективні результати навчання;

- в усіх проаналізованих нами підходах до розробки педагогічної технології не зазначено етапу попередньої діагностики досягнень вихованців, результати якої мали би забезпечити необхідну корекцію організації освітнього процесу, а також не йдеться про можливість цієї корекції;

- у дошкільній педагогіці наявна певна кількість педагогічних технологій, які використовуються практиками і дають ефективні результати, проте технології формування здорової особистості дошкільника в процесі взаємодії дошкільних навчальних закладів і сім'ї дотепер не розроблено;

- педагогічна технологія формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї у нашому трактуванні – це комплексний процес оздоровчого спрямування, оснований на взаємодії всіх суб'єктів освітньої діяльності, використанні сучасних засобів організації освіти, спрямований

на розвиток особистості дошкільника, що сприймає здоров'я як найбільшу базову цінність, володіє знаннями про основи здоров'я, прагне до їх пошуку і самостійно використовує у власній діяльності.

1. Андреева Н.А. *Взаимодействие ДОО и семьи в формировании основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Андреева Наталья Александровна. – Екатеринбург, 2006. – 201 с.*

2. Афанасьева О.В. *Педагогическая технология развития интереса к экспериментированию у детей 4 – 5 лет: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Афанасьева Оксана Владимировна. – М., 2005. – 149 с.*

3. *Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – К.: Світлич, 2008. – 430 с.*

4. *Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 5 – 19.*

5. Бенеш Г. *Психологія: dtv-Atlas: [довідник] / Гельмут Бенеш; пер. з нім. / худож. Герман і Катаріна фон Заальфельд; наук. ред. пер. В.О. Васютинський. – К.: Знання-Прес, 2007. – 510 с.: іл.*

6. Дичківська І.М. *Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.*

7. *Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: [наук.-метод. посіб.] / наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.*

8. *Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4 – 9.*

9. Підласий І.П. *Практична педагогіка, або Три технології: інтерактивний підручн. [для педагогів ринкової системи освіти] / Іван Павлович Підласий. – К.: Слово, 2004. – 616 с.*

10. Селевко Г.К. *Технологический подход в образовании / Герман Константинович Селевко // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 22 – 34.*

Стаття надійшла до редакції 14.05.2015



МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147+371.314.6

Катерина Степанюк, кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянського державного педагогічного університету

МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена моніторингу сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Розкрито критерії та показники сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності. Проаналізовано результати роботи з формування мотиваційного, когнітивного та операційного критеріїв означених умінь. Запропоновано варіанти комплексів завдань, зорієнтованих на формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи з опорою на проектну діяльність під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки.

Ключові слова: моніторинг, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, професійна компетентність, дослідницькі уміння.

Табл. 2. Літ. 6.

Екатерина Степанюк, кандидат педагогических наук, доцент
Бердянского государственного педагогического университета

МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается мониторинг сформированности исследовательских умений будущих учителей начальной школы. Раскрываются критерии и показатели сформированности исследовательских умений будущих учителей начальной школы в процессе проектной деятельности. Предлагается анализ процесса формирования мотивационного, когнитивного и операционного критериев. Предлагаются варианты комплексов заданий, ориентированных на формирование исследовательских умений будущих учителей начальной школы в процессе изучения дисциплин цикла профессиональной подготовки.

Ключевые слова: мониторинг, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы, профессиональная компетентность, исследовательские умения.

Kateryna Stepanyuk, Ph.D. (Pedagogy)
Berdyansk State Pedagogical University

MONITORING THE EFFECTIVENESS OF THE MODEL OF FORMATION RESEARCHING SKILLS IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Monitoring of formed of research abilities of future teachers of initial school is examined in the article. Criteria and indexes of formed of research abilities of future teachers of initial school open up in the process of project activity. It has been also created the sets of assignments to form research skills drawing on project activity while studying such sciences as "Didactics", "Scientific Fundamentals of Educational Research", methods of teaching of educational areas "Natural History" and "Social Science", "Methods of Labor training with practicum", "Modern Technology of acquaintance junior schoolchildren with the objects of nature".

Keywords: monitoring, professional training of future teachers of initial school, professional competence, research skills.

Постановка проблеми. У концептуальних положеннях Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті (2002 р.), законів України "Про освіту" (1991 р.) та "Про вищу освіту" (2002 р.), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012 р.) зазначається, що головними завданнями реформування вищої освіти є виховання особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях; орієнтація навчального процесу на забезпечення розвитку творчої особистості майбутніх учителів, озброєння їх професійною

компетентністю, у структурі якої значне місце посідають дослідницькі вміння.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз науково-педагогічних джерел (В. Кулешова [1], О. Миргородська [2], О. Рогозіна [4], О. Тимошенко [6] та ін.) свідчить, що проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи залишається актуальною у контексті проектної діяльності.

Мета статті – визначити основні напрямки проведення моніторингу ефективності моделі формування майбутніх учителів початкової школи.

МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Виклад основного матеріалу. Процес експериментальної перевірки авторської моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи під час проектної діяльності відбувався на основі моніторингу сформованості в студентів дослідницьких умінь, яким визначалася динаміка їх розвитку.

Методика проведення моніторингу в межах експериментальної роботи передбачала:

- визначення змін рівнів сформованості різних груп дослідницьких умінь (організаційно-пошукових, когнітивно-операційних, технологічно-проектувальних, комунікативно-рефлексивних), що здійснювалося за допомогою анкетування, інтерв'ювання та виконання навчально-дослідницьких завдань;

- тестування та аналіз письмових і усних відповідей на питання, які спеціально добиралися з метою перевірки сформованості знань і вмінь про організацію педагогічних досліджень у межах курсів “Дидактика”, “Основи науково-педагогічних досліджень”, “Методика навчання освітніх галузей “Природознавство” та “Суспільствознавство” в початковій школі”, “Методика трудового навчання з практикумом”, “Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи”;

- самостійне моделювання, проведення й аналіз студентами уроків у початковій школі, що було свідченням певного рівня сформованості в них дослідницьких умінь;

- розробку та реалізацію різних видів проектів, що виступало показником сформованості різних груп дослідницьких умінь.

У процесі організації й проведення моніторингу нами дотримувалися всі необхідні умови, які забезпечували репрезентативність одержуваної інформації. Анкетування проводилося анонімно. Це впливало на зміст відповідей респондентів з боку зацікавлених осіб, забезпечувалася відвертість заповнення.

Моніторинг спрямовувався на оцінку важливості всіх груп дослідницьких умінь для професійної діяльності студентами та вчителями, визначення рівня знань і вмінь про організацію та проведення педагогічних досліджень, засвоєння знань про сутність дослідницьких умінь та особливості їх формування в молодших школярів, діагностику сформованості всіх груп дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Кінцевим результатом моніторингу було відстеження динаміки сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Оскільки передбаченим результатом моделі

експериментального навчання виступає певний рівень сформованості дослідницьких умінь, то важливим є розкрити критерії та показники його визначення.

В експериментальному дослідженні нами були визначені такі критерії: мотиваційний, когнітивний та операційний, представлені у табл. 1. Мотиваційний критерій сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи характеризується такими показниками: інтерес та бажання здійснювати самостійні педагогічні дослідження; усвідомлення значущості дослідницьких умінь для майбутньої професійної діяльності; прагнення до постійного оновлення та збагачення знань з проблем модернізації сучасної початкової школи. До показників когнітивного компонента належать: знання про сутність і структуру дослідницьких умінь молодших школярів; оволодіння системою дидактико-методичних знань про організацію та проведення педагогічних досліджень; знання про проведення діагностики та формування дослідницьких умінь у молодших школярів. Операційний критерій можна схарактеризувати такими показниками: вміння впроваджувати експериментальні дослідження у власній педагогічній діяльності; уміння об'єктивно визначати результати педагогічного дослідження; здатність формувати дослідницькі вміння в молодших школярів.

У процесі моніторингу нами здійснювалося опитування студентів та молодих учителів початкової школи (зі стажем до 3-х років) з метою оцінки показника “значущість дослідницьких умінь для професійної діяльності”.

Аналіз результатів анкетування молодих учителів початкової школи (див. табл. 2) дає підстави стверджувати, що дані констатувального та прикінцевого зрізу не дуже відрізняються, оскільки вчителі відчували значущість дослідницьких умінь для професійної діяльності, яка забезпечує ефективну організацію навчально-виховного процесу в початковій школі.

Підвищення показників важливості дослідницьких умінь, особливо технологічно-проектувальних, у майбутніх учителів початкової школи зумовлено включенням навчально-дослідницьких завдань у процес професійної підготовки студентів.

За узагальненими даними таблиці можна стверджувати, що всі респонденти визначають важливими для професійної діяльності технологічно-проектувальні вміння (43%). Друге за важливістю місце посіли організаційно-пошукові (31% опитаних). Третє місце за рангом

**МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Таблиця 1.

Критерії сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи

Критерії	Показники
Мотиваційний	1. Інтерес і бажання здійснювати самостійні педагогічні дослідження. 2. Усвідомлення значущості дослідницьких умінь для майбутньої професійної діяльності. 3. Прагнення до постійного оновлення та збагачення знань з проблем модернізації сучасної початкової школи.
Когнітивний	1. Знання про сутність і структуру дослідницьких умінь молодших школярів. 2. Оволодіння системою дидактико-методичних знань про організацію та проведення педагогічних досліджень. 3. Знання про проведення діагностики та формування дослідницьких умінь у молодших школярів.
Операційний	1. Уміння впроваджувати експериментальні дослідження у власній педагогічній діяльності. 2. Уміння об'єктивно визначати результати педагогічного дослідження. 3. Здатність формувати дослідницькі вміння у молодших школярів.

посіли когнітивно-операційні вміння 17%, а комунікативно-рефлексивні є важливими для 9% респондентів.

За результатами прикінцевого зрізу значна частина майбутніх учителів початкової школи виявила високий рівень сформованості мотиваційного критерію дослідницьких умінь.

Проведене нами анкетування за результатами прикінцевого зрізу показало, що 89% студентів експериментальної та лише 30% контрольної групи могли дати чітке визначення поняття “дослідницькі вміння молодших школярів”.

Результати анкетування дають підстави стверджувати, що 89% опитаних студентів переконані в необхідності формування дослідницьких умінь, тоді як у контрольній групі цей показник склав лише 30%. Слід зазначити, що в переважній більшості студентів експериментальних груп спостерігалось більш глибоке розуміння поняття “дослідницькі вміння”. Зазначимо, що відповіді на запитання анкет у респондентів експериментальних і контрольних груп на констатувальному етапі відрізнялися несуттєво, після проведення формувального етапу експерименту спостерігалось значне підвищення в експериментальних групах та незначне в контрольних.

Про позитивні зрушення в студентів внаслідок впровадження моделі формування дослідницьких умінь свідчать їх відповіді на запитання під час виконання підсумкових робіт, письмових заліків та екзаменів:

З метою вивчення стану сформованості операційного критерію дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи та для

оцінювання показника “уміння впроваджувати експериментальні дослідження у власній педагогічній діяльності” нами було проведене анкетування за такими запитаннями: 1. Визначте місце дослідницьких умінь у формуванні особистості молодшого школяра. 2. Назвіть, які з дослідницьких умінь Ви формуєте в учнів на уроках у початковій школі: когнітивно-операційні вміння (володіння операціями аналізу та синтезу, вміння абстрагувати та конкретизувати, порівнювати, виділяти головне); організаційно-пошукові (дослідницький пошук навчальної та довідкової літератури, оформлення результатів дослідження у вигляді таблиць, схем, діаграм); технологічно-проектувальні (планування роботи, отримання результатів та їх перевірка); комунікативно-рефлексивні вміння (регулювання та здійснення самоаналізу власної діяльності). 3. Які Ваші пропозиції щодо підвищення рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи? 4. Як Ви оцінюєте результати проведення Вами педагогічних досліджень?

При зіставленні даних анкетування можна зробити висновок, що майже всі опитувані усвідомлюють важливість дослідницьких умінь для розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи. Так, половина респондентів чітко формулювали свої думки і висловлювалися змістовно, хоча деякі з опитуваних утрималися від відповідей.

Після проходження педагогічної практики нами було проведено анкетування, яке передбачало визначення важливості дослідницьких умінь для професійної діяльності майбутніх учителів

**МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Таблиця 2.
Оцінка важливості дослідницьких умінь для професійної діяльності за результатами констатувального та прикінцевого зрізів

Дослідницькі вміння	Респонденти				учителі початкової школи		середній показник	
	студенти		Прикінцевий зріз		Констатувальний зріз		Прикінцевий зріз	
	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз	Констатувальний зріз	Прикінцевий зріз
Технологічно-проектувальні	42	43	34	35	43	45	43	45
Організаційно-пошукові	28	29	20	17	31	26	31	26
Когнітивно-операційні	18	18	24	25	17	18	17	18
Комунікативно-рефлексивні	9	10	22	23	9	11	9	11
Усього	100	100	100	100	100	100	100	100

початкової школи та вчителів з педагогічним стажем до трьох років і порівняння цих результатів. Серед труднощів, які виникали в студентів у процесі виробничої (стажистської) практики, називали, головним чином, підтримання дисципліни в класах і організацію пошукової роботи учнів початкової школи. Значний відсоток майбутніх педагогів (49% КГ та 27% ЕГ), як свідчать матеріали підсумкових модульних контрольних робіт, відчували проблеми в розв'язанні завдань дослідницького характеру.

Організація процесу навчання в експериментальних групах здійснювалася на засадах, які не впроваджувалися в контрольних групах, а саме: установкою на необхідність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності; використанням комплексу форм, методів і технологій навчання, серед яких провідне місце посідає метод проектів; застосування системи навчально-дослідницьких завдань, спрямованих на формування дослідницьких умінь (у контрольних групах завдання не мали системного характеру).

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що в контрольних групах суттєвих змін у рівнях сформованості дослідницьких умінь майбутніх фахівців не було зафіксовано, а в експериментальних кількості студентів з високим рівнем сформованості означених умінь збільшилася на 14%, з середнім – на 23%; з низьким рівнем знизився на 37%.

Результати моніторингу свідчать, що ефективність моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності значною мірою залежить від широти впливу на мотиваційний, когнітивний та операційний критерії дослідницьких умінь. Формування та розвиток мотивів самовдосконалення майбутніх учителів початкової школи спостерігався на всіх рівнях сформованості дослідницьких умінь.

Про позитивні зміни в рівнях сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності свідчить також збільшення кількості студентів, що брали участь у наукових конференціях: у 2008 р. – 15, у 2009 р. – 30, у 2010 р. – 55, 2011 р. – 58.

Реалізація авторської моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи на зміст дидактико-методичних курсів дозволила сформувати позитивну мотивацію до дослідницької діяльності, потребу в науковому пошуку, інтегрувати знання та вміння в процесі проведення самостійних

МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

наукових досліджень у реальному навчально-виховному процесі початкової школи; забезпечила становлення стійкого інтересу студентів до опрацювання наукового матеріалу, аналізу джерельної бази, підвищення дослідницького потенціалу студентів. Розробка власних проектів для учнів початкової школи забезпечувала реалізацію набутих знань у розв'язанні конкретних методичних завдань.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що зміна кількості студентів, які розподілилися за рівнями сформованості дослідницьких умінь, пов'язана з низьким рівнем стійкої мотивації та інтересу до навчання в майбутніх учителів початкової школи.

Висновки. Отримані в процесі моніторингу експериментальні дані підтверджують доцільність використання розробленої моделі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності. Про це свідчить ґрунтовне засвоєння студентами знань, високий рівень фахової компетентності, оволодіння сучасними методами дослідження, творче застосування дослідницьких умінь у практичній професійній діяльності, розвиток рефлексії.

Отже, результати сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи дозволяють констатувати позитивні зміни в особистості студентів відповідно до запропонованої програми, що передбачала: орієнтацію процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи на проектну та дослідницьку діяльність; використання спеціально змодельованих навчально-дослідницьких завдань; упровадження спеціальних занять з організації проектної діяльності.

Перспективами подальших пошуків у напрямку дослідження є порівняльні дослідження формування дослідницьких умінь

фахівців початкової освіти в Україні та європейських країнах.

1. Кулешова В.В. *Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти"* / В.В. Кулешова. – К., 2007. – 21 с.

2. Миргородська О.Л. *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти"* / О.Л. Миргородська. – К., 2008 – 22 с.

3. Нізовцев А.В. *Формування дослідницьких умінь у процесі висунення й обґрунтування гіпотез* / А.В. Нізовцев // *Постметодика (Удосконалення освіти)*. – 2009. – № 7 (91). – С. 17 – 22.

4. Рогозіна О.В. *Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика трудового навчання"* / О.В. Рогозіна. – К., 2007. – 19 с.

5. Степанюк К.І. *Інструментальна модель формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності* / К.І. Степанюк // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній шкалах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Суцєнко (голов. ред.) та ін.: зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 15 (68). – С. 165-170.*

6. Тимошенко О.В. *Формування дослідницьких умінь у процесі навчання вищої математики студентів біологічних спеціальностей: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (математика)"* / О.В. Тимошенко. – К., 2011. – 21 с.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2015



"... вчитель – основоположна сила соціального відтворення – культурного, економічного, політичного. Без нього унеможливаються соціальний поступ, будь-які досягнення держави і народу. Він є безпосередньою продуктивною силою.

*Іван Андрійович Зязюн
доктор філософських наук, професор, академік
НАТН України*



**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ
КОНКУРЕНТНОЗДАТНОСТІ**

УДК 372.371

*Олена Романовська, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики професійного навчання
Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків*

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ЩОДО ПРОБЛЕМИ
ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ КОНКУРЕНТНОЗДАТНОСТІ**

У статті розкривається суть понять “освіта”, “професійна освіта”, “професійна підготовка”, “конкурентноздатність студента ВНЗ”. Важливе значення також має виділення та характеристика взаємозв’язків зазначених понять між собою та з існуючими категоріями загальної й професійної педагогіки, що дозволить зрозуміти місце й роль вищої професійної освіти в системі суспільних відносин. Визначено основні особливості організації процесу професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних ВНЗ, які потрібно враховувати при формуванні їхньої конкурентноздатності.

***Ключові слова:** освіта; професійна освіта; професійна підготовка; конкурентноздатність; інженер-педагог; соціально-економічна освіта.*

Лит. 5.

*Елена Романовская, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения
Украинской инженерно-педагогической академии, г. Харьков*

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПО
ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ**

В статье раскрывается суть понятий “образование”, “профессиональное образование”, “профессиональная подготовка”, “конкурентоспособность студента вуза”. Важное значение также имеет выделение и характеристика взаимосвязей указанных понятий между собой и с существующими категориями общей и профессиональной педагогики, позволит понять место и роль высшего профессионального образования в системе общественных отношений. Определены основные особенности организации процесса профессиональной подготовки студентов инженерно-педагогических вузов, которые необходимо учитывать при формировании их конкурентоспособности.

***Ключевые слова:** образование; профессиональное образование; профессиональная подготовка; конкурентоспособность; инженер-педагог, социально-экономическое образование.*

*Olena Romanovska, Ph.D. (Pedagogy) Associate Prof. of
Pedagogic and Methods of Vocational Education Department
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkiv*

**PECULIARITIES OF ORGANIZATION THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING
THE STUDENTS OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL HEE AS TO THE
PROBLEM OF FORMATION THEIR COMPETITIVENESS**

The article reveals the essence of the concepts of “education”, “professional education”, “training”, “competitive university students”. Important also is the selection and characterization of the relationship between these concepts themselves and with the existing General and Professional Education, which will understand the place and role of higher education in the system of social relations. The main features of the organization of process of training of students of engineering-pedagogical university, which must take into account when forming their competitiveness.

***Keywords:** education; vocational education; training; competitiveness; engineer-teacher; social and economic education.*

Актуальність дослідження. Особливого значення набуває підготовка висококваліфікованого конкурентноздатного інженера-педагога, готового до здійснення ефективної професійної діяльності. У

ситуації економічної нестабільності, зникнення цілої низки професій зростає роль саме професій інженерно-педагогічного профілю. Сьогодні професійно-технічна освіта потребує фахівців, здатних забезпечити не просто функціонування професійно-технічних

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ КОНКУРЕНТНОЗДАТНОСТІ

навчальних закладів, а й їх конкурентоспроможність. Підготовка саме таких фахівців є пріоритетним завданням, урахувавши кризу демографічного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню питань, пов'язаних зі змістом, шляхами, формами професійної підготовки фахівців, присвячені праці С. Аргюха, С. Батишева, Г. Васяновича, В. Гриньової, Г. Зборовського, Е. Зеєра, Р. Карпової, О. Коберника, О. Коваленко, В. Ложкіної, П. Лузана, В. Манько, Н. Ничкало, А. Пастухова, О. Пехоти, Г. Пономарьової, О. Романовського та ін.; психологічні проблеми відображені в працях Н. Кузьміної, Т. Кудрявцева, І. Лобача та ін.

Праці Б. Алішева, С. Диріна, Г. Ібрагімова, О. Філатова, Д. Чернилевського та інших присвячені розгляду поняття “конкурентноздатний фахівець”.

Формулювання цілей статті (постановка проблеми). Проблема формування особистості конкурентноздатного інженера-педагога є сьогодні найважливішою педагогічною проблемою, що потребує серйозного вивчення й вирішення. Її актуальність обумовлена потребою суспільства, що зростає у творчій особистості фахівця; фундаментальною грамотністю, що володіє фахівець, а також безупинно розвиваючої особистісної світоглядної якості; недостатньою теоретичною й практичною розробленістю системи формування конкурентноздатності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Хоча ця проблема й порушується вченими в публікаціях у соціально-економічній і педагогічній літературі, разом з тим, проблема формування конкурентноздатності у вищих інженерно-педагогічних навчальних закладах, ще досконало не досліджена.

Отже, **метою статті** є – розкрити сутнісні аспекти проблеми формування конкурентноздатності студентів у процесі їхньої професійної підготовки у інженерно-педагогічному вищому навчальному закладі й виявити особливості організації цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз інформації щодо досліджуваної проблеми показав, що багато років професійні освітні установи займалися підготовкою стандартних фахівців, ця система готувала виконавців, але ніяк не організаторів-перетворювачів, а також, що довгі роки в нашій країні освіта орієнтувалася на підготовку фахівців, що покликані виконувати завдання традиційними методами. У процесі навчання основна увага зверталася не на

розкриття здібностей, а на засвоєння вже відпрацьованих методів і алгоритмів вирішення різних проблем. У результаті формувалися професіонали вузького профілю. Сьогодні у зв'язку зі зростаючою роллю свідомості й мислення самої людини, яка змушена самостійно робити вибір і приймати рішення, у центрі всієї системи освіти стає особистість [1], здатна до самореалізації й творчого діалогу.

Нова концепція в освіті має бути спрямована на формування особистості, здатної до конкурентної боротьби. Нова соціальна дійсність змушує бачити в іншій людині соціального партнера-суперника-конкурента. У деякому змісті інші люди розглядаються як засіб досягнення особистого успіху. Іншими словами, нова концепція освіти багато в чому використовує принципи філософії прагматизму. Щоб бути життєздатною, особистість повинна бути досить твердою й конкурентноздатною.

У боротьбі за виживання навчальні заклади почали застосовувати маркетинговий підхід до своєї діяльності. З'явилися наукові дослідження, які присвячені маркетингу освітніх послуг [4]. Це підтверджує той факт, що освітні установи орієнтуються на ринок, що між ними виникають конкурентні відносини. Ринок потребує від освітніх установ відповідної стратегії й тактики діяльності на ринку освітніх послуг.

Тому що ринок праці, як і будь-який інший ринок ресурсів, випробовує кон'юнктурні коливання, вища професійна школа повинна буде реагувати на фіксований попит. Разом із цим зміни в економічній діяльності змінюють підхід до зайнятості і її умови. Вища професійна освіта повинна враховувати у своїй діяльності результати впливу й наслідки розвитку інформаційних технологій, зміни структури потреб у галузі зайнятості й постійного збільшення потреб у висококваліфікованих кадрах.

Багато вчених підкреслюють, що потрібно з обережністю відгукуватися на запити індивідуального споживача освітніх послуг. Індивідуальний споживач діє далеко не як раціональний економічний суб'єкт, піддаючись моді, кон'юнктурному впливу найближчого оточення, озиваючись на маркетингові стимули ВНЗ [4]. У результаті склалася загальна тенденція зміни структури підготовки, що полягає в розширенні пропозиції соціально-економічних, соціально-гуманітарних спеціальностей. У базових спеціалізаціях багатьох ВНЗ відбулися настільки істотні зміни, що їх назви найчастіше перестали відбивати традиційний профіль ВНЗ.

В межах нашого дослідження будемо

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ КОНКУРЕНТНОЗДАТНОСТІ

дотримуватися такого означення поняття “освіта” [1]: з одного боку, це цілеспрямований процес оволодіння студентами науковими вміннями, розвитку їх розумових і творчих здібностей, що містить всі види діяльності з метою задоволення освітніх потреб, внаслідок чого студенти набувають певного образу, а з іншого – це процес і результат особистої турботи, особистої відповідальності й особистих заслуг і невдач діяльності того, кого навчають, по створенню і розвитку власної персони.

Зміст освіти має забезпечувати адекватний світовому рівень загальної й професійної культури суспільства; формування у тих, хто навчається, рівня знань; інтеграцію особистості в національну й світову культуру; формування людини й громадянина, інтегрованого в сучасне суспільство й націленого на вдосконалення цього суспільства; відтворення й розвиток кадрового потенціалу суспільства.

На нашу думку, цей аспект врахований у такому означенні поняття “професійна освіта”: це “процес і результат професійного становлення й розвитку особистості, що супроводжується оволодінням знаннями, навичками й уміннями з конкретних професій і спеціальностей для виконання спеціалізованих функцій у сфері оплачуваної праці. Специфіка професійної освіти, порівняно із загальною освітою, полягає у великій розмаїтості професій і спеціальностей, форм підготовки працівників, досить короткому строку життя навчально-програмної документації, тому що зміст професійного навчання безпосередньо пов’язано зі швидко мінливим у результаті науково-технічного прогресу змістом праці”.

На думку С. Батишева, під “професійною підготовкою” розуміють сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності [2].

У контексті нашого дослідження професійна освіта, з одного боку, є цілеспрямованим процесом оволодіння тими, що навчаються, спеціальними знаннями, спеціальними практичними вміннями з конкретної професії або спеціальності, адекватними сучасному світовому рівню знань і вмінь у цій галузі, а з іншого – це процес і результат особистісної турботи того, кого навчають, у його професійному становленні для виконання спеціалізованих функцій у сфері праці в його майбутній професійній діяльності.

У суспільстві зростає цінність набуття саме якісної освіти, що включає аспект конкурентноздатності. Так, Н. Борисова зазначає, що показником якості підготовки й гуманістичної спрямованості є “конкурентноздатність” фахівця [1].

В своїх попередніх дослідженнях ми уточнили і визначили “конкурентноздатність” як інтегральну характеристику особистості майбутнього інженера-педагога, що виявляється в сукупності особистісних і професійних якостей, а також у професійно спрямованих знаннях і уміннях, орієнтаціях, які визначають успішність професійної діяльності щодо її організації в умовах вимог і запитів роботодавців і ринку праці.

Ми також звертаємо увагу на взаємозв’язок, що становить інтерес для нашого дослідження. Якщо якість освіти є основою освітньої діяльності у вищих професійних навчальних закладах, а показником якості – конкурентноздатність майбутнього фахівця, то формування конкурентноздатності може бути покладене в основу всієї освітньої діяльності. Тут вибудовується своєрідний логічний ланцюжок, при побудові якого ми спираємося на теоретичні положення дидактики І. Лернера. Вихідним пунктом є цілі навчання, спрямовані на передачу молодому поколінню накопиченого соціального досвіду для подальшого відтворення й розвитку суспільства або тієї частини цього досвіду, що, спираючись на вже засвоєне, особливо важливе в цей момент для розвитку особистості. Цілі освітньої системи виражені у формі якостей, яких студенти мають набувати в процесі засвоєння змісту освіти, причому умови формування якостей указують тільки орієнтири й напрями навчання. Без цих орієнтирів ВНЗ позбавлені розуміння напряму організації навчально-виховного процесу. Зокрема, як зазначає І. Лернер, “раніше мало думали про забезпечення постійної готовності адаптуватися до виникаючих нових умов, про підготовку творчої особистості” [3, 56].

Дослідження вітчизняних педагогів і психологів довели, що орієнтація сучасної молоді на творчість у майбутній професійній діяльності очевидна. При підготовці студента до творчої діяльності необхідно враховувати особливості того типу творчої діяльності, до якої ми готуємо студента. Різні професії, як зауважує Є. Клімов, мають нерівні можливості для творчості [1]. Б. Ломов підкреслює із цього приводу, що “творчість – це винятковий стан художньої, наукової й винахідницької діяльності. Будь-яка діяльність містить момент творчості”. Сучасній, а тим більше перспективній професійній освіті сьогодні, потрібен інженер-педагог, який володіє якостями творчої особистості.

Прояв творчості в будь-якій діяльності стає соціальною потребою суспільства, що є умовою його ефективності й прогресу, потребує підвищення інтелектуального потенціалу кожного

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ КОНКУРЕНТНОЗДАТНОСТІ

члена суспільства, максимального розвитку його творчих здібностей. Відповідно до цього, на наш погляд, з'являється необхідність неперервного розвитку особистості, змінюються пріоритети й відносне значення особистісних якостей. До пріоритетних належать такі якості, що характеризують особистість як творчу, здатну до інноваційного стилю мислення, готову до творчості, постійного пошуку нестандартних способів здійснення будь-якої діяльності.

Формування творчих професійно-особистісних якостей пов'язане з розкриттям потенційних можливостей і здібностей кожної людини. Творчість і ініціатива за своєю суттю індивідуальні й спираються на неї. Із цього можна зробити важливий для нашого дослідження висновок, що професійна підготовка повинна входити в систему освіти в діалектичній єдності з її загальним завданням – розвитком необхідних знань і вмінь, навичок, вихованням особистісних якостей, розвитком інтелекту.

Формування творчого ставлення до різних видів професійної діяльності є необхідною ланкою ефективності формування конкурентноздатності студентів ВНЗ і важливою умовою професійного становлення особистості конкурентноздатного фахівця.

Сьогодні студенти-випускники особисто відповідають за забезпечення себе роботою, причому, з погляду ринку праці, “людина-працівник” – це товар, попит на який залежить від кон'юнктури і якості самого “товару”. На відміну від минулих років у ринковій економіці професійне майбутнє людини в наш час є невизначеним. Студенти ризикують тим, що, почавши спеціалізацію занадто рано, вона може згодом виявитися незатребуваною у ринковій економіці, яка швидко змінює свої орієнтири. Як зазначають деякі вчені, втрата гарантії в здобутті освіти й працевлаштуванні ставить молодь перед необхідністю шукати шляхи самовизначення. З іншого боку, системі виховання й освіти в нових умовах не повною мірою вдається сформувати в молодих людях сукупність тих рис і характеристик, які мають попит на ринку. Нам видається важливим той факт, що людина повинна психологічно готуватися до необхідності швидко засвоювати навички й виконувати різні функції, тобто бути універсальним працівником. Ринок праці визначає, що головним стає не кількість знань, що, звичайно, важливо, а здатність вирішувати проблеми, уміти виявляти себе в непередбачених ситуаціях. Отже, для конкурентноздатності молоді необхідні інструментальні знання, практичні навички й прагматичне мислення.

Окрім цього, конкурентноздатність випускників ВНЗ залежить і від чинників, що відбивають відносно низьку конкурентноздатність молоді на ринку праці: брак у молоді професійних знань, відсутність необхідної кваліфікації й трудових навичок; прагнення частини молоді поєднувати роботу з навчанням, що створює додаткові труднощі для роботодавця; низький рівень активності й заповзятливості частини молоді при вирішенні питань працевлаштування; слабка інформованість молоді про стан ринку праці й попит на конкретні спеціальності; відсутність у частини молоді готовності працювати в організаціях із установленими правилами внутрішнього трудового розпорядку.

Головним засобом підготовки конкурентноздатного фахівця у ВНЗ є соціально-економічна освіта (СЕО). Наукові підходи до її організації на сучасному етапі розглядаються в працях П. Акинїна, З. Бока, Г. Ботвінникової, А. Васильовського, Г. Чернікової, П. Савінова, Р. Фатхутдінова, Ф. Русинова, В. Шишкіна та ін.

У дослідженнях останніх років встановлено, що основними тенденціями, що визначають розвиток СЕО, є міждисциплінарна інтеграція як усередині соціально-економічного знання, так і між природничо-науковим і гуманітарним складниками змісту освіти [5]; посилення альтернативності і варіантності СЕО; перехід від дисциплінарної до системної моделі змісту економічної освіти [5], розвиток системи багаторівневої освіти, посилення практичного складника в підготовці фахівців до економічної діяльності.

Системоутворюючим чинником СЕО є його мета – формування економічної культури фахівця у ВНЗ як умови його успішної діяльності в особистісних і суспільних інтересах та створити передумови для досягнення успіху в подальші 10 – 15 років для успішного включення в ділове життя.

Економічна культура необхідна не тільки фахівцям-економістам, але і всім учасникам соціальних і виробничих відносин.

Т. Старостіна у змісті поняття “економічна культура” виокремлює таку сукупність найважливіших компонентів [5]: економічна грамотність, формування системи уявлень про закони і механізми функціонування економіки; уміння працювати з економічною інформацією; володіння “економічною” мовою, економічним мисленням, “правилами” економічної поведінки; набуття рис характеру, що забезпечують грамотні “економічні вчинки”; наявність економічної інтуїції.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ КОНКУРЕНТНОЗДАТНОСТІ

Інтерес для нашого дослідження викликає позиція І. Лернера з приводу того, що соціальний досвід вкладається у зміст освіти. Під соціальним досвідом розуміється не тільки що як відбувся в матеріалізованій і духовній формі, але і як набута в процесі історичного розвитку готовність до діяльності. Таким чином, зміст освіти складається із чотирьох компонентів: знання про природу, суспільство, техніку, людину, мислення; уміння користуватися цими знаннями як способами діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, до людей, до себе [3].

Щодо напрямку нашої роботи, то дані компоненти змісту освіти, їхній взаємозв'язок і взаємозумовленість можуть бути практичним виходом на формування конкурентноздатності студентів-випускників ВНЗ через процес професійної підготовки.

Найважливішим складником підготовки конкурентноздатного фахівця є також включення студентів в економічну (господарську, комерційну) діяльність. За результатами досліджень, проведених в Українській інженерно-педагогічній академії (м. Харків), 44 % мають вторинну зайнятість. Причому одна третина з них працює з метою набуття досвіду роботи за фахом. У той же час для 23 % працюючих навчання не стало головною справою. Та все ж встановлено закономірний зв'язок: успішність навчання у ВНЗ багато в чому залежить від уявлень, які є у студентів, про їхню майбутню професію. Якщо студенти добре поінформовані про неї, то вони знають, чого хочуть, якщо ні, то інтереси ще остаточно не сформовані або не націлені на професію. Дослідження також показали, що рівень уявлень про майбутню роботу набагато вищий у працюючих. Це говорить про те, що поєднання навчання з роботою – хороший спосіб оволодіння професією. Із тих, хто працює, конкурентноздатними себе вважають лише 39 %, близько половини (46 %) вважають, що здобутих знань недостатньо. Більшість опитаних студентів пропонують введення нових курсів, які могли б підвищити їх конкурентноздатність на ринку праці (курси по вибору, юридичні науки, економіка, етика і психологія, професійна педагогіка, менеджмент у системі освіти, іноземні мови).

Що стосується оновлення змісту підготовки конкурентноздатних фахівців, то для студентів не економічних спеціальностей пропонується

вивчення циклу економічних дисциплін. До них належать: маркетинг, теорія організації систем, економіка й аналіз бізнесу, теорія прийняття рішень, психологія партнерства і ділового спілкування, право і податкове законодавство, менеджмент. До спеціалізованої підготовки входять бухгалтерський і управлінський облік і фінансовий аналіз, інвестиційна політика і її ефективність, управління проектами, стратегічний і інформаційний менеджмент, оцінка технічного рівня і якості продукції, управлінський контроль і зовнішньо-економічні операції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. При організації процесу формування конкурентноздатності фахівців у вищих інженерно-педагогічних навчальних закладах ми звертаємо увагу на взаємозв'язок між якістю освіти й освітньою діяльністю вищої професійної освітньої установи. Цілі освітньої системи сформульовані у формі якостей, які студенти повинні набути в міру засвоєння змісту освіти, причому умови позначення якостей указують тільки орієнтири й напрями навчання. Якщо якість освіти є основою освітньої діяльності у вищих інженерно-педагогічних навчальних закладах, а показником якості – конкурентноздатність інженера-педагога, то формування конкурентноздатності може бути покладене в основу всієї освітньої діяльності.

Подальшого вивчення щодо досліджуваної проблеми потребують такі напрями: актуалізація змісту соціально-економічних дисциплін з метою підготовки конкурентноздатної особистості, постановка комплексних проблем, що впливають на свідомість, на систему мотивації, що визначають вибір діяльності, яка орієнтує на успіх, на самовиховання і самоосвіту в плані підвищення конкурентноздатності.

1. Ангеловский А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. А.А. Ангеловский. – Магнитогорск, 2004. – 193 с.

2. Батышев С.Л. Реформа профессиональной школы / С.Я. Батышев. – М.: Высш. школа 1987, – 343 с.

3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.

4. Панкрухин А. Маркетинг образовательных услуг. – М., – 1995. – 168 с.

5. Шипилина Л.А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете / Монография. – Омск: ОГПУ, 1998. – 293 с.

Стаття надійшла до редакції 21.05.2015

ВПРОВАДЖЕННЯ ТУРИСТИЧНИХ КЛАСТЕРІВ ЯК РУШІЙНОЇ СИЛИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

УДК 338.48:65.01

Софія Грабовенська, докторант кафедри економіки підприємства
Львівського національного університету імені Івана Франка

ВПРОВАДЖЕННЯ ТУРИСТИЧНИХ КЛАСТЕРІВ ЯК РУШІЙНОЇ СИЛИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

У статті досліджено конкурентоспроможність туристичної галузі України через використання моделі галузевої конкуренції. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади формування і необхідності впровадження туристичної кластеризації Закарпаття та проаналізовано основні компоненти розвитку туристичної сфери регіону. Встановлено, що одним з факторів, який значною мірою впливає на рівень конкурентоспроможності туристичних послуг, є рівень регіональної кластеризації в Україні.

Ключові слова: кластер, туристичний продукт, конкурентоспроможність, конкурентна перевага, туристичний кластер, кластерний підхід.

Рис. 2. Літ. 8.

София Грабовенская, докторант кафедры экономики предприятия
Львовского национального университета имени Ивана Франко

ВНЕДРЕНИЕ ТУРИСТИЧЕСКОГО КЛАСТЕРА КАК ДВИЖУЩЕЙ СИЛЫ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ТУРИСТИЧЕСКИХ УСЛУГ

В статье исследованы конкурентоспособность туристической отрасли Украины из-за использования модели отраслевой конкуренции. Обоснованы теоретико-методологические основы формирования и необходимости внедрения туристической кластеризации Закарпатья и проанализированы основные компоненты развития туристической сферы региона. Установлено, что одним из факторов, который в значительной степени влияет на уровень конкурентоспособности туристических услуг, является уровень региональной кластеризации в Украине.

Ключевые слова: кластер, туристический продукт, конкурентоспособность, конкурентное преимущество, туристический кластер, кластерный подход.

Sofia Hrabovenska, Doctoral of Business Economy Department
Lviv National University by I. Franko

IMPLEMENTATION THE TOURISM CLUSTERS AS THE DRIVING FORCE BEHIND INCREASING COMPETITIVENESS TOURISM SERVICES

The paper research the competitiveness the tourist industry of Ukraine through the use of model the industry competition. The theoretical and methodological foundations of formation and need to implement the tourist clustering of Transcarpathia were justified and analyzed the main components of development the regional tourist sector. It was found that one of factors which has great influence on the level of competitiveness the tourism services is the level of regional cluclterization in Ukraine.

Keywords: cluster, tourism product, competitiveness, competitive advantage, tourism cluster, cluster approach.

Постановки проблеми. Зміни в економіці, що супроводжуються трансформацією попиту та пропозиції, обумовлюють агресивні конкурентні умови, які змінюють загальний вектор конкуренції та спричиняють створення територіально-галузевих та інтеграційних об'єднань. Особливої уваги заслуговують різні форми групування підприємств у сфері туристичних послуг, що залучають до інвестиційно привабливих регіонів кошти для розвитку туристичної інфраструктури. Характерним прикладом територіально-інтеграційних об'єднань у регіонах є кластери. Кластерний розвиток як чинник активізації

регіонального економічного розвитку виступає характерною ознакою сучасного стану управління економічними процесами в різних галузях.

Передовий зарубіжний досвід доводить, що кластерний підхід є необхідною умовою суттєвого підвищення конкурентоспроможності регіону або ж країни в цілому. Саме взаємообумовленість і взаємозв'язок між процесами кластеризації, підсилення конкурентоспроможності та прискорення інноваційної діяльності – це новий економічний феномен, який дозволяє протистояти натиску глобальної конкуренції та належно відповідати вимогам національного і регіонального розвитку. Залучення України до

ВПРОВАДЖЕННЯ ТУРИСТИЧНИХ КЛАСТЕРІВ ЯК РУШІЙНОЇ СИЛИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

світових інтеграційних процесів обумовлює необхідність оновлення механізмів стимулювання розвитку туристичних кластерів в Україні, з урахуванням кластерного підходу, який для практики вітчизняного управління є ще досить малодослідженим. Актуальним в туристичній галузі є впровадження кластеризації регіональних рекреаційно-туристичних комплексів, інтеграції туристичних підприємств в регіональні туристичні кластери, стимулювання та підтримка кластерних ініціатив.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням розвитку ринку туристичних послуг України присвячено праці багатьох науковців. Пильну увагу та інтерес становлять праці Л.П. Дядечко, В.Ф. Кифяка, Т.І. Ткаченко та інші. Важливе значення мають праці іноземних вчених – Ф. Котлера, М. Портера, Н. Тейлора, Дж. Холлоуея та інші. Особливості формування й розвитку туристичних кластерів розкрито у працях К.А. Андрущенко, Н.М. Гоблик-Маркович, В.П. Ільчука, М.О. Кизима, В.В. Мамонової, С. Соколенка, Д.М. Стеценка, О. Крайник та інші. Проблемами конкурентоспроможності у сфері туризму займається ряд провідних зарубіжних та вітчизняних учених, які присвятили дослідженню цього питання свої наукові праці.

Мета дослідження. Обґрунтування підвищення конкурентоспроможності туристичної галузі в Україні з виявленням конкурентних переваг сфери та визначення важливості створення туристичних кластерів на сучасному етапі розвитку державної регіональної політики.

Вклад основного матеріалу. Туризм як складова сфери послуг має свою специфіку, типологію та функції, які дозволяють визначити його як автономну сферу господарювання. Специфіка туристичної послуги полягає в характеристиках, що відрізняють її від інших послуг. Туристичний продукт являє собою складну сукупність параметрів задоволення споживчих вимог щодо забезпечення на платній основі відпочинку, рекреації, оздоровлення та інших потреб, прямо пов'язаних із географічним переміщенням (подорожжю), на основі спільного використання комплексу товарів і послуг, надання яких відбувається на наявній природно-ресурсній, інфраструктурній, інституціональній, соціокультурній базі з урахуванням економічних характеристик (цінові параметри), а також можливостей і обмежень міжнародного, національного, регіонального, підприємницького характеру. Конкурентоспроможність туристичного продукту, який пропонується споживачеві певним учасником (або групою учасників) ринку, стає

відбиттям наявності відносних переваг цього продукту над іншими доступними альтернативами задоволення потреб у проведенні дозвілля та відпочинку, рекреації й оздоровлення [4, 27].

Досліджуючи конкурентоспроможність як динамічну категорію, слід розуміти, що конкурентоспроможність інтегрує всі аспекти, сторони, фактори функціонування та розвитку об'єкту управління. Автором було використано найбільш популярну модель галузевої конкуренції відомого американського вченого Майкла Портера. Теорія конкурентних переваг ґрунтується на тому, що будь-яка з країн має певний набір конкурентних переваг [3]. Щоб отримати й утримати конкурентну перевагу в наукоємних галузях, що становлять основу будь-якої розвиненої економіки, потрібно мати перевагу в усіх складових частинах національного ромбу (рис. 1).

До основних факторів виробництва, що створюють параметри якості, ціни та спеціалізації на локальному ринку М. Портер відносить [6, 273]: природні ресурси; людські ресурси, ресурси капіталу, фізична інфраструктура, законодавча система, інформаційна та науково-технологічна інфраструктури. Усі перераховані параметри обумовлюють можливість створення тих чи інших продуктів за відповідною якістю та ціною. Розглянемо декілька факторів більш детально в розрізі туристичної сфери України [5, 754]:

Людські ресурси. В туристичній галузі України спостерігається, з одного боку, насиченість ринку трудових ресурсів, але з іншого боку, кваліфікація фахівців туристичної галузі досі не відповідає світовим стандартам.

Фізичні ресурси. Держава володіє усіма сприятливими умовами для розвитку туристичної галузі та виходу її на зовнішні ринки. Значний туристично-рекреаційний потенціал відноситься до двох основних категорій: природно-географічне розташування та національна історико-культурна спадщина. Однак цей потенціал використовується в Україні лише на 7 – 9 % [5, 760].

Ресурс знань. Сукупність наукової, технічної та комерційної інформації, що впливає на формування, розробку туристичного продукту зосереджений в університетах, дослідницьких організаціях, банках даних. Даний параметр характеризується недостатньою кількістю і невисокою якістю друкованої та електронної літератури рекламного характеру.

Грошові ресурси. Брак коштів є основним перешкоджаючим чинником на шляху розвитку вітчизняної туристичної галузі. Основним

**ВПРОВАДЖЕННЯ ТУРИСТИЧНИХ КЛАСТЕРІВ ЯК РУШІЙНОЇ СИЛИ ПІДВИЩЕННЯ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ**

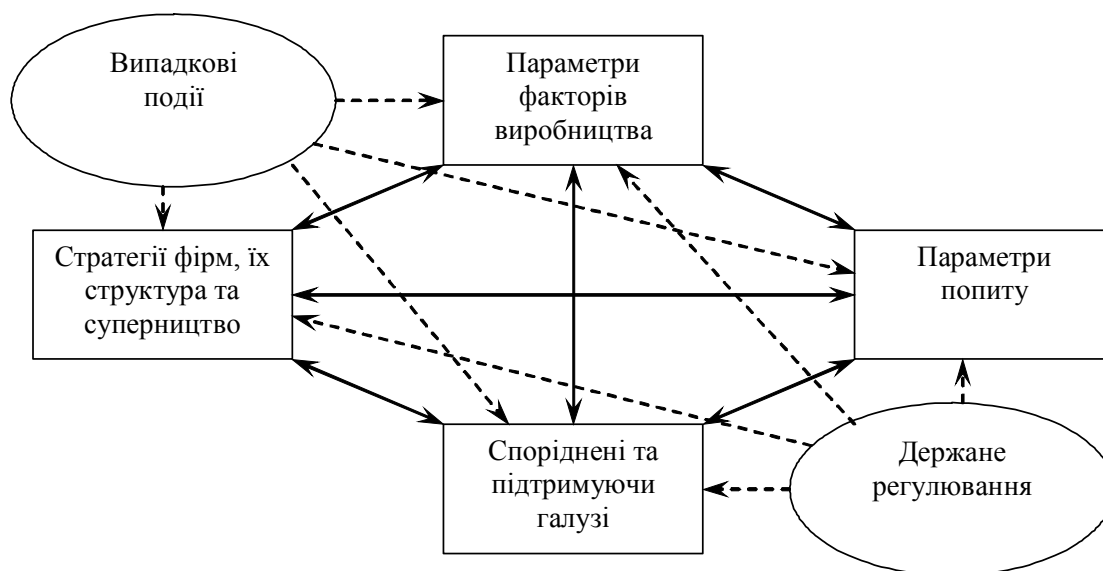


Рис. 1. Модель національного ромбу за М. Портером

Джерело [6, 24]

джерелом надходження коштів, що можуть бути спрямовані в туристичну галузь є інвестиційні ресурси. Причому слід відзначити, що доцільно проводити політику як по залученню іноземного інвестора, так і залучення внутрішніх ресурсів, тобто власних коштів туристичних підприємств та підприємств суміжних галузей на розвиток туристичної галузі.

Інфраструктура. Цей параметр охоплює транспортну систему, підприємства проживання та харчування, систему зв'язку, поштові послуги тощо. Ця складова безпосередньо пов'язана із попередньою, оскільки її стан напряму залежить від обсягу залучених коштів. Сьогодні модернізація існуючої матеріально-технічної бази є одним з основних завдань сучасного етапу розвитку туристичної галузі.

До найбільш важливих *випадкових подій* можна віднести появу нових винаходів, технологічні прориви, різкі зміни цін на ресурси, зміни на світових фінансових ринках або у валютних курсах, війни та інші непередбачені обставини. Подібні події можуть вплинути на чотири основні параметри національного ромбу та повністю змінити зміни структури галузі. Яскравим прикладом такої дії на міжнародному туристичному ринку сьогодні може служити зміни туристичних потоків у результаті подій в країнах Близького сходу.

В сучасних українських умовах подіями, які негативно впливають на конкурентоспроможність галузі, є події на сході країни та анексія Криму.

Україна втратила АР Крим внаслідок анексії Російською Федерацією. Південні території країни опинилися в епіцентрі маніпулятивної кампанії під назвою "Новоросія", організованою Росією.

Втрата Україною Криму виявила цікаву закономірність: чіткіше проявилась чорноморсько-азовська морська берегова лінія, що проходить з Придунав'я до Маріуполя (і далі, до Новоазовська). Виникає образ великої прибережної зони, що одночасно є природним оборонним рубежем з умовною назвою "Новий Південь", що включає Одеську, Миколаївську, Херсонську, Запорізьку, Донецьку області. Нині, в умовах українсько-російського конфлікту Український південь опинився у невихідних умовах.

Анексія Криму актуалізувала значення приморських територій як головного туристично-рекреаційного регіону країни. Це створює нові можливості для розвитку сектору і вимагає реалізації заходів, спрямованих на підвищення його привабливості для українських та іноземних туристів, оновлення та розширення туристичної та соціально-культурної інфраструктури. Співпраця приморських регіонів в рамках проекту "Новий Південь" може дати додатковий поштовх для розвитку туристично-рекреаційного сектору, а саме – стосовно об'єднання зусиль зі створення туристичної інфраструктури, спільної інформаційної та іміджевої політики, створення інтегрованих туристичних турів/маршрутів, єдиного культурного простору та проведення

ВПРОВАДЖЕННЯ ТУРИСТИЧНИХ КЛАСТЕРІВ ЯК РУШІЙНОЇ СИЛИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

культурних фестивалів тощо. Важливим особливо зараз є доцільність створення спільного середовища розвитку культурних кластерів з центрами у приморських містах Приазов'я (Маріуполь та Бердянськ) Причорномор'я (Одеса та Миколаїв) та Бессарабії (Рені та Білгород Дністровський). Культурні кластери треба формувати на основі місцевого музейного та туристичного потенціалу.

10. Рішення державних органів будь-якого рівня також можуть посилити або послабити конкурентну перевагу галузі. У 2013 р. Урядом України проводилася активна робота над створенням умов для розвитку національної економіки. З метою прискорення економічного зростання Урядом запроваджено Державну програму активізації розвитку економіки на 2013 – 2014 роки [2], яка передбачала 65 завдань за 5-ма основними напрямками економічної діяльності, що стосуються підвищення конкурентоспроможності економіки та покращення інвестиційного клімату з метою створення нових робочих місць. Однією з них була курортно-рекреаційна сфера і туризм.

Конкурентоспроможність України на ринку туристичних послуг може бути досягнута лише за умови виконання цілого комплексу заходів. До того ж варто розуміти, що конкурентоспроможність потрібно підтримувати на всіх вище зазначених рівнях. Вихід України як потужного гравця на світовий туристичний ринок потребуватиме зусиль як окремих суб'єктів-постачальників туристичних послуг, так і уряду держави в аспекті стимулювання та підтримки розвитку туристичної галузі.

Для оптимізації організаційних процесів у сфері туризму та управління туристичною діяльністю розглядається важливість кластиризації в галузі. Концепція “кластера” використовується в різноманітних бізнес-структурах з різними цілями: для підвищення конкурентоспроможності суб'єктів господарської діяльності, проведення додаткових колективних досліджень, впровадження системи управління захистом навколишньої середовища тощо. Хоча існує багато визначень сутності кластера, більшість з них базується на ідеї територіальної близькості і технологічної спеціалізації. Під туристичним кластером розуміють сконцентровану на певній території групу взаємопов'язаних компаній: туроператорів, турагентів, сфери розміщення, постачальників туристичних послуг, транспортних компаній, інфраструктури; науково-дослідних інститутів; вузів та інших організацій, взаємодоповнюючих один одного і підсилюючих конкурентні переваги окремих компаній і кластеру в цілому [7, 202].

Як свідчить міжнародний досвід, впровадження кластерної стратегії здійснюється на національному, регіональному та місцевому рівнях. Успішне втілення кластерного феномену в туристичній сфері прослідковується не лише в розвинутих країнах – США, Німеччина, Франція, Італія, але і в країнах, які розвивають регіональний туристичний потенціал, фокусуючись на одному чи декількох туристичних ресурсах (спа, культурно-історичні цінності, зелений туризм). Міжнародний досвід показує, що кластерна організація регіонального розвитку на основі поглибленої спеціалізації і концентрації виробництв з урахуванням природних, ресурсних і просторових переваг територій, для яких діяльність виробничих кластерів виступає своєрідними “точками зростання” і локомотивом розвитку, стає основним механізмом забезпечення соціально-економічного розвитку територій.

В Україні процес впровадження кластерної моделі організації господарської діяльності знаходиться у стадії становлення. Використання кластерної форми організації виробництва й сфери послуг гальмується недостатнім нормативно-правовим забезпеченням та пасивністю до вирішення цих проблем відповідних урядових структур. Не дивлячись на це, завдяки прогресивним керівникам окремих регіонів та бізнесових структур, за останні 20 років в різних областях України створено і успішно діють близько 30 локальних кластерів різного спрямування. Їх діяльність підпорядковується, як правило, пріоритетним цілям розвитку областей і районів та підвищенню їх конкурентоспроможності.

Таким чином, напрями економічного розвитку поступово концентруються саме на кластерах. Кластери дають змогу реалізувати найбільш важливі взаємозв'язки у технологіях, притаманних цілому комплексу фірм і галузей. Ці взаємозв'язки впливають на конкурентоспроможність кінцевої продукції (послуги), а також на спрямованість і темпи інновацій. Але в наш час, в період зміни вектору соціально-економічної політики держави, впровадження такого роду територіально-інтеграційних об'єднань неможливе без зміни позицій місцевої влади. Суттєві бар'єри входження на ринок, а це здебільшого різноманітні адміністративні перепони, створені місцевою владою, мають бути усунені у процесі розвитку туристичних кластерів.

Автором відзначається найбільш актуальним створення туристичного кластеру Закарпаття як перспективного регіонального рекреаційно-туристичного кластеру. Розвиток туристично-

ВПРОВАДЖЕННЯ ТУРИСТИЧНИХ КЛАСТЕРІВ ЯК РУШІЙНОЇ СИЛИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ



Рис. 2. Компоненти розвитку туристичної сфери

Джерело: [8, 4]

рекреаційної галузі Закарпаття за останні роки характеризується позитивною динамікою, внаслідок чого вона починає відігравати дедалі вагомішу роль в соціально-економічному розвитку області. Комплексний підхід до розвитку туризму та курортів на обласному рівні, підтримка розвитку малого та середнього бізнесу у туристичній сфері, зумовили значне зростання кількості туристів та обсягів наданих їм послуг і не тільки.

Це забезпечить нові можливості для розвитку існуючих та створення нових бізнес-проектів, проведення спільних маркетингових кампаній та розробки стратегії просування туристичної пропозиції в регіоні і в Україні зокрема. Туристичний кластер може бути сформований як у межах окремих зон чи районів, так і Закарпаття загалом. Кластеризація Закарпаття розглядається через призму параметрів конкурентоспроможності регіону. У “Пропозиціях щодо реалізації Програми розвитку туризму і курортів у Закарпатській області на 2011 – 2015 роки” представники наукових кіл регіону та Туристичного інформаційного центру Закарпаття Федір Шандор та Олександр Коваль було висвітлено використання різноманітних компонентів розвитку туристичної галузі [8].

Аналізуючи розробки вчених, важливо зупитись на найбільш вагомих параметрах і факторах. Першим компонентом конкурентоспроможності регіону на туристичному ринку виступає параметр “Туристичний імідж та маркетинг”. Туризм є індустрією вражень, тому туристичний імідж не може бути створений без відповідних заходів маркетингу, спрямованих на просування регіону на туристичні ринку. З огляду на це, закарпатськими вченими було запропоновано створення туристичного бренду регіону.

Бренд території скерований на зовнішні ринки через формування уяви про набір послуг, продуктів, об'єктів туристичної індустрії регіону та факторів привабливості для забезпечення зовнішньої підтримки з боку держави, інвесторів та споживачів. З іншого боку, бренд має бути спрямований на внутрішній ринок та формувати підтримку з боку місцевого населення, бізнес кіл та впливових інституцій, дій органів влади по залученню на територію області інвесторів та відвідувачів та зниження рівня внутрішніх протиріч. Заходи щодо організації регіональних туристичних конкурсів, в свою чергу, підвищують обізнаність населення щодо унікальних цінностей, які є на території. Такого роду дії дозволяють

ВПРОВАДЖЕННЯ ТУРИСТИЧНИХ КЛАСТЕРІВ ЯК РУШІЙНОЇ СИЛИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

здійснювати активні промоції регіональних туристичних об'єктів, створювати туристичні маршрути та розвивати туристичні продукти. Проте можна і заперечити цьому, оскільки перераховане вище є інформативною частиною регіональної маркетингової стратегії.

У час стрімкого розвитку інноваційно-інформаційних мереж в господарській діяльності, організація просування туристичного іміджу в мережі Інтернет є одним з основних джерел передачі інформації. Інтернет-маркетинг виступає платформою для координації дій учасників туристичного ринку та встановлення зворотного зв'язку. На сьогодні створення інформаційних сторінок та насичення їх різноманітною інформацією недостатньо для успішної організації Інтернет-маркетингу. З огляду на це, автор дослідження акцентує на важливості створення системного менеджменту Інтернет-маркетингом туристичного кластера Закарпаття, який прямо залежить від достатнього фінансування, трудових ресурсів і підтримки науково-технічних центрів.

Третій напрям підвищення конкурентоспроможності територіального бренду – це створення програми активного маркетингу території, яка може втілюватися і коригуватися в залежності від сезонів, а це в свою чергу породжує і наспушний вектор – сезонні маркетингові програми. Таким чином, виникає цілорічне просування території на туристичних ринках та знижує ризики періодичних коливань в туризмі.

Розвиток туристичної сфери тісно пов'язаний з розвитком туристичної інфраструктури (автомобільні та залізничні шляхи, аеропорти, вокзали, транспортна система міст та міжміське сполучення, мережа туристичних інформаційних центрів тощо) та якістю туристичних послуг, що надаються (якість номерного фонду, рівень сервісу, швидкість та комфортність сполучення тощо).

Впровадження стратегічних туристичних проєктів передбачає позиціонування області на туристичному ринку та визначення стратегічних напрямів розвитку туристичних продуктів. Області та міста Західного регіону мають гармонійно доповнювати один одного на туристичному ринку, а не конкурувати між собою. Прикладом такого доповнення може служити співпраця між курортом Трускавець та гірськолижним курортом Славське, коли туристи одного з курортів спрямовуються на туристичні маршрути та атракції іншого курорту. Стратегічні туристичні проєкти потребують застосування зусиль з боку всіх учасників туристичного кластеру. Ось чому, вченими підкреслюється

важливість підтримки з боку місцевого населення, бережне ставлення до об'єктів туристичної інфраструктури, інвестиції з боку операторів ринку та зовнішніх інвесторів, підтримка влади в напрямку допомоги з документальним оформленням, виділенням земельних ділянок, інформаційна підтримка, створення транспортної інфраструктури, інших інфраструктурних заходів (вода, газ, електрика, тощо). Розвиток мереж інформаційних центрів дозволить забезпечити туристичні потоки достовірною, надійною та привабливою інформацією стосовно програм відпочинку, поширення рекламних та промоційних листівок, програм, екскурсій що пропонуються підприємствами туристичної індустрії області. В якості інформаційних центрів можуть виступати всі суб'єкти туристичного кластеру, і таким чином сприяти як просуванню власного бізнесу, так і розвитку туристичної сфери регіону.

Партнерство в сфері туризму виступає вагомим рушійною силою і забезпечує взаємозв'язок між підприємствами туристичної сфери та підтримуваними галузями. Для здійснення ефективної співпраці необхідним є забезпечення системи підготовки та перепідготовки кадрів у сфері туризму з використанням новітніх технологій. В першу чергу, цей напрям має бути спрямований на побудову взаємовигідних відносин між навчальними закладами та операторами туристичного ринку, стимулюючи практичну направленість кадрів відповідно до міжнародних стандартів обслуговування.

Актуальним елементом партнерства в туристичному кластері є створення ресурсного туристичного центру. Основним завданням такого центру є моніторинг туристичних потоків, дослідження вподобань користувачів туристичними послугами, аудит та оцінювання туристичних продуктів. Функціонування ресурсного туристичного центру дозволить своєчасно реагувати на тенденції та загрози ринку. З огляду на національний ромб Портера до пропозицій закарпатських вчених можна додати, що такий центр крім створення взаємодії між учасниками туристичного ринку може взяти на себе процес забезпечення операторів ринку необхідними ресурсами для ведення бізнесу.

Інтеграція та стратегічне партнерство з органами влади, бізнесу, громадськими організаціями, освітніми закладами дозволить якісно покращити комунікацію та взаємодію, та рівень надання послуг. Створення координаційної ради по туризму на думку автора неможливе без

ВПРОВАДЖЕННЯ ТУРИСТИЧНИХ КЛАСТЕРІВ ЯК РУШІЙНОЇ СИЛИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

залучення іноземних експертів та кращих спеціалістів у сфері туристичного бізнесу. Експерти при координаційні раді повинні використовувати міжнародний досвід, впроваджувати маркетингові стратегії щодо ефективного просування послуг індустрії туризму області або регіону.

У даний час не існує чітко визначеної системи параметрів системи управління конкурентоспроможністю в туристичній сфері. Значна кількість запропонованих на сьогодні систем класифікації самого поняття конкурентоспроможності туристичної сфери та її складових мають між собою спільні риси, але в той же час і значні розбіжності. Можна припустити, що така невизначеність обумовлена, по-перше, великою кількістю учасників, що входять до поняття туристичного кластеру, по-друге, великою кількістю показників, що обумовлюють рівень конкурентоспроможності кожного окремого учасника, по-третє, великою кількістю взаємопов'язаних факторів, що обумовлюють конкурентоспроможність самого туристичного кластеру та взаємний вплив окремих учасників на загальний рівень конкурентоспроможності.

Найбільш оптимальною моделлю управління конкурентоспроможності виглядає національний ромб М. Портера, проте і він не враховує значну кількість параметрів, що входять до оцінки рейтингу конкурентоспроможності Світового економічного форуму. Проте, і рейтинг конкурентоспроможності Світового економічного форуму не містить такі параметри конкурентоспроможності туристичної сфери, як взаємозв'язок між собою учасників туристичного кластеру. Отже, можна припустити, що модель Портера має бути розширена за рахунок включення до нього інших параметрів відповідно до структури Індексу конкурентоспроможності подорожей та туризму (субіндекс правового регулювання, субіндекс бізнес-середовища та інфраструктури та субіндекс – людські, культурні та природні ресурси).

Туристична галузь Закарпаття на сьогодні володіє всіма ресурсами та умовами для ефективного її розвитку. Санаторно-курортні та оздоровчі заклади області становлять ядро рекреаційно-туристичного кластера, оскільки передусім у них реалізується унікальний регіональний рекреаційний продукт. Туристичні фірми є операторами ринку, продаючи свій продукт, вони перекупують послуги інших видів бізнесу, що функціонують в індустрії туризму: готельного та ресторанного, перевезень, торгівлі, розважального та інших. Через це, вони

повинні між собою спілкуватись, не тільки укладаючи комерційні угоди, але й під час конференцій, семінарів, нарад, через створення професійних асоціацій, клубів. Адже представники всіх зазначених видів бізнесу і утворюють кластер туризму. Вищі навчальні заклади та науково-дослідні інститути мають забезпечувати галузь спеціалістами та готувати практичні механізми просування якісного туристичного продукту на національному так і на світовому рівнях. Тому в сучасних умовах господарювання з метою забезпечення конкурентоспроможності туристично-рекреаційних закладів необхідно об'єднати зусилля. Ініціатива створення кластеру може належати як представникам органів державної влади, місцевого самоврядування, так і бізнесу за участю іноземних експертів.

Таким чином, кластеризація туристично-рекреаційної галузі Закарпаття сприятиме активізації підприємництва через концентрацію ділової активності, тим самим забезпечить створення робочих місць, надходження доходів у обласні та місцеві бюджети, покращить якість туристичних послуг і, відповідно, рівень життя населення краю. Досягається це завдяки зростанню конкурентоспроможності, можливості інтеграції інтелектуальних, природно-рекреаційних, трудових, фінансових і матеріальних ресурсів у забезпеченні якості туристичних послуг, що надаються. Об'єднання в кластери посилює роль дрібного і середнього підприємництва, дозволяє використовувати його виробничий потенціал. Діяльність туристичних кластерів також сприяє максимальному використанню інноваційних і комунікаційних технологій, підвищенню рівня кваліфікації та інтелектуального потенціалу працівників туристичного сектору.

Висновки та перспективи розвитку. Враховуючи бурхливий розвиток міжнародного туризму та значні перспективи для його розбудови в Україні, актуальним на сьогодні залишається пошук оптимальної економічної моделі подальшого розвитку туристичної галузі. Однією з найбільш ефективних моделей розвитку туристичної індустрії є кластерна модель, яка передбачає комплекс заходів щодо сприяння розвитку функціонуючих та підтримку створення нових кластерних утворень у вітчизняному туризмі.

Формування туристичних кластерів є передумовою розвитку конкурентоспроможності туристичної галузі та економіки в цілому. Кластерний підхід сприяє залученню інвестицій

ВПРОВАДЖЕННЯ ТУРИСТИЧНИХ КЛАСТЕРІВ ЯК РУШІЙНОЇ СИЛИ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

у країну, що підвищує інноваційний рівень, розвиток науково-дослідницьких інститутів, дає доступ до висококваліфікованої робочої сили, великої кількості постачальників та забезпечує розширення ринків збуту, розвиток інфраструктури.

Основним завданням створення туристичного кластеру є не лише надання комфортних умов для відпочиваючих, але й забезпечення їхньої безпеки, пошук інноваційних рішень у розвитку потенціалу туризму, залучення науки й нових технологій для удосконалювання й раціонального використання турпродуктів. Зростання інвестицій і масштабні спільні дії в майбутньому зможуть розширити спектр послуг у сфері українського туризму, будуть сприяти розвитку туристичної інфраструктури й допоможуть реалізувати поки що недостатньо задіяний потенціал подальшого росту. Однією з передумов розбудови туристичної галузі України з просуванням вітчизняного туристичного продукту на міжнародному ринку є формування рекреаційно-туристичних стратегій, їх реалізація та забезпечення постійного моніторингу даного процесу, що сприятиме динамічному розвитку та нарощенню конкурентоспроможності вітчизняних туристичних підприємств.

1. Закон України "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні" №3715-VI від 08.09.2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.

2. Постанова Кабінету Міністрів України

"Про затвердження Державної програми активізації розвитку економіки на 2013 – 2014 роки" № 187 від 27.02.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/187-2013-p>.

3. Войцеховская И.А. Системный поход в управлении конкурентоспособностью организации // Научные публикации филиала РГСУ в Красноярске [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kraspubl.ru/content/view/155/38/>.

4. Гнаткович О.Д. Управління туристичними потоками в Україні як чинник ефективного розвитку національної економіки // Вісник Львівського Інституту Економіки і туризму. – 2014. – № 9. – С. 25 – 33.

5. Гоблик-Маркович Н.М. Підвищення інвестиційної привабливості регіону на основі формування туристичного кластеру // Вісник Хмельницького національного університету. – 2010. – № 5. – Т. 4. – С. 76 – 79.

6. Куніцин С.В. Система показників оцінки конкурентоспроможності туристичного продукту // Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського, Серія "Економіка і управління". – 2011. – Т. 24.

7. Оленічева Ю.О. Проблеми й перспективи формування туристичних кластерів в Україні // Вісник ДІТБ. – 2013. – № 17. – С. 201 – 206.

8. Пропозиції щодо реалізації Програми розвитку туризму і курортів у Закарпатській області на 2011 – 2015 роки. / Кафедра туризму УжНУ, Туристичний інформаційний центр Закарпаття / Ужгород – 2011 – 11 с.

Стаття надійшла до редакції 25.05.2015



"Ми обсипаємо дітей подарунками, але найцінніший для них подарунок – радість спілкування, дружбу – ми даруємо знехотя і розтрачуємо себе на тих, кому ми абсолютно байдужі. Проте врешті-решт ми отримуємо по заслугах. Приходить час, коли нам більше всього на світі потрібне спілкування із дітьми, їхня увага, і нам дістаються ті жалюгідні крихти, які раніше припадали на їх частку".

*Марк Твен
американський письменник*



МІЖПРЕДМЕТНІ ТА ВНУТРІШНЬОКУРСОВІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА В УЧНІВ 10 КЛАСІВ

УДК 372.832

Наталія Жидкова, кандидат педагогічних наук,
вчитель Менської районної гімназії, Чернігівська обл.

МІЖПРЕДМЕТНІ ТА ВНУТРІШНЬОКУРСОВІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА В УЧНІВ 10 КЛАСІВ

У статті розкрито структуру та функції міжпредметних зв'язків у формуванні міжпредметної компетентності. Обґрунтовано застосування синергетичного та інтегрованого підходів до навчання учнів правознавства. Проаналізовані навчальні програми, педагогічна та методична література й визначені засади використання міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки, міжпредметна компетентність, навчання правознавства, склад та функції міжпредметних зв'язків, засади формування міжпредметної компетентності.

Табл. 1. Літ. 18.

Наталія Жидкова, кандидат педагогических наук,
учитель Менской районной гимназии, Черниговская обл.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ И ВНУТРИКУРСОВЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ПРАВОВЕДЕНИЯ В УЧЕНИКОВ 10 КЛАССОВ

Статья раскрывает структуру и функции межпредметных связей в формировании межпредметной компетенции. Обосновано использование синергетического и интегрированного подходов к обучению учеников правоведению. Проанализированы учебные программы, педагогическая и методическая литература, сформулированы принципы использования межпредметных связей.

Ключевые слова: межпредметные и внутрикурсовые связи, межпредметная компетентность, обучение правоведения, состав и функции межпредметных связей, принципы формирования межпредметной компетентности.

Natalia Zhydkova, Ph.D. (Pedagogy),
teacher of Mena district gymnasium, Chernihiv region

THE INTERSUBJECT AND CURRICULUM LINKS AS TEACHING AIDS OF THE FORMATION OF INTERSUBJECT COMPETENCE AT THE LAW LESSON IN PUPILS OF 10TH FORMS

This article discloses the structure and functions of the formation of intersubject competence. It is based on using the synergic and integrated approaches to teaching pupils law. The school curriculums, pedagogic and methodological literature are provided. There are formulated principles of using intersubject links in the article.

Keywords: intersubject and curriculum links, intersubject competence, teaching of law, the structure and functions of the formation of intersubject links, the principles of using intersubject links.

Постановка проблеми. У сучасну епоху глобалізації випускники шкіл мають бути підготовленими до життя в світі з взаємопов'язаними і взаємозалежними в ньому явищами та процесами. Сьогоднішня потреба від молодої людини здатності вирішувати життєві ситуації з використанням знань та вмінь різних галузей, ціннісного досвіду. Адже чим більше і повніше людина дізнається про світ, чим вищою є її здатність інтегрувати знання для розв'язання власних та суспільних проблем, тим більше для неї відкривається можливостей для самореалізації, реалізації своїх інтересів.

Забезпечення підготовки учня до життя у глобальному світі вимагає міжпредметної компетентності, яка у новому *Державному стандарті* сформульована як *здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей* [1].

Одна із вимог Державного стандарту освітньої галузі *суспільствознавство* спрямовує процес навчання на формування в учнів цілісної системи вмінь і навичок, дослідження суспільних проблем,

пропонування способів їх розв'язання, проведення аналізу та оцінювання суспільних явищ, процесів і тенденцій у державі та світі, а також формування активної громадянської позиції, загальнолюдських моральних якостей, правової та економічної культури, мотивації до соціальної активності. Такий перелік вимог документа орієнтує вчителя правознавства на використання міжпредметних зв'язків із історією, географією, економікою, етикою, українською та світовою літературою, їх зв'язок із життям.

Право, як складова суспільствознавчої галузі, виконує регулюючу роль у житті суспільства, здатне впливати на різні сфери життєдіяльності людини. Навчання учнів міжпредметної компетентності на уроках правознавства сприяє розвитку вмінь та навичок розв'язувати життєві ситуації, шляхом інтеграції предметних правових знань, вмінь та навичок з іншими предметами. Водночас під час навчання правознавства учні спираються на відомі їм поняття, знання та вміння інших предметів, досвід їх застосування та життєві ціннісні орієнтації. Отже, практична спрямованість правознавства потребує вмінь використовувати міжпредметні зв'язки для розв'язання проблем міжпредметного кола. У такому значенні міжпредметні зв'язки є інструментом формування міжпредметної компетентності.

Наприклад, до проблем міжпредметного кола, що вивчаються на уроках правознавства, належать екологічні. Дослідженням шляхів їх подолання займається низка наук: екологія, географія, історія, хімія, біологія та ін. Правознавство як навчальний предмет спирається на дослідження екологічних проблем іншими науками, демонструє роль держави для їх вирішення, закріпленої законодавством та спрямовує учнів зайняти активну громадянську позицію шляхом реалізації прав та обов'язків.

Використання міжпредметних зв'язків спонукає вчителя на застосування синергетичного підходу до навчання. З приводу цього В.Г. Кремінь, аналізуючи синергетику як методологічну парадигму, пояснює її як філософію людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. *“Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу, недоцільно користуватися старими методами і моделями, оскільки вони використовуються як базисні методи лінійного мислення й лінійних наближень”* [2, 279].

Реалізувати окреслені завдання під час навчання правознавства доцільно також на *інтегрованому підході*. Цей підхід дозволяє використати різні визначення права, що

детерміновані різними концепціями, відображають різні його аспекти, що не обов'язково передбачає їх протиставлення (хоча і не виключає). Сутність викладання права з такого підходу полягає в застосуванні різних доречних праворозумінь для тлумачення та пояснення і “духу права”, і “букви закону”, і “права в дії” як рівнозначних виявів права в суспільстві. Іншими словами учень вчиться розглядати правові явища та процеси з різних позицій, оцінювати їх суспільну значимість та використовувати правові знання, вміння в життєвих ситуаціях.

Аналіз останніх наукових досліджень.

Тематика використання міжпредметних зв'язків у педагогіці сьогодні викликає особливий інтерес. Його сутність та значення висвітлено в працях К. Баханова, С. Гончаренко, М. Добриці, Н. Лошкарьової, О. Пометун, М. Скаткіна, І. Смагіна. Методичні аспекти використання міжпредметних зв'язків у галузі *суспільствознавство* вивчені А. Булдою, А. Галаєм, В. Маньгорою, С. Нетьосовим, Р. Осадчук, О. Певцовою, Т. Ремех, Т. Смагіною. Внутрішньопредметні зв'язки правознавства в формуванні предметної компетентності з правознавства досліджені Б. Андрусишиним, А. Гузем, А. Булдою, І. Смагіним, Т. Ремех, Л. Рябовол, В. Маньгорою.

Т. Ремех, аналізуючи підручники із правознавства, стверджує, що міжпредметний підхід реалізовано в них фрагментарно та в основному стосується шкільних курсів історії, інколи – етики [3, 616]. Не достатньо вивчені проблеми міжпредметних зв'язків у формуванні предметної компетентності з правознавства зумовили тему та мету нашої статті.

Мета статті охоплюється дослідженням складу та особливостей використання міжпредметних зв'язків на уроках правознавства як засобів формування міжпредметної компетентності в учнів 10 класів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Виходячи із запропонованого С. Гончаренком визначення *міжпредметні зв'язки*, то сутність поняття полягає у взаємному узгодженні навчальних програм, зумовленому системою наук і дидактичною метою. Вчений визначає виховну, розвиваючу та детермінуючу роль міжпредметних зв'язків завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів, сприяє оволодінню пізнавальними методами, як абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо [4, 210].

Зауважимо, що дидактична мета та спільні проблеми системи наук, що вивчаються в школах мають конкретний, а не абстрактний характер, а

МІЖПРЕДМЕТНІ ТА ВНУТРІШНЬОКУРСОВІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА В УЧНІВ 10 КЛАСІВ

відтак слід розглянути питання про їх склад. З'ясуємо, які компоненти можуть містити міжпредметні зв'язки.

О. Певцова відмічає виявлення міжпредметних зв'язків у правознавстві у вигляді:

- встановлення зв'язків різних навчальних предметів за змістовим аспектом (між явищами, подіями, фактами);

- взаємоузгодженості форм навчальної діяльності;

- встановлення наступності у формуванні вмінь та навичок діяльності [5, 137, 138].

Іншими словами можна виділити змістові, практичні та методичні компоненти міжпредметних зв'язків. Погоджуємося із думкою А. Булди та В. Маньгори, які визначають значимість міжпредметних зв'язків як умови для розвитку особистості учня, залучення його до культурних цінностей, цілісного сприйняття оточуючого світу, активізації пізнавальної діяльності, підвищення результативності навчальної діяльності [6, 64]. С. Гончаренко відводить особливу роль міжпредметним зв'язкам у розкритті моральних аспектів науки [4, 210]. А отже, міжпредметні зв'язки можуть містити й ціннісний компонент. Таким чином, міжпредметні зв'язки, що обумовлені дидактичною метою, спрямованою на застосування та розвиток знань, вмінь, навичок, способів та досвіду діяльності, цінностей, як складових міжпредметної компетентності, сприяють її формуванню [7, 41].

Багатокомпонентні міжпредметні зв'язки під час формування міжпредметної компетентності, утворюють систему міжпредметних зв'язків. Окремі компоненти системи можуть утворювати підсистеми. Так вміння, складові компетентності, потребують системності їх формування: спочатку репродуктивних, далі перетворюючих та творчих умінь. Так само й методи діяльності потребують системності та послідовності їх впровадження: від простих методів до більш складних, від репродуктивних до дослідницьких. Таким чином, формування міжпредметної компетентності учнів потребує досвіду предметної компетентності, як її складової, внутрішньопредметних зв'язків.

Розглянемо яким чином застосовуються змістові, практичні та методичні компоненти в навчальній практиці правознавства на прикладі внутрішньопредметних зв'язків. Зміст навчального предмета *правознавство* побудований з дотриманням принципа наступності. Вивчення перших розділів "основи теорії держави і права" спрямовує учнів на засвоєння базових понять, формування репродуктивних та перетворюючих умінь,

основних правових та загальнолюдських цінностей, оцінок. Так змістовий аспект першого розділу спрямований на засвоєння таких понять як *право, галузь права, правовідносини, державний орган, правопорядок*, що є базовими під час вивчення окремих галузей права в правознавстві *адміністративне право, цивільні правовідносини, державний службовець, трудова дисципліна тощо*. Таким чином, формування предметних знань відбувається через актуалізацію вже відомих учням базових знань, вмінь правознавства та подальший їх розвиток і збагачення новими. Це робить процес навчання послідовним та системним.

Тепер наведемо декілька прикладів як використовуються міжпредметні зв'язки на уроках правознавства. Щоб сформулювати поняття *галузь права* учням потрібно згадати та застосувати поняття *галузі, галузі народного господарства*, що засвоїли на уроках географії, далі визначити ознаки понять, з них виділити спільні та відмінні ознаки і визначити правове поняття. Перенесення знань із одного предмета в інший має репродуктивний рівень, а от їх аналіз, порівняння з правовими має перетворюючий рівень. Тобто відбувається поетапне поглиблення та розширення поняття, розвиток вищого рівня умінь та навичок.

Продемонструємо приклад правової ситуації з використанням міжпредметних зв'язків. З 2013 р. в Україні запрацював новий інститут народовладдя – суд присяжних. Учням пропонується з позиції присяжних засідателів визначити винність діянь трьох 20-річних юнаків, які відпочивали влітку поблизу озера і, будучи напідпитку, незагасили вогнище. Як наслідок, почали горіти торф'яники, а вогонь перекинувся на ліс, що знаходився поруч. Крім того, хлопці цинічно зруйнували гнізда зграї *малих лебедів*, що протягом декількох років селилися поблизу озера. Для винесення вердикту учням необхідно визначити вид правопорушення, його склад, обставини, що посилюють відповідальність, тлумачити положення закону України "Про охорону навколишнього природного середовища", Кримінально кодексу України, називати склад злочину, його види (досвід предметної компетентності з правознавства), пояснювати наслідки знищення або пошкодження об'єктів рослинного, тваринного світу, визначити птахів, що занесені до Червоної книги, пояснювати правила екологічної безпеки (досвід біології, екології). Загалом використання подібних прикладів у навчальній практиці сприяє формуванню загальнонаукової картини причин

**МІЖПРЕДМЕТНІ ТА ВНУТРІШНЬОКУРСОВІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ
МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА В УЧНІВ 10 КЛАСІВ**

екологічних проблем та знаходження шляхів їх вирішення.

Методичний аспект внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків також має систему. Скажімо, на перших розділах правознавства школярі вчать використовувати методи та прийоми "коло ідей", "асоціативний куц, мікрофон тощо. Наступні розділи вимагають вдосконалення та застосування названих, більш складних внутрішньопредметних та міжпредметних методів, як метод "займи позицію", прес, кейс-метод, розігрування правових ситуацій, ділові ігри, моделювання ситуацій, інсценізація епізодів літературних творів, суд, дебати, персоніфікація викладення матеріалу, проект, ессе тощо. За складом ці методи, прийоми є багатокомпонентними і включають більш прості.

Таким чином, досвід використання внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків у формуванні міжпредметної компетентності допомагає учню збагачувати арсенал способів діяльності, а для вчителя – розвивати та вдосконалювати свою майстерність, урізноманітнювати навчальні методи. Отже, всі компоненти внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків перебувають у постійному русі. Це робить процес навчання цікавим та відкритим.

Можна погодитися з думкою більшості учених, що застосування міжпредметних зв'язків під час навчання правознавства може подаватися через запитання та завдання на будь-якому етапі уроку у вигляді мотиваційних завдань, завдань щодо актуалізації знань учнів, випереджаючих та підсумкових завдань [3, 612 – 613, 616; 6, 72 – 73; 5, 37 – 39].

Для розвитку розумової діяльності за допомогою міжпредметних зв'язків А. Булда, В. Маньгора пропонують використати кілька прийомів і способів шляхом:

1) пригадування навчального матеріалу. Наприклад, які держави існували на території сучасної України;

2) конкретизації навчального матеріалу. Наприклад, навести статистичні дані, про те що більшість країн мають республіканську форму правління;

3) розширення значення раніше відомих понять. Наприклад, охарактеризувати особливості сучасних абсолютних монархій (Оман, Кувейт, Саудівська Аравія), показати спільні та відмінні ознаки [6, 73].

Приклади методів та прийомів реалізації міжпредметних зв'язків у вузі розміщено в "юридичній дидактиці". Елементи їх можна використати й у навчальній практиці старшокласників. Наводимо приклади із посібника у вигляді табл. 1 [8, 98].

Таблиця 1.

Методи та прийоми міжпредметних зв'язків

Постановка проблеми	Наводяться різні погляди істориків та юристів щодо форми правління, адміністративно-територіальної організації влади, а студентам потрібно висловити власну точку зору і презентувати її
Актуалізація проблеми	"Член конституанти А. Баранов був проти прийняття Декларації прав людини і громадянина, оскільки проголошення рівності за умов реальної нерівності людей є обманом. Чи згодні ви з цим твердженням? Чи можна говорити про юридичну рівність у сьогоднішньому світі?"
Широке застосування наочних посібників	Карти, хронологічні таблиці, схеми.
Персоніфікація викладання матеріалу	Коротка характеристика діячів, діяльність яких вплинула на зміни у державно-політичному ладі або персоніфікувала такі зміни (О. Кромвель, М. Терезія, Н. Бонапарт, Т. Джефферсон, Ф. Рузвельт)
Орієнтація практичних занять на активну роботу з історико-правовими текстами	Закони Хаммурапі, Французький Цивільний кодекс
Диференціація складаності практичних занять	Позначення спеціальною позначкою
Кейс-метод у вигляді розв'язання фіктивних казусів	

МІЖПРЕДМЕТНІ ТА ВНУТРІШНЬОКУРСОВІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА В УЧНІВ 10 КЛАСІВ

С. Гончаренко для формування системного характеру знань із використанням міжпредметних зв'язків визначає необхідність залучення учених-спеціалістів з усіх навчальних предметів (галузей загальної освіти), дидактів, психологів, методистів для опрацювання програм і підручників на міжпредметній основі [4, 210]. Проаналізуємо яким є стан міжпредметних зв'язків у старшій школі шляхом аналізу:

а) навчальних програм для 10 класів суспільствознавчої, природничої, математичної, мови і літератури, технологічної галузей;

б) методичних праць проблеми;

в) досвіду застосування міжпредметних зв'язків під час навчальної практики.

Використання міжпредметних зв'язків у “Методиці формування знань про державу в учнів основної школи на уроках правознавства” запропонували А. Булда, В. Маньгора будувати з такими предметами, як історія, географія та інтегровані курси. Зв'язки із історією, як зазначають учені, мають взаємовплив: сприяють посиленню історичного фону в сприйнятті відомостей про державу, її організацію та функції, а також виробленню вміння підходити до вивчення явищ або об'єктів із погляду їх виникнення та розвитку. У свою чергу вивчений правовий матеріал створить базу для поглибленого аналізу багатьох тем, які вивчаються в історії [6, 68].

Методологічна основа програми з історії України 10 клас спрямована на формування системи загальнолюдських і громадянських цінностей, як гуманізм, Батьківщина, самовизначення, права і свободи людини, держава, громадянин, людина, сім'я тощо. У такому значенні використання зв'язків правознавства з історією є інструментами формування ціннісних орієнтацій учнів, активної громадянської позиції та розуміння історичного аспекту державотворчих процесів.

Широко реалізувати міжпредметні зв'язки із історією можливо на матеріалі теми “історичний аспект виникнення держави і права”. Влучно підмічена думка в “юридичній дидактиці”, що історія держави і права є сферою роздумів людства про конфлікти людей на ґрунті права, їх участь у забезпеченні загального добра, справедливості, турботи щодо підтримання миру, суспільної злагоди та порядку [8, 93].

Міжпредметні зв'язки з освітньою галуззю *мова та література* сприяють розвитку правової писемності старшокласників, озброєнню вміннями та навичками ділового спілкування, розтлумачувати поняття, критичного мислення та

аргументовано доводити свою думку на матеріалах літературних творів. Сюжети літературних творів можуть стати основою для формулювання правових ситуацій, предметних завдань та сприяти формуванню правосвідомості через емоційне сприйняття матеріалу.

Зміст програми *англійська мова* вказує на можливе використання міжпредметних зв'язків через спільні теми: освіта, особистісна тема (знання правил поведінки спільнот країни, яку вивчають), знання суспільно-політичного життя різних країн, природні катаклізми, їх наслідки. Можливість порівняти на уроках правознавства сучасні проблеми в Україні з проблемами, існуючими в різних країнах, знаходити різні шляхи їх подолання збагачують учнів комплексом умінь та навичок, сприяють формуванню гуманістичного світогляду.

Значимість міжпредметних зв'язків із природничими дисциплінами А. Булда та В. Маньгора пояснюють із їх змісту: матеріал цих предметів характеризує роль держави в охороні природи, розкриває екологічні функції держави [6, 70].

У пояснювальній записці 10 класу *географії* серед сформованих завдань предмету можна виділити спільні з правознавством, які сприяють розумінню суспільно-політичних процесів учнями та формуванню екологічної свідомості: “*формування в учнів просторового уявлення про земну поверхню та розвиток умінь усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних і геоекологічних подіях у державі й світі. Географія є не тільки джерелом нових відомостей про Землю, а й основою для формування гуманістичного світогляду, виховання дбайливих господарів, любові до рідного краю, набуття умінь і навичок адаптації до навколишнього середовища, адекватної поведінки в ньому*”.

Виробленню екологічного стилю мислення і поведінки та виховання громадянина демократичного суспільства через реалізацію спільних тем: охорона навколишнього середовища під час виробництва, вплив хімічних елементів на здоров'я людини сприяє використанню міжпредметних зв'язків із компонентом природничої галузі – *хімією*. Зв'язки із *біологією* допоможуть учням усвідомити найвищу соціальну цінність – життя та здоров'я людини, сформувати вміння оцінювати наслідки діяльності людини по відношенню до навколишнього середовища.

Незначний власний досвід використання міжпредметних зв'язків із предметами *математичного чи природничого циклу* свідчить про розвиток зацікавленості до вивчення

МІЖПРЕДМЕТНІ ТА ВНУТРІШНЬОКУРСОВІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА В УЧНІВ 10 КЛАСІВ

правознавства навіть у тих учнів, що мають здібності до предметів математичного чи природничого циклу та навпаки, зростання зацікавлені до вивчення предметів іншого циклу в учнів, що виявляли інтерес до вивчення правознавства.

Спільні теми з декількох предметів створюють можливість для формування завдань з багатокомпонентними зв'язками (правознавство, географія, історія) для формування знань про цілісність світу, його розвиток та вміння комплексно вирішувати проблеми у ньому.

Аналіз навчальних програм для учнів 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів та навчальна практика свідчить, що систему міжпредметних зв'язків із правознавством за критерієм спільні міжпредметні проблеми можна побудувати не з усіма предметами. Найближчим за змістом до вивчення правознавства є предмет *історія*. Це зумовлено як змістовим аспектом, оскільки правознавство є предметом суспільствознавчої галузі, так і практичним: вчителі, котрі викладають *правознавство*, нерідко навчають учнів й інших суспільствознавчих предметів. А отже, є площадка для використання міжпредметних зв'язків учителями, що добре обізнані з програмами навчальних предметів одної галузі.

Зі змісту навчальних програм різних предметів для учнів 10 класів можна зробити висновки, що такі предмети, як історія, географія, українська мова та література, зарубіжна література, іноземна мова, хімія, біологія мають дотичні проблеми з правознавством і пов'язані змістовим, практичним, ціннісним компонентами міжпредметних зв'язків. Це спонукає вчителя до будівництва міжпредметних зв'язків за допомогою використання широкого обсягу методів вирішення спільних проблем. Натомість застосування зв'язків із предметами математичної галузі, які не мають міжпредметного кола проблем у навчальних програмах із правознавством, потребують переважно використання методичного аспекту, зокрема методів аналогія, моделювання, експеримент, графічний тощо.

Реалізація міжпредметних зв'язків за допомогою математичних предметних методів допомагають учням усвідомити, а також унаочнити зв'язки правових процесів та явищ, зміни, що відбуваються у них. Крім того спостереження за використанням таких зв'язків дають підстави стверджувати, що в учнів формується інтерес як до вивчення правознавства, так і до предметів природничої чи математичної галузей. Таким чином,

міжпредметні зв'язки із предметами суспільствознавчої, мови і літератури, природничої галузей будуються на змістовому, практичному, методичному, ціннісному аспекті, а предметами математичної галузі – переважно методичному аспекті.

Отже, аналіз *проблеми* застосування міжпредметних зв'язків під час вивчення правознавства свідчить про низку труднощів:

- відсутність узагальнених розвідок із зазначеної проблеми;
- недостатню кількість методичних матеріалів;
- обмеженість використання міжпредметних зв'язків із предметами суспільствознавчого циклу та відсутністю напрацювань використання міжпредметних зв'язків із іншими предметами.

Таким чином, міжпредметні зв'язки у формуванні міжпредметної компетенції будуються на таких засадах:

- практичній спрямованості навчального матеріалу;
- врахування досвіду предметної компетенції;
- розвитку знань, вмінь, навичок, способів діяльності, цінностей, кожен з компонентів якої утворює свою підсистему;
- реалізації із предметами суспільствознавчої, мови та літератури, природничої галузі за допомогою комплексу елементів міжпредметних зв'язків, а предметами математичної галузі – переважно методичному елементу.

Висновки. Отже, міжпредметні зв'язки у формуванні міжпредметної компетентності є багатокомпонентним системним утворенням, що складається із окремих підсистем (предметних знань, рівнених вмінь та навичок, способів діяльності, цінностей). Ці підсистеми потребують досвіду предметної компетентності, використання внутрішньопредметних зв'язків.

У навчанні правознавства міжпредметні зв'язки мають практичне значення, спрямовані на формуванням активної громадянської позиції учнів і відіграють освітню, розвиваючу і виховну функції. Належність правознавства до суспільствознавчої галузі створює можливість комплексного формування міжпредметної компетентності через міжпредметні зв'язки із предметом історія, а спільні міжпредметні проблеми із галузями мова і література, природознавство (географія, біологія), технологія дозволяють використати різні компоненти міжпредметних зв'язків. Натомість зв'язки із математичною галуззю дозволяють збагатити методи формування міжпредметної компетентності на уроках правознавства через використання аналогії, графічного методу, схем, діаграм тощо.

**МІЖПРЕДМЕТНІ ТА ВНУТРІШНЬОКУРСОВІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ
МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА В УЧНІВ 10 КЛАСІВ**

Подальшого дослідження потребує уточнення поняття міжпредметні зв'язки у навчанні правознавства та створення методики формування міжпредметної компетентності на уроках правознавства в учнів 10 класів.

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>

2. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму // В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

3. Ремех Т.О. Реалізація міжпредметних зв'язків у шкільних підручниках із правознавства / Т. Ремех // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип.14. – С. 611 – 618.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

5. Певцова Е.А. Теорія і методика обучения праву [Текст] / Е. А. Певцова: Учебник для студ. высших учебных заведений. – М.: Владос, 2003. – 400 с.

6. Булда А.А., Маньгора В.В. Методика формування знань про державу в учнів основної школи на уроках історії та правознавства: навчально-методичний посібник. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 176 с.

7. Смагін І.І. Суспільствознавча компетентність учнів: поняття, зміст, структура / І.І. Смагін // Вісник Житомирського державного університету. – 2014. – Випуск 4 (76). – С. 39 – 44.

8. Юридична дидактика: посібник із викладання права та юридичних дисциплін / В.С. Бігун, А.О. Галай, Н.М. Крестовська та ін. / За ред. Р.О. Стефанчука. – К.: СПД Юсип'юк В.Д., 2009. – 191 с.

9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 10 – 11 класи. Правознавство. Рівень стандарту; Історія України, Всесвітня історія. Рівень стандарту. Географія. Рівень стандарту рівень; Українська мова. Рівень стандарту. Українська література. Рівень стандарту;

Іноземна мова. Рівень стандарту; Світова література. Рівень стандарту; Хімія. Рівень стандарту.; Біологія. Рівень стандарту; Технології. Рівень стандарту; Алгебра. Рівень стандарту; Геометрія. Рівень стандарту; Інформатика. Рівень стандарту; Художня культура. Рівень стандарту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/educational-programs/REFERENCES> (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

10. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zagalnoi osvity. [Elektroni resurs]. – Rezhym dostupu: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>

11. Kremen V.H. Synergetyka v osviti: kontest liudynotsentryzmu // V.H. Kremen, V.V. Ilin. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 368 s.

12. Remekh T.O. Realizatsia mizhpredmetnykh zviazkiv u shkilnykh pidruchnykakh / T.Remekh // Problemysuchasnoho pidruchnyka. – 2014. – vyp.14. – S. 611 – 618.

13. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk. – Kyiv: Lybid, 1997. – 376 s.

14. Pevczova E.A. Teoriya i metodika obucheniya pravu [Tekst] / E.A.Pevczova: Ucheb. dlya stud. vysh. ucheb. zavedenij. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003. – 400 s.

15. Bulda A.A. Mangora V.V. Metodyka formuvania znan pro derzhavu v uchniv osnovnoi shkoly na urokah istorii ta pravozavstva: navchalno-metodychni posibnyk, K., 2009. – 176 s.

16. Smagin I.I. Suspilstvoznavcha kompetentnist uchniv: poniatia, zmist, struktura / I.I. Smagin // Visnuik Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. – 2014. – Vyp. 4 (76). – S. 39 – 44.

17. Yurydychna dydaktykyka: posibnyk iz vykladania prava ta yurydychnykh dystsyplin / V.S. Bihun, A.O. Halai, N.M. Krestovska ta in., K., 2009. – 191 s.

18. Programmy dlya zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 10 – 11 klasy. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/educational-programs/>

Стаття надійшла до редакції 28.05.2015



“Свою Україну любіть.
Любіть її.. Во врем'я люте.
В останню тяжкую минуту
За неї Господа моліть”.

Тарас Шевченко
Пророк України



УДК 744:378

Іван Нищак, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики
трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**БАЗОВА ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ
(НА ПРИКЛАДІ НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ, КРЕСЛЕННЯ, КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ)**

У статті здійснено намагання дослідити зміст та структуру базових інженерно-графічних дисциплін (нарисна геометрія, креслення, комп'ютерна графіка) у процесі фахової підготовки вчителя технологій. З'ясовано їх освітньо-професійне значення та вплив на процес формування графічної компетентності майбутнього фахівця.

Ключові слова: вчитель технологій, інженерно-графічна підготовка, комп'ютерна графіка, креслення, нарисна геометрія.

Лит. 12.

Иван Ныщак, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики
трудового и профессионального обучения и декоративно-прикладного искусства
Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко

**БАЗОВАЯ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ,
ЧЕРЧЕНИЯ, КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ)**

Сделана попытка исследовать содержание и структуру базовых инженерно-графических дисциплин (начертательная геометрия, черчение, компьютерная графика) в процессе профессиональной подготовки учителя технологии. Выяснено их образовательно-профессиональное значение и влияние на процесс формирования графической компетентности будущего специалиста.

Ключевые слова: учитель технологии, инженерно-графическая подготовка, компьютерная графика, чертежи, начертательная геометрия.

**Ivan Nyshchak, Ph.D. (Pedagogy), Docent of
Methods of Labor and Vocational Training and
Decorative Applied Art Chair
Drohobych State Pedagogical University by I. Franko**

**BASIC ENGINEERING AND GRAPHIC TRAINING THE TECHNOLOGY TEACHER
(EXAMPLE DESCRIPTIVE GEOMETRY, DRAWING, COMPUTER GRAPHICS)**

The article attempts to explore the content and structure of the basic engineering graphics disciplines (descriptive geometry, drawing, computer graphics) in the professional training of teachers of technologies. Found out their educational and professional significance and influence on the formation of future professional competence graphics.

Keywords: teacher of technologies, engineering graphics training, computer graphics, drawings, descriptive geometry.

Постановка проблеми. Інженерно-графічна підготовка є закономірним процесом, що протікає на певному етапі суспільної практики й обумовлюється потребами й технічним рівнем розвитку суспільства. Професійно значущі якості вчителя технологій безпосередньо пов'язані з його інженерно-графічною підготовкою, яка передбачає не лише сформованість графічних, технічних знань, умінь і навичок, але й високий рівень інженерно-графічної компетентності як визначальної ознаки освіченості фахівця, його професіоналізму. Відповідно до цього, проблема

дослідження змісту й структури базових інженерно-графічних дисциплін (нарисна геометрія, креслення, комп'ютерна графіка) у контексті наукового пошуку ефективних шляхів підвищення якості інженерно-графічної підготовки студентів на сучасному етапі розвитку педагогічної науки стає актуальною й необхідною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні дослідження в галузі графічних дисциплін пов'язані з іменами таких відомих учених як: Рене Декарт (1596 – 1650 рр.), Жерар Дезарг (1591 – 1661), Гаспар Монж (1746 – 1818) та ін. Питанням змісту інженерно-графічних

дисциплін присвячені роботи Є. Антоновича, О. Ботвіннікова, С. Боголюбова, В. Ваніна, І. Вишнепольського, В. Гордона, В. Сидоренка, А. Хаскіна та ін. Проблеми удосконалення графічної підготовки, формування графічних знань й умінь висвітлювалися Б. Ломовим, А. Верхолюю, А. Гедзиком, С. Дембінським, О. Джеджулою, В. Забронським, І. Ройтманом, В. Сидоренком та ін.

Мета статті – дослідити зміст та структуру базових інженерно-графічних дисциплін (нарисна геометрія, креслення, комп'ютерна графіка) та їх освітньо-професійне значення для становлення графічної компетентності майбутнього вчителя технологій.

Основний матеріал дослідження. Базову інженерно-графічну підготовку вчителя технологій у педагогічному ВНЗ забезпечує послідовне вивчення таких навчальних курсів, як “Нарисна геометрія”, “Креслення” та “Комп'ютерна графіка”.

Нарисна геометрія – розділ геометрії, у якому просторові об'єкти й методи дослідження та розв'язання просторових задач вивчають за допомогою їх геометричного моделювання (зображення) на площині [6].

В. Гордон стверджує, що предметом нарисної геометрії є подання й обґрунтування способів побудови зображень просторових форм на площині і способів розв'язання задач геометричного змісту згідно заданих зображень цих форм [5].

Нарисна геометрія, на думку О. Бубеннікова [2], галузь науки і техніки, що займається розробкою наукових основ побудови й дослідження геометричних моделей проєктованих інженерних об'єктів і процесів та їх графічного відображення. Нарисна геометрія, на думку вченого, є розділом геометрії, у якому просторові форми (сукупність точок, ліній, площин) з їх геометричними закономірностями вивчаються у вигляді зображень на площині.

В. Виноградов [3] вказує, що нарисна геометрія є розділом геометрії, у якому просторові форми предметів оточуючої дійсності вивчаються через їх зображення (креслення). У зв'язку з цим вивчення нарисної геометрії спрямоване на розв'язання двох важливих завдань: 1) розробку, обґрунтування й дослідження способів побудови креслень просторових форм на площині; 2) вивчення способів розв'язання просторових задач на площині з допомогою креслень. На переконання науковця, нарисна геометрія є одним з головних предметів у системі підготовки вчителя трудового навчання (технологій). Вивчення

нарисної геометрії складає основу для наступного оволодіння кресленням й іншими технічними дисциплінами, сприяє розвитку просторової уяви, образного мислення, без яких важко обійтися у практичній діяльності.

Нарисна геометрія орієнтована, здебільшого, на розвиток специфічних прийомів мислення (технічного, конструктивно-геометричного), здатності до аналізу й синтезу просторових форм і їх відношень; вивчення способів конструювання геометричних просторових об'єктів з отриманням креслеників; формування умінь розв'язувати метричні і позиційні задачі [9].

Нарисна геометрія є теоретичною основою побудови технічних креслеників, які відображають графічні моделі конкретних інженерних виробів. Завдання вивчення нарисної геометрії полягає у розвитку просторової уяви, конструктивно-геометричного мислення, здатності аналізувати й синтезувати просторові форми і їх відношення; вивченні способів конструювання геометричних просторових об'єктів й отримання креслеників; формуванні умінь розв'язувати задачі, пов'язані з просторовими об'єктами і їх залежностями [10]. У процесі вивчення нарисної геометрії студенти мають засвоїти теоретичні основи одержання графічних зображень, що використовуються в інженерній практиці; оволодіти методами розв'язання просторових задач за допомогою плоских зображень; сформуувати початкові навички виконання креслеників.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити, що процес вивчення нарисної геометрії націлений на формування умінь графічного представлення тривимірних просторових об'єктів і їх відношень у двовимірній системі координат.

Наступною дисципліною у системі інженерно-графічної підготовки вчителя технологій є креслення, основна мета якого полягає у формуванні умінь і навичок відображення технічних задумів за допомогою кресленика, а також розуміння будови і принципу функціонування технічних об'єктів згідно їх графічного представлення.

У процесі вивчення креслення студенти ознайомлюються з особливостями оформлення креслеників в різних галузях інженерної діяльності (машинобудуванні, будівництві); засвоюють прийоми технічного креслення; вчать “читати кресленик” (визначати форму зображених предметів, просторове розміщення об'єктів і їх частин та ін.); отримують навички виконання креслеників й іншої конструкторської документації.

Вивчення креслення базується на теоретичних

положеннях нарисної геометрії, нормативних документах, державних стандартах й спрямоване на ознайомлення студентів з основними правилами виконання й оформлення конструкторської документації.

Вчені дослідники [2; 3; 4; 5; 6; 8] вказують на єдність основних завдань нарисної геометрії і креслення. Принципова відмінність полягає у тому, що об'єкти вивчення (зображення) у нарисній геометрії є абстрактні тривимірні форми, тоді, як креслення має справу з реальними технічними предметами. Створення кресленика не передбачає виходу в абстрактну геометрію, хоча графічному зображенню підлягають саме геометричні характеристики об'єкта (форма, розміри, взаємне розташування елементів та ін.).

У нарисній геометрії графічне зображення тривимірного об'єкта представлене двовимірною плоскою моделлю, що складається з сукупності абстрактних геометричних феноменів (точка, пряма, крива, площина), тоді, як кресленик завжди орієнтований на кінцевий матеріальний результат й характеризується повноцінною інформаційною насиченістю, високою якістю оформлення й наочністю [11].

Таким чином, результатом графічної діяльності як у нарисній геометрії, так і кресленні є графічне зображення – двовимірне представлення тривимірного об'єкта. Проте, на відміну від нарисної геометрії, кресленик містить додаткову інформацію виробничо-технічного характеру. За креслеником визначають форму і розміри зображеного технічного об'єкта, його матеріал; встановлюють способи виготовлення і з'єднання деталей, їх взаємодію; знайомляться з технічними вимогами та іншою інформацією, необхідною для виготовлення, контролю, складання, експлуатації чи ремонту виробу.

Нині спостерігається тенденція до інтеграції нарисної геометрії і креслення в окрему навчальну дисципліну “Інженерна графіка”.

В. Ванін, В. Перевертун, Т. Надкернична та Г. Власюк [6] зазначають, що інженерна графіка – це навчальна дисципліна, яка передбачає набуття студентами вмінь і навичок вираження технічних ідей за допомогою креслеників. Інженерна графіка – це зображення на площині технічних об'єктів, виконаних за певними правилами і за допомогою креслярських інструментів.

Оволодіння інженерною графікою, на переконання В. Борисенка [1], передбачає здатність на високому професійному рівні виконувати та читати креслярсько-графічну документацію. Основою інженерної графіки є

теоретичні положення нарисної геометрії, вимоги нормативних документів та державних стандартів.

Курс “Інженерна графіка” включає основні розділи нарисної геометрії і креслення та є основною загальнотехнічною дисципліною, що формує знання й уміння, необхідні для подальшого вивчення інженерних і спеціальних технічних дисциплін [7].

У межах наукового дослідження (статті) будемо розглядати інженерну графіку як своєрідний “симбіоз” нарисної геометрії і креслення, оскільки у методичному аспекті ці дисципліни продовжують існувати самостійно.

Розвиток обчислювальної техніки, винахід персональних комп'ютерів і графічних дисплеїв як технічних засобів відображення графічної інформації зумовили створення засобів генерації графічних зображень і автоматизованого виконання креслеників – комп'ютерної графіки [6]. Тому логічним продовженням базової інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій є курс “Комп'ютерна графіка”, який зазвичай вивчається після оволодіння студентами основ нарисної геометрії і креслення.

“Комп'ютерна графіка – це сукупність методів і способів перетворення за допомогою комп'ютера даних у графічне зображення і графічного зображення в дані” [12, 2].

Мета вивчення комп'ютерної графіки майбутніми вчителями технологій полягає в оволодінні студентами елементарними методами і засобами представлення інженерно-графічної інформації в електронній формі, набуття знань й умінь роботи з прикладним програмним забезпеченням, орієнтованим на автоматизацію креслярсько-конструкторських робіт. Теоретичною основою комп'ютерної графіки виступає геометричне моделювання, тобто представлення інформації з позиції геометричних властивостей об'єкта [11].

Комп'ютерна графіка є інтегративною дисципліною, що поєднує нарисну геометрію і креслення на основі сучасних інформаційних технологій і, певною мірою, базується на загальних навичках роботи з комп'ютерною технікою.

Важливим завданням комп'ютерної графіки є реалізації проектних завдань у середовищі провідних систем автоматизованого проектування (САПР), що породжує якісно новий рівень проектної діяльності, відмову від традиційної техніки створення конструкторської документації з використанням креслярських інструментів.

**БАЗОВА ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ
(НА ПРИКЛАДІ НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ, КРЕСЛЕННЯ, КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ)**

Отже, основне завдання при вивченні комп'ютерної графіки (систем автоматизованого проектування) полягає в ознайомленні студентів із засобами автоматизації проектно-конструкторської діяльності; набутті знань, необхідних для ефективного використання сучасних САПР у виробництві й науці; формуванні умінь і навичок створення проектно-конструкторської документації засобами провідних САПР; наданні пізнавальній та практичній діяльності студентів пошуково-творчого характеру; сприяттні формуванню гармонійно розвиненої творчої особистості.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, можна сформулювати висновок про те, що процес вивчення базових інженерно-графічних дисциплін (нарисної геометрії, креслення, комп'ютерної графіки) майбутніми учителями технологій має бути спрямований на формування інженерно-графічної компетентності фахівця, що на достатньому рівні володіє проектними технологіями й здатен до успішного розв'язання професійних інженерно-графічних задач, швидкого орієнтування й адаптації до різних навчально-виробничих ситуацій.

1. Борисенко В.Д. *Правила оформлення креслень: [методичні вказівки]* / В.Д. Борисенко, В.Ю. Кремсал, О.Ю. Кукліна. – Миколаїв: НУК, 2006. – 52 с.

2. Бубенников А.В. *Начертательная геометрия: учебн. [для вузів]* / А.В. Бубенников. – М.: Высш. шк., 1985. – 288 с.

3. Виноградов В.Н. *Начертательная геометрия: учебн. пособ. [для студ. худож.-граф. факультетов пед. ін-тов]* / В.Н. Виноградов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

4. Гедзик А.М. *Система підготовки майбутнього вчителя технологій до викладання*

курсу креслення в загальноосвітніх навчальних закладах: авто-реф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (креслення)" / А.М. Гедзик. – К., 2011. – 46 с.

5. Гордон В.О. *Курс начертательной геометрии* / В.О. Гордон, М.А. Се-менцов-Огиевский. – М.: Наука, 1971. – 368 с.

6. *Інженерна графіка* / [Ванін В.В., Перевертун В.В., Надкернична Т.М., Власюк Г.Г.]; за заг. ред. М.З. Згуровського. – К.: Видавнича група, 2009. – 400 с.: іл.

7. Лагерь А.И. *Инженерная графика: учебн. [для инж.-техн. спец. вузов]* / А.И. Лагерь, Э.А. Колесникова. – М.: Высш. шк., 1985. – 176 с.: ил.

8. *Основы методики обучения черчению* / [под. ред. А.Д.Ботвинникова]. – М.: Просвещение, 1966. – 510 с.

9. Петухова А.В. *Инженерно-графическая подготовка студентов в профессионально-ориентированной образовательной среде вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08* / Петухова Анна Викторовна. – Новосибирск, 2008. – 228 с.

10. *Програми вищих педагогічних закладів освіти: Нарисна геометрія та креслення. Методика викладання креслення* / [укл.: В.К. Сидоренко, Н.П. Щетина]. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2000. – 33 с.

11. Рукавишников В.А. *Инженерное геометрическое моделирование как методологическая основа геометро-графической подготовки в техническом вузе: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08* / Рукавишников Виктор Алексеевич. – Казань, 2004. – 356 с.

12. *Системи оброблення інформації. Комп'ютерна графіка. Терміни та визначення: ДСТУ 2939-94.* – [Чинний від 1994-12-28]. – Держстандарт України, 1994. – 35 с. – (Національний стандарт України).

Стаття надійшла до редакції 28.04.2015



"Перша прикмета освіти – знати минуле і сучасне свого народу".

Іван Франко
визначний український поет, письменник, професор,
громадський, культурний та політичний діяч.

"Виховання дитини – це не мила забава, а завдання, що вимагає капіталовкладень – тяжких переживань, зусиль безсонних ночей і багато, багато думок".

Януш Корчак
польський педагог і письменник



**МЕТОДИЧНА РОЛЬ ГРИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
КУРСУ “ПРАКТИКА УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)”**

УДК 371.382:001.76 006.72

*Марія Ворник, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

**МЕТОДИЧНА РОЛЬ ГРИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ПРАКТИКА УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)”**

У статті розглянуто особливості застосування ігрової методики у процесі підготовки студентів-філологів при вивченні курсу “Практика усного та писемного мовлення першої іноземної мови (англійської)”. Гра є своєрідним інструментом активізації розумової діяльності студента, джерелом його пізнавальної активності, ґрунтом для реалізації набутих умінь та навичок і стимулом до подальшої навчальної та наукової діяльності.

Ключові слова: гра, англійська мова, підготовка філологів.

Літ. 8.

*Мария Ворник, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии*

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РОЛЬ ИГРЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА “ПРАКТИКА УСТНОГО И ПИСЬМЕННОГО
ВЕЩАНИЯ ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (АНГЛИЙСКОГО)”**

В статье рассматриваются особенности применения игровой методики в процессе подготовки студентов-филологов при изучении курса “Практика устной и письменной речи первого иностранного языка (английского)”. Игра является своеобразным инструментом активизации умственной деятельности студента, источником его познавательной активности, почвой для реализации приобретенных умений и навыков и стимулом к дальнейшей учебной и научной деятельности.

Ключевые слова: игра, английский язык, подготовка филологов.

*Maria Vornyk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Prof. of Foreign Languages Department
Khmelnitsky Humanitarian and Pedagogical Academy*

**METHODICAL ROLE OF THE GAME IN TRAINING STUDENTS OF PHILOLOGY IN
THE COURSE STUDY “PRACTICE ORAL AND WRITTEN SPEECH FIRST FOREIGN
LANGUAGE (ENGLISH)”**

In the paper the application features gaming techniques in training students of philology in the study course “The practice of oral and written language first foreign language (English).” “The game is a kind of mental activation tool of student source of cognitive activity, ground for the implementation of acquired skills and abilities and stimulus to further educational and research activities.

Keywords: game, English, philologist training.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Новому етапу реформування освіти в Україні до відповідних європейських стандартів притаманний динамічний розвиток міждержавних та міжкультурних зв'язків. Оволодіння іноземною мовою є необхідною умовою в системі суспільної освіти, науки і техніки України. Рівень освіченості особистості передбачає володіння нею іноземною мовою, з метою пізнання наукових та культурних цінностей інших народів, встановлення ділових та партнерських взаємостосунків.

Іноземна мова, зокрема англійська, займає головну нішу у підготовці майбутніх фахівців конкурентоспроможних на сучасному ринку праці. Тому орієнтуючись на стрімкий розвиток

науки, приєднання України до Болонського процесу, запровадження нових методів підготовки кадрів необхідно акцентувати увагу на підвищенні ефективності навчання іноземної мови. Успішна підготовка майбутніх фахівців з іноземної мови передбачає створення мотивації до навчання та підбір відповідних методів, які б сприяли швидшому і ефективнішому засвоєнню іноземної мови, ґрунтуючись на особистісно-орієнтованому, комунікативному та діяльнісному підходах. Рациональним методом навчання іноземної мови студентів-філологів вважаємо і практикуємо ігрову діяльність. Адже в такому невимушеному ігровому середовищі реалізуються зазначені підходи, студенти відпрацьовують практичні навички з іноземної мови, активізується їхня мовна

**МЕТОДИЧНА РОЛЬ ГРИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
КУРСУ “ПРАКТИКА УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)”**

комунікація, відображаються набуті знання та здібності студентів.

Аналіз досліджень та публікацій. Серед методів активізації навчального процесу підготовки філологів англійської мови, можна виділити метод гри, який представлено в науково-методичній літературі. Чимало науковців займалися розробкою ігрових форм і методів навчання іноземної мови: О.І. Вишневський, А.А. Деркач, Т.І. Олійник, Г.О. Китайгородська, Н.П. Красовська, С.Д. Щербак та ін.

Метою статті є вивчення особливостей застосування ігрової методики у процесі підготовки студентів-філологів при вивченні курсу “Практика усного та писемного мовлення першої іноземної мови (англійської)”.

Виклад основного матеріалу. Педагогами доведено, що розв’язання нетрадиційних завдань сприяє “більш швидкому й міцному засвоєнню матеріалу, соціалізації особистості. Ділова гра дає можливість збільшити об’єм засвоєної інформації на 70% (з 20% після лекцій і до 90% після ділової гри), скорочує час на вивчення деяких дисциплін на 30 – 50%” [6, 4]. Науковцями доведено, що ігрова діяльність позитивно впливає на розвиток пам’яті, мислення, уваги та інших пізнавальних процесів. Ігрова діяльність – це не лише процес активізації резервних можливостей студента, а й цікава, планомірна, невимушена діяльність, яка сприяє саморозвитку та самоствердженості особистості. Гра є своєрідним інструментом активізації розумової діяльності студента, джерелом його пізнавальної активності, ґрунтом для реалізації набутих умінь та навичок і стимулом до подальшої навчальної та наукової діяльності.

На думку В. Артемова, гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінням. Також науковець виокремив такі функції гри: розважальну (розважити, надихнути, викликати інтерес); комунікативну (освоєння діалектики спілкування); самореалізації; терапевтичну (подолання різних труднощів, що виникають в інших видах життєдіяльності); діагностичну (виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри); функцію корекції (внесення позитивних змін у структуру особистісних показників); міжнаціональної комунікації (засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей); соціалізації (включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм [1, 150].

Дещо з іншого ракурсу, В. Кирилук, подає функції гри на заняттях з іноземної мови у навчально-виховному процесі ВНЗ:

- мотиваційно-збуджувальна (стимулювання студентів до виконання того чи іншого виду навчальної діяльності, активізації резервних можливостей особистості);

- навчальна (закріплення набутих студентами знань, сприяє розвитку діалогічного та монологічного мовлення);

- виховна (розширення світогляду студентів, прищеплення поваги до думки інших учасників гри, формування особистості молодшої людини);

- орієнтувальна (навчання студентів планувати свою мовленнєву діяльність, вчить слухати інших учасників гри та працювати в команді);

- компенсаторна (спілкування англійською мовою за відсутності мовного середовища) [3, 50].

Враховуючи ціль та мету дидактичної гри, викладачеві слід дотримуватися певних вимог під час її реалізації, а саме [2]:

1) чітко визначати мету гри;

2) максимально наближувати ігрові ситуації до реальних умов;

3) урахувати інтелектуальну та емоційну складову свідомості студентів під час проведення гри, створювати психологічно комфортну атмосферу в академічній групі;

4) методично доцільно готувати проведення гри, адже, коли завдання є занадто легким або складним, проведення дидактичної гри не є ефективним.

У процесі викладання курсу “Практика усного та писемного мовлення першої іноземної мови (англійської)”, ігрова діяльність стала частиною практичних занять, з метою створення середовища на засадах партнерства, підтримки та заохочення студентів до творчого самостійного мислення, розвитку уяви та креативних ідей, підбору відповідних форм і методів роботи з новим матеріалом.

Метод гри націлював на формування тактовної, гуманної, креативної особистості майбутнього викладача іноземної мови здатного висловлювати та обстоювати власну думку, швидко орієнтуватися у розв’язанні проблеми, застосовуючи власні знання та інноваційні наукові підходи, оптимістичне прогнозування ситуації, що сприяло формуванню нестандартного мислення у студентів, умінь та навичок реалізації поставлених завдань.

Дослідники наголошують на доцільності залучення ділових ігор у процес підготовки майбутніх учителів, оскільки “ділова гра як засіб імітації професійної діяльності інтенсифікує процес навчання й тісно пов’язує його з практичною діяльністю, що дає змогу надати навчання предметний та соціальний контексти майбутньої професії і тим самим змоделювати

**МЕТОДИЧНА РОЛЬ ГРИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
КУРСУ “ПРАКТИКА УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)”**

більш адекватні (порівняно з традиційним навчанням) умови формування особистості фахівця” [7, 3].

На першому етапі ділової гри (попередня підготовка) проходить ознайомлення з проблемою, вивчення теоретичних матеріалів шляхом лекційного викладу або самостійної підготовки; на другому етапі (організаційний момент) обґрунтовуються тема та мета гри, формуються команди, створюється арбітраж, ознайомлюються з правилами гри, актуалізуються знання гравців; на третьому етапі (підготовча частина) зосереджується увага на самостійній роботі команд, вивченні інструктивних матеріалів, розподілі ролей, заповненні бланків, таблиць тощо; на четвертому етапі (ігровий момент) відбувається імітація гравцями підготовлених завдань, доповнення чи заперечення учасників інших команд, імпровізація та оцінювання з боку арбітрів; на завершальному етапі (аналіз рішень) підбивають підсумки, аналізується проведена гра, вносяться пропозиції гравців щодо організації та проведення гри [7, 10 – 11].

Також визначено чотири головні риси рольових ігор:

- вільна розвивальна діяльність, що починається лише за бажанням людини, заради задоволення від самого процесу діяльності (процедурне задоволення);
- творчий, значною мірою імпровізаційний, дуже активний характер цієї діяльності (“поле творчості”);
- емоційна піднесеність діяльності, емоційна напруга;
- наявність прямих чи непрямих правил, що відбивають зміст гри, логічну послідовність її розвитку [6, 10; 5].

Ігрова діяльність на практичних заняттях сприяє розвитку у студентів професійно-особистісних якостей майбутнього викладача іноземної мови (емпатії, рефлексії, комунікативності, соціальної відповідальності, емоційної стійкості, креативності, конкурентоспроможності тощо), пізнавального інтересу, реалізації іншомовних умінь та навичок, виробленню особистої позиції та здатності до співпраці. Залучення рольових ігор у навчальний процес носить інше практичне значення. Велика ймовірність є у тому, що студент виконуватиме свою роль у поставленому завданні з усією відповідальністю, оскільки відчуватиме себе частиною групи та несе персональну відповідальність за успіх усієї справи. Науковцями доведено, що підвищенню рівня мотивації сприяє набуття успішного практичного досвіду у процесі навчання [8].

Оскільки, метою навчально-виховного процесу ВНЗ є підвищення рівня студентської освіти та закладення основ для подальшої самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення, запровадження рольових ігор може відіграти важливу роль у досягненні поставленої мети.

Під час проведення практичних занять з курсу “Практика усного та писемного мовлення англійської мови” ми проводили ділові та рольові ігри навчального, розвивального та виховного характеру, що сприяли створенню уявної імітаційної ситуації, наближеної до умов реальної дійсності (викладацької, перекладацької діяльності), за якої студенти мали змогу проявити свої знання, здібності, нахили, творчі нетрадиційні підходи у розв’язанні створеної ситуації та виступити у певних ролях.

Успішний розподіл ролей серед учасників гри також є запорукою успішності проведення гри. Тому, розподіляючи ролі, необхідно враховувати не лише лінгвістичні здібності, але й індивідуально-психологічні особливості кожного студента таким чином, щоб він почувався природно в своїй ролі, був зацікавлений у ній і мав можливість продемонструвати свої творчі здібності в повній мірі [5].

Класифікація ролей за Г. Китайгородською, В. Бухбіндером та І. Бімом передбачають [4, 143]:

- Статусні ролі – не мають особистісних характеристик і діють у стандартних ситуаціях повсякденного життя (професійні ролі).
- Позиційні ролі – кодовані правилами, що визначають деяку позицію в суспільстві (стать, вік, сімейний стан, особисті якості).

3. Ситуативні ролі – у вигляді фіксованих стандартів поведінки й діяльності, для програвання яких досить бути короткочасним учасником ситуації спілкування: роль гостя, туриста, пішохода та інші.

В умовах рольової взаємодії під час гри активізовано репродуктивну діяльність студента, піднесення емоційного стану, імпровізацію способів реалізації поставлених цілей, підібрано відповідні методи та принципи роботи тощо). Під час застосування ігрових методів навчання, що відображають розвиток певної ситуації чи події, студенти вчаться іншомовно мислити, творчо застосовувати набуті вміння та навички, демонструючи особисті прояви професійності та інтелектуальних здібностей. Саме за невимушеної ігрової діяльності майбутні викладачі намагаються активізувати та пізнавати свої внутрішні сили та потенційні можливості. Реальний режим рольової гри сприяє втіленню власних ідей та можливостей студентів, розвитку критичного мислення, засвоєння нової інформації та її збереження у пам’яті.

**МЕТОДИЧНА РОЛЬ ГРИ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
КУРСУ “ПРАКТИКА УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
ПЕРШОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)”**

Метою проведення гри “Newcast” передбачено навчити студентів розуміти мову на слух:

- студенти склали цікаві, реальні історії використовуючи засвоєну лексику;
- презентували їх групі у формі читання;
- задавали спеціальні запитання щодо змісту історій (where, why, what happened);
- решту студентів активізували увагу, пам’ять та мовлення відповідаючи на запитання колег.

Ефективною для розвитку усного мовлення виявилась гра “Chain stories”. Метою цієї гри є підвищення якості комунікативних здібностей студентів. Активізуючи словниковий запас, викладач подає сюжет історії, а студенти, ланцюжком, намагаються логічно розвинути сюжет. Наприклад:

Викладач: “Several years ago, as I was walking home from the theatre, I saw a large, white dog... Robert, would you like to continue the story?”

Роберт: “I was trying to cross the street from the other side, but the traffic was too heavy. It started to cross several times, but ran back, afraid of the cars...”

Викладач: “Then what happened, Susan?”

С’юзан: “I yelled to it to sit and it sat down immediately on the curb. I crossed the street when it was safe, and patted it gently, while I spoke softly to it...”

Викладач: “Jack, please, continue.”

Джек: “As I spoke and patted it, it calmed down and began to lick my hand. When the traffic became lighter, I led it across the street...”

Викладач: “What happened next, Grace?”

Проведення гри у ракурсі діалогічного та монологічного мовлення сприяло активізації словникового запасу, розвитку у студентів навичок іншомовного спілкування, аудіолінгвальних здібностей, уваги, пам’яті та уваги. Заключний етап гри передбачав оцінювання комунікативної активності студентів та їх ініціативність, обговорення результату (переваги та недоліки у роботі студентів).

У процесі навчальної роботи з англійської мови зі студентами-філологами Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії ми застосовуємо комплекс інтерактивних ігрових методів, які спрямовані на формування у майбутніх викладачів професійної іншомовної компетенції, що сприятиме їх успішній майбутній професійній діяльності, а також ефективному функціонуванню в освітньому та культурному просторі.

За результатами отриманими у результаті

впровадження ігрової методики у процесі вивчення студентами-філологами курсу “Практика усного та писемного мовлення першої іноземної мови (англійської)”, ми дійшли таких висновків:

- підвищилась мотивація студентів до вивчення зазначеного курсу та іноземної мови зокрема;
- активізувалась мовленнєва діяльність студентів;
- зазначено високий рівень засвоєння нової лексики;
- удосконалено граматичні навички;
- проявилась впевненість та самостійність у самовираженні студентів;
- простежується загальний інтерес до вивчення іноземних мов (англійської та німецької).

Щодо подальших напрямків дослідження методичної проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови, варто виділити проблему застосування мультимедійних засобів на заняттях з іноземної мови у ВНЗ.

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам: учеб. Пособие / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.

2. Данькевич Л.Р. Рольова гра як засіб підвищення якості мовленнєвої практики [Електронний ресурс] / Л.Р. Данькевич, Н.Ю. Ямнич. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/nvnaui_ppf/2010_150/10dlr.pdf

3. Кирилюк В.В. Класифікація навчально-рольових ігор при вивченні англійської мови та їх педагогічна сутність / В.В. Кирилюк // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – СумДУ, 2009. – №9. – С. 49 – 52.

4. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г.А. Китайгородская, В.А. Бухбиндер. – К.: Освіта, 1988. – 279 с.

5. Кобзар О. І. Рольова гра як засіб підвищення мотивації навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / О. І. Кобзар, Н. О. Лєшиньова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2008_12/st12/08kobrol.pdf.

6. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр / В.М. Филатов // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 41 – 47.

7. Яцковская Г.В. Иностранные языки в школе / Г.В. Яцковская. – 1985. – № 5. – С. 12 – 17.

8. Richards C. Jack. Practice teaching: a reflective approach / Jack C. Richards, Thomas S. C. Farrell. – NY: Cambridge University Press, 2010 – 187 p.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2015



**МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЬ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

УДК 378.147.1

*Анна Пермінова, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та методики професійного навчання
Української інженерно-педагогічної академії*

**МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЬ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

У статті розглянуто історичні передумови виникнення і використання існуючих класифікацій методів навчання в процесі підготовки інженерів-педагогів швейного профілю в вищих навчальних закладах у другій половині ХХ століття, які залежать від розвитку науково-технічного процесу.

Ключеві слова: методи навчання, методика навчання, інженер-педагог швейного профілю, вищий навчальний заклад.

Рис. 1. Літ. 8.

*Анна Перминова, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры педагогики и методики профессионального обучения
Украинской инженерно-педагогической академии*

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАВШИЕСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ
ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ ВЕКА**

В статье рассмотрены исторические предпосылки возникновения и использования существующих классификаций методов обучения в процессе подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в высших учебных заведениях во второй половине ХХ века, которые зависят от развития научно-технического процесса.

Ключевые слова: методы обучения, методика обучения, инженер-педагог швейного профиля, высшее учебное заведение.

*Anna Perminova, Ph.D. (Pedagogy), Senior Lecturer in Pedagogy and Methodology of Vocational Training
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy*

**TEACHING METHODS USED DURING TRAINING ENGINEER-TEACHERS IN
SEWING PROFILE UNIVERSITIES IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY**

The article examines the historical background of the use of existing classifications and training methods in preparing teacher-engineers sewing profile in higher education establishments in the second half of the XX century that depend on the development of scientific and technological process.

Keywords: teaching methods, teaching methodology, engineer-teacher in sewing profile, Higher Educational Establishment.

Постановка проблеми. Вирішення нових стратегічних завдань, поставлених перед системою освіти України процесами державотворення, кардинальними змінами в суспільно-політичному житті суспільства, вимагає вироблення адекватної організаційної структури системи освіти, яка б забезпечувала формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення пріоритетності розвитку людини.

Сучасний світовий освітній простір постійно поповнюється новим змістом знань. Це зумовлено тією обставиною, що в умовах конкуренції зростає потреба в підготовці компетентних фахівців, зокрема інженерів-педагогів, які б нарівні з міцними техніко-технологічними

знаннями володіли б методикою передачі їх учням і робітникам, і мали б досить високий рівень професійної майстерності.

Методика, як галузь специфічних знань, “що обслуговує практику”, як “інструментарій пізнавального процесу” зародилась від практичної потреби робітника, складовими якої є зміст, методи, форми, засоби навчання. Від вдало обраних складових методики, зокрема методів навчання, залежить активізація пізнавальної діяльності та зростання мотивації до майбутньої професійної діяльності фахівців, зокрема інженерів-педагогів швейного профілю.

При цьому методика навчання та її складові мають свою історію виникнення, становлення та розвитку в сфері підготовки майбутніх інженерів-

**МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЬ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

педагогів швейного профілю, неоцінений повністю дослідниками накопичений теоретичний і практичний досвід.

З огляду на проблему дослідження цікавим у науково-практичному плані є друга половина ХХ століття, а саме початок 1958 кінець 2010 років. Вже на початку цього періоду відбулися помітні зміни у сфері професійної освіти та виробничої галузі, це пов'язано, з розвитком інформаційних технологій, що спричинено технологічними та інформаційними перетвореннями в системі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз, характеристика та виявлення існуючих класифікацій методів навчання в процесі підготовки інженерів-педагогів швейного профілю в вищих навчальних закладах у другій половині ХХ століття є актуальною науковою проблемою яка дозволить прогнозувати їх розвиток в перспективі.

Питання розробки і впровадження методик професійного навчання майбутніх інженерів-педагогів та її складових, ставало предметом вивчення багатьох учених, зокрема О. Коваленко, Л. Тархан, Т. Яковенко, зарубіжних вчених, дослідників О. Гребенюка, Н. Ергановой, В. Скакуна та інших, в працях яких розкрито особливості методики навчання та їх складових на різних етапах розвитку професійної освіти.

Проблема складових методики професійного навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю розглядалась у контексті дослідження виробничої практики, формування у фахівців творчих умінь, індивідуалізації навчання в роботах Т. Дев'ятьярової, О. Кириченко, Т. Поповой.

Постановка завдання. Метою цього дослідження є аналіз розвитку існуючих методів навчання в процесі підготовки інженерів-педагогів швейного профілю в вищих навчальних закладах у другій половині ХХ століття, які залежали від розвитку науково-технічного процесу.

Виклад основного матеріалу. В науково-педагогічній літературі є велика кількість визначень поняття метод навчання.

Так, Ю.Г. Фокин, визначає метод навчання як спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога та учнів, спрямовані на вирішення комплексу завдань навчального процесу [6].

В.С. Леднев визначає метод, як систему послідовних дій педагога та учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти [3].

П.І. Підкасітий пропонує визначення методу як способу взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, спрямованого на досягнення цілей навчання [5].

Отже всі ці тлумачення зводяться до того, що метод є системою усвідомлених послідовних дій людини, що призводять до досягнення результату, що відповідає наміченій меті. Отже метод навчання націлений на досягнення мети за рахунок організації навчально-пізнавальної професійної діяльності майбутніх фахівців.

Аналіз періодичних видань другої половини ХХ століття, спеціальної та методичної літератури дозволяє стверджувати, що в 60-х роках ХХ століття спостерігалась тенденція класифікувати методи за характером взаємної діяльності педагога та учнів. Ця класифікація була запропонована І.Я. Лернером та М.Н. Скаткіним та містила: пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний метод, метод проблемного викладання, частково-пошуковий або евристичний метод, дослідницький метод. Кожен з цих методів забезпечував поступове підвищення ступеня активності та самостійності учнів в навчальному процесі. Всі перелічені методи склали дві групи – репродуктивні та продуктивні методи [2, 4, 6].

Пояснювально-ілюстративний (або інформаційно-рецептивний) метод полягає в повідомленні педагогом інформації та її сприйнятті учнями. Репродуктивний метод передбачає, що учень виконує дії за зразком педагога. Завдяки методу проблемного викладання педагог показує учням шляхи вирішення проблеми. Частково-пошуковий (або евристичний) метод дозволяє педагогу залучити учнів до взаємного з ним вирішення певної проблеми. Дослідницький метод забезпечує самостійну пошукову творчу діяльність учнів з вирішення нових для них проблем [2, 4, 6].

Класифікація запропонована І.Я. Лернером та М.Н. Скаткіним була підтримана іншими науковцями, але вони також звернули увагу на необхідність застосування традиційних методів навчання, класифікація яких була прийнята ще у 1931 році і продовжує використовуватися в навчальному процесі і сьогодні [4].

До методів навчання, що класифікують за джерелами передачі та характером сприйняття інформації (Е.Я. Голант, І.Т. Огородников, С.І. Перовський, Д.О. Лорджіпанідзе, Т.А. Дев'ятьярова Т.А.) відносять словесні, наочні та практичні.

Словесні методи навчання допомагають передавати учням великий обсяг інформації. До них належать: розповідь, пояснення, бесіда (вступна, евристична, індивідуальна і фронтальна, співбесіда), дискусія, лекція, робота з підручником тощо [2, 6].

Наочні методи дозволяють ілюструвати навчальну інформацію, яку повідомляє педагог

**МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЬ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

учням. До них належать: методи ілюстрації (предметна та зображувальна наочність – плакати, таблиці, картини, карти, рисунки, муляжі, макети тощо); демонстрації (дослідів, телепередач, відеофільмів, діафільмів, кодопозитивів, комп’ютерних програм тощо) [2, 6].

Практичні методи дозволяють шляхом практичного виконання конкретних завдань сформувати знання, практичні вміння та навички. До них належать: вправи (усні, письмові, графічні, відтворювальні, тренувальні, навчально-трудова), лабораторні роботи, практичні роботи, дидактичні ігри [2, 6].

Схожа класифікація методів навчання з назвою методи первинного сприйняття та осмислювання була запропонована у 60-х роках В.О. Сухомлинським. До категорії цих методів автор включив [7]:

- методи, що забезпечують первинне сприйняття знань і вмінь учнями – розповідь, пояснення, лекція, опис, демонстрація та ілюстрація, показ трудового процесу та ін.;

- методи осмислювання, розвитку та поглиблення знань – вправи, пояснення фактів і явищ природи, праці, громадського життя, дискусії та ін.

У 1975 році М.І. Махмутовим була запропонована класифікація методів навчання на основі комбінації діяльності педагога та учнів на методи викладання (інформаційно-повідомлюючий, пояснювальний, інструкторсько-практичний, пояснювально-спонукаючий, спонукаючий) та методи навчання (виконавський, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий) [6].

У середині 80-х років Ю.К. Бабанським була запропонована ще одна класифікація на основі існуючих методів навчання. В основу класифікації були покладені основні компоненти діяльності педагога, в результаті методи навчання були об’єднані в три великі групи [6]:

- методи організації та здійснення навчальної діяльності (словесні, наочні, практичні, репродуктивні і проблемні, індуктивні і дедуктивні, самостійної роботи та роботи під керівництвом викладача);

- методи стимулювання та мотивації навчання (методи формування інтересу – пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій, створення ситуацій успіху; методи формування відповідальності в навчанні – роз’яснення суспільної та особистісної значущості навчання, пред’явлення педагогічних вимог);

- методи контролю та самоконтролю (усний та письмовий контроль, лабораторні та практичні роботи, машинний і безмашинний програмований

контроль, фронтальний і диференційований, поточний і підсумковий).

З огляду на наведену характеристику методів навчання можна зазначити, що здебільшого для одних і тих самих методів їх дослідники визначають різні ознаки для об’єднання в певні класифікації. З початку 90-х та по теперішній час в навчальному процесі застосовуються всі вище розглянуті класифікації методів навчання. Але треба зазначити, що спостерігається тенденція до використання методів навчання, що спрямовані на підвищення пізнавальної активності студентів, що є невід’ємною вимогою сьогодення. Тому на сучасному етапі вищі навчальні заклади зорієнтовані на підготовку інженерів-педагогів використовують в навчальному процесі як традиційні методи навчання, характеристика яких наведена вище, так і впроваджують нові, зокрема інтерактивні методи навчання.

Інтерактивний (від слова “interactio”, яка передбачає “inter” – “взаємний, між” і “actio” – дія) – здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп’ютером) або ким-небудь (людиною). Тобто, інтерактивні методи навчання це взаємодія учасників процесу під час спільної діяльності [1, 6].

Б.Ц. Бадмаєв, дає наступне визначення: “інтерактивне навчання, засноване на психології людських взаємин і взаємодій”. Він вважає, що “при інтерактивній взаємодії в процесі навчання педагог спілкується не прямо з кожним учнем і не з усім класом відразу (фронтально), а безпосередньо з кожним, через навчальну групу або засіб навчання [6].

Є.Л. Маркова стверджує, що інтерактивні методи, це орієнтація на мобілізацію пізнавальних сил і прагнень студентів, на пробудження самостійного інтересу до пізнання, становлення власних способів діяльності, розвиток вміння концентруватися на творчому процесі і отримувати від нього задоволення [6].

Н.А. Виноградова, Є.А. Шилова стверджує, що інтерактивне навчання дозволяє реалізувати суб’єктно-суб’єктний підхід в організації навчальних взаємодій і сприяє формуванню активно-пізнавальної позиції студентів, що відповідає актуальним освітнім потребам сучасного суспільства [6].

Отже, науковці збігаються у думці, що використання інтерактивних методів навчання в процесі методичної роботи буде достатньо ефективним, оскільки дає можливість вдосконалити професійне становлення майбутніх інженерів-педагогів в умовах, що викликані інформаційним та науково-технічним прогресом.

**МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЬ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

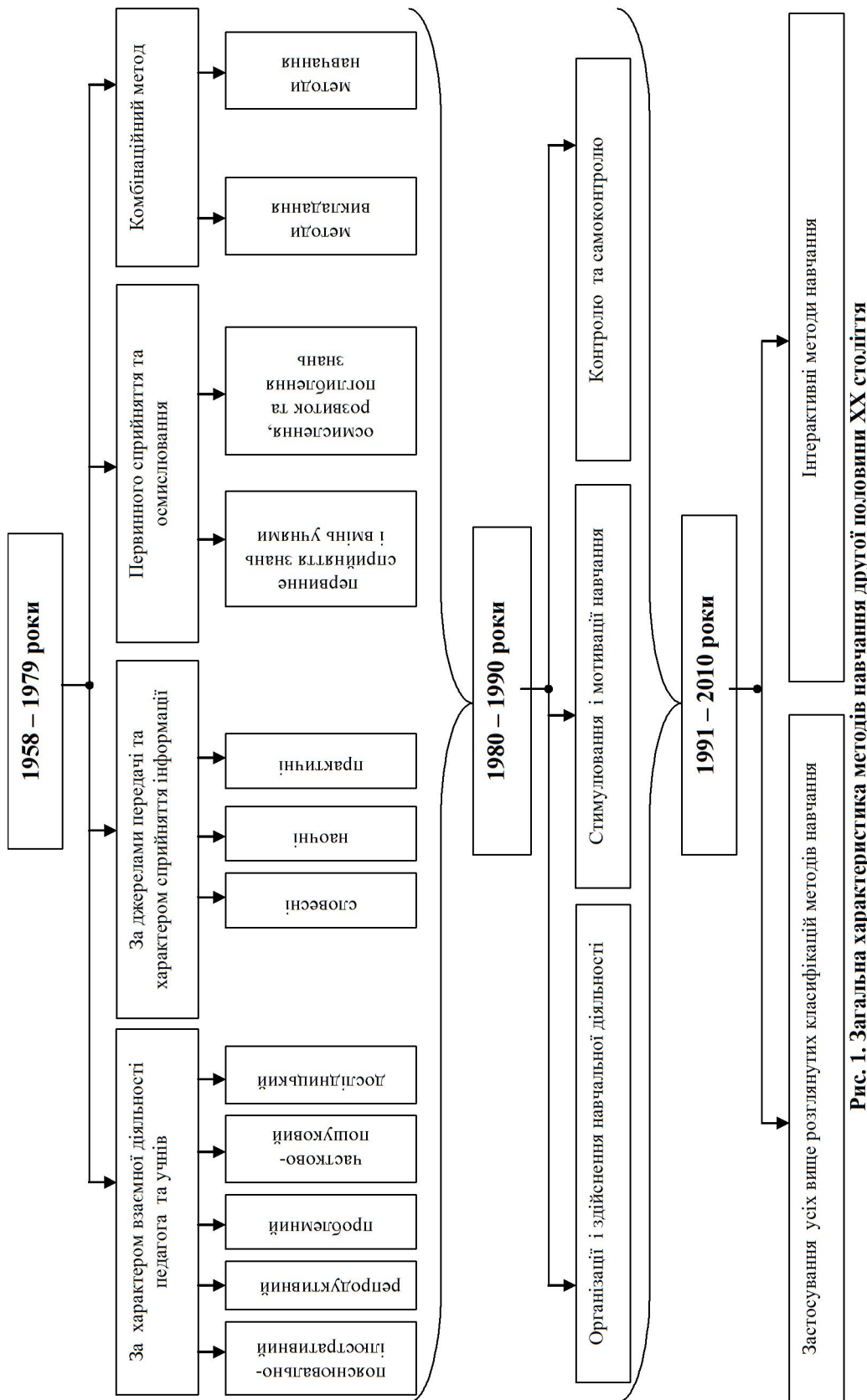


Рис. 1. Загальна характеристика методів навчання другої половини ХХ століття

**МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЬ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

З огляду на вищезазначене можна відмітити, що інтерактивні методи навчання дозволяють впровадити в процес навчання ефективно спілкування, перетворити студента з пасивного слухача на активного учасника навчального процесу.

Розрізняють велику кількість інтерактивних методів навчання, розглянемо характеристику найбільш поширених з них.

“Мозкова атака” (мозковий штурм) – метод розв’язання проблем у різних галузях життя: від науково-технічних до соціальних. “Мозкова атака” є ефективним методом при необхідності обговорення суперечливих питань, стимулювання невпевнених студентів до участі в обговоренні, визначення великої кількості ідей за невеликий проміжок часу, поінформованості та обізнаності студентів.

Робота в малих групах – дозволяє “змусити” студентів діяти в одній команді для вирішення певних завдань, розробки в найкоротші терміни конкретних пропозицій, націлених на вирішення проблеми.

Метод аналізу ситуацій – метод, при якому учні та викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій та завдань, взятих з реальної практики.

Рольові ігри – розігрування ролей учасниками навчального процесу з метою оволодіння навичками поведінки в певних життєвих чи виробничих ситуаціях.

З огляду на пояснення поняття “інтерактивний”, що було наведено вище, навчання з використанням цих методів передбачає спілкування як з фізичними суб’єктами, так і матеріальними об’єктами. Розвиток інформаційних технологій, зокрема комп’ютерних систем та мережі Інтернет, сприяв появі такого інтерактивного методу як електронна презентація з використанням різноманітних допоміжних засобів.

Електронна презентація – являє собою демонстрацію слайдів, виконаних в програмному середовищі PowerPoint, за допомогою комп’ютерної техніки. Це візуальне представлення навчального матеріалу, що повідомляється викладачем [1, 6].

Загальна характеристика розглянутих

класифікацій методів навчання представлена на рис. 1.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, метод є системою усвідомлених послідовних дій людини, що націлений на досягнення мети за рахунок організації навчально-пізнавальної професійної діяльності майбутніх фахівців, зокрема інженерів-педагогів швейного профілю. Методи навчання, що використовуються педагогами вищих навчальних закладів для формування у студентів знань та вмій з технічних дисциплін, обираються в кожному конкретному випадку, тим самим сприяючи досягненню поставленої мети. Отриманий в ході наукового пошуку досвід реалізації зазначених класифікацій методів навчання впроваджено в розробку рекомендацій щодо вдосконалення методики навчання майбутніх інженерів-педагогів зі спеціальності “Професійна освіта. Технологія текстильної та легкої промисловості” та навчально-методичної літератури.

1. Божко Н.В. *Впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес* / Н.В. Божко // *Вісник профосвіти*. – 2006. – №21 – 22 – С. 12.

2. Краевский В.В. *Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений]* / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007. – 352 с.

4. Леднев В.С. *Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры.* / В.С. Леднев. – М., 1980. – 264 с.

5. Лернер И.Я. *О методах обучения* / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин // *Сов. педагогика*, 1965. – №3. – С. 115 – 128.

6. *Педагогика: учебн. пособие [для студ. педагог. вуз. и колледж.]* / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996.

7. Перминова А.В. *Розвиток методик навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю у другій половині ХХ століття [текст]: дис.. канд. пед. наук: 13.00.02: захищена 27.10.2011: затверджена 29.03.12* / Перминова Анна Василівна – Х., 2011. – 162 с.

8. Сухомлинский В.А. *Павлышская средняя школа* / В.А. Сухомлинский – М.: “Просвещение”, 1969. – С. 279 – 291.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2015



**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
У ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОМУ КОЛЕДЖІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 004:378.147 – 057.875

Людмила Савчук, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інформаційних технологій та вищої математики
ПВНЗ “Хмельницький економічний університет”

Катерина Акуленко, кандидат педагогічних наук,
методист центру інноваційних технологій та комп’ютерного тестування
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
У ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОМУ КОЛЕДЖІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглянуто комплекс організаційно-педагогічних умов підготовки молодших спеціалістів до професійної діяльності з урахуванням використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, інформаційно-комунікаційні технології, інформатична складова, моніторинг навчальної діяльності.

Лит. 5.

Людмила Савчук, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой информационных технологий и высшей математики
ЧВУЗ “Хмельницкий экономический университет”

Екатерина Акуленко, кандидат педагогических наук,
методист центра инновационных технологий и компьютерного тестирования
Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассмотрен комплекс организационно-педагогических условий подготовки младших специалистов к профессиональной деятельности с учетом использования средств информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, информационно-коммуникационные технологии, информатическая составляющая, мониторинг учебной деятельности.

Ludmyla Savchuk, Ph.D. (Pedagogy), Associate Prof.
Head of Informative Technologies and Higher Mathematics Chair
PHEE “Khmelnytsk Economical University”

Kateryna Akulenko, Ph.D. (Pedagogy)
Methodologist of Innovative Technologies and Computer Testing
Eastern European National University by L.Ukraine

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING SPECIALISTS
FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE FINANCIAL AND ECONOMIC COLLEGE**

The complex of organizational and pedagogical conditions for training of junior specialists for professional activity taking into account the use of information and communication technologies has been considered in the article.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, information and communication technologies, informatics component, monitoring of educational activity.

Постановка проблеми. Важливими передумовами професійної підготовки у фінансово-економічному коледжі є така скерованість навчального матеріалу, яка забезпечить формування професійної мотивації, компетентності, творчої й самостійної діяльності, можливість самоконтролю з боку студентів, наближення умов до реальних професійних.

Виконання цих передумов є можливим у випадку забезпечення комплексу організаційно-педагогічних умов з ефективним використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема професійної підготовки економічних кадрів у ринковому суспільстві, ефективна організація навчального процесу у фінансово-

економічному коледжі завжди вивчалася і обґрунтовувалася науковцями. І. Підласий стверджує, що організація як педагогічна категорія – “це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети” [4, 25]. Досліджуючи чинники ефективної організації процесу навчання, О. Пюра вважає, що важливим є створення сприятливих педагогічних умов. Термін “педагогічні умови” науковець тлумачить, як сукупність взаємопов’язаних і взаємообумовлених чинників, які забезпечують бажану ефективність навчального процесу та сприяють успішному досягненню зазначених цілей [5]. Н. Єрошина визначає педагогічні умови як “сукупність соціально-педагогічних і дидактичних фактів, які впливають на навчальний процес, надають змогу керувати ним, вести цей процес раціонально, відповідно до предметного змісту із застосуванням ефективних форм, методів, прийомів” [3, 9]. О. Бражнич вважає, що педагогічні умови відображають об’єктивні можливості змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, необхідних для забезпечення педагогічного процесу та успішного досягнення навчальної мети [1, 116]. Педагогічна умова, згідно з твердженням О. Ігумнова, – це зовнішній чинник, обставина, яка впливає на перебіг педагогічного процесу, свідомо сконструйованого педагогом, що передбачає, але не гарантує певний результат. Науковці А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий до педагогічних умов відносять чинники, що впливають на процес досягнення мети й поділяють їх на зовнішні та внутрішні (індивідуальні).

Отже, пошук науковців щодо організаційних та педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності зумовлює актуальність даної статті.

Мета статті полягає в уточненні поняття “організаційно-педагогічні умови”, у формуванні та ефективному застосуванні комплексу організаційно-педагогічних умов для забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів фінансово-економічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Твердження науковців, щодо терміну “педагогічні умови” неоднозначні. Вважаємо, що відносно підготовки майбутніх молодших спеціалістів фінансово-економічного коледжу педагогічні умови – це поєднання позитивних обставин та комплексу засобів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, впливають на ефективність

здійснення навчального процесу і сприяють формуванню відповідних складових фахової підготовки. На нашу думку, педагогічні умови повинні свідомо створюватися та забезпечувати ефективність формування готовності до професійної діяльності під час навчального процесу.

Професійна підготовка молодших спеціалістів буде ефективнішою за умов застосування комплексу сформованих організаційно-педагогічних заходів. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців у фінансово-економічному коледжі до професійної діяльності – це впорядкований комплекс, що містить форми, методи, дидактичні умови, свідомо впроваджені викладачем у навчальний процес згідно з критеріями, які враховують сучасні зміни в економіці та котрі позитивно впливають на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування їх професійної готовності.

Під час створення організаційно-педагогічних умов важливо врахувати сучасні вимоги ринкового суспільства з використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Це вплине на розвиток у студентів готовності до їх застосування у майбутній професійній діяльності та значно розширить коло практичних навичок.

Організаційно-педагогічні умови відіграють важливу роль у конструюванні навчального процесу й впливають на його перебіг. Вони сприяють якісному рівню організації процесу викладання та подання навчально-наукової інформації викладачем. Це надає змогу студентам отримати знання, уміння і навички на високому рівні з урахуванням можливостей фінансово-економічного коледжу, особливостей навчальних дисциплін і майбутньої професійної діяльності. Через вплив на організаційно-педагогічні умови, які є специфічними для студентів економічного напряму підготовки, відбувається процес формування кваліфікованих та компетентних молодших спеціалістів.

Проаналізувавши останні дослідження науковців і опираючись на особистий педагогічний досвід, вважаємо, що до *організаційно-педагогічних умов підготовки фахівців у фінансово-економічному коледжі до професійної діяльності слід віднести такі:*

1. Формування стійкої мотивації до здійснення навчальної діяльності;
2. Створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
3. Урахування особливостей фахового

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОМУ КОЛЕДЖІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

наповнення інформатичної складової професійної підготовки майбутніх економістів;

4. Забезпечення якісного моніторингу навчальної діяльності.

Розглянемо характеристику і реалізацію кожної з обраних організаційно-педагогічних умов у контексті підготовки майбутніх молодших спеціалістів у фінансово-економічному коледжі.

Формування стійкої мотивації до здійснення навчальної діяльності – першочергова організаційно-педагогічна умова. До мотивації належать усі види спонукань особистості до діяльності, а саме: потреби, прагнення, інтереси, цілі, ідеали, мотиви. Вони є визначальними в спрямованості та характері діяльності людини. Мотивація – це головний чинник поведінкової активності, збудник особистості до певних дій, причому до одних і тих самих дій може спонукати різний мотив. Мотивація як процес заснована на мотивах, причинах, які змушують людину до дій. У якості мотивів вступають у взаємозв'язок потреби й інтереси, цілі та емоції, установки й ідеали. Поняття “мотив” у сучасній психології не має однозначного тлумачення, існує чимала кількість розходжень у деталях. Проаналізувавши наукову літературу, бачимо, що мотив складає основу обрання дій, які виконує особа.

Ми досліджуємо роль мотивації з погляду підвищення рівня зацікавленості до навчального процесу студентів економічного напрямку підготовки. Тому більш детально визначимо поняття навчальної мотивації. Навчальна мотивація приводить у дію емоційно-вольову сферу особистості, надає змогу студентам установити цілі навчання, визначити форми навчальної діяльності. Вона обумовлена такими чинниками, як особливості й організація навчального середовища, особистісні особливості викладача, специфіка предмета, що вивчається, та якості студентів як особистостей (стать, вік, рівень інтелектуального розвитку, рівень вимогливості до себе й самооцінки) [2, 187]. У випадку високого рівня мотивації до майбутньої професійної діяльності виникає компенсаторний механізм. Його суть полягає в тому, що за умови недостатньої кількості професійних здібностей, але за наявності високої зацікавленості до конкретного навчального предмета та усвідомлення обраного фаху відбувається розвиток мотивації до навчання. У такому випадку студент досягає високих результатів. Для здійснення успішної навчальної діяльності студента важливою є його наполегливість під час вивчення фахових дисциплін. Критерієм ступеня наполегливості є тривалість довільної уваги, яка залежить від рівня

інтересу особистості в здійсненні певної діяльності й отримання результату.

У процесі підготовки майбутніх молодших спеціалістів така організаційно-педагогічна умова як сформованість стійкої мотивації до здійснення навчальної діяльності – має вагомим значення. Її реалізація забезпечує зацікавленість до сприйняття та вивчення навчального матеріалу, сприяє активній участі студентів у виконанні завдань, впливає на формування позитивного ставлення до обраної професії й набуття майбутніми фахівцями необхідних компетентностей. Мотивація спонукає студентів до процесу отримання знань та здійснення навчальної діяльності, успішність якої залежить від правильної послідовності подання навчального матеріалу, його кількості, науковості та важливості.

Створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності – організаційно-педагогічна умова яка забезпечується такими чинниками: формування у майбутніх молодших спеціалістів позитивного мотивування навчання; поєднання групових та індивідуальних форм організації навчальної діяльності; розвиток здібностей у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Сприятливе інформаційне середовище – це постійний доступ до міжнародних інформаційних ресурсів, створення навчальних порталів, проведення відеоконференцій, презентацій, віртуальних співбесід з групами студентів для розвитку їх пошуково-творчих потенціалів.

Якість професійної підготовки майбутніх фінансистів та економістів, створення для них сприятливого інформаційного середовища забезпечується також використанням системи Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – важливим, безкоштовним інформаційним засобом відкритої (Open Source) системи дистанційного навчання. Система реалізує філософію педагогіки соціального конструктивізму та орієнтована насамперед на організацію взаємодії між викладачем та студентами, підходить для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання, створюючи сприятливе інформаційне середовище для розвитку пошуково-творчих здібностей у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності. У системі Moodle навчальні курси формуються на основі таких принципів: структурування змісту навчального матеріалу; систематичність та логічна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОМУ КОЛЕДЖІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

послідовність викладу навчального предмета; цілісність й практичність значущості змісту; наочність подання інформації.

Зміст завдань навчальних дисциплін розроблених навчальних курсів у системі Moodle відповідає професійним інтересам майбутніх фахівців фінансово-економічного коледжу. Це потрібно для підвищення їхньої готовності до виконання професійних функцій та стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Практична частина навчальних курсів формує економічне мислення та надає можливості для здійснення навичок майбутньої фахової компетентності. Наближення інформаційного середовища до умов реальної професійної діяльності забезпечується розв'язанням прикладних задач, що виникають у межах чи поза межами предмета та завдань, які сприятимуть набуттю вмінь і навичок, необхідних в умовах сучасного розвитку економічної галузі, з метою швидкої адаптації майбутніх молодших спеціалістів до професійної діяльності після завершення навчання.

Зазначимо, що сучасний етап розвитку інформаційних і мережних технологій у галузі економіки є досить інтенсивним. Вони стали середовищем для здійснення операцій на ринку цінних паперів і біржової торгівлі, банківської діяльності, електронної комерції. У зв'язку з такими особливостями майбутньої професійної діяльності організація навчального процесу в системі Moodle сприятиме розвитку цих умінь у студентів. Під час виконання поставлених завдань відбувається взаємодія студентства з різними типами інформації, адже подання результатів своєї діяльності є можливим у вигляді файлів різного формату, заповнення баз даних, розміщення зображень, здійснення мережевої комунікації, пошуку інформації в глобальній мережі, спілкування в онлайн-режимі тощо.

У процесі формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності важливою є рівномірна підтримка процесу отримання знань упродовж усього періоду навчання. Це можливо за умови створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності та накопичувальної системи оцінювання знань, яка мотивує студента до постійного засвоєння навчальних одиниць курсу.

Наступна організаційно-педагогічна умова – *урахування особливостей фахового наповнення інформаційної складової професійної підготовки майбутніх економістів*. Ця умова полягає у

створенні структури навчального курсу згідно з принципами модульного навчання та розміщенні навчальних елементів на електронних носіях у послідовності й логічності викладення навчального матеріалу, наявності зв'язків між різнотипними завданнями та врахування особливостей фахового наповнення. Під інформаційною складовою фахової підготовки майбутніх молодших спеціалістів розуміємо сформованість знань, умінь та навичок збирання, опрацювання, використання, передачі інформації на основі сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій за принципом ієрархії для компетентної реалізації виробничих функцій, розвитку професійних здібностей фахівця та подолання перешкод ефективної професійної діяльності.

Фахове наповнення інформаційної складової полягає в реалізації функцій, які є важливою складовою кваліфікаційної характеристики економіста: аналітична, планова, організаційна, обліково-статистична, контрольна, інформаційна. Їх виконання забезпечуються знаннями теоретичних засад та принципів побудови сучасних комп'ютерних комплексів. Під час навчання у коледжі важливими стають такі завдання як вивчення основ інформатики та характеристик комп'ютерної техніки, технологічного забезпечення комп'ютерних систем, інформаційних систем опрацювання економічної інформації, методів запровадження діалогу в процесі розв'язання конкретних економічних завдань.

Навчаючись у фінансово-економічному коледжі майбутній фахівець орієнтований на здобуття професії, а тому розвиток особистості спрямований на самостійне здобування знань, умінь і навичок з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Ще однією організаційно-педагогічною умовою підготовки фахівців фінансово-економічного коледжу є забезпечення якісного моніторингу навчальної діяльності. Для забезпечення цієї організаційно-педагогічної умови на кожному етапі передбачено розробку критеріїв та показників, завдяки яким здійснюється об'єктивна оцінка діагностики й оцінювання рівня знань, контроль успішності формування показників готовності за допомогою розроблених програмних засобів.

Система якісного моніторингу навчальної активності за набуттям знань, умінь та навичок студентами включає відслідковування активної діяльності: участь у пошуково-творчій роботі, виконання практичних, індивідуальних та

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
У ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОМУ КОЛЕДЖІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

самостійних завдань, вирішення завдань у інформаційному середовищі Moodle. Поетапний контроль рівня сформованості професійної готовності відбувається згідно з такими видами контролю: тести для самоконтролю, поточне оцінювання, тести модульного контролю, підсумкове тестування. Важливо, якщо викладач може застосовувати методику моделювання інтуїтивного прагнення як викладача так і студента до отримання “справедливої оцінки” в електронній системі оцінювання знань, яка враховує складність та вагомість кожного завдання з дисципліни та автоматизує розрахунок підсумкового результату – визначивши рейтинг студента. Рейтинг – індивідуальний сумарний індекс студента, установлений на кожному з видів контролю навчальних досягнень. Рейтингова система контролю – це система накопичувального типу, у якій індивідуальний коефіцієнт (рейтинг) суб’єкта навчання визначається за сумою результатів оцінювання всіх видів занять і контролю. Система вступного, поточного, модульного та підсумкового видів контролю дозволяє: отримувати постійну інформацію про хід та якість засвоєння студентами навчального матеріалу; визначати рівні оволодіння студентами уміннями самостійної навчально-пізнавальної діяльності; створювати умови для формування знань, умінь та навичок майбутніх фінансистів та економістів; оперативно вносити зміни в навчальний процес.

Висновок. Отже, у результаті аналізу досліджень науковців, які займались проблемою фахової підготовки майбутніх фінансистів та економістів нами сформовано організаційно-педагогічні умови підготовки фахівців у фінансово-економічному коледжі до професійної діяльності. Ці умови було розглянуто для майбутніх молодших спеціалістів з урахуванням

використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Вони є взаємопов’язаними та покликані забезпечити якісну організацію освітнього процесу, формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців фінансово-економічного коледжу.

Як перспектива подальшого дослідження може розглядатися комплекс організаційно-педагогічних умов застосування системи автоматизованого моніторингу навчальної діяльності майбутніх молодших спеціалістів.

1. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Оксана Григорівна Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.

2. Гончарова О.Н. Теоретико-методические основы личностно-ориентированной системы формирования информатических компетентностей студентов экономических специальностей: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Гончарова Оксана Николаевна. – Симферополь, 2007. – 445 с.

3. Ерошина Н.А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теория педагогики” / Н.А. Ерошина. – Липецк, 2001. – 22 с.

4. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: навч. посіб. / І.П. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 343 с.

5. Пюра О.С. Педагогічні умови формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів / О.С. Пюра // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: наук.-теорет. зб. Педагогіка. Психологія. Філософія. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 22. – С. 171 – 174.

Стаття надійшла до редакції 13.05.2015



“Токи математичний закон відображає реальну дійсність, він неточний; як тільки математичний закон точний, він не відображає реальну дійсність”.

*Альберт Ейнштейн
один із засновників сучасної теоретичної фізики,
лауреат Нобелівської премії з фізики,
громадський діяч-гуманіст,
який відкрив теорію відносності, квантову теорію фотоефекту*



УДК 37.011.32:159.922.73:316.454.52

Галина Лемко, кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”
Анна Яремчук, магістр ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

У статті йдеться про проблему виховання комунікативної культури школяра, проаналізовано особливості культури спілкування та визначено шляхи формування комунікативної компетентності дитини шкільного віку.

Ключові слова: школяр, комунікативна культура, культура спілкування, соціальне середовище, міжособистісне спілкування.

Літ. 7.

Галина Лемко, кандидат педагогических наук, доцент
ГВУЗ “Прикарпатский национальный университет имени Василя Стефаника”
Анна Яремчук, магистр ГВУЗ “Прикарпатский национальный университет имени Василя Стефаника”

СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЛИЧНОСТІ ШКОЛЬНИКА

В статье идет речь о проблеме воспитания коммуникативной культуры школьника, проанализированы особенности культуры общения и определены пути формирования коммуникативной компетентности ребенка школьного возраста.

Ключевые слова: школьник, коммуникативная культура, культура общения, социальная среда, межличностное общение.

Halina Lemko, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor SHEI “Carpathian National University by V. Stefanik”
Anna Yaremchuk, Master Student SHEI “Carpathian National University named after V. Stefanik”

STRUCTURE OF COMMUNICATIVE CULTURE OF A SCHOOLCHILD

The article deals with the problem of communicative culture of a schoolchild, analyzed the culture of communication and ways of communicative competence the child of school age.

Keywords: schoolchild, communicative culture, the culture of communication, social environment, interpersonal communication.

Постановка проблеми. Розвиток засобів масової комунікації і викликані ним зміни в житті суспільства і окремого індивіда обумовили потребу в осмисленні комунікативної культури як соціально-культурного феномена. Проблематика, пов'язана з формуванням комунікативної культури особистості, є складовою інкультурації особистості: її “входження” в культуру, залучення до культурних цінностей соціуму.

Питання формування комунікативної культури особистості завжди були в центрі уваги педагогів і психологів та досліджувалися в багатьох аспектах (культура спілкування, поведінки, міжособистісних відносин, мовленнєва культура тощо). З розвитком техніки, у зв'язку з соціальними, політичними, економічними змінами, трансформаціями в системі культурних цінностей змінювалась і специфіка комунікацій у їх змістовому, формальному, технічному аспектах, що актуалізувало нові завдання і напрями дослідження комунікативної культури. У педагогіці це знайшло відображення в обґрунтуванні педагогічних цілей, адекватних

актуальним соціокультурним проблемам, і в розробці відповідних педагогічних технологій. Сказане повною мірою відноситься до сучасного етапу розвитку суспільства, що супроводжується кардинальними змінами в системі інфокомунікацій і в комунікаційних технологіях.

Мета статті – охарактеризувати особливості комунікативної культури дитини шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз поняття “комунікативна культура” засвідчує, що даний феномен визначається як важливий компонент загальної культури, соціального розвитку особистості (Ф. Гемстергойс, М. Хайдеггер, Т. Марсель, М. Бубер, Х. Ортега - і-Гассет, Дж. Мід, К. Ясперс, Д. Дюфрен, С. Франк, Ю. Габермас, Х. Гадамер, А. Димер, В. Кульман, К. Черрі, Т. Шибугані, Е. Муньє, М. Бахтін, Л. Буєва, Л. Коган, С. Тарнавська та інші). Вихованню комунікативної культури, комунікативних умінь і навичок школярів присвячені роботи сучасних дослідників (Н. Воробйової, К. Гончара, І. Кона, О. Корніяки, А. Сайфутдінової, Т. Снегірьової, В. Соколової, В. Штифурак та інших).

Виклад основного матеріалу. Поняття “культура” (від лат. cultura – догляд, освіта, розвиток) є багатограним і розглядається в широкому й вузькому розумінні. Широкий план культури охоплює все, властиве людині, набуте вихованням, все те, що її формує і за допомогою чого вона стає соціально активною, цілісною особистістю. Культура втілює стиль мислення людини, вона охоплює всі аспекти суспільного життя, характеризує широту і глибину знань особистості, її вихованість, уміння висловити свою думку, вислухати іншу людину і зробити правильні висновки [4, 3].

Складовою культури людини й того соціального середовища, в якому відбувається її взаємодія із собі подібними, є комунікативна культура. В ній відбиваються ціннісні орієнтації, позиції, соціальні ролі, які виконує індивід у суспільстві. Культура спілкування визначає способи взаємодії людей у конкретних ситуаціях, виходячи з норм, традицій, національної своєрідності суспільства. Кожна епоха позначена певною своєрідністю культури спілкування, яка, з одного боку, відповідає загальнолюдським цінностям, а з іншого – етнопсихологічній специфіці конкретного соціуму.

Культура спілкування залежить не лише від особистості, її комунікативних можливостей, але й від набутих людиною знань, умінь та навичок встановлювати контакти. Важливе значення мають також комунікативні установки особистості на спілкування з іншою людиною, яка розглядається як найвища цінність суспільства. Культура спілкування пов’язана із культурою мовлення, тобто здатністю індивіда використовувати оптимальні для конкретної ситуації мовні засоби, етичні норми.

Культуру спілкування вважають одним з вирішальних чинників успіху в налагодженні соціальних контактів. Висока культура спілкування – це гармонія професійних знань, комунікативних та морально-психологічних можливостей, що, безумовно, залежать від інтелектуально-культурних здібностей особистості, яка перебуває у стані взаємодії. Вона являє собою систему знань про способи передавання інформації, особливості сприйняття один одного у процесі взаємодії, будується на підставі загальнометодичних принципів спілкування й можливостей конкретних учасників комунікації.

Спілкування людини відбувається у конкретному соціокультурному середовищі, в якому вона засвоює етичні норми взаємодії, розвивається, формується, стає індивідуальністю.

Нові соціально-психологічні відносини

характерні для постіндустріального суспільства стали причиною того, що феномен комунікативної культури з чинника, супутнього процесу соціальної взаємодії, перетворюється в один з провідних чинників досягнення соціальної стійкості і впорядкованості завдяки його стабілізуючим впливом на комунікативні процеси.

Комунікативна культура як соціально обумовлений процес розуміння сенсу висловлює специфіку тенденцій сучасного інформаційного суспільства. Необхідність адаптації старшокласника до зміни комунікативної ситуації інформаційного суспільства на фоні зміни його функції та особистого статусу зумовлених дорослішанням визначає актуальність дослідження проблеми комунікативної культури та її ролі в здійсненні цієї адаптації, а, отже, і в стабілізації комунікативних процесів [3, 5].

Комунікативна культура, як один із компонентів культури формування й задоволення потреб особистості, міститься серед основних аспектів базової культури.

Відомо, що в дошкільному віці початкові мовленнєві уміння спрямовані на формування елементів комунікативної компетентності, яка дає дитині можливість в елементарних формах налагоджувати спілкування, орієнтуватися на соціальний статус співрозмовника (друг, педагог, батьки, незнайомий партнер), виконувати роль співрозмовника. Тим самим засвоюються окремі первинні поняття комунікативної культури, діти навчаються користуватися прийомом мовного етикету (привітання, прощання, прохання, привітання, запрошення, розмова по телефону і ін.).

У початковій школі через мовне спілкування, пізнавальну діяльність в учнів формуються відповідні віку мовленнєві уміння, накопичується соціальний досвід, діти вчаться “вживатися” у комунікативну ситуацію, по можливості керувати нею, використовувати елементи комунікативної культури (сприйняття словесно-драматичних жанрів мистецтва, народної культури). У школярів середньої та старшої ланок розвивають комунікативні компетентності більш високого рівня: їх навчають орієнтуватися на партнера, по можливості керувати ситуацією (особливо з педагогами, батьками, друзями, родичами), активно використовувати елементи комунікативної культури (мовні обороти, інтонація, невербальні засоби: міміка, жести та ін.).

Комунікативна культура, як один із компонентів культури формування й задоволення потреб особистості, міститься серед основних аспектів базової культури.

Відповідно до сучасних уявлень комунікативну культуру може визначатися такими показниками й характеристиками:

- ступінь довершеності в оволодінні комунікативною системою знань;

- сукупність умов, що забезпечують високу комунікативну компетентність, а також рівень комунікативної підготовки людини;

- мова та інші допоміжні засоби комунікації (жестикуляція, мистецтво, а на найвищому шаблі розвитку культури – письмо), ступінь відповідності мови літературним нормам;

- комунікативна установка на спілкування з іншою людиною як найвищою цінністю;

- сукупність моральних вимог, які стають для людини складовою її звичок і навичок, що виявляються в її повсякденній манері спілкування;

- уміння застосовувати етичні норми спілкування, комунікативні знання відповідно до етнопсихологічних особливостей індивіда, норм моралі конкретного суспільства та з урахуванням загальнолюдських цінностей;

- система суспільно визнаних категорій, настанов, забобонів, звичаїв, традицій, які регламентують міжособистісні стосунки [7, 501].

Як показав аналіз сучасних психологічних досліджень, те, що комунікативну культуру особистості можна розглядати як соціально-педагогічний феномен свідчать і те, що культура особистості є сукупністю соціальних норм і цінностей, якими індивід керується у процесі своєї діяльності, реалізуючи свої потреби й інтереси у взаємодії із соціальним оточенням [6, 12].

В основі культури окремої людини лежить її здатність орієнтуватися не на зовнішні, а на внутрішні норми, які, у свою чергу, індивід відпрацьовує в процесі засвоєння заданих ззовні соціальних і культурних норм. Зважаючи на вище окреслене, доцільно стверджувати, що процес виховання соціально-комунікативної культури передбачає засвоєння людиною певної системи знань, цінностей, норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, оволодіння якими сприяє взаєморозумінню та забезпечує адекватну адаптацію і самореалізацію особистості у суспільстві.

Процес виховання соціально-комунікативної культури учня неможливий поза його соціальним розвитком, а значить, і поза засвоєнням ним системи соціальних зв'язків, відносин, поза включенням у них.

Вступаючи в спілкування, люди так чи інакше “налаштовуються” на взаємодію один з одним. Кожен бодай приблизно уявляє, що і як він скаже чи зробить, яка буде реакція інших на це, його власна реакція на цю реакцію тощо. Уявлення такого роду утворюють індивідуальний сценарій спілкування.

В основі індивідуальних сценаріїв лежать окремі типові культурні сценарії спілкування. Серед них є і сценарії, які визначають способи, завдання, форми спілкування, запроваджені у якійсь групі або культурі, і сценарії більш загального типу, відображені у загальнокультурних нормах і правилах спілкування. Такого роду загальнокультурні сценарії представляють собою те, що називають культурою спілкування.

У культурі спілкування є два взаємопов'язаних аспекти: зовнішній, ритуальний, “етикетний” і внутрішній, соціально-психологічний.

Ритуальний, “етикетний” аспект культури спілкування називають “зовнішньою культурою”. Вона відображується у виконанні загальноприйнятих ритуалів спілкування, правил етикету, диктуючих, що і як належить робити під час спілкування. Характер цих відношень утворює другий, більш глибокий прошарок культури спілкування – її соціально-психологічний аспект (“внутрішня культура”) [5, 125].

Посилена увага до питань міжособистісного спілкування людей і до культури поведінки об'єктивно зумовлена впливом їх на стиль спілкування між людьми, на моральний мікроклімат у колективах, а через них – на моральну атмосферу суспільства.

Спілкування, діяльність, пізнання, будучи змістом людської життєдіяльності, перебувають у нерозривній єдності, являють собою форми соціальної активності людини. Характерною ознакою спілкування як форми активності виступає її моральна спрямованість, моральна культура людей, що розкривається в спілкуванні (людяність, доброзичливість, дружелюбність, взаємоповага та ін.).

Повноцінне спілкування неможливе без співпереживання, без включення до свого внутрішнього світу цінностей, поглядів, почуттів іншого. Осмислюючи причини тих чи інших вчинків, поглядів, оцінок інших людей, особистість починає глибше осягати себе, свої чесноти й вади. Зіставляючи себе з іншими, людина збагачується осягненням складного внутрішнього світу людей, їхніх моральних якостей.

Спілкування є однією з найфундаментальніших, найвищих особистих і соціальних потреб людини, котра включається в нього з моменту свого народження. І хоч у перші роки життя спілкування має спонтанний характер, все ж спілкування з іншими людьми формує у дітей почуття довіри до тих, хто їх оточує, надійності, емоційного піднесення.

Проблема виховання культури спілкування постає з раннього шкільного віку. Багато учнів

відчуває певні труднощі у налагодженні стосунків з іншими людьми, досягненні взаєморозуміння. Проблема спілкування для дітей не менш вагома за своїми наслідками, ніж для дорослих. На першому місці за переживаннями у дітей стоять конфлікти з товаришами, часто через невміння домовитися, бажання звернути на себе увагу. На другому місці – конфлікти з вчителем, на третьому – з батьками [1, 12].

Спілкування відбувається у ході як навчальної, так і позаурочної діяльності. У процесі його учень, як правило, засвоює вироблені суспільством норми поведінки, набуває нових знань, формується як особистість. Але в школярів потрібно спеціально виховувати культуру спілкування.

Оволодіння мистецтвом спілкування включає формування в учнів інтелектуальної, психологічної і соціальної здатності до налагодження контактів з іншими людьми та освоєння способів практичної реалізації цієї здатності. З метою опанування учнями навичок спілкування необхідно повідомити їм теоретичні знання відповідно до вікових можливостей та організувати на практиці їх взаємодію.

Практика спілкування може бути організована в різних формах: це участь у бесідах, рольових іграх, самостійне створення учнями ситуацій спілкування.

Мова їхня забруднена словами-паразитами, жаргонною лексикою. Але за тим, як володіє людина словом як засобом комунікації, нерідко роблять висновок про її культуру й вихованість. Виховання культури мови органічно входить у формування культури спілкування. Особливу увагу під час організації практики спілкування слід приділяти розвитку в учнів уміння вільно володіти усною мовою. Це передбачає наявність у школярів великого запасу слів, образності мовлення, формування здатності правильно сприймати те, що говорить інший учасник спілкування, і, в свою чергу, достовірно, без спотворень передавати думки партнера своїми словами; вироблення вміння висловлювати суть почутого; коректно ставити запитання і стисло, точно, логічно формувати відповіді на запитання партнера.

Це завдання розв'язується завдяки широкому залученню учнів до читання літератури, а також переказування змісту прочитаного, до регулярного обговорення книг, кінофільмів, концертів, до декламування віршів, складання словників нових понять і термінів, до проведення ігор з добору слів на певну тему, до участі у бесідах і диспутах.

Важливим є оволодіння мистецтвом починати

та підтримувати бесіду. Для цього треба навчити школярів таких речей: відповідати на запитання зрозуміло, привітно, не соромлячись; ставити питання, які мають пряме відношення до теми розмови; висловлювати свою думку лише тоді, коли запитують, і уникати при цьому різкості й категоричності; уважно й чемно слухати співрозмовника.

Важливо також навчити дітей сперечатися. Традиційно суперечка закінчується образою, конфліктом. Але можна вирішувати цю справу “мирним шляхом”. Потрібно тільки знати правила ведення суперечки: треба зацікавити суперника чимось; вміти його вислухати; запропонувати вирішення конфлікту; оцінити особистість товариша, його переваги. Суперечка зводиться до досягнення злагоди, взаєморозуміння, поваги до думки іншої людини.

Велике місце у формуванні й розвитку в учнів умінь, необхідних у спілкуванні, посідає рольова гра. Суть її як засобу володіння мистецтвом спілкування полягає в тому, що поставлене комунікативне завдання розв'язується партнерами в процесі імпровізованого розігрування певної ситуації, де вони виконують ролі окремих персонажів – її учасників. При цьому одна і та ж ситуація звичайно програвється кілька разів, щоб учні могли виступити в різних ролях і запропонувати свої варіанти рішень, проаналізувати доцільність та життєвість поведінки кожного учасника. Рольова гра дає змогу школярам продемонструвати і простежити кілька індивідуальних варіантів програвання однієї і тієї ж ролі у заданій ситуації. В результаті у них з'являється можливість порівняти вимоги, що ставляться до виконання різних ролей у неоднакових ситуаціях, із власною поведінкою за аналогічних обставин [2, 15].

Процес формування комунікативних умінь, необхідних школярам у сфері міжрольового спілкування, включає кілька етапів: засвоєння стандартних прийомів поведінки, доведення їх застосування до автоматизму, розвиток імпровізації у використанні заданих прийомів і перенесення умінь з однієї ситуації в іншу.

Таким чином, важливо, щоб учні ставилися до правил культури спілкування позитивно. Неможливо примусити бути вихованим, якщо людина цьому чинить опір. Вихованість – така якість, яку не можна примусово, штучно прищепити. Вона виростає лише в результаті власної роботи дитини над собою. Необхідно знати норми етикету. Існує також цілий ряд найбільш загальних вимог, що виражають основні норми поведінки в будь-якій сфері людського життя: ввічливість, скромність, тактовність,

СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

охайність, вихованість, доброзичливість. Усі вони пов'язані з увагою, добрим ставленням до оточуючих людей в міжособистісному спілкуванні.

Хороші манери, дотримання норм етикету, вихованість споконвічно цінуються й шануються, бо за ними стоять глибока духовність, багатий внутрішній світ людини. Треба мати міцні звички, щоб їх додержуватися. Та найголовніше – потрібно хотіти бути вихованим.

1. Бех І.Д. Психологічні резерви виховання особистості / І.Д.Бех // Рідна школа. – 2005. – №2. – С. 11 – 13.

2. Карпова Н.Л. Международная конференция по психологии общения / Н.Л. Карпова // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 14 – 17.

3. Костів В.В. Методологічні засади базової

культури особистості / В.В. Костів // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – 2002. – Вип. III. – С. 5 – 6.

4. Орбан-Лембрик Л.Б. Спілкування як соціально-психологічний феномен / Л.Б. Орбан-Лембрик // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Вип. 8. – Ч. 1. – Івано-Франківськ, 2003. – С. 3 – 10.

5. Слаква С.П. Психология малой группы: Учебное пособие для вузов / Под общей редакцией И.Я. Рябовой, С.Н. Путилиной. – М.: Издательство “Экзамен”, 2004. – 160 с.

6. Тернопільська В.І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження: монографія / В.І. Тернопільська. – Житомир: вид-во ПП “Рута”, 2008. – 303 с.

7. Шулигіна Р.А. Спілкування як вагома складова соціальної адаптації особистості // Наукові записки КУТЕП: Щорічник / Ред. кол.: Пазенок В.С. (голова) та ін. – К.: Знання України, 2003. – Вип. 3. – С. 499 – 507.

Стаття надійшла до редакції 27.05.2015

УДК 37.03 (4)

Оксана Бялик, докторант, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкрито передумови розвитку статевого виховання учнів, що вплинули на становлення сучасної системи виховання молоді.

Ключові слова: статево виховання, учнівська молодь, суспільно-історичні передумови, періоди становлення і розвитку системи статевого виховання.

Лит. 10.

Оксана Бялик, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей педагогики, педагогики высшей школы и управления
Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тичины

ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются предпосылки развития полового воспитания учащихся, что повлияло на становление современной системы полового воспитания молодежи.

Ключевые слова: половое воспитание, ученическая молодежь, общественно-исторические предпосылки, периоды становления и развития системы полового воспитания.

Oksana Byalyk, Doctoral Student, Ph.D. (Pedagogy), Docent of
General Pedagogy, Pedagogy of of Higher School and Management
Uman State Pedagogical University by P.Tychyna

SOCIAL AND HISTORICAL PRECONDITIONS OF SEX EDUCATION OF YOUTH STUDENT

In the article the preconditions for the development of sex education students that influenced the establishment of a modern system of sex education for young people were revealed.

Keywords: sex education, students, socio-historical background, periods of formation and development the sex education.

Постановка проблеми. Питання статі цікавило людство протягом усієї історії його існування, а витоки сучасного

статевого виховання знаходять свій початок з кінця XVIII століття.

Вивчення досвіду статевого виховання

показує, що процес його становлення і розвитку носив конкретно-історичний характер та прямо залежав від розвитку суспільства, його уявлень про норми статевої поведінки, конфесійних особливостей, сукупності культурних, соціально-політичних, економічних та інших реалій, від рівня розвитку наукових уявлень тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження проблеми статевого виховання молоді викликає значний інтерес та знайшло своє відображення в численних психолого-педагогічних дослідженнях. Питаннями формування культури сексуальної поведінки займалися Т. Говорун, Л. Мороз, В. Оржеховська, О. Шарган. У наукових дослідженнях вітчизняних учених вивчалися такі аспекти цієї проблеми: теоретичні основи статевого виховання – В. Каган, А. Петровський, Л. Слинко; проблема формування у молоді моральних основ сімейного життя – Л. Верб, Є. Ільїна, В. Кравець. Питання дитячої та юнацької сексуальності піднімалися С. Голодом, В. Нагаєвим, Д. Колесовим, Н. Сельверовою, І. Коном та іншими дослідниками.

Не залишається дана проблема й поза увагою вчених-науковців зарубіжних країн, зокрема європейського регіону, якими накопичений значний науковий доробок щодо здійснення статевого виховання та розробки практичних методик у цій сфері, які є досить цінними. Так, дану проблему досліджували науковці Й. Зенде, К. Бах, Г. Грассель, Б. Швенке та ін. (Німеччина); В. Брейнак, Г. Венглярчик, В. Оконь та ін. (Польща), А. Кларк, К. Джексон, П. Махоні, Дж. Салісбері, К. Скелтон та ін. (Об'єднане Королівство); Т. Бартс, О. Контула, Д. Сандбі та ін. (Скандинавські країни).

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття суспільно-історичних передумов статевого виховання учнів, що вплинули на становлення сучасної системи статевого виховання молоді.

Виклад основного матеріалу. Аналіз проблеми статевого виховання в історії педагогічної науки дає підстави стверджувати, що у давні часи статево виховання виступало переважно окремим аспектом морального виховання. Саме поняття “моралі”, “моральності” та “моральної підготовки дітей та молоді до подружнього життя” виступало в поєднанні із статевим вихованням. Народна мудрість вчить, “моральна підготовка молоді до дорослого життя найкраща така, що протікає в контексті повсякденного життя самої сім'ї, шляхом безпосереднього прикладу батьків, їх взаємин, а дошлюбна підготовка в українському

родинознавстві зводиться до створення міцної, здорової, щасливої сім'ї, що не знає чвар і розбрату, а тим більше розлучень” [8].

Давню традицію має проблема статевого виховання молоді в Росії та Україні. Першооснови статевого виховання були закладені в народній педагогіці, що впродовж віків виробляла таку систему виховання, яка максимально враховувала самобутність і національні риси народу.

Здавна у процесі статевого виховання хлопчиків знайомили з “Кодексом лицарської честі”, що включало любов до батьків, вірність у коханні, дружбі, побратимстві, ставленні до Батьківщини; готовність захищати слабших, турбуватися про молодших, зокрема дітей; підкреслено шанобливе ставлення до дівчини, жінки, бабусі; непохитну вірність принципам народної моралі, духовності; вміння скрізь і всюди чинити благородно, виявляти лицарські чесноти; турботу про розвиток національних традицій, звичаїв, обрядів, бережне ставлення до рідної природи, землі [3].

Використання надбань народної педагогіки у вихованні майбутніх чоловіків і жінок, у якій закладено великий духовний потенціал українського народу, відображені у народній мудрості про жіночу вроду, чоловічу вдачу, людську гідність, у стосунках батьків і дітей, у вимогах до моральної поведінки юнаків і дівчат перед одруженням і в шлюбі, ідеалом чого була повна сім'я, рідна домівка, родинне вогнище. Народна мудрість у піснях, прислів'ях, приказках утверджує важливу роль сім'ї у житті кожної людини, так як “без щастя сім'ї – нема щастя на землі”, тому то віками складалися народні традиції, спрямовані на виховання культури міжстатевих взаємин хлопця і дівчини, їх взаємопізнання, спілкування.

В Українському народному календарі є безліч народних свят, де молоді люди знайомилися, відпочивали, створювали пари. Одним із таких свят було “свято Івана Купала – свято краси, молодості, кохання та спілкування парубка і дівчини. Молодь гуляла всю ніч: біля річки святково вдягнені, особливо привабливі, вони співали пісень, палили вогнище, перестрибували його, взявшись в парі за руки, мріяли про судженого і закликали долю” [3].

Заслужують на увагу думки відомого українського педагога Г. Ващенка, який у своїй праці “Виховний ідеал” розкриває загальнонародські і національні цінності, які пропонує покласти в основу виховання української молоді, формування сім'янина. Проаналізувавши історію становлення виховного ідеалу в українському народі,

Г. Ващенко розглядає проблему статевої моралі та здорового побуту і зазначає, що “на високому рівні стояли у наших селах родинні відносини і статева мораль. Наші хлопці, а особливо дівчата, виявляли високу стриманість, а випадки порушення дівочої честі були в нас надзвичайно нечастими. При цьому дівчина, що порушила чистоту моралі, ставала предметом найсуворішого осуду від односельців, ставилися до неї з великим презирством” [2, 225].

Цнотливість нареченої цінувалася дуже високо, а легковажності дівчини не було виправданя. Висміюючи її поведінку (“Цілувала, а кого, і сама не знала”, “Як не дівка, то йди до дідька”), народ в той же час уболював за зламану дівочу долю дівчини, а поведінка парубка, який збездичив дівчину, осуджувалася. Тому-то, незайманість дівчат і порядність хлопців вважалися визначальними моральними якостями, що започатковували чесні стосунки між подружжям [8].

Цінним внеском відомого російського педагога П. Блонського у сферу виховання молоді є розробка ним питань статевого розвитку і статевого виховання дітей та підлітків, наукова інтерпретація таких питань, як сексуальні переживання хлопців і дівчат різного віку, їх вплив на статеve життя в зрілому віці, психологія кохання, перше кохання та ін. [1].

“Образ, ідеал родини повинен засісти в душу глибше, опинитися вище від потреб сексуальності, які згодом розвинуться. І для цього, – зауважує К. Ушинський, – самим батькам треба бути в душі цілком чистими” [10]. В той же час, Г. Ващенко вважав, що сьогодні “кожний українець мусить бути моральним у душі української традиційної моралі” [2, 36]. Відповідно до християнської традиції, у шлюбі завжди має бути присутньою третя особа – особа самого Творця [2, 110].

Водночас, як трактує народна педагогіка, статеve виховання в родині повинно постійно оберігати “межу сорому”, на що нам вказує сама природа. “Сором – це не ознака провінційності чи примітивізму, це ознака непорушеної живої душі, це – якість природовідповідна. Кому не соромно висловлювати непристойні речі перед дитиною, той має бути усунутий від виховання, як найбільша зараза”, – переконаний К. Ушинський [10].

Перші спроби наукового осмислення проблеми статевого виховання ми спостерігаємо в останні десятиліття існування царської Росії.

Важкі умови життя населення, його урбанізація; зміна суспільних уявлень про мораль,

моральність і стосунки статей; ослаблення морального впливу церкви; ідеологічна та моральна криза сім’ї; низький рівень освіченості населення; руйнівний вплив літератури, що пропагувала нові погляди на взаємини чоловіка і жінки та неувага школи до питань статевого виховання учнів актуалізували проблему статевого виховання обставинами в Росії на межі XIX – XX століть [7].

Все це не могло не турбувати як суспільство в цілому, так батьків і педагогів зокрема. Крім цього, розвиток медицини, психології, біології того періоду дозволив істотно розширити рамки статевого виховання, підійти до цього процесу комплексно, а не тільки з морально-педагогічної сторони.

Дана проблема особливо загострилася в кінці XIX – на початку XX століття, коли у зв’язку з бурхливим розвитком промисловості, руйнуванням релігійно-патріархальних устоїв, розвитком політичного іншодумства, в молодіжному середовищі набули поширення нігілістичні настрої і пов’язані з ними “передові” погляди на мораль, сім’ю і взаємини статей.

Царська Росія зіткнулася з цією проблемою значно пізніше країн Західної Європи, тому, намагаючись віднайти шляхи вирішення порівняно нової для себе проблеми, російська педагогіка спочатку звернулася до західноєвропейських напрацювань. Паралельно з ними стали з’являтися статті російських вчених, що прагнули осмислити цю проблему щодо російської дійсності.

Більшість дослідників початку XX століття [7, 39] розглядали статеve виховання як систему запобіжних заходів, покликаних охороняти молодь від вульгарних, з точки зору моральності, вчинків, розвивати почуття сором’язливості і охайності, зміцнювати волю. Особливу роль педагоги відводили питанням участі сім’ї у статевому вихованні дітей. Батькам в той період пропонувалося розвивати фізичні і духовні якості дітей, створювати в сім’ях атмосферу, що сприяла б формуванню стійких моральних принципів, виробленню довіри дітей до батьків; прагнути захистити дітей від розбещуючих джерел інформації та в делікатній і доступній формі знайомити дітей із зародженням життя, застерігаючи від необдуманих вчинків [7, 113].

Педагоги царської Росії та України вважали, що держава і суспільство повинні нарівні з батьками брати участь в статевому вихованні дітей. В узагальненому вигляді вимоги до статевого виховання дітей та пропозиції щодо спільної роботи сім’ї і школи були сформульовані

в роботах Б. Лібермана, В. Половцева, у доповідях Н. Румянцева, С. Острогорського, В. Гориневського, Н. Пескова та ін.

Загальна концепція статевого виховання на початку ХХ століття була представлена в роботі Є. Лозинського “Нові проблеми виховання”, де педагогом була сформульована гігієна цнотливості, покликана сприяти правильному статевому вихованню дитини [5].

Статеве виховання Росії перших десятиліть ХХ століття передбачало протидію ранньому статевому життю дитини, роз’ясненню статевого питання залежно від рівня її розвитку, ставлення до його душевних переживань. Більшість педагогів цього періоду були переконані, що невід’ємним компонентом статевого виховання повинні бути стати статево просвітництво і фізичне виховання. У питанні статевого виховання педагогами вперше була виділена медична складова, що передбачала бесіди про безпеку проституції, онанізму та венеричних захворювань, проведення пропедевтичних лікарських оглядів дітей [7].

Пріоритет у розв’язанні даної проблеми початку ХХ століття належав європейським ученим, які розглядали статевої інстинкт як сукупність спадкових і набутих якостей. Сама ж проблема носила комплексний характер і вирішувалася спільними зусиллями педагогів, лікарів, психологів, соціологів та представників церкви. У даній співдружності педагоги займалися питаннями статевої освіти дітей, намагалися відгородити молодь від літератури, що проповідує сексуальну свободу, ставили ефективність статевого виховання в залежність від формування вольових та моральних якостей й соціального оточення. Дискусійними в той період залишалися питання доцільності регулювання церквою інтимного життя і впливу спільного навчання дітей на їх статевої розвиток [7, 82].

На межі ХІХ – ХХ століть в дореволюційній Росії сформувалося кілька підходів до статевого виховання дітей: релігійно-аскетичний, що розглядав інтимні стосунки лише з точки зору продовження людського роду; медичний, який акцентував увагу на фізичному здоров’ї дитини: особисту гігієну, правильне харчування, боротьбу з венеричними захворюваннями, статевої стриманості до повного статевого розвитку, занять спортом; психологічний, що зосередився на питаннях вивчення індивідуалізації та диференціації статевого розвитку як основи ефективного статевого виховання; власне педагогічний, представники якого розробили

“гігієну цнотливості”, що включала фізично-гігієнічну та морально-виховну складові й передбачала спільне рішення школою і батьками завдань статевого виховання [7, 87].

Крім того, в цей період окремі практичні рекомендації в сфері статевого виховання знайшли застосування й у школах. Так, в гімназіях і повітових училищах стала приділятися увага вирішенню питань взаємини статей в процесі морального виховання учнів; в програми навчання були введені заняття гімнастикою, які сприяли б статевої стриманості; крім того, активізувалася освітня робота з гігієни та анатомії людини з метою формування в учнів наукових уявлень про розмноження живих істот як природного акту [4].

Саме на початку ХХ століття проблема статевого виховання дітей і молоді стала предметом окремих наукових досліджень у контексті рефлексології та педології. Особлива увага цим питанням приділяється у першій половині ХХ століття.

Аналізуючи праці відомих вчених того періоду, нами виявлено наукові та суспільні передумови розвитку проблем статевого виховання школярів у вітчизняній педагогіці кінця перших двох десятиліть ХХ століття, насамперед, фрейдизм, складовою якого є теорія дитячої сексуальності, за яким визнавалось, що дитина сексуальна від народження і з перших років життя поступово опановує різні грані сексуальних переживань; нові сімейно-шлюбні стосунки на основі марксистської концепції; феміністичний рух, що призвів до процесів емансипації, широкого включення жінок до суспільно-політичного життя та відкрив нові можливості на ниві освіти й виробництва [4].

З’ясовано, що в цей період виходять у світ праці західних учених К. Геллера “Статеве питання і школа” (1908); А. Моля “Статеве життя дитини” (1909) та ін., які були перекладені російською мовою та значною мірою вплинули на розвиток підходів до проблеми статевого виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії першої половини ХХ століття.

Досить жваво обговорювалися дані питання на сторінках періодичних видань “Вестник воспитания” (1903, 1906, 1909); “Русская школа” (1902), у яких переважна більшість дописувачів (А. Калмикова, Є. Лозинський, В. Половцева) вирішальну роль у статевому вихованні дитини відводила природничим наукам та сімейному вихованню.

Більшість науковців відстоювала позицію необхідності спеціальної підготовки педагогічних кадрів і підвищення рівня статевої просвіти дорослих. З цією метою на сторінках педагогічних

періодичних видань й у спеціальній літературі висвітлювались поради та рекомендації батькам щодо статевого виховання дитини в сім'ї [6] та ін.

Розглядаючи питання статевого виховання школярів крізь призму педологічної науки, встановлено, що найбільш повно теоретичні аспекти цієї проблеми представлені у науковій спадщині вченого-педолога А. Залкінда “Статеве питання з комуністичної точки зору” (1924), “Статеве виховання юних піонерів” (1928) та ін. На думку вченого, ефективність системи статевого виховання дітей та молоді залежить від дотримання основних принципів, таких як: єдності навчання і виховання; системності; врахування вікових особливостей дитини та ін.

У першій половині ХХ століття актуалізувалася потреба практичної реалізації завдань статевого виховання школярів перед громадськістю і школою через значний вплив соціальних чинників та явищ (дитяча безпритульність та бездоглядність, що призводили до проституції, раннього початку статевого життя, статевої розпусти, поширення венеричних захворювань тощо).

Звернення педагогів, педологів та вчителів-практиків цього періоду до необхідності введення спеціальних програм статевого виховання до навчальних планів шкіл, гальмувалась через складність та особистісно-інтимний характер проблеми, неостатнє обізнаність учителів з питань статевої сфери, відсутність підготовлених педагогічних кадрів щодо розв'язання порушеної проблеми.

Вирішення даної проблеми, як з'ясовано, в офіційній педагогіці вбачалося у спільному навчанні та вихованні хлопчиків і дівчаток (спільна праця та ігри, участь у революційних та шкільних святах, активне залучення дівчат до органів шкільного самоврядування, диспути про кохання, сім'ю та шлюб при соціалізмі), сприяли формуванню культури статевої поведінки молодої людини.

Як стверджують науковці, статеве виховання школярів у сім'ї визначалося, з одного боку, релігійно-християнською традицією, родинно-побутовою культурою, національно-етнічною обрядовістю, а з іншого – руйнацією патріархальних відносин внаслідок пролетаризації сім'ї, процесів емансипації, піднесення ролі жінки в суспільстві, що істотно змінювало усталені стереотипи статевої соціалізації та їх ідентифікації [4; 7].

Питання статевого виховання неодноразово порушувалося й у педагогічній науці 50–60 років ХХ століття паралельно у Росії та Україні. Слід

наголосити, що важливе значення мали доробки відомих педагогів А. Макаренка та В. Сухомлинського.

Проблемі статевого виховання значну увагу приділяв А. Макаренко, який вважав, що правильне статеве виховання дитини – це, передусім, формування культури особистості, виховання в ній майбутнього сім'янина, виховання глибокої поваги до жінки. Мета ж статевого виховання, на думку відомого педагога, – полягає у вихованні дітей так, аби вони ставились до кохання як до глибокого і серйозного почуття, щоб своє кохання і щастя вони реалізували у власній сім'ї. Культура любовного переживання неможлива без гальмування, організованого в дитинстві, а статеве виховання повинно полягати у вихованні тієї інтимної пошани до питань статі, що називається цнотливістю [6].

Крім того, педагог зауважував, що “сили любові можуть бути знайдені тільки в досвіді нестатевої людської симпатії. Хлопець ніколи не буде кохати своєї нареченої та дружини, якщо він не любить своїх батьків, товаришів, друзів. І чим ширша сфера цієї нестатевої любові, тим благодійніша буде і статева любов” [6, 246].

Загальновідомі слова А. Макаренка про те, що, виховуючи в дитини чесність, працездатність, щирість, звичку говорити правду, повагу до інших людей, до її переживань та інтересів, тим самим виховують її у статевому відношенні. У період статевого дозрівання підлітків, на думку педагога, особливо необхідний душевний контакт з батьками. Недопустиме “шпигування”, підозріле ставлення до різностатевої дружби, що зробить дитину замкненою, скритою.

Заслужують на увагу думки видатного українського педагога В. Сухомлинського про те, що головна мета виховання дитини в сім'ї і школі – підведення її до здобуття щастя, передусім зробити бажання дитини морально виправданими, морально обґрунтованими, заслуженими. Ще у 50-х роках ХХ століття великий педагог наголошував: “Щоб запобігти бідам і помилкам сімейного виховання, потрібно вже в стінах школи морально готувати хлопчиків і дівчаток бути чоловіком і дружиною, батьком і матір'ю своїх дітей, перш за все, розтлумачуючи дитині питання кохання і дружби, відкриваючи те, що їй важко збагнути і поки ще не треба знати. Тому потрібно прищеплювати переконання: найдорожче в житті – це людина, найвища цінність – давати щастя іншій людині” [9, 124]. Вперше у вітчизняній педагогіці, “ідеологічно зашореній і сексуально табуованій”, ним ставилося питання про

доцільність і необхідність статевого виховання дітей і було виділено ряд завдань: оволодіння позитивним досвідом моральних відносин між статями, формування морального ідеалу сімейного життя, формування моральних переконань, на яких ґрунтується кохання, шлюб, сім'я тощо; крім того, виховання вміння бути господарем власного почуття, переконаність, що початок статевого потягу, це ще не справжнє кохання, і тільки тоді вступати у статеві стосунки, коли уже духовно та морально дитина дозріла до цього, а також є готовність та бажання стати батьками [9].

У вирішенні складних завдань формування взаємин дітей різної статі В. Сухомлинський надавав великого значення збагаченню духовного світу хлопця і дівчини, гармонії, їхній взаємоповазі, виробленню культу матері, жінки. Цінними є поради, що були зроблені дівчині – бути розбірливими і перебірливими, застерігаючи, що “статевий потяг – це ще не кохання, це нездоланна інстинктивна сила, яка тягне юнака до дівчини, а дівчину до юнака. Якщо немає нічого, крім статевого потягу, то не варто поспішати із подружнім життям” [9].

В юності, як вважав В. Сухомлинський, потрібно пройти школу материнства для дівчаток і батьківську школу для юнаків, “... справа це важка, але потрібна, бо виховання гарної матері, гарного батька – це, по суті, вирішення половини всіх завдань школи” [9, 201 – 221].

Говорячи про методику статевого виховання, однією з умов успіху у цій справі відомий педагог вважав чуйність і глибоку повагу вчителя до внутрішнього світу дитини. Також він писав, що школа не робить найголовнішого, що має робити, – не вчить жити ... Головне в житті тих, кого ми учимо і виховуємо, – це творення людини. Обов'язково вчити хлопчика поважати і любити дівчину та добиватися того, щоб хлопчики та юнаки отримували задоволення від того, що вони приносять радість дівчатам [9, 126].

Здійснивши ретроспективний аналіз проблеми статевого виховання різних країн та з'ясувавши його суспільно-історичні передумови, нами виділені наступні періоди становлення і розвитку системи статевого виховання:

- релігійний (християнський) період – з XVIII до XX століття, статево виховання формується під впливом релігії, її провідних ідей та поглядів;
- прогресивний період – початок XX століття – до кінця 30-х років XX століття;
- консервативний період – кінець 30-х – початок 60-х років XX століття;
- період впливу “сексуальної революції” – 60 – 80-ті роки XX століття;

- сучасний період – кінець XX – початок XXI століття – період становлення та інтенсивного розвитку системи статевого виховання.

Релігійний період характеризується поширенням традиційних християнських цінностей, за яких сексуальна активність слугувала лише для продовження роду. В даний період засуджувалося зниження авторитету церкви, що призводило до втрати цінностей у суспільстві, а сексуальність вважалася великою загрозою для молоді. Саме тому заперечувалася сексуальна просвіта в школах і відбувалося придушення сексуального інстинкту в представників обох статей.

Традиційно-православне християнське статево виховання, яке було поширене в Україні та Росії виходить з тези про домінування духовного над тілесним, що передбачає дотримання поглядів про необхідність виховання в людині стриманості, контролю над власними статевими та іншими інстинктами, здатності її до певного самоподолання в цій сфері, й нарешті, розвитку вродженої в людини сором'язливості. Відповідно до християнської традиції, у шлюбі завжди має бути присутньою третя особа – особа самого Творця.

На початку XX століття й до кінця 1930-х років виділявся прогресивний період розвитку системи статевого виховання, що характеризувався визнанням сексуального бажання, якщо воно не загрожує певним суспільним традиціям, та допустимістю сексуальної активності молоді, проте лише у тривалих стосунках із постійним партнером.

В офіційній педагогіці зазначеного періоду визнавалася виключна роль марксистсько-ленінського вчення, основними ідеями якого був суспільно зумовлений зв'язок сексуальності та моралі; необхідність введення статево виховання до загального процесу виховання особистості; виховання моногамного партнерства, шлюбу та сім'ї є основою статевого виховання; сприяння рівноправності статей; основою шлюбу має бути кохання, використання контрацепції є адекватним засобом у плануванні сім'ї.

Значна увага приділялася питанням необхідності спеціальної підготовки педагогічних кадрів для вирішення завдань статевого виховання; потребі підвищення рівня статевої просвіти дорослих; підкреслювали важливість взаємодії сім'ї, школи та громадських організацій у процесі статевого виховання дітей і молоді.

На відміну від релігійного та прогресивного періодів, консервативний період характеризувався тим, що статево виховання визнавало потребу

виховання людини як сексуальної істоти, що вимагало створення відповідної програми статевого виховання, при цьому роблячи акцент на таких консервативних цінностях і нормах, як дошлюбна цнотливість, прагнення шлюбу, вірність, готовність до створення сім'ї та визнання рольового поділу праці (дівчини як майбутньої господині, відповідальної за сім'ю, хлопця як майбутнього годувальника).

Саме в даний період було призупинене питання щодо статевого виховання в школі, яке, як вважалося "недоцільним", так як сексуальні можливості необхідно розкривати якнайпізніше та утримувати молодь від сексуальних контактів до шлюбу.

На початку 60-х років ХХ століття виділяється період впливу "сексуальної революції", який триває до кінця 80-х років ХХ століття. Саме в цьому періоді активізувалася робота об'єднань, організацій для надання допомоги молоді у питаннях сексуального характеру з метою уникнення масового поширення СНІДу та венеричних захворювань, що передаються статевим шляхом, збочень на статевому ґрунті тощо.

Відбувається поступове становлення сучасної системи статевої освіти, де з ініціативи працівників освіти статево виховання почало здійснюватися у підлітковому віці, під час вивчення природничих дисциплін й було частково інтегровано у інші навчальні предмети.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Сучасний період становлення та розвитку системи статевого виховання, що розпочався з кінця ХХ століття, визначається плюралізацією сімейних форм життя, сексуальним самовизначенням молоді через готовність підтримати дітей у їх статевому розвитку, сприяння рівноправності хлопця та дівчини (чоловіка та жінки). Чітко виділяється ряд аспектів статевого виховання, що є основними складниками сексуальності у виховному процесі:

біологічний – ознайомлення молоді зі особливостями статі, їх функціями; соціальний – навчити дітей і молодь говорити про "це", тематизувати задоволення у взаємозв'язку із сексуальністю, спрямованою на партнера; комунікативний – охоплює невербальну, тілесну й мовну комунікації. Саме це, на думку науковців-сучасників, сприяє розвитку самовизначення і самовпевненості, індивідуальному розвитку особистості та дасть змогу молодій людині реалізуватися у міжлюдських стосунках.

1. Блонский П.П. *Очерки детской сексуальности // Избранные педагогические и психологические произведения.* – Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – С. 202 – 277.

2. Ващенко Г. *Виховна роль мистецтва / Ващенко Г. – Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології.* – К.: "Школяр" – "Фада" ЛГД, 2000. – С. 196 – 256.

3. *Кодекс лицарської честі // Козацька педагогіка.* – К.: Дніпро, 1990. – 36 с.

4. Кравченко Т.В. *Статеве виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20 – 30 років ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Кравченко.* – Кіровоград, 2009. – 20 с.

5. Лозинский Е. *Новые проблемы воспитания Текст. / Е. Лозинский. Т. 1. Религия. Нравственность. Сексуальное воспитание.* – СПб., 1912. – 287 с.

6. Макаренко А. *Книга для батьків: лекції про виховання / А. Макаренко.* – Твори в 7 т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1954. – 382 с.

7. Міжева С.Р. *Проблеми полового виховання отечественной школе и педагогике конца XIX начала XX веков: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Светлана Руслановна Мижева.* – Ставрополь, 2011. – 138 с.

8. Скуратівський В.Т. *Місяцелік: Укр. нар. календар / В.Т. Скуратівський.* – К.: Мистецтво, 1992. – 208 с.

9. Сухомлинский В.А. *О воспитании / В.А. Сухомлинский.* – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 271 с.

10. Ушинський К.Д. *Теоретичні проблеми виховання / К.Д. Ушинський.* – Вибрані пед. твори. В 2 т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 9 – 191.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2015



"Вчіться у вчора, живіть сьогодні, сподівайтесь на завтра. Головне – не припиняти задавати питання ... Ніколи не втрачайте священної допитливості".

*Альберт Ейнштейн
один із засновників сучасної теоретичної фізики,
лауреат Нобелівської премії з фізики,
громадський діяч-гуманіст,
який відкрив теорію відносності, квантову теорію фотоефекту*



УДК 373.5:373.6

Олеся Ригель, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Представлено теоретичний аналіз проблеми професійного самовизначення, визначено сучасні тенденції та чинники вибору професії в ранній юності. Визначено головні напрями дослідження проблеми вибору професії.

Ключові слова: професійне самовизначення, вибір професії, рання юність, професія, спеціальність.
Літ. 10.

Олеся Ригель, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры практической психологии Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франка

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Представлен теоретический анализ проблемы профессионального самоопределения, определены современные тенденции и факторы выбора профессии в ранней юности. Определены главные направления исследования проблемы выбора профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, выбор профессии, ранняя юность, профессия, специальность.

Olesya Ryhel, Ph.D. (Psychology), Senior Lecturer of Practice Psychology Drohobych State Pedagogical University by I.Franko

PECULIARITIES OF CAREER CHOICES OF MODERN SENIOR STUDENTS

The theoretical analysis of problem of professional self-determination is presented, modern tendencies and factors of choice of profession are certain in early youth. Main directions of research of problem of choice of profession are certain.

Keywords: professional self-determination, choice of profession, early youth, profession, speciality.

Актуальність дослідження. Сучасне економіко-політичне становище в Україні, соціокультурні перспективи державотворення висувають до індивіда нові вимоги. Суспільство потребує відповідальної, активної особистості, зі сформованими громадянськими, моральними якостями, високим професіоналізмом, гуманістичним світоглядом. На етапі ранньої юності відбувається інтенсивний розвиток ціннісно-сислової сфери особистості, в ході якого мінливі індивідуальні інтенції узгоджуються з усталеними нормативними смислами. У цьому контексті ціннісне самовизначення старшокласників виступає контрапунктом у розвитку особистості, справляючи величезний вплив на все подальше життя людини. Тому вивчення передумов, чинників, тенденцій і закономірностей ціннісного самовизначення в ранній юності, виявлення шляхів оптимізації ціннісних пошуків старшокласників є важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки.

Нині ця тема стає особливо актуальною, оскільки в сучасних умовах ситуація з професійною орієнтацією і вибором професії як

складовими професійного самовизначення різко змінюється. Упродовж усього свого життя людина не одного разу здійснює ті або інші види самовизначення: особистісний, сімейний, соціальний, індивідуальний, але саме в юнацькому віці вона програмує свою подальшу трудову діяльність.

Слід сказати, що питання професійного і особового самовизначення є об'єктом пильного вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних психологів.

У вітчизняній психології теоретичною основою для розробки проблем різних аспектів самовизначення стали праці Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Є.О. Клімова, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна, К.О. Абульханової-Славської, М.Д. Левітова, О.М. Леонтьєва.

Специфіка професійного самовизначення в ранній юності визначається, з одного боку, – динамікою і мінливістю світу професій, а, отже, необхідністю освоєння нового соціально-економічного досвіду, з іншою, – пошуком внутрішньої підвалини для реалізації цього процесу. Цією “внутрішньою підвалиною”, “точкою відліку” в умовах відсутності певної

професійної мотивації і невираженості спеціальних здібностей може стати комплекс темпераментно-зумовлених особливостей, як інтеграційна характеристика природних властивостей людини. У своєму дослідженні ми спиралися на концепції темпераменту і темпераментно-зумовлених особливостей (І.П. Павлов, В.С. Мерлін, В.Д. Небиліцин, В.М. Русалов, К. Юнг, Д. Керсі, Г. Айзенк, Я. Стреляу), професійного самовизначення (Є.О. Клімов, В.В. Назімов, Б.О. Федоришин, С.Н. Чистяков, Н.С. Пряжников, Л.М. Мітіна, Є.І. Головаха і О.О. Кронік, Н. Гісберс та І. Мур, Д. Сьюпер та ін.) і вікових особливостей розвитку особистості в ранній юності (І.В. Дубровіна, І.С. Кон, В.І. Слободчиков і Є.І. Ісаєв, Є.А. Шумілін та ін.).

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей професійного самовизначення сучасних старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Вік старшокласника (15 – 17 років) прийнято відносити до ранньої юності. Конкретний зміст юності як етапу розвитку особистості визначається в першу чергу соціальними умовами. Саме від соціальних умов залежать становище молоді в суспільстві, обсяг знань, якими їй належить оволодіти, тощо. Нині 15 – 17-річні юнаки і дівчата навчаються в школі, в ПТУ, технікумах і коледжах (вони вже зробили свій перший професійний і життєвий вибір), а деякі з них і працюють, і навчаються. Усі вони знаходяться в періоді ранньої юності – надзвичайно складному і важливому в плані формування особистості віці, але усі вони мають і специфічні особливості залежно від місця в суспільстві, від тієї діяльності, якою переважно займаються.

Найхарактерніше для старшокласників – неоднорідність їх соціального положення. З одного боку, їх продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового етапу, – власне вікова специфіка, право на автономію від старших, сьгоднішні проблеми взаємостосунків, оцінок, різних заходів тощо. З іншого боку, перед ними стоять завдання життєвого самовизначення. Таке поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників, або соціальна ситуація розвитку (Л.С. Виготський, Л.І. Божович), визначають і особливості розвитку особистості в старшому шкільному віці. Саме на основі нової соціальної ситуації розвитку відбувається корінна зміна в змісті і співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особи старшокласника, визначальна зміна й інших його психологічних особливостей. Таким чином, юнацький вік виступає як своєрідна межа між дитинством і дорослістю.

Отже, старший школяр знаходиться на порозі вступу до самостійного трудового життя. Для нього набувають особливої актуальності фундаментальні завдання соціального і особистісного самовизначення як визначення себе і свого місця у дорослому світі. Юнака і дівчину хвилюють багато серйозних питань: як знайти своє місце в житті, вибрати справу відповідно до своїх можливостей і здібностей, в чому сенс життя, як стати справжньою людиною і багато іншого.

Не випадково Л.І. Божович [1] та багато інших дослідників цього віку (І.С. Кон, 1978 – 1980; Є.А. Шумілін, 1982; А.С. Мудрик, 1984; та ін.) пов'язують перехід від підліткового до раннього юнацького віку з різкою зміною внутрішньої позиції, що полягає в переважанні спрямованості в майбутнє, проблеми вибору не тільки професії, а й подальшого життєвого шляху.

Багато дослідників вважають основним новоутворенням старшого шкільного віку особистісне і професійне самовизначення, оскільки саме в самовизначенні, в обставинах життя в період раннього юнацького віку, в її вимогах до школяра криється найістотніше, що багато в чому характеризує умови, в яких відбувається формування його особистості.

Ми згодні з тим, що самовизначення – центральне питання раннього юнацького віку, але нам хотілося б ввести в цю проблему деяке уточнення. Дані наших досліджень дозволяють говорити, що в старшому шкільному віці формується не саме самовизначення – особове, професійне (ширше – життєве), а психологічна готовність до нього.

Готовність до самовизначення припускає формування у старших школярів стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права щодо суспільства, інших людей, моральних принципів і переконань, розуміння обов'язку, відповідальності, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами дійсності і давати їм оцінку тощо. Іншими словами, психологічна готовність до самовизначення припускає формування у старшокласників деяких психологічних утворень і механізмів, що забезпечують їм надалі свідоме, активне і творче життя.

У психологічній готовності до самовизначення, безумовно, провідну роль грає самосвідомість – усвідомлення своїх якостей і оцінка їх, уявлення про своє реальне і бажане Я. Рівень домагань старшокласників у різних сферах життя і діяльності, оцінка себе і іншого з точки зору приналежності до певної статі, інтроспективна і особистісна рефлексія; з усіх цих питань існують

конкретні експериментальні дані і проведеній їх змістовний аналіз. “Усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи” Л.І. Божович вважала центральним моментом психічного і особистісного розвитку в цьому віці. Ми повністю приєднуємося до цього і показуємо на основі отриманих даних розгорнуту характеристику уявлень сучасних старшокласників про майбутнє життя. Найважливіша психологічна умова для виникнення і розвитку життєвих перспектив, життєвого самовизначення учнів – їхні ціннісні орієнтації. Значні зміни у власному організмі і зовнішності, пов’язані із статевим дозріванням, невизначеність положення (вже не дитина, але ще не дорослий); ускладнення життєвої діяльності і розширення кола осіб, з якими старший школяр повинен погоджувати свою поведінку, – усе це різко активізує в юнацькому віці ціннісно-орієнтовану діяльність.

У працях І.М. Кондакова і А.В. Сухарева проводиться аналіз теорій професійного розвитку в зарубіжній психології і виділені 5 напрямів в дослідженнях [5]:

1) диференціально-діагностичний (Ф. Парсонс, Р. Кеттел, Р. Амтхауер): професійний вибір є раціональним і усвідомленим процесом співвідношення власних психологічних або фізичних якостей з вимогами різних професій, але за своїми якостями кожна людина оптимально підходить до єдиної професії;

2) психоаналітичний (У. Мозер, Е. Бордін, Э. Роу): вибір професії залежить цілком і повністю від різних форм потреб (від фізіологічних до потреби самоактуалізації) і спрямований на їх пряме або непряме задоволення;

3) теорія рішень (Х. Томе, Г. Рис, Д. Тидеман, О’Хара): професійний вибір виступає як система орієнтувань в різних професійних альтернативах і ухваленні рішень;

4) теорія розвитку (Е. Гинцберг, Е. Шпрангер, Ш. Бюлер, Д. Сьюпер): професійний вибір є не одномоментним, а тривалим, безповоротним процесом, що припускає ряд взаємозв’язаних рішень і що завершується компромісом між зовнішніми (кон’юнктура, престиж) і внутрішніми чинниками (індивідуальні особливості і тому подібне);

5) типологічний (Д. Холланд): вибір професійної сфери залежить від особового типу, до якого належить індивід, розвитку його інтелекту і самооцінки.

Аналіз теорій професійного розвитку дозволяє нам розглядати професійне самовизначення з наступних позицій: професійне самовизначення є самостійне і усвідомлене знаходження сенсів вибраних діяльностей і знаходження сенсу в

самому процесі самовизначення; ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії. Тут слід уточнити, що власне вибір професії це процес, що стає актуальним для багатьох людей в їх трудовому житті неодноразово [4].

У юнацькому віці вибір професії є складним процесом конструювання певних варіантів. А оскільки в силу недостатньої обізнаності у людини ще недостатньо широкий спектр можливих альтернатив і водночас однозначно не сформульовані критерії їх оцінки, то сам вибір в цей період є значною мірою ризикованим, оскільки молода людина керується ідеєю, а не дійсністю. Вибір в юнацькому віці, таким чином, це не просто вибір професійної діяльності, але і вибір того, якою людиною хотіла б стати в ході своєї трудової діяльності, заради чого взагалі варто працювати [7]. Більш того, американський психолог Дональд Сьюпер вважає, що впродовж життя (кар’єри) людина змушена здійснювати безліч виборів.

Ми схильні вважати, що, стикаючись з проблемою вибору трудової діяльності, на деяких етапах людина вибирає рід трудової діяльності (професію), в інші періоди – вибирає саме вид трудової діяльності (спеціальність).

Досліджуючи проблему вибору професії в юнацькому віці, фактично ведемо мову не про вибір трудової діяльності загалом, а про вибір конкретної сфери відповідно до власних інтересів конкретної людини, тобто про вибір спеціальності.

Вибір сфери професійних інтересів в юнацькому віці найчастіше пов’язаний з вибором ступеня професійної освіти. На етапі завершення загальної освіти юнак (дівчина) переважно зв’язують продовження власної освіти зі вступом до вищого навчального закладу.

Адекватність вибору залежить від міри і якості знання юнака (дівчини) свого особового потенціалу, здібностей і схильностей, від можливості їх використання найсприятливіше для самого себе, від системи переконань і цінностей, а також від умов, в яких існує людина.

Безумовно, подальші кризи, проблеми можуть привести до переосмислення юнацьких принципів, доросла людина може кардинально змінити точку зору щодо здійснюваних нею вчинків і подій, що відбуваються, але усі перераховані умови в сукупності зумовлюють характер розвитку життєвого шляху людини згодом.

На сьогодні класичними варіантами розвитку життєвого шляху після закінчення загальноосвітньої установи, на думку соціологів, психологів і педагогів (дослідження І.Ю. Кулагіної,

В.Н. Колоцького, С.В. Скутневої, Л.А. Рузової, А.М. Цепляєва та ін.), вважаються: здобуття вищої професійної освіти, трудова діяльність без здобуття професійної освіти, відмова від роботи або навчання, утриманство, служба в армії (для юнаків).

У логіці нашого дослідження ми розглянемо специфічні особливості життєвого шляху, пов'язаного з набуттям вищої професійної освіти. До моменту закінчення школи і вступу у вищий навчальний заклад у молодих людей вже сформовані уявлення про порівняно віддалене майбутнє у багатьох сферах життєдіяльності, у тому числі і в професійній. Але проблема полягає в тому, що домагання старшокласників у сфері професійної освіти виявляються нереалістичними: високий рівень домагань не підкріплюється відповідними професійними досягненнями.

В процесі шкільного навчання людина долає декілька етапів професійного самовизначення, з чого виходить, що вибір професії представляє не одноразовий акт, а деякий процес, ланцюжок взаємопов'язаних кроків [4]. “Правильніше думати не про єдиний вибір професії, а про дуже цікаву, захоплюючу активність з постійного проектування (вигадування, вдосконалення раніше придуманого) і реальну побудову свого професійного трудового шляху, жоден вибір на якому не буде роковим, якщо прикласти розум і волю [4, 388]. Так, для усвідомленого вибору професійної діяльності на основі корекції професійних очікувань людина спочатку проходить стадію інтересу до вибору професії (відповідає початковій школі), потім у неї формується потреба в професійному самовизначенні (відповідає 5 – 7 класам загальноосвітньої школи), після чого з'являється усвідомлений намір продовження освіти (приблизно 8 – 9 класи) і, нарешті, розвивається переконаність в адекватності зробленого вибору професії, услід за чим юнак (дівчина) готується до реалізації професійного наміру (10 – 11 класи).

Частенько романтичний образ професії, що склався ще в дитинстві, в юнацькому віці не може стати реалістичним. Це залежить від того, чи керується молода людина тільки зовнішньою привабливістю свого вибору, не намагаючись зосередитися на поглибленому знайомстві з професією в літературі, практичних спробах бути залученим до неї [8]. Специфічність вибору привабливої професії на кожному етапі розвитку залежить від нових особистісних якостей, що формуються.

Індивідуальна ситуація вибору майбутньої професійної діяльності у кожної людини, на думку Є.О. Клімова, складається з трьох основних

складових: 1) урахування своїх бажань (“хочу”), 2) урахування своїх здібностей і можливостей (“можу”), і 3) урахування потреб суспільства (“потрібно”) [3]. Усі складові професійного вибору поступово трансформуються, оскільки і в людині і в суспільстві відбуваються постійні зміни. У зв'язку з цим фахівці в області професіознавства (Є.О. Клімов, Н.С. Пряжніков, В.В. Водзинська, М.Х. Тітма) виділяють чинники, що обумовлюють вибір.

Є.О. Клімов називає 8 обставин, що роблять безпосередній вплив на вибір професії в юнацькому віці [4]:

1. Позиція старших членів сім'ї.
2. Позиція однолітків.
3. Позиція учителів, шкільних педагогів, вихователів та інших дорослих.
4. Особисті професійні плани (уявний образ), що склалися до цього моменту.
5. Здібності, уміння, досягнутий рівень розвитку учня як суб'єкта діяльності.
6. Рівень домагань учня на громадське визнання.
7. Поінформованість.
8. Схильностей до тих чи інших видів діяльності.

Окрім перерахованих Є.О. Клімовим “обставин”, Н.С. Пряжніков зазначає, що професійний вибір залежить від загальної культурно-історичної ситуації в суспільстві і якості організації системи профорієнтації [6].

Є.І. Рогов, досліджуючи проблему вибору професії, конкретизує деякі чинники, виділені Є.О. Клімовим, і називає особистісні регулятори, що визначають вибір професії: “Тільки реальна активність і справжня зацікавленість своєю долею забезпечить правильний вибір” [8, 48]. Внутрішніми чинниками, що регулюють рівень активності людини, на думку Є.І. Рогова, є: образ Я (уявлення про себе, соціальна установка, ставлення до себе), самооцінка, рівень домагань, особистий досвід людини, включаючи безпосередні враження і переживання.

Не усі переживання про майбутнє носять виразний характер і стають дійсними спонуканнями людини, що визначають її інтереси і схильності. Але сам характер таких переживань важливий, оскільки від нього залежить ставлення юнаків і дівчат до дій, що надходять від сім'ї або освітньої установи. “Бажання учнів, що відносяться до їхнього майбутнього, до професії, що притягує їх, характеризують не лише їхні інтереси, але і емоційне ставлення до вибраного зайняття” [10, 182].

Проводячи дослідження в області ціннісно-смыслових основ професійного самовизначення,

О.Ю. Пряжникова [7] фактично характеризує ще кілька чинників, що визначають вибір професії: елітарні орієнтації, засоби масової інформації, соціально-економічні (ринкові) умови.

Юнаків (дівчат) притягує престижний рід діяльності, можливість впливати на свідомість і на життя багатьох людей, таємничість, загадковість, незрозумілість еліти, можливість відступати від громадських або моральних норм, популярність і знаменитість, успішна кар'єра, особливі привілеї. Але не кожен може з цим впоратися, адекватно оцінити власні можливості і відповідно вчинити прийнятний для себе вибір.

Засоби масової інформації для юнаків і дівчат також стають важливою умовою вибору професії: з одного боку, вони здатні допомогти суб'єктові, показуючи можливості дозволу проблем юності, а з іншого боку, можуть вплинути на формування суб'єкта, що не самовизначається, а людини, що орієнтується на цінності мас, байдужої до глобальних проблем сучасності.

О.Ю. Пряжникова виділяє характеристики масового суспільства, що роблять величезний вплив на професійне і особистісне самовизначення:

- 1) стандартність ідеалів і цінностей (гроші, престиж, популярність);
- 2) неприпустимість інших варіантів щастя, окрім загально визнаної (мріяти тільки про те, про що "належить" мріяти);
- 3) цинізм;
- 4) "жадання зваблювання" з боку громадських людей, які визначають життя суспільства.

Як зазначає Є.О. Клімов, "ідеальним казусом" був би такий, коли усі перераховані чинники вибору професії добре погоджені або хоч би не суперечать один одному. Зазвичай цього немає в достатній мірі" [4, 392]. Розузгодження необхідних умов вибору веде до внутрішньоособистісного конфлікту. Е.Ф. Зеєр виділяє п'ять внутрішньоособистісних конфліктів, що виникають у процесі професійного самовизначення:

- 1) протиріччя між неусвідомлюваними мотивами і ціннісними орієнтаціями, між рівнем самооцінки і самоповагою, між професійними очікуваннями і професійною дійсністю, – тобто між компонентами спрямованості особистості;
- 2) неспівпадання характеру професійної діяльності і рівня компетентності, протиріччя між незадоволенням змістом праці і небажанням змінити вид професійної діяльності;
- 3) протиріччя між орієнтацією особистості на досягнення успіху і недостатнім рівнем соціально-психологічних здібностей, якостей і властивостей особистості;

4) неспівпадання професійних достоїнств і реальних професійних можливостей;

5) протиріччя між професійними можливостями і соціальними обмеженнями [2].

На етапі вибору професії, на думку автора, частіше виникає перший конфлікт: неузгодження складових спрямованості особистості. А оскільки етап вибору професійної діяльності переважно припадає на юнацький вік, то стає очевидним, що однією з причин неузгодженості професійних планів і життєвих цілей молоді є невідповідність особливостей спрямованості особистості юнаків і дівчат зробленому ними вибору.

Отже, спрямованість особистості, будучи системотвірною властивістю особистості, стає і системотвірним чинником професійного самовизначення. Оскільки ядро професійного самовизначення – усвідомлений вибір професії, то первинною умовою адекватного і повноцінного вибору професійної діяльності в юнацькому віці стає орієнтація на психологічні особливості спрямованості особистості конкретної людини.

Перспективи подальших досліджень полягають у емпіричному вивченні особливостей професійного вибору сучасних старшокласників.

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте* / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

2. Зеєр Э.Ф. *Психология профессий: учеб. пособие для вузов [Гриф УМО]* / Э.Ф. Зеєр. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1997. – 243 с.

3. Клімов Е.А. *Педагогический труд: психологические составляющие* / Е.А. Клімов. – М.: Изд-во Моск. ун-та; Изд. центр "Академия", 2004. – 240 с.

4. Клімов Е.А. *Психология профессионального самоопределения* / Е.А. Клімов. – М.: Академия, 2004. – С. 351 – 393.

5. Кондаков И.М. *Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития* / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // *Вопросы психологии.* – 1989. – № 5. – С. 158 – 164.

6. Пряжников Н.С. *Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе* / Н.С. Пряжников // *Вопросы психологии.* – 1996. – № 1. – С. 62 – 72.

7. Пряжников Н.С. *Психология труда и человеческого достоинства* / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2005. – 480 с.

8. Рогов Е.И. *Выбор профессии: становление профессионала* / Е.И. Рогов. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.

9. Титма М.Х. *Выбор профессии как социальная проблема* / М.Х. Титма. – Мысль, 1975. – 198 с.

10. Яковсон П.М. *Эмоциональная жизнь школьника* / П.М. Яковсон – М.: Просвещение, 1966. – 290 с.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2015

УДК 378.22+37.013.32:33(043.3)

Олена Чернега, кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянського державного педагогічного університету

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглядаються підходи до визначення сутності поняття “комунікативна компетентність майбутнього фахівця” у науково-педагогічній літературі, та визначення її основних компонентів: знань, умінь та якостей. Схарактеризовані ознаки комунікативної компетентності майбутнього фахівця та вимоги до спілкування у професійній сфері.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативні навички, комунікативні вміння, комунікативні якості.

Літ. 18.

Елена Чернега, кандидат педагогических наук, доцент
Бердянского государственного педагогического университета

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматриваются подходы к определению сущности понятия “коммуникативная компетентность будущего специалиста” в научно-педагогической литературе, и определение ее основных компонентов: знаний, умений и качеств. Охарактеризованы показатели коммуникативной компетентности будущего специалиста и требования к общению в профессиональной сфере.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки, коммуникативные умения, коммуникативные способности.

Olena Cherneha, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor
Berdyansk State Pedagogical University

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALIST

Approaches to determination the essence of the concept “future specialist’s communicative competence” in the scientific and educational literature and the definition of its main components: knowledge, skills and qualities are considered in the article. The indicators of future specialist’s communicative competence and requirements for communication in the professional sphere are characterized.

Keywords: communicative competence, interpersonal skills, communicative abilities, communication qualities.

Постановка проблеми. Реформування української освіти змушує переосмислювати підходи, які традиційно використовуються в практиці підготовки майбутніх фахівців для всіх сфер діяльності. Це обумовлено необхідністю їх більш цілеспрямованого особистісно-професійного розвитку, пов’язаного з адаптацією до нових умов конкурентного професійного середовища. У цьому зв’язку, очевидними є підвищені вимоги до комунікативної компетентності, вмінь щодо взаємовідносин з новими групами. Стають соціально бажаними властивості особистості, які раніше не вважалися соціально необхідними, такі як компромісність, підприємливість, практичність і т. ін. [14].

Аналіз останніх публікацій. Проблемі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців присвячені праці вітчизняних (М. Заброцький, С. Максименко, В. Андреева, В. Григораш та ін.), російських (Л. Абалін, К. Абульханова-Славська, А. Бодальов, Н. Обозов, А. Петровський та ін.) і зарубіжних (М. Аргайл,

Р. Белл, Ю. Хабермас, Дж. Уаймен та ін.) дослідників.

Мета статті. Розглянути підходи до визначення сутності понять “комунікативна компетентність майбутнього фахівця” у науково-педагогічній літературі та визначити основні складові цієї компетентності. Схарактеризувати ознаки комунікативної компетентності майбутнього фахівця та вимоги до спілкування у професійній сфері.

Виклад основного матеріалу. Проблема комунікативної компетентності майбутнього фахівця залишається актуальною, незважаючи на увагу, яка приділяється цій проблемі у науковій і методичній літературі [10; 11; 12]. Про важливість мовної складової професійної діяльності фахівця багато і докладно написано, перераховані необхідні для будь-якої професійної діяльності лінгвістичні навички, включаючи вміння слухати, говорити, переконувати, проводити переговори, використовувати точні словесні вирази, правильно тлумачити спеціальні професійні

терміни й т. ін. Вже з цього переліку стає ясно, що комунікативна компетентність припускає наявність у фахівця найрізноманітніших знань, умінь і навичок комунікативної діяльності, спрямованих як на сприйняття мови, так і на її виробництво в самих різних ситуаціях професійної комунікації.

Сьогодні уміння спілкуватися з людьми стає визначальним чинником успіху не лише в професійному кар'єрному зростанні, а й у повсякденному житті, в навчанні.

Сутність комунікативної компетентності розглядається науковцями як:

- здатність вислуховувати і брати до уваги погляди інших людей, дискутувати і захищати власну точку зору, виступати на публіці, приймати рішення, встановлювати і підтримувати контакти, справлятися з різноманітністю думок і конфліктів, вести переговори, співпрацювати і працювати в команді [17];

- здатність до спілкування, включаючи кроскультурне та іншомовне (усне, письмове, діалог, монолог, сприйняття тексту, ділове листування, діловодство) [7];

- здатність досягати бажаних результатів у спілкуванні з людьми, уникаючи при цьому небажаних ефектів [2];

- “уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, невимушено спілкуватися” [15, 138];

- володіння прийомами професійного спілкування, як сформованістю соціальної відповідальності за результати своєї діяльності [12].

У словнику з соціальної педагогіки комунікативну компетентність визначено як орієнтованість людини в різних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе та інших при постійних видозмінах психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [16].

Енциклопедичний словник це поняття розглядає як підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми [18, 185].

У тлумачному соціологічному словнику цей термін трактується як комунікативна здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства) [3, 314].

О. Казарцева вказує, що комунікативна компетентність – це не вроджена здатність, а здатність, яка формується в людині в процесі придбання нею соціально-комунікативного

досвіду. Комунікативно-соціальний досвід включає в себе, перш за все, механізм перемикання кодів, який виражається в стилістичному варіюванні мови. В основі такого перемикання лежить зміна рольових відносин між учасниками спілкування [9].

Комунікативну компетентність А. Добровіч розглядає як постійну готовність до контакту. Автор пояснює це, виходячи з позицій свідомості, мислення. Людина мислить і це означає, що вона живе в режимі діалогу. При цьому людина зобов'язана постійно враховувати мінливу ситуацію відповідно до своїх інтуїтивних очікувань, а також до очікувань свого партнера [4].

В. Кан-Калік та Н. Нікандров визначають комунікативну компетентність як складову частину людського буття, яка присутня у всіх видах людської діяльності. Вони підкреслюють, – проблема полягає в тому, що не всі люди уявляють собі, яким чином можуть бути реалізовані ті чи інші комунікативні акти. Щоб здійснювати ці комунікативні акти необхідно володіти певними навичками і вміннями, а отже в процесі навчання повинна бути заздалегідь визначена цільова установка на формування комунікативної компетентності особистості, повинні бути визначені методи і засоби формування [1, 20].

Під комунікативною компетентністю Л. Петровська розуміє “здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, наявність певної сукупності знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне спілкування” [14, 38].

У тлумаченні поняття “комунікативна компетентність” Д. Ізаренков виділяє основні ознаки: віднесеність комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда; сфера прояву цих здібностей є діяльним процесом, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент, так звана мовленнєва діяльність [5]. Автор уточнює зміст комунікативної компетентності, вказуючи на те, що: а) ця здатність до спілкування є складним умінням, яке формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання; б) ця здатність може знайти вияв в одному або в декількох видах мовленнєвої діяльності. Таке уточнення дозволило авторові визначити комунікативну компетентність як “здатність людини до спілкування в одному або в кількох видах мовленнєвої діяльності, яка становить особливу властивість мовленнєвої особистості,

набути в процесі природної комунікації або під час спеціально організованого навчання” [5, 55]. Таке розуміння комунікативної компетентності акцентує увагу на важливій ролі здібностей людини в її формуванні.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень та наукових розробок доводить, що результатом набуття комунікативної компетентності фахівця є оволодіння відповідними знаннями, вміннями, досвідом та розвиток відповідних професійних якостей та типу мислення.

Для ефективної реалізації комунікативної компетентності фахівець має оперувати широким спектром різноманітних знань, і, перш за все, знань з професійної сфери. Він має знати і грамотно застосовувати на практиці методи та прийоми спілкування; вміти користуватися інструментами, які дозволяють реалізувати ці знання при вирішенні конкретних професійних задач і на цій основі прогнозувати подальший розвиток професійного спілкування. Фахівець повинен знати структуру та зміст комунікативного процесу і розуміти, в чому його сенс та завдання, за допомогою яких етапів здійснюється комунікативний процес, виконувати певні правила і вимоги щодо спілкування.

Що стосується знань, умінь та професійних якостей майбутнього фахівця, І. Зотова вказує, що *комунікативні знання* – це знання про те, що таке спілкування, які його види, фази, закономірності розвитку; які існують комунікативні методи та прийоми; яку дію вони надають, які їхні можливості та обмеження; які методи виявляються ефективними у відношенні різних людей і різних ситуацій. До них відносяться й знання про ступінь розвитку у себе тих чи інших комунікативних умінь і про те, які методи ефективні саме у власному виконанні, а які – не ефективні; *комунікативні вміння* – це вміння складати текст повідомлення в адекватну форму, мовні вміння, вміння гармонізувати зовнішні і внутрішні прояви, вміння отримувати зворотний зв'язок, вміння долати комунікативні бар'єри та ін. [8].

До комунікативних умінь авторка відносить групи інтерактивних та соціально-перцептивних умінь. Інтерактивні вміння – це вміння будувати спілкування на гуманній, демократичній основі; ініціювати сприятливу емоційно психологічну атмосферу; організувати співпрацю; керуватися принципами і правилами професійної етики та етикету; самоконтролю та саморегуляції; активного слухання та ін. Соціально-перцептивні вміння – це вміння адекватно сприймати і оцінювати поведінку партнера в спілкуванні; розпізнавати по невербальних сигналів його стану, бажання і мотиви поведінки; складати

адекватний образ іншого як особистості; робити сприятливе враження [8].

Комунікативні здібності, з точки зору І. Зотової – це індивідуально-психологічні властивості особистості, що відповідають вимогам комунікативної діяльності та забезпечують її швидке і успішне здійснення [8].

Ю. Смелянов до комунікативних якостей людини відносить:

- здатність брати на себе і виконувати різні соціальні ролі;
- здатність адаптуватися в соціальних групах і ситуаціях,
- вміння вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування;
- здатність організувати і управляти “міжособистісним простором” в процесі ініціативного і активного спілкування з людьми;
- усвідомлення своїх ціннісних орієнтацій, потреб;
- техніка роботи з людьми;
- перцептивні можливості [6].

Досліджуючи проблему комунікативної компетентності фахівців науковці приділяють увагу й визначенню її ознак. Так, Н. Морєва зазначає, що для людей з високою комунікативною компетентністю характерні такі ознаки [13]:

- швидке, своєчасне і точне орієнтування в ситуації взаємодії і в партнерах;
- прагнення зрозуміти іншу людину в контексті вимог конкретної ситуації;
- установка в контакт не тільки на справу, а й на партнера, доброзичливе ставлення до нього, врахування його стану і можливостей;
- впевненість у собі, адекватна включеність у ситуацію;
- володіння ситуацією, гнучкість, готовність проявити ініціативу в спілкуванні або передати її партнеру;
- велике задоволення спілкуванням і зменшення нервово-психічних витрат у процесі комунікації;
- вміння ефективно спілкуватися в різних статусно-рольових позиціях, встановлювати і підтримувати необхідні робочі контакти незалежно, а іноді і всупереч сформованим відносинам;
- високий статус і популярність в тому чи іншому колективі;
- вміння взаємодіяти в груповій роботі, домагатися високого результату діяльності;
- здатність створювати сприятливий клімат у колективі.

Серед найбільш значущих вимог щодо спілкування називають такі його правила [13]:

- не можна приступати до повідомлення

думки, якщо вона незрозуміла або не до кінця зрозуміла самому собі;

- існує велика кількість семантичних і особистісних бар'єрів, які часто призводять до неповного і неточного розуміння повідомлень (правило "постійної готовності до розуміння");

- слід уникати невизначених, двозначних, розпливчастих виразів і слів, і без необхідності не користуватися незнайомими або вузькоспеціалізованими термінами (правило конкретності);

- недостатньо контролювати тільки свою мову і зміст повідомлення; необхідний також контроль над його формою в тій частині, яка стосується його зовнішнього "супроводу" – міміка, жести, інтонація, постава (правило контролю над невербальними сигналами);

- при комунікації завжди необхідно враховувати, що особиста точка зору може бути невірною (правило "власної помилки");

- ефективність будь-якого повідомлення різко зростає в разі його своєчасності й вибору найбільш адекватної ситуації, в якій воно реалізується (правило "місця і часу");

- готовність до перегляду власної точки зору під впливом обставин що знову відкриваються, а також здатність приймати і враховувати точку зору співрозмовника (правило відкритості);

- активне й конструктивне слухання – одна з основних умов ефективних комунікацій (правило активного і конструктивного слухання);

- взаєморозуміння в процесі спілкування (правило зворотного зв'язку).

Висновок. Узагальнюючи усе вищевикладене, робимо висновок про те, що комунікативна компетентність – це інтегральна якість особистості, яка сприяє адаптації й адекватному функціонуванню фахівця в соціумі та у професійному середовищі. Вона визначає коло його повноважень у сфері професійної діяльності. У більш широкому розумінні під комунікативною компетентністю фахівця розуміємо органічний комплекс загальних і спеціальних знань, умінь, навичок, здібностей, які забезпечують ефективність стилів ділової поведінки у спілкуванні та взаємовідносинах, досягнення поставлених цілей за допомогою вибору найбільш ефективних шляхів реалізації комунікації, використання різних прийомів й технологій здійснення комунікативних актів.

Відсутність, або слабка сформованість комунікативної компетентності призводить до накопичення негативних ситуацій, зниження задоволення від професії, поступово руйнує професійну мотивацію. Як наслідок подібні

ефекти негативно відбиваються на неперервності процесу професіогенезу.

До перспективних напрямків подальших наукових розробок відносимо визначення особливостей впливу комунікативної компетентності фахівця на формування його професійної культури.

1. Алифанова Е.М. *Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: дисс. ... канд. пед. наук.; спец.: 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования"* / Е.М. Алифанова. – Волгоград, 2001. – 164 с.

2. Головкин Е.А. *Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования"* / Е.А. Головкин. – Ставрополь, 2004. – 170 с.

3. Джерри Д. и Д. *Большой толковый социологический словарь* / Д. и Д. Джерри. – Москва: Вече – АСТ, 1999. – Т. 1. – 544 с.

4. Добрович А.Б. *Воспитатель о психологии и психогигиене общения* / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.

5. Изаренков Д.И. *Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов* / Д.И. Изаренков // *Русский язык за рубежом*. – 1990. – № 4. – С. 54 – 60.

6. Емельянов Ю.Н. *Активное социально-психологическое обучение* / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.

7. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]* / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

8. Зотова И.Н. *Характеристика коммуникативной компетентности* / И.Н. Зотова // *Известия ТРГУ. Тематический выпуск "Психология и педагогика"*. – Таганрог: 2006. – №13(68). – С. 225 – 227.

9. Казарцева О.М. *Культура речевого общения: Теория и практика обучения* / О.М. Казарцева. – М.: Флинта-наука. 1999. – 183 с.

10. Карпов А.В. *Психология менеджмента: [учеб. пособие]* / А.В. Карпов – М.: Гардарики. 2005. – 584 с.

11. Львов М.Р. *Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей* / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. – 272 с.

12. Маркова А.К. *Психологические критерии и ступени профессионализма учителя* / А.К. Маркова // *Педагогика*. – 1995. – № 36. – С. 55 – 63.

13. Морев Н.А. *Тренинг педагогического общения: [учеб. пособие для вузов]* / Н.А. Морев. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

14. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: Высшая школа. 1989. – 283 с.

15. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4 (№ 1337). – С. 138 – 142.

16. Словарь по социальной педагогике уч. пос. для

студ. высш. уч. завед. / [авт.-сост. Л.В. Мардахаев]. – М.: Академия. 2002. – 368 с.

17. Суханова К.Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации / К.Ю. Суханова // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 1. – С. 51 – 58.

18. Культурология: энциклопедический словарь / [авт.-сост. К.М. Хоруженко]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 640 с.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2015

УДК 316.353

Ірина Кизима, методист кабінету практичної психології та соціальної роботи
Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена аналізу проблеми гендерної компетентності педагога. Виділено ключові компоненти гендерної компетентності та особливості її формування. Проаналізовано комплексне застосування концептуальних підходів щодо гендерної проблематики.

Ключові слова: Гендер, гендерні відносини, фемінність, маскуліність, гендерна компетентність.

Літ. 14.

Ірина Кизима, методист кабинета практической психологии и социальной работы
Львовского областного института последипломного педагогического образования

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ГЕНДЕРНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ

Статья посвящена анализу проблемы гендерной компетентности педагога. Выделены ключевые компоненты гендерной компетентности и особенности ее формирования. Проанализированы комплексное применение концептуальных подходов к гендерной проблематике.

Ключевые слова: Гендер, гендерные отношения, феминность, маскулинность, гендерная компетентность.

Iryna Kyzyma, Methodologist of Cabinet of
Applied Psychology and Social work

Lviv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

CONCEPTUAL APPROACHES TO LEARNING GENDER COMPETENCE OF TEACHERS

The paper devoted the analysis the problem of ender competence and features of its formation. Analysis of complex application the conceptual approaches as for gender problem was done.

Keywords: gender, gender relations, femininity, masculinity, gender competence.

Постановка проблеми. У сучасному світі найбільшого прогресу в економічному, гуманітарному, соціальному та культурному розвитку досягають лише країни, які послідовно реалізують заходи щодо подолання гендерної дискримінації в різних сферах та проявах у відкритій чи прихованій формах. В Україні проблеми реалізації гендерної освіти набувають особливої актуальності. В останні роки нормативно-законодавча база щодо вирішення гендерних проблем стрімко формується. В останнє десятиліття в Україні зростає актуальність вивчення гендерних проблем в освіті. Досить важливими залишаються

дослідження, які мають на меті роз'яснити поняття "гендер" у різних сферах суспільного життя. Основний фокус усіх цих наукових пошуків спрямований на вивчення соціальних нерівностей, зокрема гендерних, які продукуються та відтворюються у школі.

Науково-аналітичне вивчення гендерної проблематики, стану та перспектив її вирішення невід'ємне від теоретичної розробки більш широкої проблеми – шляхів і засобів формування в Україні громадянського суспільства та його відносин із державною владою. Якщо розглянути цю проблему у гендерному аспекті, то вона виглядатиме як гармонізація маскулінних та

фемінних цінностей та підходів як в освіті так і в суспільному житті загалом.

Тому сьогодні існує нагальна необхідність у комплексному дослідженні гендерних проблем в освіті та вивчення гендерних компетентностей у вчителів [1].

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні гендерні дослідження набули статусу академічної дисципліни в американських та європейських університетах. Наприклад, дослідження з проблем жінок стали частиною освітніх та дослідницьких програм у США, Франції, Великобританії, Канаді та інших країнах. Наукове дослідження й вивчення гендеру все більше поширюється в академічних центрах України, в яких вивчення гендерної проблематики було започатковане в 1990-ті роки. За період свого існування центри жіночих та гендерних досліджень підготували літературу з жіночої та гендерної проблематики. Серед них праці Т. Мельник “Гендерна політика в Україні”, Н. Лавриненко “Жінка: самореалізація в сім’ї і суспільстві (гендерний аспект)”, Л. Смоляр “Гендерна демократія – стратегія ХІХ ст.”, К. Левченко “Права жінок: зміст, стан та перспективи розвитку” та інші [2].

Серед вітчизняних дослідників гендерної проблематики також слід виділити праці Н. Гапон, Т. Говорун та О. Кікінеджи, Н. Грицяк, Н. Дармограй, І. Жеребкіної, Т. Журженко, О. Забужко, О. Іваненко, О. Кісь, Н. Лавриненко, К. Шевченко, Л. Лобанової, О. Маланчук-Рибак, С. Павличко, З. Ромовської, А. Смоляр, О. Ярош та інших.

Важливу роль у розвитку гендерних досліджень в Україні відіграють спеціалізовані наукові центри, створені у структурах громадських жіночих організацій, зокрема Всеукраїнський центр інформації та соціально-економічної адаптації, Харківський центр гендерних досліджень, Одеський науковий центр жіночих досліджень, Київський дослідний консультативний гендерний центр, Сумський гендерний центр, Український центр жіночих досліджень.

Помітними віхами на шляху становлення гендерних досліджень в Україні стали міжнародні науково-практичні конференції, якими було розширено застосування комплексного підходу до вирішення наукових задач. Вагомою підтримкою для розвитку теоретичних і політико-практичних засад вирішення гендерної проблеми в Україні стала участь вітчизняних науковців у

різноманітних дослідницьких проєктах, зокрема за сприяння ПРООН, Міжнародного фонду “Відродження”, Канадського агентства міжнародного розвитку, Канадсько-Українського гендерного фонду [1].

У 90-х рр. ХХ ст. гендерні дослідження перейшли в міждисциплінарну площину, а саме стали предметом вивчення педагогіки, соціології, соціальної філософії, соціальної психології, культурології, соціальної роботи. Проте, **метою** даної статті є вивчення та аналіз концептуальних підходів щодо вивчення гендерних компетентностей вчителів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукових робіт з даної проблематики свідчить, що введення терміна “гендер” у науковий обіг було здійснене для визначення сукупності соціальних та культурних норм, які суспільство ставить перед людьми залежно від їх біологічної статі, для проведення межі між поняттями біологічної статі та соціальними і культурними імплікаціями, які вкладаються в поняття мужності та жіночності [3].

Таким чином, гендер – це сукупність соціальних конструкцій і репрезентацій, а не даність, що обумовлена й закріплена природою [4].

У 60-х роках в психології починають використовуватись нові теорії дослідження гендеру, це когнітивна теорія розвитку¹ і теорія формування гендерної схеми, які мають міждисциплінарний характер. Філологія та соціолінгвістика вивчають письмові і усні репрезентації гендерного забарвлення мови, даючи акцент на мовні конструкції, які використовуються у різних мовах. Напр: романогерманська група мов у своїх мовленнєвих конструкціях передбачає гендерні розбіжності, в той час як китайська чи японська не мають їх взагалі. У педагогічній науці здебільшого розглядають питання гендерного виховання у школі і вдома, аналіз гендерної стереотипізованості вчителів, гендерних дискурсів у шкільних підручниках тощо.

Традиційна педагогіка акцентує увагу на явних біологічних відмінностях між дівчатками і хлопчиками, що на практиці обертається універсалізацією і закріпленням соціально сконструйованих статево-рольових установок. Школа та переважна більшість учителів залишаються носіями традиційних патріархальних уявлень про роль та місце чоловіків і жінок у

¹ Напр. праця К. Мартін і Д. Рабл “Діти в пошуках гендерних натяків. Когнітивні перспективи гендерного розвитку” (С. Martin and D. Ruble, Children’s Search for Gender Cues. Cognitive Perspectives on Gender Development, 2004) розкриває питання формування усвідомлень про гендер у дітей.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

суспільстві. Звідси такі поширені точки зору, що досить часто продукуються і сучасною школою: “головне соціальне призначення жінки – материнство”, “жінка – берегиня сім’ї”, “жінка – тил для чоловіка” тощо. Ці стереотипи все частіше вступають у суперечність з реальними трансформаціями сучасного суспільства і стають на заваді розкриттю індивідуальностей, гендерної рівності і загалом формуванню сталого демократичного суспільства та формування гендерної чуливість вчителів.

Існування статевої ієрархії, домінування однієї статі над іншою спричиняє порушення прав людини. Гендерна чуливість виступає основою гендерної культури особистості, закладає основу для формування гендерно-збалансованого суспільства, повага до особистості незалежно від статі. Нова педагогічна модель вимагає бачити в учнях передусім особистість.

Дамо короткий історичний екскурс у розгляд гендерної взаємодії міжстатевих стосунків, які розглядаються щодо конвенціональних ролей. Так, погляди О. Конта на стосунки між жінкою і чоловіком характеризуються наявністю традиційних статевих ролей². Е. Дюркгейм пов’язує статовий розподіл із поділом всесвітнього поділу праці і соціального розвитку, в результаті якого, одна стаття володіє емоційними функціями, а інша – інтелектуальними [5]. У конфліктологічній парадигмі, стосунки чоловіка і жінки розглядаються крізь призму гендерної стратифікації. Патріархальне суспільство не забезпечує жінкам рівних прав з чоловіками у економічному, політичному секторі, не дає права на рівну автономію і престиж. Тому К. Маркс розглядає відносини між статями як одну з первинних основ для функціонування суспільства, поряд із класовою теорією³.

Структурно-функціональна парадигма Т. Парсонса висвітлює конвенціональні ролі чоловіка і жінки. Також Т. Парсонс і Р. Бейлз розробили статево-рольовий підхід⁴, який характеризує статову чоловічу роль як інструментальну, а жіночу як емоційну, що забезпечують інтегративність і стабільність у суспільстві [6, 37]. Символічний інтеракціонізм

показує відносини чоловіків і жінок крізь їх взаємодію. Однак виходячи з того, що ця парадигма пропонує розглядати суспільне життя крізь призму ціннісних орієнтацій, не існує фіксованої схеми взаємодії чоловіків і жінок [8, 124].

Драматургічний інтеракціонізм І. Гофмана розглядає відносини між гендерами з позицій соціального інтеракціонізму. Механізмом творення гендеру є гендерний дисплей⁵, на основі якого реалізовується “гендерна гра” індивідів. Сучасні підходи, феміністичний, конструктивістський, постмодерний, часто розглядають гендер як соціальний конструкт. У соціально-педагогічному дискурсі гендер пропонується розглядати як процес оволодіння поведінковими діями і соціально-статевими (“Гендерний дисплей” за І. Гофманом), ідентифікованими зі статевою належністю, і як статус індивіда в структурі соціальної статево-рольової взаємодії. І. Гофман розглядає дисплеї як “конвенціональні моделі поведінки, структуровані як обмін двох діючих осіб”, як різноманітність уявлень “чоловічого” і “жіночого” у міжособистісній взаємодії.

У визначеннях гендеру вказується, що це є **соціально-рольова і культурна інтерпретація** рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки на відміну від біологічної та інстинктивної поведінки. Гендер може розглядатися як деяка сукупність усього того, що є набутих і умовно рефлекторним, тобто таким, що виникає у людини певної статі на основі біологічних, інстинктивних форм залежно від яскравості їх вираженості у тої чи іншої особи.

Такий процес рекрутування передбачає не тільки засвоєння гендерних ідеалів (як відповідні “правильні” способи буття і поведінки), але й також важливих для індивідів гендерних ідентичностей, які вони прагнуть зберігати. Таким чином, гендерні відмінності, або соціально-культурне оформлення “сутнісного чоловічого і жіночого ества”, набувають статусу об’єктивних фактів. Вони вважаються природними нормативними рисами індивідів і забезпечують мовчазне пояснення відмінностей в долях жінок і чоловіків у рамках одного соціального порядку. У цілому вивчення дитячої ігрової діяльності як

² Коли чоловіча роль переважно асоціюється з грубістю, силою, енергійністю, а жіноча – зі слабкістю, ніжністю, миролюбністю

³ Еволюція цих поглядів простежується у марксистів-феміністів, які вважають, що не тільки клас, але і гендер може бути засобом суспільної нерівності, розвиваючи погляд на використання жінок, як робочої сили у капіталістичному суспільстві.

⁴ Статево-рольовий підхід був особливо популярним у соціогуманітарних науках у 50-60-ті рр. XX ст.

⁵ Гендерний дисплей, поняття введено І. Гофманом і позначає конвенціональне виявлення корелятив статі, тобто набір ритуалізованих дій, які здійснюються індивідом при взаємодії.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

звичних обставин вираження “гендерно відповідної” поведінки, що повторюються, дає змогу дослідити, як формується “сутнісна природа” [7] за допомогою критичної педагогіки видатного педагога другої половини ХХ ст., освітянина, колишнього міністра освіти Бразилії Пауло Фрейре, який розробив концепцію освіти як практики свободи, що ґрунтується на “усвідомленості” й критичному мисленні як основі будь-якої пізнавальної діяльності.

Критична педагогіка П. Фрейре складається з постулювання проблемно-орієнтованої освіти, антропологічного тлумачення культури, концепції людської гуманності, критичної свідомості та моделювання ідеалу викладача.

У своїй революційній праці “Педагогіка пригноблених” Фрейре наголошує, що освіта – це політичний акт, пов’язаний із проблемою соціальної зміни – подолання несправедливості у світі. “Політичність” освіти означає характер відносин “вчитель-учень”, зміст навчального плану, методи викладання, дискурс в аудиторії (як взаємодіє об’єкт та суб’єкт, чи існує відчуття свободи), тексти, оцінки, методи покарання, фізичні умови (тип приміщення, освітлення, опалення), пріоритети у фінансуванні.

Політики освіти, як пише Фрейре, функціонують в рамках дихотомії “домінація – пригноблення”, механіцизму та дегуманізації [8]. Домінуючий стиль освіти є монологічним і спрямованим на акумулювання інформації. Цей процес Фрейре називає “накопичувальною освітою”, що у своїй основі має механіцистську природу. У статті “Накопичувальна концепція освіти” він пише, що “освіта, таким чином, будується за моделлю “депозитор (вчитель) – сховище (учні)”. Замість спілкування вчитель видає *комюніке* і “депозитує” інформацію, яку учні терпляче отримують, запам’ятовують і відтворюють”. У накопичувальній освіті той, хто навчається, не має голосу – просто споживає інформацію, запам’ятовує (зазубрює) часом незрозумілі істини; а той, хто викладає – насолоджується своєю владою в аудиторії, декламуючи (іноді читаючи) незмінний текст (у рамках домінуючої ідеології) протягом десятиріч.

Накопичувальній освіті Фрейре протиставляє *проблематизуючу*: “Проблемно-орієнтований метод не дихотомізує діяльність “вчитель-учень”. Вчитель не може бути або тим, хто пізнає, або розповідачем (наратором). Він завжди пізнає і під час проведення власних досліджень, і під час спілкування з учнями. Він вважає пізнавальні об’єкти не “приватною власністю”, а, радше, об’єктами рефлексії як для нього самого, так і для студентів. Вчитель, який використовує

проблемний метод, завжди зіставляє свою критичну думку із думкою учнів... Якщо “накопичувальна” концепція веде до “занурення” свідомості, приглушує її, то шляхом проблематизуючого методу свідомість начебто “впливає на поверхню”, демонструючи *критичну інтервенцію у світ*” [9, 290].

Саме завдяки проблематизуючій освіті відбувається усвідомлення людиною своєї пригнобленості. Освіта для Фрейре – це не тільки політика, не тільки галузь діяльності. Він розуміє освіту в її надто практичному значенні – як грамотність.

Перш за все, як підкреслює Фрейре, “щоб бути компетентним викладачем, потрібно вірити в людей, потрібно любити. Викладач має бути переконаним, що фундаментальне завдання освіти – визволення людей, а не приручення” [10, 62]. У праці “Викладачі як культурні діячі: листи тим, хто наслідиться викладати” (1998) Фрейре продовжує розвивати ідеї про методи викладання та професійні якості викладача. Фрейре позбавляє викладача аури божественності: викладач – лише один із тих, хто володіє певними знаннями.

Справжньому викладачеві притаманні такі якості: стриманість у поєднанні зі здоровим глуздом, толерантність, емоційна відданість своєму покликанню, сміливість і здатність приймати рішення, радість життя та оптимізм. Фрейре особливо зупиняється на “нетерплячому терпінні” – усвідомленості того, що відбувається, здатності володіти собою [11, 39 – 46]. Занадто емоційні або надмірно покірливі викладачі не зможуть сприяти серйозним змінам. Викладач завжди має перебувати в стані рефлексії щодо себе як особистості й професіонала.

У фрейрівському розумінні, викладання немов підсумовує ідеї критичної педагогіки. Перш за все, викладання – це створення знання, де знання – процес буття [12, 31]. По-друге, у процес викладання привносяться афективні компоненти, знання не може бути нейтральним. Фрейре визначає викладання як унікальне професійне завдання, що вимагає постійного інтелектуального зосередження та допитливості, почуття любові, творчості, наукової компетентності та відмови від редукціонізму [8, 4]. По-третє, тут поєднуються стратегії освіти та ідеології. Оскільки освіта – це політика, що орієнтована на зміну, викладання в такому сенсі – це також боротьба за свободу. Без неї викладання стає безглуздом заходом.

Звичайно, як і будь-яка теорія, критична педагогіка також зазнала певного викривлення. На думку Дж. Блекберн, це сталося через декларовану Фрейре “ідеологічну нейтральність”.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ

Фрейре завжди говорив, що: “його завдання не у “звільненні” людей у якомусь специфічному контексті, але в забезпеченні їх взагалі тим інструментарієм, який сприятиме їхньому власному визволенню” [13].

Але, незважаючи на такі обставини, критична педагогіка продовжує розвиватися і поглиблюватися послідовниками Фрейре. Так, П. МакЛарен і Т. да Сілва також порушують питання про методи викладання та позицію викладача як інтелектуала: “Оскільки всі педагогічні практики локалізовані в рамках режимів істини, привілеїв і домінуючих соціальних відносин, найважливішим питанням для педагога є питання про пошук форм забезпечення емансипації людських потенцій, структури для їх розвитку (як в аудиторіях, так і в суспільстві)” [14, 53]. Такий пошук не обмежується лише гуманітарним знанням, але й поширюється на інші галузі.

Поняття “гендер” також використовується для позначення **соціально-культурного поділу праці** і змодельованої суспільством системи цінностей, норм і характеристик не тільки стилю життя, а і способу мислення, ролей та відносин, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку і чоловіка залежно від прояву їх статі у стосунках між собою.

Дослідження в галузі гендерної педагогіки сприяють рішенням задач, які стоять перед освітою, розширяють самосвідомість, самопізнання і рефлексію своїх особливостей і можливостей в педагогічному процесі. Традиційний гендерний розподіл праці втратив жорсткість і нормативність, більшість соціальних ролей взагалі не диференціюються за статевою ознакою. Загальна трудова діяльність і сумісне навчання в значній мірі нівелюють відмінності в нормах поведінки і психології жінок і чоловіків.

Розробка гендерних підходів в освіті є новим кроком у розвитку науки людства, педагогічної антропології. З моменту виникнення людського суспільства життя жінок і чоловіків супроводжувалося постійною боротьбою статей за рівноправність, за подолання соціального розділення на “чоловічі” і “жіночі” заняття і професії. Історії відомі періоди “матріархату” і “патріархату”, коли одна стать завойовувала першість, всляко принижуючи іншу і намагався подавити її опір. Багато правових і соціальних обмежень щодо однієї з статей надалі закріпилися у формі традицій, елементів релігійних вірувань, увійшли до масової свідомості у вигляді забобонів, стереотипів поведінки.

Висновки. Більшість теорій пропонує універсальну безстатеву модель педагога, яка не враховує особливості мислення, поведінки і особистих якостей вчителів-чоловіків і жінок. В той же час реалізація гуманістичної особистісно-орієнтованої освіти можлива, якщо створені сприятливі умови для розвитку, самоідентифікації і самореалізації обох суб’єктів освітнього процесу: учнів і вчителів.

У свою чергу, це вимагає вивчення індивідуальності педагогічної культури вчителя, яка значною мірою визначається його гендерною приналежністю. Таким чином, актуальність даного питання обумовлена реальними потребами сучасного суспільства в підготовці вчителів нового типу, здатних реалізувати себе професійно та особисто в педагогічній діяльності, чого неможливо досягти без урахування гендерних особливостей педагогічної культури вчителя.

Отже, починаючи з дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів і закінчуючи закладами післядипломної педагогічної освіти, в навчально-виховному процесі потрібно застосовувати гендерний підхід та створювати умови розвитку в особистості позитивного ставлення до представників протилежної статі, розуміння між членами різних груп, загального розвитку культури особистості, уникнення непорозумінь та конфліктів у спілкуванні, попередження негативних проявів гендерних стереотипів, доброзичливості, чуйності і відвертості, заснованій на гендерній рівності, яку вони прагнуть виховати у підростаючих поколіннях. Саме це формує гендерно-компетентну особистість.

1. Катан О.І. Концептуальні і політико-практичні засади вирішення гендерної проблеми в Україні 2005 года. Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/17532.html>

2. Сутність, основні категорії гендерної соціології. Режим доступу: <http://www.redfox.if.ua/page/sutnisty-osnovni-kategoriji-gendernoji-sociologiji-15708.html>

3. Мороз Алла Вікторівна. Інституційний та соціально-технологічний аспекти гендерних відносин в органах внутрішніх справ України. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук. Харків 2012.

4. Основи теорії гендеру: навчальний посібник / [В.П. Агеева, В.В. Близнюк, І.О. Головащенко та ін.]. – К.: К.І.С., 2004. – 536 с.

5. Здравомислова Е., Темкина А. Социальное конструирование гендера как методология феменистского исследования. // Режим доступу: <http://www.nir.ru/sj/sj/34-zdrav.htm> (станом на 15.04.2010).

6. Connell R. Short introductions gender. – Cambridge: Polity Press, 2009. – 180 p.

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

7. Гендерна педагогіка: Хрестоматія/Переклад з англ. В. Гайденко, А. Преборської; за ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 313 с.
8. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. – N.Y.: Seabury, 1970.
9. Freire P. *The Banking Concept of Education // The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception of Discovery*, H. Giroux and D. Purpel (eds). – McCutchan Publishing Corporation, 1983. – P. 283 – 291.
10. Freire P. *To the Coordinator of a Culture Circle // Convergence*. – 1971. – Vol. 4 (1). – P. 61 – 62.
11. Freire P. *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. – Westview Press, 1998. – P. ix-xix.
12. Freire P. *Pedagogy of the Heart*. – N.Y.: Continuum Publishing Company, 1997.
13. Blackburn J. *Understanding Paulo Freire: Reflections on the Origins, Concepts, and Possible Pitfalls of His Educational Approach // Community Journal*. – 2000. – Vol. 5. – No. 1. – P. 3 – 15.
14. McLaren P. & T.T. da Silva. *Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Politics of Memory // Paulo Freire: A Critical Encounter*, P. McLaren & P. Leonard (eds). – L. & N.Y.: Routledge, 1993. – P. 47 – 89.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2015

УДК 811.111'373.7

Любов Петриця, старший викладач кафедри практики англійської мови
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

У статті досліджено певні семантичні особливості фразеологічних одиниць з національно-культурним компонентом, який лінгвісти вважають мотивуючою та дериваційною базою багатьох фразеологізмів англійської мови. У статті вивчаються евфонічні явища, які відбуваються при утворенні фразеологічних одиниць. Автор пропонує класифікацію таких фразеологічних одиниць на історичні та сучасні реалії.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, семантична структура, національно-культурний компонент, фоносемантика, реалія, особливості.

Літ. 12.

Любовь Петриця, старший преподаватель кафедры практики английского языка
Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ

В статье рассматриваются некоторые семантические особенности фразеологических единиц с национально-культурным компонентом, который лингвисты считают мотивирующей и деривационной базой многочисленных фразеологизмов английского языка. В статье изучаются эвфонические явления, которые происходят при формировании фразеологических единиц. Автор предлагает классификацию таких фразеологических единиц на исторические и современные реалии.

Ключевые слова: фразеологическая единица, семантическая структура, национально-культурный компонент, фоносемантика, реалія, особенности.

Lubov Petrytsya, Senior Lecturer of Practice English Department
Drohobych State Pedagogical University by I. Franko

SEMANTIC PECULIARITIES OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH NATIONAL-CULTURAL COMPONENT

The article investigates certain semantic peculiarities of phraseological units containing the national-cultural component, which is considered by linguists to be the motivational and derivation base of many phraseological units in English. The article studies euphonic phenomena occurring in the formation of phraseological units. The author suggests classifying such phraseological units into historical and present-day realia.

Keywords: phraseological units, semantical structure, national-cultural component, phonosemantics, realia, peculiarities.

Постановка проблеми та її актуальність.
У семантиці фразеологічного складу будь-якої мови тісно поєднується інтернаціональне

і національне. Якщо перше зумовлене спільністю людського мислення, а також взаємодією і взаємозбагаченням мов і культур, то друге

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

відтворює соціально-культурну самобутність мовного колективу, викликану умовами його життя і особливостями історичного розвитку. Саме це друге дає підставу говорити про те, що “в шкалі неперекладності або важкоперекладності фразеологізми, або фразеологічні одиниці (ФО) займають чи не найперше місце” [4,17].

Національно-культурний компонент мовного знака може бути поданий семою або комплексом сем як результат відображення особливостей культури народу в структурі значення мовної одиниці у ракурсі “діахронія – синхронія” завдяки досвіду міжкультурних зв’язків і специфіці елементів своєї суспільно-історичної практики.

Національно-культурна семантика (НКС) фразеологічної одиниці розглядається у двох аспектах – ономазіологічному та семасіологічному. Перший підхід дає можливість зрозуміти, як формується фразеологічне значення, зокрема НКС, другий – фіксує саме відношення “специфічний елемент культури – його відображення у структурі значення – мовна форма” з урахуванням діахронічного зрізу. Вживання НКС у мовленнєвій діяльності дає змогу визначити, які елементи смислової структури мовної одиниці передають її на синхронному рівні, та специфіку функціонування у мовленні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Завдяки досліджень таких мовознавців як, Н.М. Амосової, О.С. Ахматової, В.Л. Архангельської, В.В. Виноградова, О.В. Куніна, Є.М. Меднікової та інших теорія англійської фразеології збагатилася принципово новими ідеями, висновками та узагальненнями. Їх увага зосереджувалася переважно на дослідженні матеріальної сторони ФО, їх структури, класифікації, функціонування в мові. На сучасному етапі розвитку мовознавства є **актуальним** вивчення ФО за їх образно-смысловим центром, тобто за “таким повнозначним компонентом, що виконує смислоутворюючу функцію” [2, 54]. У реєстрі компонентів, які є мотивуючою і дериваційною базою стійких словесних компонентів, певну роль відіграє національно-культурний компонент. Серед сучасних лінгвістичних праць, які так чи інакше торкаються цієї проблеми слід відзначити наукові розвідки Ю.Л. Фірсової та С.Н. Назарова – на матеріалі німецької мови, О.В. Уразметової – на матеріалі англійської і французької мов, Є.М. Верещагіна та В.Т. Костомарова – на матеріалі російської мови. Однак, ще бракує досліджень, присвячених комплексно – порівняльному аналізу ФО з національно-культурним компонентом.

Метою нашої розвідки є дослідити

національно-культурні потенції англійських фразеологічних одиниць, об’єктивно визначити систему матеріальних і духовних цінностей, відображених у семантичній структурі ФО з національно-культурним компонентом та здійснити класифікацію таких фразеологізмів.

Виклад основного матеріалу. Семантична структура номінативних ФО охоплює три складових екстралінгвістичної спрямованості: *регулярне (пряме)* значення окремих складових в ФО; *регулярне (пряме, вихідне)* значення всього змінного словосполучення, покладене в основу ФО як основа семантики; *сукупне сигніфікативне (фразеологічне)* значення мовної одиниці. На даних рівнях семантичної організації ФО може бути виявлена НКС, зумовлена особливостями суспільно-історичної практики носіїв мови. Матеріальний аспект також не позбавлений національно-культурної специфіки, адже вона може виявляти ознаки культури шляхом звуконаслідування. Цей факт інформативності звукової форми вже розглядався у лінгвокраїнознавстві. Так, С. Назаров, ґрунтуючись на ономазіологічному підході, виявляє чотири рівні семантичної організації: *фоносемантика, регулярне значення лексичного компонента, значення фразеологічного прототипу та фразеологічний сигніфікат* [7, 5]. Ця класифікація дає змогу об’єктивно визначити систему матеріальних і духовних цінностей, відображених у семантичній структурі ФО. Скористаємося цією класифікацією для визначення національно-культурної потенції досліджуваних англійських ФО.

Національна за змістом образна фразеологія є важливим джерелом фонових знань носіїв мови. Під національними фоновими знаннями розуміємо лінгвокраїнознавчі відомості, які є спільними для учасників комунікативного акту і якими володіють усі члени певної етнолінгвістичної єдності.

Національні або регіональні особливості виявляються, зокрема, у специфічній образності фразеологізмів, яка виникає внаслідок неповторного поєднання понять. Образність (або суміщене бачення двох картин) завжди свідчить про семантичне перетворення цих окремо оформлених мовних одиниць. Таке перетворення часто пов’язане з існуванням постійних асоціативних реалій, тобто словесних образів-символів, які є результатом образного переосмислення предметів і явищ об’єктивної дійсності [3, 28]. Так, для народів Європи і Північної Америки символом добробуту стало поняття “хліб”, в якому здавна узагальнюється

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

сукупність життєво необхідних для людини предметів. Саме тому у фразеології багатьох мов знаходимо вислови та прислів'я, побудовані на цій асоціативній реалії. Порівняймо, наприклад, рос. *заработать на хлеб*, укр. *заробити на хліб*, англ. *to make one's bread*, фр. *gagner son pain*.

Значна кількість англійських ФО є засобом номінації специфічних елементів суспільно-історичної практики. Експлікація НКС у зазначених ФО ґрунтується на описі екстралінгвістичних ознак денотатів. На ономасіологічному рівні дані ФО можуть служити не лише для вторинного експресивного перейменування вже названих специфічних елементів дійсності, а й виконують функцію номінації. Такі мовні одиниці перебувають головним чином на периферії фразеологічної системи, а також у сфері ономастики, термінології тощо. Ці комплексні мовні знаки диференціюються за власне тематичними ознаками. Відповідно до часових та соціально зумовлених ознак семантики цих утворень вони диференціюються на історичні та сучасні (соціальні, ідеологічні, етнографічні) реалії.

Історичні реалії. Ці ФО позначають різні історичні події, особи, факти: *wars of roses* – громадянська війна в Англії (1455 – 1485) між Ланкастерами (їх емблема була – червона троянда) та Йорками (емблема – біла троянда), яка закінчилася перемогою Генрі Тюдора при Боеверті (його емблема накладення білої троянди на червону, що і зумовило появу “троянди Тюдорів”). *The flower of Chivalry* – “квіти лицарства”: так називали лицарів із бездоганною репутацією, а саме: сер Вільям Дуглас – лицар з Лідесдейла (1300 – 1353); *the flower of kings* – король Артур; *rose noble* – золота монета, на зворотному боці якої була троянда. Ця грошова одиниця вперше з'явилася 1465 р., а 1470 р. її перестали карбувати, лише за часів Генрі VII та Марії вона знову була в обігу.

Сучасні реалії. Досліджувані ФО класифікуються на: а) *ідеологічні*, що виявляють позиції сучасної культури (*flower people* – “прибічники культу строкатого одягу” і “загального кохання”), яка могла б замінити матеріальний аспект людського життя (середина 60-х років); *fat cat* – товстосум, котрий фінансує політичну партію або кампанію; “грошовий мішок” (ця ФО має ідеологічну соціальну НКС); *Cat and mouse Bill* – біль, який дає змогу звільнити заарештованих за станом здоров'я; б) *соціальні*, що відображають закони розвитку суспільства, офіційний статус людей, їхнє матеріальне положення, назви професій тощо: *great lion* –

“популярна людина”, “знаменитість”, *top dog* – “господар становища”: *lion of the season* – “зірка сезону”, *a man of straw* – “людина без будь-яких засобів”; в) *низка ФО, що має власне етнографічну НКС*, які є релевантними для англійських культур, зокрема, назви мешканців певної території, назви страв тощо: *cat's cradle* – “котяча колиска”; “мотузочка” – дитяча гра (мотузочку накидають на пальці так, що утворюються різноманітні фігури); *Norfolk turkey* – “норфольський індик” – жартівливе прізвисько уродженця або мешканця графства Норфолк; *stag party* – “вечірка оленів” – зустріч без жінок (неофіційні, рідше офіційні збори чоловіків, вечір, засідання певної організації).

У деяких соціальних ФО спостерігаються специфічні ознаки іншої культури: запозичення назв природних реалій створює умови для виникнення ФО національно-культурної значущості, наприклад: *батьківщина кенгуру* – Австралія і Тасманія. Цей фаунонім проник у Європу лише у XVIII ст. завдяки капітанові Джеймсу Куку. В середині XIX ст. з'являються у британському варіанті ФО *kangaroo closure* – “допуск головою парламентської комісії обговорення деяких поправок до законопроекту”. В американській ФО *kangaroo closure* – “суд кенгуру”, тобто судове інсценування, судилище. Подібні судилища влаштовували заарештованих для покарання тих, які проштрафилися. Властивість цього фауноніма – “стрибучість” – по-різному акумулюється у даних ФО: в першій – “стрибати від одного предмета до іншого”, у другій – “перестрибування, обхід закону”.

Отже, поява НКС у цих ФО детермінована самим сигніфікатом, ще точніше, понятійно диференційними семами в її складі.

Національно-культурні семи можуть проявлятися *на рівні значення фразеологічного прототипу*. Семантика більшості англійських ФО виникла в процесі переосмислення змінних синтагм. У національно-культурних маркованих ФО лише фразеологічний сигніфікат може генерувати НКС, а також її прототип. Якщо він ще сприймається з синхронного погляду, то його семантика присутня в актуальній свідомості носіїв мови поряд та одночасно з ідеалістичним смислом.

Іншими словами, пряме або предметно-логічне значення прототипу ФО, яке є основою для переосмислення, становить у цих мовних знаках не тільки історичну дериваційну основу, а й сучасну внутрішню форму, що зумовлює наявність НКС конотативного характеру.

Межа між національно-культурними потенціями окремих лексичних компонентів ФО

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

та власне прототипом не завжди чітка, оскільки змінне словосполучення, яке зазнає переосмислення формується на ґрунті регулярних значень лексем, інтегрованих у склад ФО (серед них є і національно-марковані). Такі утворення можна класифікувати на *природні* (в їх основі є життєві ситуації, ситуації живої природи, ситуації, що виникають у різних мовах з однаковими значеннями та аналогічною дериваційною базою) та *конвенційні*, пов'язані з історичними, культурними, соціальними властивостями розвитку відповідного народу (вони не мають аналогів у не близькоспоріднених мовах) [7, 12].

Аналізуючи національно-культурні потенції прототипу ФО, необхідно брати до уваги диференційний підхід, стосовно самого явища умотивованості у фразеології. А. Левицький розглядав умотивованість як уявлення, що викликає відповідний образ на основі мовної умотивованості. Вчений визначав внутрішню форму як динамічне явище, *tertium comparationis*, тобто те, що знаходиться в основі подібності нового та старого поняття і дає змогу одночасно сприймати і те, й інше за законом асоціації [6, 45].

Якщо взяти до уваги факт, що образність, часом латентна, властива більшості ФО [4, 23], то термін “демотивована ФО” не зовсім точний, адже “...будь-яка складна мовна одиниця – похідне слово, складне слово, словосполучення – є мотивованою, оскільки її значення зумовлюється значеннями елементів” [3, 34].

Інші мовознавці розглядають ФО як умотивовані знаки [9, 15]. Цей факт підтверджується комунікативно-функціональним аналізом національно-маркованої фразеології природи, хоча етимологія і мотивація не завжди збігаються, що зумовлене відсутністю НКС у деяких конвенційних ФО на рівні синхронії. На думку сучасних дослідників, ефект умотивованості мовних знаків визначається фактом існування у системі мови безлічі асоціативних мікросистем, побудованих за ознакою денотативної, семантичної або іншої спільності [6, 18].

Причина семантичного зсуву в ФО на позначення живої природи відома. Якщо навіть справжня причина переосмислення невідома, то природна реалія здебільшого є вдалим підказуванням в осмисленні значення: *to eat crow* – “зазнавати приниження” включає латентну мотивацію. Відомо, що м'ясо ворони – не дуже відома страва, неприємна на смак. На рівні синхронії ця ФО частково умотивована, на рівні діахронії виявляється повна умотивованість. Етимологія цієї мовної одиниці пов'язана з

фрагментом історії, який мав місце під час англо-американської війни (1812 – 1814). У період перемир'я американський солдат під час полювання вбив ворону. Британський офіцер вирішив покарати порушника. Будучи неозброєним, він вдався до хитрощів – похвалив стрільянина солдата і попросив поглянути на його рушницю, а потім примусив покуштувати ворону. В свою чергу, американець після того, як отримав рушницю, примусив британця доїсти ворону

Отже, поява НКС зумовлена маркуванням внутрішньої форми. Чим прозоріша внутрішня форма ФО, тим чіткіші національно-культурні потенції прототипу, тим активніше їх вживання у мовленнєвій діяльності.

Національно-культурні семи мають місце і на **рівні значення чи лексичного компонента ФО**. Значення даного рівня семантичної організації англійських ФО у появі НКС виявилось особливо вагомим. Це пояснюється тим, що мовні знаки, передусім природні реалії, топоніми, антропоніми, етнімі тощо, є їх компонентами і не втрачають лексичних значень. Лексичні компоненти, інтегровані у склад ФО, формують своєю регулярною семантикою фразеологічний образ, але позбавлені власної референції у межах висловлювання. В цьому суть відносності їх актуалізації, обмеженість змінною синтагмою, яка міститься в основі ФО. Формуючи внутрішню форму ФО, вони не втрачають своїх парадигматичних зв'язків, що зумовлює здатність ФО до різноманітних модифікацій [5, 98].

Поява НКС у семантичній структурі ФО викликана відносною актуалізацією семантики слів-компонентів ФО. Це, передусім природні реалії, власні назви, національні антропоніми, топоніми, етнімі тощо: *coon* – “енот”, скорочене від *gascoo* – ссавець, який цінується завдяки хутру. Американський ряд ФО з цим компонентом пов'язаний з полюванням на нього: *old coon* – “людина з досвідом”, “бувала людина”; *a gone coon* – “пропаща людина”; *to go the whole coon* – “доводити справу до кінця”, “робити щон. ґрунтовно”; *hunt (skin) the same old coon* – “продовжувати ту ж саму справу”, “робити те ж саме”; *to free the coon* – “розв'язати проблему”; “зловити потрібну людину”.

British lion – “британський лев”, фаунонім *lion* – символізує “забіякуватість”, *British* – “британську націю”, *John Bull* – прізвисько типового англійця; *bull* конотує такі ознаки: “впертість, надійність, обмеженість”, *John* належить до англійської спільності – експлікує НКС у конотативному значенні ФО.

Не завжди вдається розмежувати національно-

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

культурні потенції окремих лексичних компонентів та їх прототипів, зумовлених лексичною природою складових змінної синтагми. Ця проблема зіставляється з важливим питанням теорії фразеології, які до сьогодні викликають значні суперечки: одні дослідники вважають, що компоненти ФО втрачають семантичні ознаки слова, інші [6, 105] ж залишають за компонентами статус лексичного значення і вбачають у цьому основу прагматичного потенціалу ФО. Слова-компоненти втрачають лише референційне, а не сигніфікативне значення. Дещо проблематичним є ФО зі словами-некротизмами.

Національно-специфічні ознаки культури виявляються й у **фоносемантиці ФО**. При формуванні ФО великого значення набувають евфонічні явища – алітерація, рима, асонанс, метр, а також гра слів [8, 40].

При ономаціологічному підході можна виділити невелику групу ФО, де на рівні фоносемантики закріпилися деякі соціально-релевантні особливості англійської вимови. Ці ФО є також звуконаслідуваннями, але вже вторинними. Отже, форма мовного знака національно-специфічна, але при функціонуванні достатньо чітка. Вона може нести додаткову інформацію про національно-специфічні ознаки культури – про особливості соціальної та територіальної диференціації певної мови [2, 184], Wow-wow вживається дітьми у значенні “dog”, а також бере участь в утворенні ФО to go to the (demnition) bow-wows “піти під три чорти”, яка співвідноситься з to go to the dogs. Інші фоносемантичні явища (алітерація, рима, асонанс, метр, гра слів) використовуються, як формоутворюючий фактор в англійській фразеології і мають глибокі корені у староанглійському віршуванні.

Особливість вживання алітерації при формуванні ФО зумовлена передусім внутрішніми законами розвитку мови, зокрема, деякими кількісними та якісними особливостями англійського наголосу, англійського складоподілу: (as) bald as a bandicoot – австралійська ФО “лисий мов бандикут”. Ця ФО є алітеративною формою (as) bald as a coot. Інші приклади таких ФО: big bird, dead duck, dead dog, box of birds, (as) loose as a goose.

Фоносемантика як окремих рівень семантичної організації ФО має особливе значення для теорії фразеології, зокрема, для вивчення стилістичних характеристик ФО.

Отже, при ономаціологічному підході ФО з компонентами на позначення живої природи виступають як складні номінативні комплекси, опосереднені екстралінгвістичною реальністю. Кожен із зазначених рівнів може відбивати не

тільки загальне (загальнонародське), а й одиничне (національно-специфічне) у суспільній практиці людей.

Як висновок зазначимо, що в семасіологічному аспекті ФО виступають як складні знаки непрямой номінації, тобто вони вказують на екстралінгвістичну дійсність опосередковано – через переосмислене значення змінної синтагми, яке в свою чергу, описується регулярними значеннями окремих лексем, складових ФО. Процес називання відбувається у такій послідовності: мовна форма – семантика окремих лексичних компонентів – значення фразеологічного прототипу – фразеологічний сигніфікат – фрагмент дійсності.

Мовні факти засвідчують, що перші чотири ланки можуть відображати національно-культурні особливості суспільно-історичної практики носіїв англійської мови і включати відповідні елементи значення.

1. *Англо-український фразеологічний словник / Уклад.: К.Т. Баранцев. – К.:Т-во “Знання”, КОО, 2005. – 1056 с.*

2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Т. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение / Е.М. Верещагин, В.Т. Костомаров. – М.: “Наука”, 1983. – 348 с.*

3. *Гак В.Г. Сопоставительная лексикология / В.Г. Гак. – М.: “Международные отношения”, 1977. – 237 с.*

4. *Зорівчак Р.П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія / Р.П. Зорівчак. – Львів: “Вища школа”, 1983. – 174 с.*

5. *Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. Опыт систематизированного описания / А.В. Кунин. – М.: “Международные отношения”, 1972. – 287 с.*

6. *Левіцкий А.З. Функциональные подходы к классификации единиц современного английского языка / А.З. Левіцкий. – К.: “Рад. школа”, 1998. – 362 с.*

7. *Назаров С.Н. Устойчивые словесные комплексы с национально-культурным компонентом содержания в современном немецком языке: автореф. дисс. канд. филол. наук / С.Н. Назаров. – К., 1987. – 28 с.*

8. *Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А.Д. Райхштейн. – М.: “Наука”, 1980. – 186 с.*

9. *Ужденко В.Д., Авксентьев Л.Г. Українська фразеологія / В.Д. Ужденко, Л.Г. Авксентьев. – Харків: Основа, 1990. – 165 с.*

10. *Chambers dictionary of idioms. English – Ukrainian semibilingual. – К.: Всеуто, 2002. – 475 с.*

11. *Longman Dictionary of Contemporary English. – London, 2002. – 1688 p.*

12. *Oxford Learner's Dictionary of English Idioms. – Oxford University Press, 1977. – 333 p.*

Стаття надійшла до редакції 05.05.2015

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ЯК СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ ІНТЕНСИВНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

УДК 37.008.2:005

Юлія Малая, провідний фахівець Інституту післядипломної освіти й дистанційного навчання
Державного закладу “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ ЯК СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕНСИВНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

У статті розглянуто управлінську компетентність керівника навчального закладу, дано визначення управлінської компетентності, показані головні її складові, з'ясовано основні засади модернізації управлінської діяльності керівника інноваційного освітнього закладу в умовах інтенсивного розвитку суспільства.

Ключові слова: професійна компетентність, управлінська компетентність, керівник вищого навчального закладу, компетентність, управлінська діяльність, інноваційна стратегія.

Літ. 9.

Юлія Малая, ведучий спеціаліст Інституту последипломного образования и дистанционного обучения
Государственного учреждения “Луганский национальный университет имени Тараса Шевченка”

**ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ИННОВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В
УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИВНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

В статье рассмотрено управленческая компетентность руководителя учебного заведения, дано определение управленческой компетентности, показаны главные её составляющие, выяснены основные принципы модернизации управленческой деятельности руководителя инновационного образовательного учреждения в условиях интенсивного развития общества.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, управленческая компетентность, руководитель высшего учебного заведения, компетентность, управленческая деятельность, инновационная стратегия.

Julia Malaya, Leading Specialist of Institute of Postgraduate Education and Distance Learning
SE “Luhansk National University by T.Shevchenko”

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF LEADERS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS
AS A COMPONENT OF INNOVATIVE STRATEGY OF MANAGEMENT ACTIVITY IN
THE CONDITIONS OF INTENSIVE DEVELOPMENT OF SOCIETY**

In the article the managerial competence of the leader of the educational institution, the definition of administrative competence, showed the main components of managerial competence of the head of the educational institution, were found the basic principles of the modernization of management of the head of innovative educational institution in the conditions of intensive development of society.

Keywords: professional competence, managerial competence, the head of the university, competence, management activities, innovative strategy.

Постановка проблеми. Проблема професійного становлення менеджерів навчальних закладів набуває особливого значення для системи освіти. Розвиток суспільства вимагає наукового аналізу професійних і особистісних якостей керівника навчального закладу, мотивів управлінської діяльності тощо. Управлінська компетентність є складовою професійної кваліфікації керівника, чинником вдосконалення управління закладом та результату його управлінських дій.

Аналіз останніх публікацій. Зростанню рівня професійної компетентності менеджерів освітньої

діяльності і підвищенню управлінської культури присвячено багато досліджень як вітчизняних учених А. Алексюка, І. Беха, В. Галузинського, В. Григори, Л. Даниленко, В. Демчука, М. Євтуха, Г. Єльнікової, І. Зязюна, О. Касьянової, О. Мармази, Н. Ничкало, В. Паламарчук та ін., так і зарубіжних Г. Емерсона, А. Файоля, Ф. Герцберга, А. Маслоу, Д. Мак-Грегора, Ф. Тейлора та ін.

Проблемам управлінської компетентності керівника навчального закладу присвячено роботи Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, І. Гришиної, О. Мармази, Є. Павлутенкова, В. Пікельної та ін., які визначають компетентність як сукупність

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ЯК СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ ІНТЕНСИВНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

високого рівня професійної освіти, досвіду, індивідуально-психічних особливостей, мотивації професійної діяльності й безперервної освіти, самовдосконалення, творчого потенціалу.

Мета статті – виявити основні засади модернізації управлінської діяльності керівника освітнього закладу в умовах інтенсивного розвитку суспільства; визначити сутність поняття “управлінська компетентність” та її структури.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі прогресу суспільства спостерігається швидкий розвиток всіх сфер діяльності людини. Такі чинники викликають потребу у наявності вищої освіти та її розвитку. Проблема якісного керування навчальним закладом будь-якого рівня акредитації за останні роки стала досить актуальною для подальшого розвитку на ринку освітніх послуг.

Якість підготовки майбутніх випускників будь-якого навчального закладу залежить від освітньо-кваліфікаційного досвіду викладачів та професійної компетентності керівника цього закладу.

На даний момент існує така тенденція, коли управлінці навчальними закладами – вчені, видатні педагоги, але економічної чи управлінської освіти у них немає. Таким керівникам іноді важко зрозуміти економічне та політичне становище в країні, побудувати план розвитку навчального закладу, а при зміні попиту на ринку освітніх послуг змінювати та коригувати процес управління. Можемо стверджувати, що стійке становище навчального закладу на ринку освітніх послуг, професіоналізм співробітників, розвиток закладу освіти з подальшою перспективою на пряму залежить від компетентності керівництва. Це стає вагомою причиною для відмови навчальним закладом від неефективних методів та форм навчання, оновлення змісту навчального матеріалу, постійного дотримання власного іміджу, адаптації до нового замовлення на освіту. Та, незважаючи на всі дослідження питань управлінської компетентності керівників, проблеми зміни стратегії керівної діяльності в умовах реформ освіти та інтенсивного розвитку суспільства залишаються нерозв’язаними.

Стратегія – це комплексний план, що орієнтує заклад освіти не на сьогоднішнє, а на перспективу. Метою стратегії є забезпечення не стільки поточного успіху, скільки прискореного постійного розвитку закладу в умовах конкуренції, лідерства на ринку надання освітніх послуг [8].

Інноваційна стратегія – один із засобів досягнення метизакладу освіти, який відрізняється

від інших засобів своєю новизною. Важлива ланка стратегічного планування – це формування стратегії та конкретних програм її реалізації у формі безперервного процесу [3, 165].

Звернення уваги науковців до формування професійної компетентності зумовлено переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення студентами знань та предметних умінь і навичок (мета так званої “знаннєвої педагогіки”), а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини; особливою актуалізацією глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства в умовах загально цивілізаційних тенденцій сучасного світу, що вимагає від вищої школи надати молодій людині елементарні можливості інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці. Якість професійного становлення та розвитку особистості керівника вищого навчального закладу в багатьох випадках визначає характер та долю модернізації вищої освіти, сприяючи приведення його у відповідність з сучасними життєвими потребами країни. У зв’язку з цим виникає гостра необхідність розробки теорії і практики формування компетентностей керівників вищих навчальних закладів. Категорія компетентнісного підходу увійшла до складу понятійного апарату української педагогіки у зв’язку з приєднанням вітчизняної системи освіти до “Болонського руху” в Європі і ухваленням західноєвропейської освітньої термінології [6]. За визначенням відомого вченого В. Байденка, “в рамках Болонського процесу європейські університети в різній мірі та з різними ступенями ентузіазму сприймають компетентнісний підхід, який розглядається як інструмент посилення соціального діалогу вищої школи з ринком праці, поглиблення їх співпраці та відновлення взаємної довіри в нових умовах” [1]. Як зазначає Г. Селевко, компетентнісний підхід передбачає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми із зовнішнім оточенням [7]. Тому зазначимо, що поняття “компетентнісний підхід” використовується переважно в освітянській діяльності закладів освіти (різних рівнів акредитації).

Керівник має вміти взаємодіяти зі всіма категоріями людей. Для цього потрібні такі якості: потяг до лідерства, вміння будувати співвідношення з управлінським персоналом, співробітниками, педагогами, аспірантами та

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ЯК СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ ІНТЕНСИВНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

студентами, органами управління, роботодавцями, ЗМІ, вміння підбирати кадри, формувати особистісний авторитет в суспільстві та в навчальному закладі. Керівник має усвідомлювати та розуміти інтереси держави, закладу, особистості педагога, співробітника, аспіранта та студента, має рахуватися з різними точками зору. Якість роботи характеризується здатністю до тривалої і напруженої творчої діяльності на керівній посаді у закладі освіти.

Удосконалення роботи вищого навчального закладу не може здійснюватися успішно без аналізу існуючого стану справ і нових вимог до навчання і виховання, до управлінської компетентності керівника вищого навчального закладу. А.В. Хуторський дав таке визначення управлінської компетентності керівника установ професійної освіти: “Це сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу” [9]. Тобто майстерність управління полягає в умінні обирати найбільш ефективні методи управління для даного конкретного часу і обставин, що склалися в управлінській діяльності. Управлінська компетентність керівника освітньої установи – готовність і здатність керівника освітньої установи точно виділяти, формулювати, цілісно й глибоко аналізувати проблеми навчального закладу, знаходити з більшого числа альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний і ефективний метод вирішення щодо конкретної ситуації установи професійної освіти.

Управлінську діяльність дослідники *аєсі à-àр öü üê* цілеспрямовану взаємодію суб'єктів та об'єктів, що забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування, та обов'язків, розвиток школи; як цілеспрямовану діяльність з узгодження суб'єкт-суб'єктних стосунків і дій для підтримки функціонування й цілісності системи, а також цілеспрямований процес взаємодії особистостей, так і управління навчально-виховним процесом [4; 5]. Слід також пам'ятати, що управління є сферою діяльності, яка за своїм значенням і специфікою ніколи не розглядалась як професійна. Управлінцями завжди працювали вузькі спеціалісти різних галузей, які не мали спеціальної підготовки в такій складній галузі, як управління соціально-економічними процесами. Разом з тим важко назвати важливішу сферу діяльності в житті суспільства. Від рівня управління залежить і ефективність виробництва, і задоволення потреб суспільства, зокрема й освітніх. В умовах соціально-економічних реформ

професіоналізм управлінців стає вирішальним фактором [2].

Висновки. Вважаємо, що на сьогодні *спеціальна підготовка* керівного складу освіти є актуальною проблемою. Працівники органів управління освітою, керівники навчальних закладів здебільшого не мають відповідної професійної підготовки до управління, хоча вони є висококваліфікованими фахівцями з різних педагогічних спеціальностей. Отже, причини того, що реальний рівень управлінської культури керівників навчальних закладів не відповідає необхідному для ефективного управління рівню, криються саме у відсутності професійної освіти. У закладах освіти практично ще немає менеджерів. Є формальні управлінські одиниці в особі керівника, його заступників і педагогів. Але в освіті вже є актуальною проблема зміни на *менеджерський* менталітет з *командно-адміністративного*. Для та керівника школи така трансформація може здійснюватися в межах спеціальної підготовки в умовах післядипломної освіти [2].

Отже, забезпечити формування та розвиток управлінської компетентності в системі освіти можливе за умов мотивації керівників навчальних закладів на підвищення особистої кваліфікації в безперервному процесі, а освітня програма, створена на основі блочно-модульного принципу, буде містити зміст, який розроблений з урахуванням специфіки управлінської діяльності керівників навчальних закладів та сучасних вимог до них. Також необхідно вибудовувати навчання з урахуванням особливостей та принципів освіти дорослих, які зацікавлено вивчають те, що їм необхідно і важливо, спираючись при цьому на особистий досвід. Крім того треба зазначити, що освітній процес обов'язково повинен включати в себе форми та методи активного навчання, ефективну підготовку професіоналів, щоб належне місце в ньому мав розвиток творчого інтелекту і тих хто навчається. Таким чином, можна зробити висновок, що головним чинником якісного управління навчальним закладом в умовах постійного розвитку суспільства є наявність у керівника професійної управлінської компетентності, придбання нових знань та досвіду.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми полягають у подальшій розробці педагогічних умов формування компетентності керівників освітніх закладів та формуванні інноваційної стратегії управлінської діяльності в умовах інтенсивного розвитку суспільства.

1. Байденко В.И. *Болонский процесс: проблемы,*

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА**

опыт, решения / В.И. Байденко. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва подг-ки спец-ов, 2006. – 111 с.

2. Васильченко Л. Управління школи в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Васильченко [Електронний ресурс] // Освіта. ua (Вид-во “Плеяди”), 2008. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/ manage/ 1181/>

3. Генік О. Особливості інноваційної стратегії організації вітчизняних підприємств / О. Генік // Формування ринкової економіки в Україні. – 2009. – Вип. 19. – С. 165 – 169.

4. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: монографія / Даниленко Л.І. – К.: Логос, 1998. – 272 с.

5. Пекельна В.С. Управління школою / Пекельна В.С., Удод О.А. – Дніпропетровськ, 1998. – 260 с.

6. Проект Тьюнінг – гармонізація освітніх структур Європи [Електронний ресурс]: URL: http://tuning.Unideustoorg/tuningeu/images/smtories/teplate/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.

7. Селевко Г. Компетентности и их классификации / Г. Селевко. – [Електронний ресурс]: URL: http://mater.usr.ru/i/inst/math/ subjects/ M04OPDMAT_ MAT2007D02.pdf.

8. Менеджмент організацій: підручник / за заг. ред. Л.І. Федулової. – К.: Либідь, 2004. – 448 с.

9. Хуторский А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие “ИНЭК”, 2007. – 327 с.

Стаття надійшла до редакції 21.05.2015

УДК 378.14:004

Ігор Лещюк, викладач інформатики КВНЗ “Запорізький педагогічний коледж”,
аспірант Класичного приватного університету

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА**

У статті висвітлюються особливості моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища в процесі фахової підготовки, сформульовані принципи, механізми формування моделі.

Ключові слова: моделювання, інформаційно-комунікаційне середовище, інформаційно-комунікаційні технології, майбутній учитель початкової школи.

Лит. 14.

Ігорь Лещюк, преподаватель информатики КВУЗ “Запорожский педагогический колледж”,
аспирант Классического частного университета

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ**

В статье освещаются особенности моделирования процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к проектированию информационно-коммуникационной среды в процессе профессиональной подготовки, сформулированы принципы, механизмы формирования модели.

Ключевые слова: моделирование, информационно-коммуникационная среда, информационно-коммуникационные технологии, будущий учитель начальной школы.

Ihor Letsyuk, Informatics Teacher CHEE “Zaporizhya Pedagogical College”
Postgraduate Student of Classic Private University

**MODELING THE PROCESS OF FORMATION THE READINESS OF FUTURE
PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO DESIGNING THE INFORMATION AND
COMMUNICATION ENVIRONMENT**

The article deals with features of modeling the process of formation the readiness of future primary school teachers to designing the information and communication environment during the professional training, set out the principles, mechanisms of formation the model.

Keywords: modeling, information and communication environment, information and communication technologies, future primary school teacher.

Постановка проблеми. Стратегічні виклики ХХІ століття суспільству та економіці України вимагають дотримання принципу оновлення вищої освіти. Забезпечення гнучкої взаємодії теоретичних, практичних, прикладних аспектів навчання,

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

вибудовування тісного зв'язку між навчанням та життям визначається через:

- посилення творчої, пошукової діяльності викладачів і студентів, яка адаптує останні досягнення науки;

- активне залучення студентів до самостійної професійно зорієнтованої діяльності в рамках розробки індивідуального проекту під керівництвом викладача-дослідника;

- тісну взаємодію між навчальним закладом та роботодавцем на різних етапах підготовки фахівця та ін. [1].

Реалізація державної політики з модернізації вищої освіти відображається у Законі України "Про вищу освіту" [2], дія якого спрямована на створення умов для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Поетапне впровадження даного документу визначає зміни до освітніх стандартів та особливостей підготовки педагогічних кадрів із вищою освітою, зокрема учителів з початкової освіти.

Стрімкий розвиток мережних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які визначають тенденцію зменшення часових та просторових меж інформаційних процесів, відкривають для системи освіти нові можливості. Доступність різноманітних сервісів глобальної мережі Інтернет, їх адаптивність, візуалізація, інтерактивність, з одного боку, та потреба в організації ефективного освітнього середовища, з другого, – визначають необхідність створення інтегрованих інформаційно-комунікаційних середовищ [3]. На думку В. Єфименко, використання ІКТ в проектуванні інформаційного середовища вимагає кардинального переосмислення цілей, змісту, форм і методів підготовки учителів на новому сучасному рівні. При цьому необхідне дотримання наступних принципів:

- принцип відкритої інформаційної системи;
- принцип організації, самоорганізації і розвитку в узгодженій роботі усіх учасників інформаційно-педагогічного процесу;
- принцип варіативності у розвитку інформаційного середовища;
- принцип інформаційного середовища як сприятливого соціального середовища, яке

активізує інтелектуальні, моральні, комунікативні можливості особистості, що забезпечують комфортну інтеграцію в соціумі і культурі [4].

Базуючись на загальних засадах оновлення системи професійної підготовки фахівців, необхідності ефективного використання ІКТ у практиці початкової школи, є підстави стверджувати, що модернізація процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи буде ефективною за умови моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми реформування системи освіти України та необхідність зміни моделі навчання окреслено у низці праць [5, 6, 7]. Особливості застосування активних форм і методів навчання, проектування та моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи висвітлено у працях О. Пометун, О. Савченко, О. Біда, А. Линенко, Л. Пархоменко, В. Крутій, Л. Хоружа, В. Кушнір, Я. Неуймін. Методичні аспекти формування готовності майбутніх учителів до ефективного використання ІКТ розкриваються у працях В. Бикова, Н. Морзе, Н. Дементієвської, О. Іваницького, М. Жалдака, Л. Петухової, Л. Чернікової та ін.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про широту проблематики підготовки майбутніх учителів початкової школи. Проте проблема моделювання готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища залишається недостатньо вивченою.

Мета статті полягає в обґрунтуванні вибору методу моделювання та висвітленні особливостей цього процесу у розробці проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення дії механізму гарантування якості вищої освіти для створення необхідної взаємодії, гармонізації систем оцінювання якості вищої освіти України та Європейського простору вищої освіти, узгодження Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти для забезпечення академічної та професійної мобільності та інших заходів організації входження в світовий освітній простір вимагає поєднання надбань національної вищої школи та прогресивного досвіду країн світу.

З досвіду системи освіти розвинених країн

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА**

бачимо, що нова педагогічна модель та підходи до навчання інтегрують у собі: самостійність та аналітичне мислення, активне залучення студентів до навчання, дистанційність навчання, можливість прикладного застосування знань у реальних умовах, представлення концепцій знань у різних формах, повну комп'ютеризацію усіх навчальних закладів, акцент на вивченні та розумінні, а не лише на запам'ятовуванні, прозорість в оцінюванні, постійне оволодіння новими прийомами та методиками, курси за вибором, система стимулювання кращих педагогів, міждисциплінарність у підготовці, критична самооцінка та ін. [8].

В ході дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища нами були виділені педагогічні умови ефективності формування знань, умінь і навичок, пов'язаних із формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища. Належне виконання цих умов передбачає наукове осмислення шляхів і напрямків формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища в професійній діяльності. Таке осмислення відбулось шляхом побудови нами відповідної моделі.

Використання моделювання як методу пізнання зумовлене його перевагами у випадках, коли емпірична картина досліджуваного об'єкта неповна, не виявлена в деталях, а можливість синтезу наявних знань про конкретний об'єкт і виявлення найбільш важливих дозволяє дослідити його невивчені сторони. Для освітнього процесу моделювання набуває особливої значущості, адже його реалізація передбачає прогнозування майбутнього позитивного результату. Необхідність моделювання підготовки майбутнього вчителя початкових класів до проектування інформаційно-комунікаційного середовища визначається низкою факторів. По-перше, побудована модель дає змогу представити структуру системи формування готовності майбутніх учителів до проектування інформаційно-комунікаційного середовища, зв'язки та залежності між властивостями її елементів, по-друге, дане моделювання допоможе проаналізувати, об'єднати, систематизувати інформацію про окремі сторони професійної підготовки учителів початкової школи, а також уникнути дублювання, браку матеріалу, по-третє, така модель дасть змогу прогнозувати функціонування досліджуваного об'єкту, удосконалити функціональні характеристики

його елементів, раціоналізувати процеси конструювання, управління, враховувати перспективи, тенденції розвитку сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій щодо підготовки фахівців і т.ін. Моделювання процесу готовності майбутнього учителя початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища виконує функції: прогностичну; діагностичну; корекційну; навчальну. З метою більш повного розкриття цих функцій та у зв'язку з важливістю для нашого дослідження науково обґрунтованої побудови моделі процесу формування готовності майбутнього учителя початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища, розглянемо деякі особливості як самого поняття "модель", так і методу моделювання як важливого елементу наукового дослідження в теорії і методиці професійної освіти.

Застосування методу моделювання створює можливість для вивчення та розробки допоміжної штучної чи природної системи, яка поєднує як і окремі елементи досліджуваного об'єкта, так і зв'язки між ними. Така система знаходиться у деякій об'єктивній залежності з предметом дослідження, здатна замінити його у деяких випадках, а також по завершенні дослідження – репрезентувати інформацію про сам об'єкт, який моделюється. Звідси, модель – це опосередковане вивчення об'єкта, коли вивчається не сам об'єкт, а лише деяка допоміжна природна чи штучна система (О.А. Ляпунов). Серед особливостей моделювання варто відзначити наявність механізму зворотного зв'язку, що характеризується можливістю перенесення елементів, властивостей і зв'язків модельованої системи на модель і навпаки. За визначенням І.Т. Фролова, під моделюванням розуміємо матеріальну чи уявну імітацію реально існуючої системи шляхом спеціального конструювання аналогів, які відтворюють принципи організації та функціонування даної системи [9].

Модель – це схема будь-якого явища, що представляє його у найбільш загальному вигляді [10]. Модель – це така подумки уявлена або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи існуючий або проєктований об'єкт дослідження, здатна замінити її так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт. У моделі відтворюються найбільш важливі компоненти, властивості, зв'язки досліджуваних систем і процесів, що дозволяє адекватно оцінювати їх, прогнозувати тенденції їх розвитку, а також ефективно управляти цим розвитком [11].

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Отже, модель є штучно створеним об'єктом, що відтворює, імітує досліджувані властивості реального об'єкта, явища, що складають предмет вивчення. Модель об'єкта завжди є простішою порівняно з реальним об'єктом, хоч процес її визначення є досить складним; складність соціальних, у тому числі й педагогічних процесів, їх залежність від значної кількості змінних, що віддзеркалюють зовнішні умови та інші чинники надто ускладнюють побудову моделі та її використання. Відсутність кількісних теорій, які адекватно відображали б основні якісні аспекти досліджуваних педагогічних явищ, призводить до того, що при дослідженні педагогічних явищ використовуються, як правило, описові та пояснювальні моделі. Доводиться рахуватися і з тим, як зазначає В. Сластьонін, що побудова моделей соціальних явищ, зокрема, педагогічних процесів, ускладнена такими обставинами, як багатофакторність соціальних явищ і процесів; наявність суб'єктивного чинника, який зумовлює стохастичність, недетермінованість моделі. Чинники та умови, що визначають соціальні явища, зазвичай складаються з якісних ознак, які важче піддаються кількісному вимірюванню, ніж це має місце в природних процесах.

Інтегральний аналіз сукупності актуальних і перспективних вимог до фахівців, змісту і технології освітнього процесу, методології та практики сучасної освітньо-виховної діяльності дозволяє визначити низку принципів і методів формування моделі підготовки майбутнього учителя до проектування інформаційно-комунікаційного середовища. Загальні вихідні принципи побудови моделей і послідовність операцій при їх розробці передбачають:

- визначення цілей і конкретних завдань моделювання;
- збір та систематизацію інформації, що відноситься до сформульованих задач (достовірність і повнота вихідної інформації – необхідна умова побудови обґрунтованої моделі);
- виділення основних факторів, що впливають на зміну тенденцій і закономірностей досліджуваного об'єкта чи явища;
- побудову моделі, виходячи із завдань, які має вирішувати дана модель.

У педагогіці моделювання при вивченні проблеми підготовки фахівців вимагає системного розгляду [12, 13], з одного боку, професійної діяльності, до якої готують студентів (модель діяльності й особистості фахівця), з іншого – змісту і технології освіти і навчання (модель підготовки). У першому випадку, шляхом моделювання професійної діяльності фахівця, вивчається сфера діяльності випускника,

описуються умови його праці, необхідні знання, уміння, навички, якості особистості. Така модель діяльності відповідає запиту, що потрібно фахівцю для його успішної діяльності. У другому випадку, шляхом моделювання підготовки фахівця описуються умови педагогічної діяльності щодо формування його професійних компетенцій. Така модель містить не лише схему навчального плану, програму, а й навчальні завдання та способи їх реалізації.

Механізм побудови моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища передбачав аналіз професійної діяльності, що містить наступні складові компоненти (етапи):

- визначення широти профілю діяльності учителя початкової школи;
- виявлення узагальнених трудових функцій;
- аналіз структури діяльності;
- аналіз професійних функцій;
- аналіз труднощів і помилок, пов'язаних із застосуванням інформаційно-комунікаційного середовища у професійній діяльності;
- аналіз прогнозу використання інформаційно-комунікаційного середовища у професійній діяльності учителя з початкової освіти.

Зазначимо, що в сучасних умовах підхід, побудований на розробці професіограми, зазнав суттєвих змін завдяки застосуванню компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців. Цей підхід обумовлений парадигмальними змінами, які вносять свої корективи до моделей підготовки фахівців. Спостерігається тенденція переходу від кваліфікаційної моделі випускника до компетентнісної, яка окрім конкретних фахових функцій містить інтегровані вимоги до результату фахової підготовки випускника. В Законі України Про вищу освіту компетентність визначається як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [2].

В обґрунтуванні компетентнісної моделі фахівця [14] простежуємо наступне:

- формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін і об'єктів праці, дозволяє говорити про більш широке можливе поле діяльності, що важливо для підвищення мобільності молодих спеціалістів на ринку праці;
- модель випускника, основана на

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

компетентнісному підході, має значно меншу кількість її складових елементів, ніж при її описі через категорії “знання”, “уміння” і “навички”;

- використання компетентнісного підходу для опису результатів освітнього процесу буде сприяти створенню єдиного ринку трудових ресурсів, розширить можливості працевлаштування молодих спеціалістів-випускників;

- при переході до нової моделі випускника повинні бути використані раніше створені моделі і досить чітко виділені взаємозв'язки між старими і новими моделями.

Виходячи з названих чинників, нами були сформульовані такі найбільш суттєві вимоги до розробки змісту освіти і змісту навчання майбутніх учителів до проектування інформаційно-комунікаційного середовища, що постають і як принципи формування моделі підготовки:

- відповідність змісту сучасним потребам держави, суспільства і особистості;

- відповідність підходів до формування змісту принципам розробки державних освітніх стандартів;

- зв'язок інформаційно-комунікаційного середовища з різними дисциплінами;

- узгодженість розробленого змісту з вимогами до рівня вищої освіти як одного із ступенів фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів;

- використання методу моделювання змісту підготовки згідно з моделлю діяльності та особистості майбутнього учителя початкових класів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, необхідність моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проектування інформаційно-комунікаційного середовища визначаємо перетвореннями у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності, орієнтованої на індивідуалізацію, диференціацію, гуманізацію навчально-виховного процесу, формування ключових компетентностей майбутньої особистості, її здатності до самоствердження та самореалізації в соціумі. З другого боку, застосування моделювання як теоретичного методу пізнання детермінуємо можливістю апробації експериментальної моделі у визначених організаційно-педагогічних умовах.

Інтегральний аналіз сукупності актуальних і перспективних вимог до фахівців, змісту і технологій освітнього процесу, методології та практики сучасної освітньо-виховної діяльності дозволив визначити низку принципів і методів моделювання процесу формування готовності

майбутнього учителя до проектування інформаційно-комунікаційного середовища:

- визначення цілей і конкретних завдань моделювання;

- збір та систематизацію інформації, що відноситься до сформульованих задач (достовірність і повнота вихідної інформації – необхідна умова побудови обґрунтованої моделі);

- виділення основних факторів, що впливають на зміну тенденцій і закономірностей досліджуваного об'єкта чи явища;

- побудову моделі, виходячи із завдань, які має вирішувати дана модель.

Механізм моделювання передбачав аналіз професійної діяльності, що містив наступні складові компоненти:

- визначення широти профілю діяльності учителя початкової школи;

- виявлення узагальнених трудових функцій;

- аналіз структури діяльності;

- аналіз професійних функцій;

- аналіз труднощів і помилок, пов'язаних із застосуванням інформаційно-комунікаційного середовища у професійній діяльності;

- аналіз прогнозу використання інформаційно-комунікаційного середовища у професійній діяльності учителя з початкової освіти.

В перспективах подальших розвідок визначаємо аналіз компонент структурно-функціональної, експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища.

1. Стратегічні виклики XXI століття суспільству та економіці України. – В 3 т. / за ред. В.М. Гейця, В.П. Семиноженка, Б.С. Квасюка. – К.: Фенікс, 2007. – Т. 1: Економіка знань – модернізації ний проект України. – С. 539.

2. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII / Україна. Закони // Офіційний вісник України. – 2014. – № 63. – С. 7 – 90.

3. Лотман Ю.М. Семіосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство – СПб, 2000. – 704 с.

4. Ефименко В.Н. Педагогические основы разработки проект-программы информационной среды высших учебных заведений. – [Режим доступу]: <http://www.ito.su/2002/IV/IV-0-136.html>.

5. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи / І. Вакарчук // Освіта України. – 2008. – № 23. – С. 2 – 4. – [Доповідь Міністра освіти і науки І. Вакарчука на підсумковій колегії МОН України 21 березня 2008 р.].

6. Ніколаєнко С.М. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. Доповідь на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 1 – 2

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

березня 2007 р. / С.М. Ніколаєнко // Освіта України. – 2007. – 13 берез. (№ 807).

7. Фініков Т. Забезпечення якості вітчизняної вищої освіти є пріоритетним у роботі міністерства / Т. Фініков // *Быть лидером*. – 2009. – № 5. – С. 6 – 8.

8. *Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка / Пер. с англ.* – М.: *Весь мир*, 2003. – 232 с.

9. Фролов І.Т. Гносеологічні проблеми моделювання. – М.: *Наука*, 1961, С. 20.

10. *Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я / упоряд. Загнітко А.П.* – Донецьк: Вид. “Бао”, 2008. – 704 с.

11. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень.* – К.: *Юрінком Інтер*, 2008. – 1040 с., С. 516.

12. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хохловский. – Саратов: *Изд-во Саратов. ун-та*, 1987. – 176 с.

13. Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов / Г. Матушанский, А. Фролов // *Высшее образование в России*. – 2003. – № 4. – С. 92 – 95.

14. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // *Высшее образование сегодня*. – 2004. – № 3. – С. 20 – 26.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2015

УДК 378

Катерина Воронцова, аспірант кафедри психології і педагогіки
Київського національного лінгвістичного університету

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті здійснено аналіз вищої юридичної освіти Об'єднаного Королівства Великої Британії. Охарактеризовано етапи підготовки юридичних кадрів та визначено вплив професійних організацій на навчальний процес студентів-юристів.

Ключові слова: вища юридична освіта, етапи вищої юридичної освіти, професійні юридичні організації, підготовка юристів, студенти-юристи.

Літ. 6.

Ekaterina Vorontsova, аспірант кафедри психології і педагогіки
Київського національного лінгвістичного університету

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье осуществлен анализ высшего юридического образования Объединенного Королевства Великобритании. Охарактеризованы этапы подготовки юридических кадров и определено влияние профессиональных организаций на учебный процесс студентов-юристов.

Ключевые слова: высшее юридическое образование, этапы высшего юридического образования, профессиональные юридические организации, студенты-юристы.

Kateryna Vorontsova, Postgraduate Student of Psychology and Pedagogy Chair
Kyiv National University

THE GENERAL DESCRIPTION OF THE HIGHER LEGAL EDUCATION OF GREAT BRITAIN

This article provides an analysis of higher legal education in the United Kingdom of Great Britain. The stages of lawyers' preparation have been characterized and the influence of professional organizations on law students' educational process has been determined in the article.

Keywords: higher legal education, legal education stages, legal professional organizations, law students.

Постановка проблеми. Стрімка диверсифікація всіх сфер соціально-економічної діяльності ставить нові виклики перед фахівцями юридичних спеціальностей. Сучасний юрист повинен володіти високим рівнем морально-етичних якостей та інтелектуальних здібностей задля здійснення ефективних заходів із реалізації і

захисту законних інтересів усіх можливих суб'єктів права у національному й міжнародному правовому полях. Саме вища юридична освіта забезпечує розвиток компетентностей майбутнього спеціаліста юридичних професій.

Вища юридична освіта Об'єднаного Королівства Великої Британії відома високими стандартами та глибоко цінується у світовому

співтоваристві. А тому вивчення досвіду цієї держави уможливить виявлення особливостей структури підготовки кваліфікованих юристів та наявність у ній якісних складників. Це слугуватиме підґрунтям для удосконалення вітчизняної системи вищої юридичної освіти.

Не зважаючи на те, що вища юридична освіта Великої Британії чи не найкраща у світі, комплексних національних досліджень цієї освітньої ланки або окремих її складників майже немає. Наукові пошуки вчених спрямовуються переважно на розгляд окремих аспектів професійної діяльності практикуючих адвокатів, прокурорів чи нотаріусів. Наприклад, М.В. Бондарева розглядала специфіку нотаріальної діяльності англосаксонської системи нотаріату та вимоги до професійної підготовки кваліфікованого нотаріуса у Великій Британії та Сполучених Штатах Америки. Ю.О. Розкопіна зосереджувала увагу на історичній характеристиці шляхів розвитку юридичної освіти Англії. Дослідження особливостей підготовки юристів та їхньої професійної діяльності у Великій Британії простежуються у працях британських учених Джуліана Вебба, Ендрю Буна, Діани Константінеску та ін.

Мета цієї праці полягає у здійсненні науково-теоретичного аналізу етапів освітньої підготовки юристів у системі вищої юридичної освіти Великої Британії.

Для виконання мети ставляться завдання виявити та проаналізувати особливості вищої юридичної освіти в Об'єднаному Королівстві Великої Британії. Охарактеризувати етапи підготовки юридичних кадрів. На підставі здійснених досліджень сформулювати висновки щодо здобутків підготовки фахівців-юристів у британських вищих навчальних закладах юридичного профілю та обґрунтувати можливості його застосування у вітчизняній моделі підготовки правників.

Завжди достойна оплата юридичних послуг та елітарне походження забезпечують гідну конкуренцію професії юриста на ринку праці більшості розвинених країн світу. Як наслідок, значною популярністю у суспільстві користується і вища юридична освіта. Зокрема, британська – славиться своїми високими стандартами та якістю, а тому дуже популярна серед своїх громадян, так і серед іноземців.

Зважаючи на переважну чисельність населення Англії (83%) та відсутність власної законодавчої бази, систему вищої освіти Об'єднаного Королівства Великої Британії дуже часто асоціюють з англійською. Однак стандарти у сфері

освіти формуються на загальнодержавному рівні, і водночас так звані “домами націй”. Локальні норми права освітньої сфери Англії та Уельсу, Шотландії і Північної Ірландії інколи принципово відрізняються між собою. Зокрема, в оплаті та термінах навчання, змісті освітніх програм тощо [4]. Окреме місце у системі британської вищої освіти займають професійні об'єднання фахівців певної сфери діяльності. Відтак, визнання та погодження університетських програм освітньої підготовки юридичних кадрів з існуючими юридичними корпораціями відіграє доленосне значення у професійному становленні фахівця-юриста.

Вищу юридичну освіту у Великій Британії можна здобути як в університеті, так і в коледжі. Правовий статус цих установ визначається переважно чисельністю студентів та різноманітністю освітніх, освітньо-професійних програм. Університет, здебільшого позиціонується як самостійна незалежна інституція. Водночас коледж, як правило, підпорядковується окремому університету та готує вузькоспеціалізованого фахівця своєрідного професійного нахилу. Статус британського вищого навчального закладу вирізняється також повноваженнями у присудженні кваліфікацій здобувачам вищої освіти та видачі відповідного документа (диплома, сертифіката тощо). Таке право має бути визнане компетентними органами влади: Парламентами Великої Британії та Шотландії, національними асамблеями Уельсу та Північної Ірландії. Крім того, вищі навчальні заклади, уповноважені здійснювати згадані дії, залучаються до переліку так званих “визнаних начальних закладів” (“recognized bodies”). Це дозволяє їм визначати рівень відповідності освітніх програм тих установ освітньої діяльності, які не отримали такої можливості. Ці вищі навчальні заклади класифікуються як “внесені до списку” (“listed bodies”) [3].

Слід звернути увагу на те, що юристами у Великій Британії називають тільки тих осіб, які пройшли всі складники спеціальної освіти. Водночас професійна діяльність та освітня підготовка юриста з правом представництва інтересів осіб у судах вищої інстанції – юриста-адвоката (barrister (advocate – у Шотландії), який, як правило, займається самостійною юридичною практикою, має своєрідні відмінності від професійних функцій та змісту освіти юриста-соліситора (solicitor). Обов'язки останнього здебільшого полягають у забезпеченні організаційно-технічної роботи адвоката, консультуванні клієнтів щодо можливостей

реалізації їхніх законних інтересів, а також захист у судах нижчої інстанції тощо. По своїй суті такий вид професійних функцій подібні до обов'язків юрисконсульта, юриста-радника тощо в українській юридичній ієрархії. Хоча ідентичне порівняння у вітчизняному розумінні відсутнє.

Шлях до юридичної професії передбачає три основні етапи навчання. Передусім – це засвоєння навчальної (академічної) програми підготовки (academic), яка передбачає набуття теоретичних знань з основ права та допомагає виявити своє призначення в юридичній сфері. Програма професійної підготовки юристів (vocational, professional) забезпечує опанування студентами поглиблених практично спрямованих компетентностей. Останній етап передбачає проходження професійної практики (pupillage) або укладання угоди про стажування (training contract) у юридичній конторі, суді чи інших установах та організаціях.

Освітній рівень, як правило, передбачає здобуття юридичної кваліфікації шляхом проходження програми бакалавра (undergraduate). Тривалість такого навчання становить переважно три роки. Однак статус згаданої підготовки має різні класифікації ступеневих відзнак (Honours, hons), які вказують на рівень університетських досягнень студента та поглиблений зміст освітньої програми, яка відповідає кількості засвоєних кредитів. Недостатньо успішне виконання програмних вимог зазначеного рівня освіти відповідно впливає на якість кваліфікації. Однак навіть у різних університетах кожної країни Великої Британії є незначні відмінності у статусі кваліфікації. Для прикладу, закінчивши будь-яку трирічну програму підготовки у Шотландії можна отримати лише диплом про здобуття базових знань (ordinary). Кваліфікація бакалавра права з поглибленими знаннями (hons) присуджується лише після закінчення чотирирічного терміну навчання [5].

Крім цього, у Великій Британії поширена практика акредитації освітніх програм об'єднаннями фахівців-практиків певного виду діяльності. Відповідність змісту навчальних курсів професійним вимогам має суттєвий вплив на допуск кандидата до практичної діяльності. У юридичній сфері дотримання правил поведінки діючих юристів та освітню підготовку майбутніх – контролюють незалежні органи професійних юридичних асоціацій, а саме: Повноважний орган з регулювання діяльності юристів (Solicitors Regulation Authority (в Англії і Уельсі), Асоціація юристів – у Шотландії та Північній Ірландії (Law Society of Scotland, Law Society of Northern Ireland)

та Орган визначення стандартів адвокатської діяльності (Bar Standards Board (в Англії і Уельсі)), Колегії адвокатів – у Шотландії та Північній Ірландії (Faculty of Advocates, The Bar of Northern Ireland).

Основи юридичних компетентностей забезпечують найбільш поширені кваліфікаційні програми бакалавра права (LLB) та бакалавра гуманітарних наук (BA (hons)) Law). Їхні навчальні комплекси передбачають засвоєння студентами навчальних дисциплін, які виступають фундаментальними у набутті юридичних знань, а саме:

- зобов'язальне право, яке включає договірні зобов'язання, реституцію та недоговірні (деліктні) зобов'язання (Obligations including Contract, Restitution and Tort),

- кримінальне право (Criminal Law),
- публічне право (Public Law) – конституційне право (Constitutional Law), адміністративне право (Administrative Law) і права людини (Human Rights);

- право справедливості (правосуддя на основі права справедливості) і право довірчої власності (Equity and Law of Trusts);

- право Європейського Союзу (European Union Law) [1].

Значна кількість британських університетів та коледжів пропонують інтегровані освітні програми бакалавра права з поєднанням дисциплін, які забезпечують розширення кваліфікаційних можливостей студента, підвищуючи компетентність у затребуваній суспільством сфері діяльності чи знаннях іноземної мови, права іншої держави тощо. Серед таких: бакалавр права з поглибленими знаннями у галузі комерційного права (LLB (Hons) Commercial Law), маркетингу (LLB (hons) Law with Marketing) або іспанської мови і права Іспанії (LLB (hons) with Spanish and Spanish Law) тощо. Таким чином випускники, які здобули відповідний рівень підготовки, але не бажають займатись професійною юридичною практикою, користуються можливістю застосувати отримані знання в інших правових і неправових сферах соціального та економічного життя.

Однак, щоб отримати допуск до адвокатської професії та стати дієвим юристом необхідно закінчити етап професійної підготовки, який забезпечує об'єм знань, що відповідає рівню післядипломної освіти згідно з Рамкою кваліфікацій вищої освіти Об'єднаного Королівства Великої Британії (Framework for Higher Education Qualification of UK Degree-Awarding Board). Наприклад, для юристів-

адвокатів Англії та Уельсу – це програма професійної підготовки адвокатів (Bar Professional Training Course) (BPTC), яка передбачає опанування студентами визначених професійним регулятором навчальних модулів, серед них:

- вивчення дисциплін за галузями знань (Knowledge Areas): цивільне процесуальне право (Civil Litigation), доказування у судових справах та засоби судового захисту (Civil Evidence and Remedies), кримінальний процес (Criminal Litigation), доказування у кримінальних справах та винесення вироку в суді (Criminal Evidence and Sentencing), винесення судових рішень у судових спорах (Resolution of Disputes out of Court);

- ораторські навички (Oral Skills), що вміщують: майстерність захисту клієнта в суді (Advocacy), майстерність з проведення зустрічей із клієнтами (проведення ділової бесіди та консультування) (Conference Skills (interviewing and advising orally));

- навички з підготовки та створення документів (Written Skills), що полягають у вмінні: викладати в письмовій формі інформацію (інструкції, поради, доповіді тощо) (Opinion Writing), складати документи, писати законопроекти (Drafting) тощо;

- засвоєння програми з професійної етики (Professional Ethics), обов'язковим компонентом якої є самостійне відвідання студентом судового засідання та написання звіту за результатами прослуханої судової справи.

Із власної ініціативи студент може обрати два додаткових модулі, що дозволять поглибити спеціальні знання. Серед них університети зазвичай пропонують: навчальні курси з трудового права (Employment Law), права інтелектуальної власності (Intellectual Property), сімейного права (Family Law) тощо. Перелік вибіркового дисциплін щорічно переглядається та може змінюватися або доповнюватися.

За звичайних обставин тривалість програми професійної підготовки становить один рік. Водночас її проходженню передують ретельний відбір кандидатів, який полягає у складанні тестів на перевірку знань з англійської мови, виявлення рівня розумових здібностей та критичного мислення претендента. Також обов'язковою умовою подальшого навчання є членство в одній із чотирьох існуючих в Англії та Уельсі професійних асоціаціях адвокатів (Inns of Court). До складу таких асоціацій входять практикуючі адвокати, судді різних юридичних інстанцій, старійшини організацій та ін. Діяльність цих спільнот вирізняється унікальною історією та зберігає багатовікові традиції. Головною метою згаданих об'єднань є дотримання морально-

етичних принципів і ділової репутації адвокатської діяльності, а також присвоєння звання адвоката студентам, які успішно завершили усі етапи юридичної підготовки. Після зарахування до почесної спільноти студенти мають змогу користуватися всім матеріально-технічним забезпеченням асоціації, відвідувати заходи (бесіди, зібрання) за участю досвідчених адвокатів. Це слугує поступовому сприйняттю студентами адвокатського покликання. Крім цього, зазначені організації надають кращим студентам-адвокатам матеріальну підтримку у вигляді грантів, стипендій тощо [2].

Не менш складний шлях до бажаної професії проходять правники-юрисконсульти (соліситори). Щоб розпочати професійну діяльність вони зобов'язані завершити програму юридичної практичної підготовки (Legal Practice Course) (LPC), яка складається з двох етапів. Перший – передбачає засвоєння знань і навичок з найбільш важливих напрямів їхньої майбутньої професійної діяльності, а саме:

- проведення ділових зустрічей із клієнтами і надання консультацій щодо можливих ризиків, переваг та юридичних наслідків справи (Interviewing and Advising);

- розуміння особливостей цивільного і кримінального процесів (Civil and Criminal Litigation);

- складання заповіту та управління спадковим майном (Wills and Administration of Estates);

- знання основ права власності та юридичної практики у цій сфері (Property Law and Practice);

- засвоєння навичок у діловому листуванні, написанні доповідей, звітів тощо (Writing);

- уміння складати проекти юридичних документів і писати законопроекти (Drafting);

- уміння захистити особу в суді (Advocacy);

- ведення юридичної бухгалтерії (Solicitors' Accounts);

- знання основ права у сфері регулювання ділових відносин (Business Law and Practice);

- знання системи оподаткування, що стосується юридичної сфери (Taxation);

- знання правил професійної поведінки юриста (Professional Conduct and Regulation).

Під час другого етапу професійної підготовки студенти мають обрати три додаткові практично спрямовані дисципліни. Для прикладу: курси поглиблених знань процесуального судочинства у комерційній діяльності (Advanced Commercial Litigation), з кримінального судочинства (Advanced Criminal Litigation) тощо. Освітній процес супроводжується застосуванням індивідуальної та колективної роботи: вирішення казусів, розробка

проектів документів, інсценування судового провадження тощо [6].

Аналіз системи освіти юристів у Великій Британії виявив певні відмінності у структурі та змісті підготовки адвокатів і юрисконсультів. У першому випадку виховується професіонал судової системи, у другому – фахівець по роботі з клієнтами. Водночас охарактеризовані етапи підготовки однаково сприяють розвитку у студентів усього комплексу компетентностей, скерованих на забезпечення дотримання прав клієнта у відповідній юридичній площині та виховання особистості юриста в цілому.

Процес освітньо-теоретичної та освітньо-професійної підготовки логічно завершується комплексом навчально-практичних заходів. Студенти-адвокати, які завершили програму підготовки адвокатів (ВРТС), протягом одного року зобов'язані пройти практику (pupillage) в адвокатських конторах, судах чи інших установах (організаціях), що мають дозвіл уповноваженого професійного органу. Проходження практики відбувається під наглядом досвідченого адвоката та складається з двох етапів. У першому півріччі підготовки студент спостерігає за діяльністю адвоката в суді, процесом підготовки судових справ тощо. Крім того, він обов'язково має відвідати запроваджену асоціацією адвокатів освітню програму з адвокатської діяльності та практичного менеджменту. За результатами оцінки керівника практики та після процедури посвяти в адвокати студент отримує сертифікат про закінчення проміжного етапу підготовки. А згодом, виконавши практичні завдання, одержує сертифікат про повну готовність до юридичної практики (Full Practising Certificate) [2].

У свою чергу особи, які пройшли програму юридичної підготовки (LPC) зобов'язані набути практичного досвіду шляхом дворічного стажування (training contract) в адвокатській компанії чи юридичному відділі підприємства тощо. Під час такого стажування юрист-стажист має виконати освітню програму з професійної майстерності (Professional Skills Course). Вона зосереджена на засвоєнні юристами трьох фундаментальних модулів, що складають 48 годин, та 24 години вибіркових дисциплін [6]. Після успішного завершення усіх етапів підготовки стажист одержує статус кваліфікованого юриста.

Отже, у ході дослідження виявлено, що входження до юридичної професії у Великій Британії складається з трьох етапів освітньо-професійної підготовки. Вони передбачають: засвоєння програми бакалавра права (або іншої,

яка відповідає встановленим вимогам), завершення етапу професійного навчання, який вимагає опанування освітньо-професійних програм професійної підготовки адвокатів (ВРТС) і юридичної практичної підготовки (LPC). Здобуті знання, уміння та навички закріплюються проходженням стажування у затвердженій професійним регулятором установі чи організації.

Особливість британської юридичної підготовки вбачається в тому, що кожний наступний етап вищої юридичної освіти доповнює попередній. Це дозволяє забезпечити послідовне розширення загальної підготовки студента та сприяє розвитку його аналітичних здібностей. Також допомагає знайти працевлаштування у відповідній галузі права і засвоїти обсяг теоретичних, практично зорієнтованих знань, необхідних для здійснення професійної юридичної діяльності.

Зміст фундаментальних юридичних знань та програм усіх рівнів вищої юридичної освіти визначаються та регулюються уповноваженими професійними структурами. Безпосередня участь професійних організацій у визначенні обсягу та вимог до необхідних знань сприяє підвищенню якості вищої юридичної освіти та її відповідності соціальним і економічним потребам на ринку юридичних послуг.

Вказана стаття є лише початком комплексного наукового дослідження системи вищої юридичної освіти. А перевірений роками досвід підготовки правників в Об'єднаному Королівстві Великої Британії сприятимуть реформуванню вітчизняної системи підготовки компетентних юридичних кадрів. Ключовими передумовами якого мають стати: взаємодія всіх кіл професійного середовища юристів: урядовців, науковців і практиків щодо послідовної та якісної розробки нормативної бази у цій царині, а також здійснення системного перегляду юридичних потреб суспільства і їхнє урахування в освітньому процесі.

1. *A Joint Statement issued by the Law Society and the General Council of the Bar on the Completion of the Initial or Academic Stage of Training by Obtaining an Undergraduate Degree.* – [Electronic resource]. – 1999. – Mode of access: <http://www.sra.org.uk/students/academic-stage-joint-statement-bsb-law-society.page> (viewed on March 15, 2015). – Title from the screen.

2. *Bar standards board* [Electronic resource]: [web-site]. – Mode of access: <https://www.barstandardsboard.org.uk/qualifying-as-a-barrister/> (viewed on April 19, 2015). – Title from the screen.

3. *Department for Business, Innovation & Skills* [Electronic resource]: [web-site]. – Mode of access:

<https://www.gov.uk/recognised-uk-degrees> (viewed on April 19, 2015). – Title from the screen.

4. Gavin M. Three jurisdictions' progress towards universal postsecondary education. – [Electronic resource] / Moodie Gavin // Comparative and International Education Society. – 2014. – Mode of access: <https://www.academia.edu/10053679/Three-jurisdictions-progress-towards-universal-postsecondary-education> (viewed on March 20, 2015). – Title from the screen.

5. Higher education courses and qualification

[Electronic resource] // The British Council is the United Kingdom's international organisation for cultural relations and educational opportunities. – Mode of access: <http://www.educationuk.org/global/articles/higher-education-courses-qualifications/> (viewed on April 22, 2015). – Title from the screen.

6. Solicitors Regulation Authority [Electronic resource]: [web-site]. – Mode of access: <http://www.sra.org.uk/home/home.page> (viewed on April 22, 2015). – Title from the screen.

Стаття надійшла до редакції 21.05.2015

УДК 658.7

Василина Кацьма, аспірант кафедри економіки підприємства
Львівського національного університету імені Івана Франка

ЛОГІСТИЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЛАНЦЮГАМИ ПОСТАЧАЊ ПІДПРИЄМСТВА

У статті розглянуто і розкрито суть поняття “ланцюг постачання”, надано та обґрунтовано етапи логістичного управління ланцюгами постачань на підприємстві та перераховано можливості підвищення його ефективності.

Ключові слова: ланцюг постачання, логістичне управління ланцюгами постачання, стійкість ланцюга постачань, ефективність логістичного управління ланцюгами поставок, аутсорсинг ланцюга постачання.

Лит. 9. Табл. 1.

Василина Кацьма, аспірант кафедри економіки підприємства
Львівського національного університету імені Івана Франка

ЛОГИСТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЯ ЦЕПЯМИ ПОСТАВОК ПРЕДПРИЯТИЯ

В статье рассмотрены и раскрыты суть понятия “цепь поставок”, предоставляется и обоснованно этапы логистического управления цепями поставок на предприятии и перечислено возможности повышения его эффективности.

Ключевые слова: цепь поставок, логистическое управление цепочками поставок, устойчивость цепи поставок, эффективность логистического управления цепочками поставок, аутсорсинг цепи снабжения.

Vasylyna Katsma, Postgraduate Student of Economics of Enterprise Department
Lviv National University by I.Franko

LOGISTICS SUPPLY CHAIN MANAGEMENT OF ENTERPRISE

In the article the essence and the concept of “supply chain” is given, and provided reasonable steps logistics supply chain management in the company and transferred opportunity to improve its effectiveness.

Keywords: supply chain, logistics supply chain management, supply chain stability, efficiency of the logistics supply chain management, supply chain outsourcing.

Постановка проблеми. На сучасному етапі економічного розвитку логістика завдяки системному підходу, що реалізується в процесі управління матеріальними потоками, набуває все більшого поширення. Закупівлі матеріально-технічних ресурсів, які є початковою ланкою логістичного ланцюга, зумовлюють функціонування виробничого процесу, ціну, якість, а отже, й конкурентоспроможність продукції, що визначає важливе місце закупівельної логістики у логістичній системі підприємства. Ефективна діяльність сучасних

підприємств уже не залежить тільки від наявності високотехнологічного устаткування чи інноваційних розробок. Зростаючі вимоги і потреби споживачів, стрімкий розвиток економіки і все більш сильний тиск з боку конкурентів підштовхують сучасні підприємства до інтеграції в рамках ланцюгів поставок. Таке рішення призводить до більшої спеціалізації та ефективності в результаті поділу завдань між окремими членами ланцюга, зменшення операційних витрат, розподілу ризику, користі та інформації, пов'язаної зі здійснюваними діями.

Підприємства, які прагнуть зміцнити конкурентні позиції на ринках збуту, мають володіти інформацією та відповідати за діяльність усіх своїх постачальників. Саме у цій ситуації питання про дослідження поняття “логістичне управління ланцюгами постачань” повинно стати основоположним для керівників не тільки транснаціональних компаній, а й невеликих виробничих підприємств.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням та проблем логістичного управління ланцюгами постачань значну увагу приділяли такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як: М. Крістофер, Дж. Сток і Д. Ламберт, Д. Уотерс, А. Харрісон, Є.В. Крикавський, Н.І. Чухрай.

Автори Джеймс Сток та Дуглас Ламберт стверджують, що логістичне управління ланцюгом поставок – це інтеграція бізнес-процесів, починаючи з кінцевого споживача та всіх постачальників товарів, послуг і інформації, додаючи цінність для споживачів та інших зацікавлених осіб [7, 52]. Д. Уотерс під “ланцюг постачання” розуміє таке його значення – “...ланцюг постачань складається із сукупності видів діяльності і організацій, через які матеріали проходять під час свого переміщення від постачальника початкового рівня до кінцевого споживача...” [8, с. 69].

На думку М. Крістофера: “...сьогодні підприємство не може вже функціонувати як окремий і незалежний господарський суб’єкт, що конкурує з іншими організаціями цього типу...” [6, с. 25]. Вчений стверджує, що світові ринки входять в нову еру – еру “конкуренції ланцюгів постачання”.

У своїх працях Н.І. Чухрай говорить, що: “...формування ланцюга постачань передбачає комплексне забезпечення цього процесу, яке має маркетинговий, логістичний та інформаційно-комунікаційний вимір, а налагодження діяльності сучасних ланцюгів поставок ґрунтується на виявленні та ліквідації “вузького місця” у ланцюгу поставок...” [4, 94].

“...Вагомим внеском у мотивацію формування логістичних постачань є очікування “матеріалізації” потенціалу зовнішніх чинників загальнопідприємницького характеру, до яких відносимо базові мегатенденції сучасності, серед яких глобалізація, індивідуалізація, інформатизація та екологізація...” – зазначає Є.В. Крикавський [2, 154].

Мета статті – вивчити поняття та значення логістичного ланцюга постачання, процесу управління ним, а також прийняття рішень щодо оптимізації та підвищення ефективності логістичного управління ланцюгами постачань.

Викладення основного матеріалу. В сучасній літературі немає єдиного трактування ланцюга постачань. Деякі вчені вважають, що це інтегрована філософія, яка прийнята для управління глобальним переміщенням у каналі дистрибуції, від постачальника до кінцевого споживача.

Ланцюг постачання іноді ототожнюють з фізичною мережею, яка проходить від початкового постачальника до споживача. Вона охоплює як аспекти, зв’язані з розвитком продукту, постачанням, виробництвом, фізичною дистрибуцією і післяпродажними послугами, так і аспекти, зв’язані з поставками, реалізованими зовнішніми надавачами пропозицій [5, 12].

Ланцюг постачань розглядається також як стратегічна концепція, яка охоплює ідентифікацію, а також управління усією системою процесів, які додають вартість до доставлених продуктів (процесів, які створюють додану вартість). Ланцюг поставок пов’язують з інтегрованим управлінням переміщеннями товарів та інформації, які реалізуються від первинного постачальника до кінцевого клієнта. Він охоплює будь-які логістичні дії і процедури, перетворення матеріалів і послуг, необхідні для виготовлення продукту або пропонування послуги.

Ланцюг постачання можна трактувати як інтегрований процес, який характеризується певною структурою часткових процесів, що охоплюють зокрема [7, 52]:

- реалізацію замовлень;
- обслуговування клієнта;
- складування і управління запасами;
- підготовку реалізації продукту;
- узгодження цілей і формування систем переміщень.

Ланцюг постачань представляє безліч ланок, пов’язаних між собою інформаційними, грошовими та товарними потоками. Ланцюг постачання починається з придбання сировини у постачальників і закінчується продажем готових товарів і послуг споживачу. Одні ланки можуть цілком належати до однієї організації, інші – компаніям-контрагентам (клієнтам, постачальникам і дистриб’юторам). Таким чином, в ланцюг постачань звичайно входять кілька організацій.

Ланцюг поставок можна також визначити як мережу взаємопов’язаних між собою організацій, залучених у різні процеси і дії, метою яких є доставка кінцевому споживачу повної пропозиції продуктів та послуг. Ланцюг постачань характеризують два основні виміри:

- предметний, в якому він складається з сировини, допоміжних матеріалів і коопераційних

елементів, які купуються на ринку постачання і скеровуються до виробничого процесу, а також з готових виробів, які передаються зі сфери виробництва до місць продажу;

- суб'єктний, в якому він охоплює підприємства, які взаємодіють між собою і становлять його окремі ланки [6, 23].

Планування, організація та контроль ланцюгів постачання забезпечуються системою "управління ланцюгами постачання" (Supply Chain Management, SCM).

Логістичне управління ланцюгами постачання включає в себе наступні етапи:

1. PLAN (Планування). У рамках цього процесу з'ясовуються джерела поставок, відбувається узагальнення і розстановка пріоритетів у споживчому попиті, плануються запаси, визначаються вимоги до системи дистрибуції, а також обсяги виробництва, поставок сировини / матеріалів і готової продукції.

2. SOURCE (Закупівля). У даній категорії виявляються ключові елементи управління постачанням, проводиться оцінка та вибір постачальників, перевірка якості поставок, укладання контрактів з постачальниками. Також сюди відносяться процеси, пов'язані з отриманням матеріалів, як то: придбання, отримання, транспортування, контроль, постановка на зберігання до оприбуткування і прибуткування.

3. MAKE (Виробництво). До цього процесу відносяться виробництво, виконання і керування структурними елементами make, що передбачають контроль за технологічними змінами, управлінням виробничими потужностями (обладнанням, будівлями і т.п.), виробничими циклами, якістю виробництва, графіком виробничих змін і т.д. Визначаються також і специфічні процедури виробництва: власне виробничі процедури та цикли, контроль якості, упаковка, зберігання і випуск продукції. Усі складові процесу переробки вхідного продукту в готову продукцію повинні відповідати планованому або поточному попиту.

4. DELIVER (Доставка). Даний процес складається з управління замовленнями, складом і транспортуванням. Управління замовленнями включає створення і реєстрацію замовлень, формування вартості, вибір конфігурації товару, а також створення і ведення клієнтської бази, поряд з підтриманням бази даних по товарах і цінах. Управління складом припускає набір дій з підбору та комплектації, упаковки, створення спеціальної упаковки / ярлика для клієнта і відвантаження товарів. Інфраструктура

управління транспортуванням і доставкою визначається правилами управління каналами і замовленнями, регулюванням товаропотоками для доставки та управлінням якістю доставки.

5. RETURN (Повернення). У контексті цього процесу визначаються структурні елементи повернень товару (дефектних, зайвих, що вимагають ремонту) як від make до source, так і від deliver: визначення стану продукту, його розміщення, запит на авторизацію повернення, складання графіку повернень, направлення на знищення і переробку. До цих процесів також включають певні елементи післяпродажного обслуговування.

Логістичне управління ланцюгом постачань покликане вирішити наступні завдання:

1) скорочення циклу планування і збільшення горизонту планування за рахунок отримання надійної і своєчасної інформації;

2) оптимізація витрат за рахунок можливості визначення стратегічних контрагентів, оптимального вибору закуповуваних виробів і їх постачальників, підтримки взаємодії з ними в режимі реального часу;

3) зниження виробничих витрат через оптимізацію потоків продукції і оперативну організацію обміну інформацією між контрагентами;

4) зниження складських витрат за рахунок приведення обсягів виробництва у відповідність з попитом. Це завдання відповідає концепції управління постачанням Just-In-Time ("точно в час");

5) підвищення якості обслуговування споживачів досягається за рахунок оперативності та гнучкості процесу постачання [1].

Основні економічні ефекти логістичного управління ланцюгами постачань наведено в таблиці 1 [9, 278].

Метою SCM є максимізація загальної вартості, що створюється ланцюгом постачання. Дана величина визначається як різниця між тим, що клієнт готовий заплатити за продукт і витратами, які в сукупності виникають у ланцюгу постачання. Для більшості ланцюгів постачання цей показник може бути названий "прибутковість ланцюга постачання", що визначається як різниця між доходом, одержаним від клієнта, та сукупними витратами у ланцюгу постачання. Усі методи та інструменти SCM для підвищення прибутку компанії направлені на досягнення двох основних ефектів: - збільшення доходу від продажу продукції за рахунок підвищення рівня сервісу, точності постачання і прогнозування попиту; - скорочення витрат за рахунок зниження рівня запасів,

Таблиця 1.

Показники, що характеризують ефективність логістичного управління ланцюгами постачання

Напрями підвищення ефективності	Джерела підвищення економічної ефективності
Збільшення кількості замовлень та підвищення стабільності попиту	Підвищення точності планування за рахунок єдиних інформаційних каналів, синхронізації бізнес-процесів, спільного прогнозування попиту, скорочення часу виведення нових виробів на ринок
Зменшення страхових запасів (заміна запасів точною інформацією)	
Зменшення ризиків та підвищення надійності планів і поставок	Підвищення якості оперативного управління за рахунок безперервного моніторингу всього ланцюга поставок, своєчасного визначення відхилень і порушень в ланцюгу постачань
Зменшення витрат	Скорочення частини витрат на маркетинг і логістику за рахунок ліквідації бізнес-процесів, пов'язаних із невизначеністю в закупівлях, складуванні та збуті

скорочення накладних та транзакційних витрат у закупівлях, складуванні та збуті, а також покращення використання виробничих і логістичних потужностей [5, 45].

Впровадження концепції логістичного управління ланцюгами постачання пов'язане з розвитком нових організаційно-функціональних схем взаємодії підприємств. Реалізовані проекти з впровадження управління ланцюгами постачання показали можливість зниження рівня запасів до 60%, скорочення терміну виробництва за рахунок узгодження процесних ланцюгів до 50%, підвищення прибутку за рахунок оптимізації процесу створення вартості і зниження транзакційних витрат до 30%, підвищення якості продукції до 30%, збільшення обороту і частки ринку за рахунок підвищення гнучкості і швидкості реакції та зміни стосунків з клієнтами до 55%. До кількісних показників оцінки ефективності управління ланцюгами постачання відносять точність поставок, термін поставок, час виробничого циклу, логістичні витрати, запаси, надійність поставок, вартість бізнесу; до якісних – рівень сервісу, об'єм продажів, швидкість реакції, конкурентоспроможність, гнучкість та прозорість бізнесу, якість управління [8].

Цілі, які ставляться перед логістичним управлінням ланцюгами постачання (наприклад, рівень сервісу чи прибуток), є так званою потенційною ефективністю. Реальна ж ефективність реалізується через стійкість ланцюгів постачання. Тому, поряд з економічною ефективністю ланцюгів постачання, велике значення для комплексної оцінки ефективності ланцюгів постачання є забезпечення стійкості ланцюгів постачання.

Характеристика “стійкість поставок” повною

мірою охоплює логістичні правила “7-R”. Фактично вона є інтегральною оцінкою здатності підприємства (постачальника або підрядчика) забезпечувати стабільний, безперервний запланований процес замовника. Надійність поставок охоплює ступінь готовності до поставок, рівень гнучкості поставок, уміння забезпечувати зберігання продукції в процесі її навантаження і транспортування. До показників, що створюють базу для оцінки стійкості поставок, належать:

- кількість поставок, що не відбулися;
- кількість поставок, що мають які-небудь відхилення;
- тривалість доставки готової продукції;
- час між поставками;
- точність виконання транспортних операцій за строками;
- ризик в інтервалах поставки;
- кількість пошкоджень продукції у процесі транспортування;
- вірогідність недопоставок [1].

При цьому оцінювання надійності поставок може передбачати аналіз внутрішньофірмової ситуації потенційного контрагента. Нестійкість внутрішнього середовища підприємства викликає та посилює коливання у збутовому процесі, що, природно, спричиняє зменшення якості поставок продукції.

З метою покращення ефективності у ланцюгу поставок доцільно використовувати аутсорсинг. Його застосування дає змогу фірмі, яка бере участь у ланцюгу поставок, перенести відповідальність за виконання власних завдань на зовнішнього надавача послуг, який зможе реалізувати їх ефективніше, швидше, з мінімальними витратами.

На стратегічному рівні аутсорсинг дає змогу

підприємству сфокусувати свою увагу на основному бізнесі. Тактичні переваги аутсорсингу полягають в наступному: фірма дотримується ліміту штатних одиниць; аутсорсинг дає змогу працювати за гнучким графіком; значною є економія у офісному просторі і пов'язаними з цим витратами; надається гарантія професійної відповідальності аутсорсинговій компанії; завдання аутсорсингу можна ускладнити або спростити відповідно до поточних вимог [3, 52 – 53].

До найсуттєвіших правил ефективного логістичного управління ланцюгом постачання можна віднести [8, 25 – 26]:

- ланцюг поставок, що трактується як єдине ціле, а не як множина окремих сегментів, відповідальних за окремі сфери, зв'язані з такими процесами, як, зокрема, постачання, виготовлення, дистрибуція, продаж тощо;

- логістичне управління ланцюгом постачання вимагає стратегічного прийняття рішень і цим, переважно, є зумовлене;

- логістичне управління ланцюгом постачання пов'язується з відмінним поглядом на проблему запасів, які використовуються як кінцевий, а не як основний механізм врівноваження коливань попиту і пропозиції;

- логістичне управління ланцюгом постачання вимагає нового підходу до систем, а саме їхньої інтеграції, а не лише поєднання.

Отже, логістичне управління ланцюгом постачання являє собою процес організації планування, виконання та контролю потоків сировини, матеріалів, незавершеного виробництва, готової продукції, а також забезпечення ефективного і швидкого сервісу за рахунок отримання оперативної інформації про переміщення товару.

Висновки. В умовах швидкої економічної глобалізації ефективність від використання відомих інструментів управління ланцюгами постачання значно знижується внаслідок невідповідності результату діяльності підприємств – учасників ланцюга постачання вимогам замовників, а особливо загальноприйнятими світовими нормам та практиці відповідального ведення бізнесу. Заручниками такої невідповідності стає репутація підприємства-замовника. Водночас спостерігається зниження рівня конкурентоспроможності підприємства та його прибутку. Розуміння необхідності застосування елементів не тільки раціонального,

а й відповідального ведення бізнесу та швидке реагування на вимоги замовників дають змогу налагодити взаємовигідну і довгострокову співпрацю між компаніями та забезпечити власну фінансову стійкість і динамічність розвитку. З огляду на це більшістю світових корпорацій та транснаціональних компаній було сформовано власні вимоги до постачальників і наразі витрачаються значні фінансові ресурси на відслідковування фактів дотримання цих вимог. Значну роль у підвищенні конкурентоспроможності відіграє можливість швидкого реагування на потреби споживачів, що можливе за чіткого управління ланцюга поставок. Для успішного управління ланцюгами постачання необхідне виконання ряду основних потреб: наявність необхідної логістичної інфраструктури, наявність висококваліфікованих кадрів, підтримка керівництва, наявність лідера у команді, співпраця в логістичному ланцюзі повинна формуватись на партнерських стосунках. Логістичне управління ланцюгом поставок являє собою комплексний і системний підхід, який потребує одночасного розгляду і обліку багатьох операцій з постачання та збуту.

1. Василюк П. Вибір постачальників з використанням методу аналізу ієрархій / П. Василюк // *Консультант*. – 2009. – № 9. – С. 15 – 16.

2. Крикавський Є.В. Логістичне управління: [підручник] / Уотерс Д. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту “Львівська політехніка”, 2005. – 684 с.

3. Чухрай Н.І. Логістичне обслуговування: [підручник] / Чухрай Н. І. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту “Львівська політехніка”, 2006. – 292 с.

4. Чухрай Н.І. Формування ланцюга поставок: питання теорії та практики: [монографія] / Н.І. Чухрай, О.Б. Гірна. – Львів: “Інтелект-Захід”, 2007. – 232 с.

5. Иванов Д.А. Управление цепями поставок / Иванов Д. А. – СПб.: Издательство СПбГПУ, 2009. – 660 с.

6. Кристофер М. Логистика и управление цепочками поставок / М. Кристофер; под. общ. ред. В.С. Лукинскогo – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.

7. Сток Дж. Р. Стратегическое управление логистикой / Дж.Р. Сток, Д.М. Ламберт; [пер. с 4-го англ. изд.]. – М.: ИНФРА-М, 2005, XXXII. – 797 с.

8. Уотерс Д. Логистика. Управление цепью поставок / Уотерс Д.; [пер. с англ.]. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 503 с.

9. Харрисон А. Управление логистикой: разработка стратегий логистических операций / Алан Харрисон; пер. с англ. под ред. О.Е. Ми- хейцева. – Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007. – 368 с.

Стаття надійшла до редакції 08.05.2015



УДК 37.04

Андрій Уруський, аспірант кафедри технологічної освіти та охорони праці
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

СУТНІСТЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Розглянуто розуміння сутності індивідуалізації та диференціації навчання у психолого-педагогічній літературі. Розкрито розуміння науковцями поняття “диференціація навчання”. Розглянуто види диференціації – зовнішня та внутрішня. Проведено аналіз співвідношення понять “індивідуалізація навчання” – “індивідуальний підхід” та “індивідуалізація навчання” – “диференціація навчання” у науковій літературі. Запропоновано уточнені поняття “індивідуалізація навчання” та “диференціація навчання” у профільній школі.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, диференціація навчання, профільне навчання, індивідуальний підхід, індивідуальні особливості учнів.

Рис. 5. Літ. 10.

Андрей Уруцкий, аспирант кафедры технологического образования и охраны труда
Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка

СУЩНОСТЬ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Рассмотрены понимание сущности индивидуализации и дифференциации обучения в психолого-педагогической литературе. Раскрыто понимание учеными понятия “дифференциация обучения”. Рассмотрены виды дифференциации – внешняя и внутренняя. Проведен анализ соотношения понятий “индивидуализация обучения” – “индивидуальный подход” и “индивидуализация обучения” – “дифференциация обучения” в научной литературе. Предложено уточненные понятия “индивидуализация обучения” и “дифференциация обучения” в профильной школе.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, дифференциация обучения, профильное обучение, индивидуальный подход, индивидуальные особенности учащихся.

Andriy Urusky, Postgraduate Student of Technological Education and Labor Protection Chair
Ternopil National Pedagogical University by V. Hnatyuk

THE ESSENCE OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION IN PROFILE TRAINING OF SECONDARY SCHOOL SENIOR STUDENTS

The understanding of individualization and differentiation essence in psychological and pedagogical literature has been considered. Scientists' interpretation of the notion “learning differentiation” has been revealed. External and internal types of differentiation have been reviewed. The analysis of the relation between the notions “individualization of learning” – “individual approach” and “individualization of learning” – “learning differentiation” in scientific literature has been carried out. More precise notions “individualization of learning” and “learning differentiation” in profile school have been offered.

Keywords: individualization of learning, learning differentiation, profile training, individual approach, students' peculiarities.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства, поширення інформаційних технологій, постійне зростання обсягу інформації зумовлюють потребу вдосконалення загальної середньої та професійної освіти. Зростає необхідність постійного пошуку шляхів модернізації та вдосконалення підготовки майбутніх працівників, а також формування їхньої компетентності відповідно до сучасних вимог на ринку праці.

Одним із шляхів вирішення окресленого питання є розвиток учнів відповідно до їх

індивідуальних здібностей, нахилів та уподобань, тобто забезпечення реалізації індивідуального підходу до школярів через індивідуалізацію та диференціацію навчання, у тому числі у профільних класах.

Питання індивідуалізації та диференціації розглядається у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Індивідуальний підхід у процесі навчання школярів детально описує Є. Рабунський. Суть індивідуалізації та диференціації навчання розкривають І. Унт, В. Володько, А. Кірсанов та ін.; особливості реалізації з окремих предметів –

**СУТНІСТЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

Г. Коберник (початкова школа), Г. Терещук (трудове навчання), Г. Гавришак (креслення). Диференціацію навчання у середній загальноосвітній школі розглядають Н. Шахмаєв, В. Монахов, В. Орлов та В. Фірсов. Диференціацію навчального процесу на основі інтересів учнів пропонує Г. Селевко. Враховуючи значну кількість визначень індивідуалізації та диференціації навчання, вважаємо за необхідне уточнити сутність цих понять в умовах профільного навчання.

Мета статті: обґрунтувати та уточнити сутність понять “індивідуалізація навчання” та “диференціація навчання”.

У науково-педагогічній літературі поняття “індивідуалізація навчання” має різне трактування. Майже кожен науковець пропонує своє визначення цього поняття відповідно до досліджуваної проблеми, проте у більшості з них кінцева мета однакова – врахування індивідуальних особливостей учнів у навчальному процесі. Зокрема, це спостерігається у визначеннях таких науковців, як І. Унт [10, 8], Г. Коберник [6, 15], Г. Селевко [9, 7], Г. Кумаріна, В. Онищук, В. Римаренко [3, 103], В. Володько [2, 59] та ін. Різняться лише обґрунтування шляхів реалізації для досягнення кінцевої мети (рис. 1).

Можна зазначити, що кожен науковець пропонує власне розуміння та визначення поняття. І хоча кінцева мета у них одна, шляхи її досягнення – відрізняються. Так, науковці Г. Кумаріна, В. Онищук, В. Римаренко, Г. Селевко пропонують врахувати індивідуальні особливості шляхом використання способів, прийомів та темпу навчання; І. Унт – форм та методів; В. Володько – різноманітних засобів; Г. Коберник – комплексу організаційних, дидактичних і методичних заходів.

У психолого-педагогічній літературі також пропонуються дещо інші визначення поняття. Так, за А. Кірсановим, індивідуалізація навчання не повинна обмежуватись орієнтацією на індивідуально-психологічні особливості учнів, вибір і використання відповідних методів і прийомів, різноманітні варіанти завдань, дозування завдань. На думку вченого, поняття “індивідуалізація навчання” потрібно розглядати значно ширше, воно передбачає: діяльність учителя, діяльність учнів, а також усі етапи процесу навчання (підготовка учнів до активного засвоєння нового навчального матеріалу,

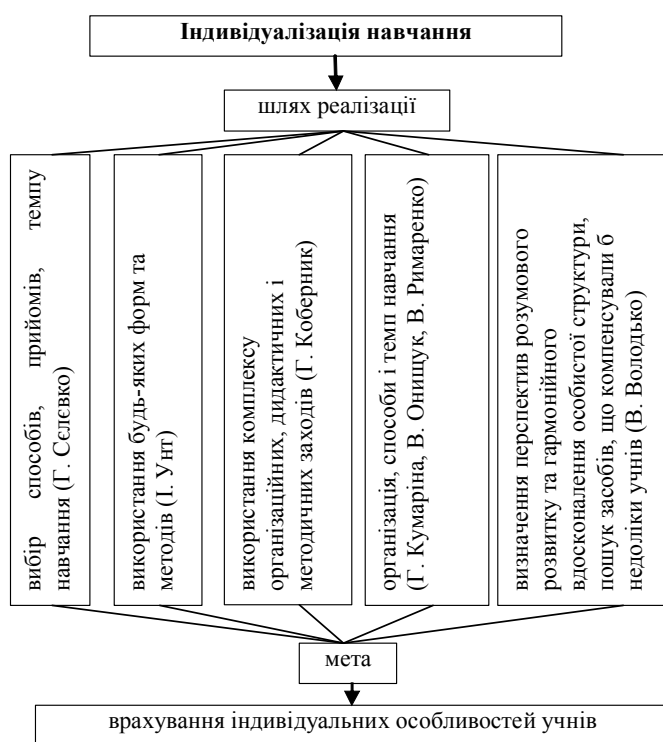


Рис. 1. Трактування поняття “індивідуалізація навчання”

первинне засвоєння та усвідомлення знань, первинне закріплення та використання їх на практиці, домашнє завдання). Графічно розуміння індивідуалізації навчання за А. Кірсановим зображено на рис. 2.

На нашу думку, розуміння поняття “індивідуалізація навчання” А. Кірсановим майже тотожне з попередніми, проте максимально обґрунтоване та деталізоване, адже врахувати індивідуальні особливості учнів у процесі навчання, не беручи до уваги безпосередньої діяльності вчителя та учнів, неможливо. Також недоцільно розглядати індивідуалізацію навчання лише на одному окремому етапі навчального процесу.

За Є. Рабунським, індивідуалізація навчання – особлива організація навчального процесу у колективі класу, яка спрямована на реалізацію вимог індивідуального підходу. Під індивідуальним підходом у навчальному процесі автор розуміє дієву увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання та передбачає оптимальне поєднання фронтальних, групових, індивідуальних занять для підвищення якості навчання і розвитку кожного школяра [8, 15 – 18]. Відповідно, індивідуалізація навчання, на думку вченого, також передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів через

**СУТНІСТЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

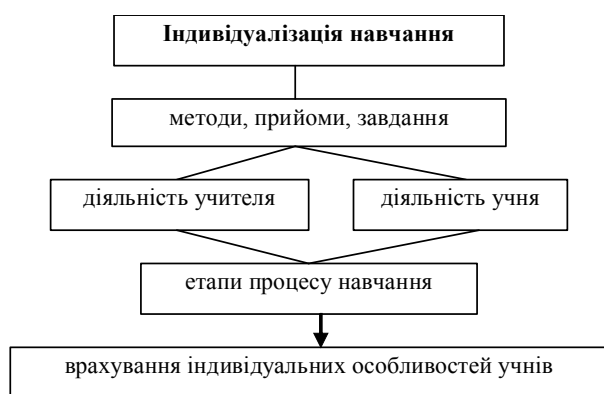


Рис. 2. Індивідуалізація навчання за А. Кірсановим

реалізації вимог індивідуального підходу. Відрізняються шляхи досягнення кінцевої мети. Так, Є. Рабунський пропонує особливу організацію навчального процесу у колективі класу, а Г. Селевко – методичні, психолого-педагогічні та організаційні заходи.

Суттєва відмінність спостерігається у співвідношенні понять “індивідуальний підхід” та “індивідуалізація навчання”. Так, одні науковці розглядають індивідуальний підхід як принцип навчання (принцип педагогіки), а індивідуалізацію навчання – як його реалізацію. Інші – як вищий рівень індивідуалізації. Такий підхід до індивідуального підходу графічно можна

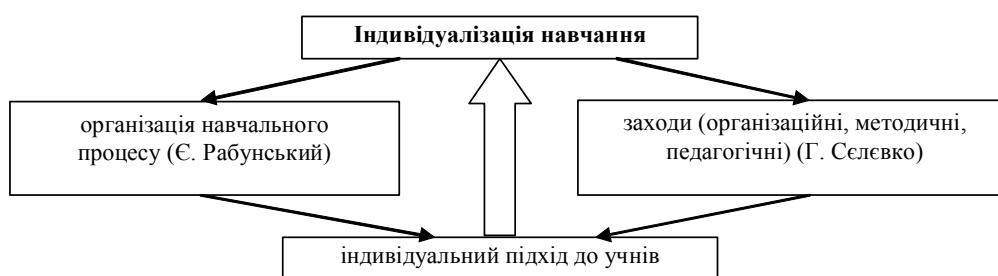


Рис. 3. Індивідуалізація навчання за Є. Рабунським та Г. Селевко

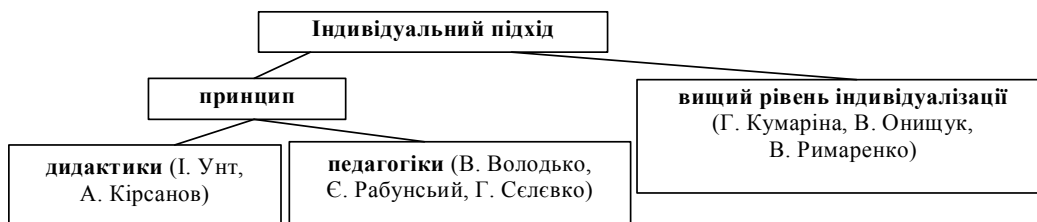


Рис. 4. Індивідуальний підхід у працях науковців

оптимальне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять.

Такої ж позиції дотримується і Г. Селевко, пропонуючи ще один варіант визначення поняття “індивідуалізація навчання”: “різноманітні навчально-методичні, психолого-педагогічні і організаційно-управлінські заходи, які забезпечать індивідуальний підхід” [9, 7].

На нашу думку, трактування поняття “індивідуалізація навчання” Є. Рабунським та Г. Селевко можна вважати ідентичними, оскільки особлива організація навчального процесу і передбачає застосування різноманітних навчально-методичних, психолого-педагогічних і організаційно-управлінських заходів для реалізації індивідуального підходу. Сутність цих тлумачень можна графічно зобразити на рис. 3.

Загалом, можна констатувати, що індивідуалізація навчання за Є. Рабунським та Г. Селевко сприяє

зобразити на рис. 4. На думку Г. Кумаріної, В. Онищук та В. Римаренко, індивідуалізація навчання реалізується на трьох рівнях: перший – врахування загальних особливостей учнів на різних етапах їх навчання та розвитку; другий – реалізується засобами диференційованого підходу; третій – засобами індивідуального підходу [3, 102 – 103]. Отже, за трактуванням учених, індивідуальний підхід забезпечує реалізацію індивідуалізації навчання.

У психолого-педагогічній літературі паралельно з індивідуалізацією навчання розглядається і диференціація. Свій погляд на визначення диференціації навчання пропонують І. Унт [10, 8], Г. Селевко [9, 6], Є. Рабунський [8, 18] та ін. Зауважимо, що поняття “диференціація навчання” також розглядають у поєднанні з іншими термінами. Так, Г. Селевко ототожнює його з поняттям “диференційований підхід”, а

**СУТНІСТЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

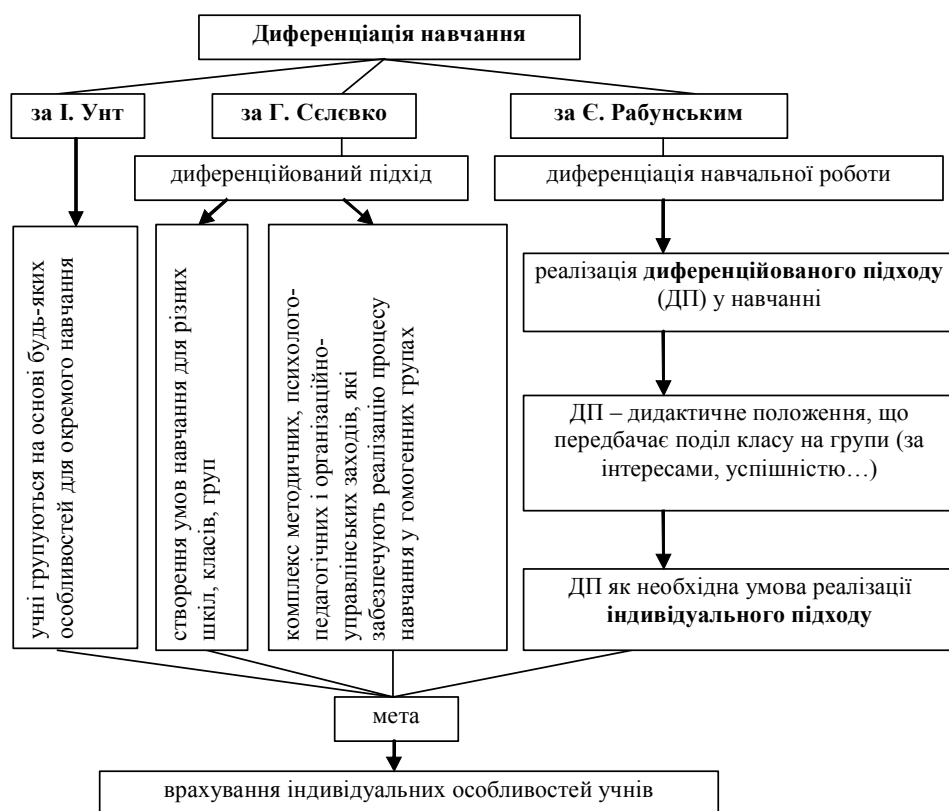


Рис. 5. Тракткування поняття “диференціація навчання” у працях науковців

Є. Рабунський – “диференціація навчальної роботи”. Графічно розуміння диференціації навчання зображено на рис. 5.

Зазначимо, що у кінцевому випадку диференціація навчання передбачає врахуванню індивідуальних особливостей (інтереси, успішність, здібності та ін.) учнів через їх групування (різноманітні школи, класи, умовні групи в середині класу).

У роботі “Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема” А. Кірсанов розглядає диференціацію навчання лише на основі аналізу праць інших науковців, проте не пропонує її визначення. Він використовує поняття “диференціація освіти” та “диференційований підхід”. Під диференціацією освіти А. Кірсанов розуміє розділення навчальних планів, програм, напрямів (гуманітарний, хімічний, фізико-математичний та ін.), що використовуються у спеціалізованих школах, класах і на факультативних заняттях у масовій школі. Таке трактування поняття, на нашу думку, тотожне розумінню диференціації навчання за Г. Селевко. Під диференційованим підходом до учнів у навчальному процесі А. Кірсанов розглядає “особливий підхід вчителя до

різноманітних груп учнів або окремих учнів, що полягає в організації навчальної роботи, різної за змістом, складністю, методами і прийомами” [5, 35], що також відповідає розумінню диференціації навчання за І. Унт, Г. Селевко та Є. Рабунським. На нашу думку, у першому випадку А. Кірсанов має на увазі зовнішню диференціацію, а у другому – внутрішню.

Сутність понять “зовнішня диференціація” та “внутрішня диференціація” ґрунтовно розкрито у працях таких науковців: В. Монахова, В. Орлова, Н. Шахмаєва та В. Фірсова. Під зовнішньою диференціацією вони розуміють таку організацію навчального процесу, за якої формуються відносно стабільні групи на основі певних індивідуальних особливостей учнів (інтересів, нахилів, здібностей, досягнутих результатів та ін.). Зміст освіти і вимоги, які висуваються до груп (класів), відрізняються [4, 270; 7, 43].

У сучасній школі зовнішня диференціація наявна у формі профільного навчання у старших класах. На нашу думку, можна виділити наступні переваги профільного навчання:

По-перше, профільні класи формуються на основі спільних інтересів, нахилів та здібностей.

СУТНІСТЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Відповідно, створюються усі необхідні передумови для подальшого розвитку індивідуальних особливостей старшокласників відповідно до обраного напрямку.

По-друге, учні мають можливість вивчати той навчальний матеріал, який відповідає їхнім зацікавленням, що у свою чергу дозволяє зробити їхнє навчання корисним, цікавим та усвідомленим.

По-третє, у процесі навчання у профільних класах створюються умови для самоствердження і самореалізації, а також для свідомого та якісного професійного самовизначення старшокласників.

По-четверте, дозволяє поєднати загальноосвітню підготовку з допрофесійною та початковою професійною. Старшокласники ознайомлюються з професіями відповідно до обраного напрямку та на початковому рівні оволодівають необхідними професійними знаннями, вміннями. Слід зазначити, що в умовах ринкових відносин і постійного розвитку сучасних технологій виробництва зростають вимоги до працівників зі сторони професійної сфери, зокрема їм необхідно: постійно поповнювати і оновлювати свої знання, вміти здійснювати пошук необхідної інформації, проявляти винахідливість, переносити знання з різних галузей людської діяльності та науки в конкретну ситуацію тощо. Відповідно, можна констатувати, що чим швидше молода людина професійно самовизначиться і розпочне підготовку до майбутньої професійної діяльності, тим більше у неї шансів на ринку праці та в плані побудови майбутньої професійної кар'єри.

По-п'яте, учні мають можливість зосередити свої зусилля на тих предметах, які є для них цікавими та важливими для майбутньої професійної діяльності. Сучасне інформаційне суспільство та науково-технічний прогрес сприяють прискореному розвитку науки, що у свою чергу призводить до безперервного збільшення знань. Відповідно, збільшується обсяг навчального матеріалу у програмах загальноосвітньої школи. Для учнів стає досить проблематично засвоїти навчальний матеріал у великій кількості та з кожного предмету зокрема.

Загалом, педагогічна доцільність профільного навчання у старших класах, на думку А. Афанасьєва та Д. Данілова, обумовлена [1, 87]:

- наявністю у більшості старшокласників стійкого інтересу до певних видів діяльності;
- необхідністю використання стійких інтересів учнів для цілей навчання та виховання;
- прагненням до організації навчально-виховного процесу на основі врахування індивідуальних особливостей і навчальних можливостей кожного учня;

- необхідністю створення сприятливих умов для максимального розвитку задатків та здібностей кожного учня;

- намаганням ліквідувати перевантаження учнів;

- необхідністю професійної орієнтації школярів.

Можна зазначити, що профільне навчання дозволяє зробити навчання старшокласників корисним, усвідомленим та цікавим. Таке навчання підвищує якість освіти через врахування індивідуальних особливостей учнів, а також завдяки гнучкості у виборі школярами власної освітньої траєкторії.

Внутрішня диференціація передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів у групі (класі), які підібрані за випадковими ознаками (гетерогенні класи) [4, 270]. Така форма, на думку В. Монахова, В. Орлова та В. Фірсова, сприяє найбільш повному врахуванню індивідуальних та групових особливостей учнів. Це передбачає варіативність темпу навчання, диференціацію навчальних завдань, підбір різноманітних видів діяльності. При внутрішній диференціації учні для роботи з ними різними методами в середині класу розподіляються на умовні групи [7, 43].

Можна констатувати, що у науковій літературі існує поділ диференціації на внутрішню та зовнішню. Науковці В. Монахов, В. Орлов, Н. Шахмаєв та В. Фірсов детально розписують місце зовнішньої та внутрішньої диференціації у навчальному процесі. Так, зовнішня диференціація повинна використовуватись у старших класах, а внутрішня – у середній школі (гетерогенні класи). Така позиція, на нашу думку, не є доцільною, оскільки у гомогенних класах (профільні) також необхідно застосовувати внутрішню диференціацію.

Серед науковців спостерігаються розбіжності у співвідношенні понять “індивідуалізація навчання” та “диференціація навчання”. За Н. Шахмаєвим, індивідуалізація навчання та внутрішня диференціація є тотожними. На нашу думку, автор розглядає термін “індивідуалізація навчання” у вузькому розумінні. Згідно з В. Володько, індивідуалізація і диференціація – це дві сторони одного й того самого процесу – збереження, врахування і розвиток індивідуальних особливостей кожного учня [2, 60]. Можна зазначити, що учений, вважає їх ідентичними у досягненні спільної мети. Науковці В. Монахов, В. Орлов та В. Фірсов розглядають індивідуалізацію як мету, а диференціацію – як досягнення мети. На нашу думку, остання позиція є найбільш об'єктивною та розкриває сутність

**СУТНІСТЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

понять “індивідуалізація навчання” та “диференціацію навчання”. Ми дотримуємося такої ж позиції, за якої індивідуалізація навчання розглядається як мета, а диференціація – як засіб її реалізації.

Висновок. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив різноманітність понять і підходів до розуміння сутності проблеми індивідуалізації та диференціації навчання. Тому, ми пропонуємо уточнення основних понять в умовах профільного навчання старшокласників:

1. Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу спрямованого на створення оптимальних умов для навчання й розвитку всіх і кожного зокрема, за якого вибір способів, прийомів та темпу навчання обумовлюється індивідуальними особливостями учнів. На нашу думку, основним засобом реалізації індивідуалізації навчання у процесі профільного навчання старшокласників повинна бути внутрішня диференціація.

2. Диференціація навчання – врахування індивідуальних особливостей учнів, що передбачає поділ на типологічні групи за різними ознаками (навченість, наукованість, творчість, пізнавальний інтерес тощо) та застосування комплексу методичних і психолого-педагогічних заходів, які забезпечують процес навчання в умовно однорідних групах.

1. Афанасьев А.Е. Профильная дифференциация в сельской школе / А.Е. Афанасьев, Д.А. Данилов. – Новосибирск: Наука, 2004. – 238 с.

2. Володько В.В. Індивідуалізація та диференціація навчання і виховання / В. Володько // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1 – С. 54 – 65.

3. Дидактика современной школы: пособие для учителей / [Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кумарина, Ю.А. Кусый и др.]; под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.

4. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для ФПК директоров образоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / [В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев]; под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 224 с.

6. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика / Г.І. Коберник; Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – К.: Науковий світ, 2002. – 232 с.

7. Монахов В.М. Дифференциация обучения в средней школе / В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов // Советская педагогика. – 1990. – №8 – С. 42 – 47.

8. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности / Е.С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 184 с.

9. Селевко Г.К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей / Г.К. Селевко. – М.: Респ. ин-тут повышения квалификации работников образ., 1996. – 79 с.

10. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2015



“Історія мого життя складає частину історії моєї Батьківщини”.

*Тарас Шевченко
Пророк України*

“Наша мова – то і є одежа нашого духу, або ще краще – яскравий вираз всього того, що нас вражає, що ми почуваємо, про що думаємо-гадаємо, того, що ми зовемо духом або душею”.

*Танас Мирний
прозаїк та драматург*



**МЕТОДИЧНА РОБОТА З УЧИТЕЛЯМИ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ
У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1938 РР.)**

УДК 37(4777.87) “19”:70

*Ірина Розман, пошукач кафедри педагогіки та психології
Ужгородського національного університету*

**МЕТОДИЧНА РОБОТА З УЧИТЕЛЯМИ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ
У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1938 РР.)**

У статті розкрито методичну роботу, яка проводилась громадськими об'єднаннями із вчителями та мала вагоме значення в системі методичної роботи у Закарпатті (1919 – 1938 рр.) Визначено поширені форми методичної роботи характерні для більшості громадських організацій. Виявлено, що функцію пропагування виконували друковані органи громадських товариств – педагогічні часописи, спеціальні друковані видання та періодика.

Ключові слова: методична робота, громадські об'єднання, педагогічні товариства, культурно-освітні товариства.

Літ. 10.

*Ірина Розман, соискатель кафедры педагогики и психологии
Ужгородского национального университета*

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РОБОТА С УЧИТЕЛЯМИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
В ЗАКАРПАТЬЕ (1919 – 1938 гг.)**

В статье освещена методическая работа, которая проводилась общественными организациями и имела важное значение в системе методической работы в Закарпатье (1919 – 1938 гг.) Определены популярные формы методической работы. Определено, что функцию пропаганды исполняли органы печати общественных организаций – педагогические летописи, специальные издания и периодика.

Ключевые слова: методическая работа, общественные объединения, педагогические товарищества, культурно-образовательные товарищества.

*Iryna Rozman, Researcher of Pedagogy and Psychology Department
Uzhgorod National University*

**METHODICAL WORK OF CIVIC ORGANIZATIONS WITH TEACHERS
IN TRANSCARPATHTIA (1919 – 1938 YEARS)**

The article reveals the methodical work that was carried out by civic associations with teachers and had significant importance in the system of methodical work in Transcarpathia (1919 – 1938 years). Identified common forms of methodical work that are characteristic for most public organizations. It was found that the function of propagation was performed by print media of public associations – pedagogical journals, special printed publications and periodicals.

Keywords: methodical work, civic associations, pedagogical associations, cultural and educational associations.

Постановка завдання. Визнання поєднання національної історії з національними традиціями як головного інструменту гармонізації і розвитку суспільних відносин спонукає до поглибленого вивчення й аналізу здобутків в галузі реформування системи освіти. Визначальна роль у прогресивному поступі і щасливому майбутньому нації належить педагогу. Від професійного розвитку вчителя залежить рівень соціально-культурної а відтак економічної сфери суспільства. Суттєвим для розв'язання проблем професійного розвитку педагогів є дослідження регіональних особливостей професійного становлення учителя. З огляду на історико-політичні причини ці особливості для Закарпаття

були унікальними. На сьогодні недостатньо досліджено методичну складову педагогічного професіоналізму закарпатських вчителів та її актуальність для сьогодення.

Порівняльний аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду організації методичної роботи проведено Ф. Красовським, В. Папіжук, І. Тимофеевою та ін. Методичну роботу як цілісної системи взаємопов'язаних дій, що забезпечують підвищення якості надання освітніх послуг вивчають вітчизняні дослідники Л. Дехтеренко, А. Дутчак, І. Жерносек, І. Зязюн, І. Підласий, С. Трипольська, Т. Тищенко та ін. Регіональні особливості методичної роботи з педагогічними кадрами є предметом досліджень О. Барабаш, Л. Корецької, Л. Кірішко, С. Майданенко та. ін.

МЕТОДИЧНА РОБОТА З УЧИТЕЛЯМИ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1938 РР.)

Історико-педагогічні дослідження професійного вдосконалення вчителів здійснено Н. Андрійчук, О. Дубасенюк, Т. Завгородньою, Д. Герцюк, Г. Олійник, О. Сухомлинською, П. Худоминський, М. Чепіль та ін. Різні аспекти закарпатської історії педагогіки, що так чи інакше стосується періоду нашого дослідження перебували в полі зору В. Гомоннай, М. Кляп, І. Небесника, В. Росула, М. Талапканича, В. Химинця, О. Яцини, та ін.

Незважаючи на дотичність тематики вищенаведених науковців, їх пошуку не стосувались методичної роботи з учителями у Закарпатті в міжвоєнний період.

Мета статті – розкрити методичний напрямок в діяльності культурно-освітніх та педагогічних товариств Закарпаття (1919 – 1938 р.)

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що у період з 1919 р. по 1938 р. територія сучасного Закарпаття перебувала у складі Чехословацької республіки під офіційною назвою Підкарпатська Русь. На території краю діяла особлива система методичної роботи з учителями. Ця робота проводилася у різних формах під патронажем органів управління шкільництвом а також громадськості. Методична складова вирізнялася у роботі педагогічних товариств, які об'єднували місцевих вчителів за професійними інтересами, ідеологічними орієнтаціями або політичними поглядами та ін. Як свідчить джерельна база, активно методичну роботу серед вчителів проводили “Учительське товариство Подкарпатской Руси” (1920 – 1944 рр.), згодом “Учительское товарищество”, “Товариство учительства горожанських шкіл Подкарпатської Руси” (1924 – 1939 рр.), “Педагогічне товариство підкарпатської Руси” (1924 – 1939 рр.), “Народовецьке учительське товариство” (1929 – 1930 рр.), “Учительська Громада” (1930 – 1939 рр.). Найпоширенішими видами методичної діяльності названих педагогічних товариств було: розробка та видавництво шкільних підручників, методичних рекомендацій, навчально-методичної літератури та періодичних видань. Як свідчить аналіз історичних джерел, на високому рівні здійснювалась педагогічними товариствами інформаційно-методична діяльність.

Серед педагогічних товариств, діяльність яких припадає на міжвоєнний період найпотужнішим вважаємо “Учительське товариство Подкарпатської Руси”. Діяльність товариства окреслювалась статутом. Здійснений нами аналіз статуту вказує на те, що методична діяльність визначалась метою створення товариства: “служити всім потребам просвітницького руху ... боронити становище і особисті права

учительства” [3, 3]. З огляду на те, що “Учительское товарищество”, мало філії по великих містах краю, воно успішно реалізувало пропагандистську функцію методичної роботи з учителями через інформування педагогів про передовий педагогічний досвід колег із європейських країн та поширювало цінні педагогічні ідеї. Доцільними, вважаємо, дискусії про використання нових методик викладання, що давало можливість вчителям підвищувати свій фаховий рівень через впровадження новинок у власний педагогічний доробок. Товариство виступало засновником книгодрукарень, майстерень по переплетенню книг, тощо, тому педагогічні книги, журнали, часописи, підручники та інших навчальні засоби поширювались через книгарні та бібліотеки товариства [3, 4 – 5].

Поширеними були такі види методичної діяльності педагогічного товариства: звіти за різні періоди діяльності, доповіді, вистави, концерти, академії для учительства і для народу, професійні курси для освіти учительства, наукові екскурсії, збори, конгреси, проведення психолого-педагогічних досліджень і конференцій на тему шкільництва і народного виховання; висунування вимог до владі щодо навчально-дидактичних та учительських справ та оборони інтересів народного виховання та учительства; заснування та утримання бібліотек для вчителів та учнів; взаємозв'язки із подібними чехословацькими і зарубіжними вчительськими товариствами.

Значна частина методичної роботи, яка проводилася учительським товариством, оприлюднювалась на сторінках журналу “Народна школа”. У журналі не було чітко визначених рубрик, проте на підставі аналізу досліджених ними номерів видання можемо стверджувати, що усі матеріали методичного спрямування можна по групувати по таких категоріях: організація діяльності товариства та звітів його роботи, розвиток шкільництва у Закарпатті, висвітлення проблем у роботі вчителів, розгляд навчально-методичних питань, обговорення підручників для навчальних закладів, посібників та іншої навчальної літератури, рекомендації до використання у навчальному процесі періодичних видань, ознайомлення із зарубіжним педагогічним досвідом, реклама продукції видавництв та книгарень тощо.

Постійними дописувачами періодичного видання були голова товариства В. Шпеник, секретар М. Василенко та активісти А. Дехтерьов, І. Лізак, П. Милославський, Ю. Петенько, А. Сась, М. Суховський, П. Федор, Т. Черкасов, М. Чегіль

та інші. Відзначимо, що через зміст друкованих матеріалів відображалась політична орієнтація дописувачів. Зокрема нашу увагу привернули матеріали, які розкривають освітні англійських, американських, французьких, чеських педагогів, проте у мовних дискусіях перевага авторів – на боці власних політичних уподобань. Зазначимо, що не зважаючи на вплив політичних ідеологій освітньо-інформувальну функцію видання здійснювало на високому методичному рівні. Освітняни ознайомлювались із європейськими педагогічними ідеями та ділились власним досвідом щодо використання нових методів навчання та реалізації різних напрямів виховання – громадянського, мистецького, патріотичного, економічного тощо.

З огляду на мету нашого дослідження цінними є погляди вчительської громади на роль вчителя у закарпатському середовищі та вимоги, що висували колеги до вчителів. Сторінки періодичного видання служили транслятором педагогічних поглядів досвідчених педагогів. Тогочасні вчителі усвідомлювали власну відповідальність перед народом за формування громадянського суспільства. У вступній статті П. Федор відзначав, що карпаторуське учительство є найбільш масовою частиною карпаторуської інтелігенції і несе відповідальність за національне відродження власного народу та його добробут у майбутньому. Педагог рекомендував для досягнення цієї шляхетної мети “звільнитися від чужих шкідливих впливів і керуватись непохитною національною спрямованістю, вчительською честю, професійним обов’язком, моральністю і любов’ю до власного народу і його традицій” [8].

У статті “Народний учитель” Ф. Михайлович вказував, що не дивлячись на те, що вчитель народної школи будучи єдиною грамотною людиною в селі, усе ж повинен дуже відповідально ставитися до виконання своїх професійних обов’язкові систематично вдосконалювати свої професійні знання, адже “тільки високоосвічений учитель, який увесь час покращує свій фаховий рівень може бути корисним справі освіти власного народу”. Автор закликає колег через самоосвіту до підвищення педагогічної майстерності стати справді народними вчителями [5, 10].

Розмірковуючи якими засобами може вчитель здобути авторитет серед громади, І. Кречковецький у цьому ж номері журналу “Народна школа” висловлює поради молодим вчителям. Головною якістю вчителя, яка створює вчителю повагу серед оточуючих – це високі фахові знання у поєднанні

із інтелігентністю, всебічною освіченістю, та чесністю і безпристрасністю, хоча понад усе важливим є дотримання місцевих звичаїв та пошана до народних традицій [6, 7].

Таким чином, можна узагальнити погляди членів Учительського товариства Підкарпатської Русі на педагогічну майстерність та особистість вчителя. Основними вимогами до вчителя професіонала були: професійна компетентність тобто – педагогічні знання та педагогічний досвід, які досконалі знання педагогічної теорії, вміння застосовувати її в у практичній діяльності навчально-виховного процесу, ерудованість, високий рівень інтелігентності у поєднанні із громадянською само визначеністю: відданістю власному народові та почуттям відповідальності за його майбутнє.

Зрозуміло, що кожне педагогічне товариство намагалось створити власний орган друку. Так, члени “Народовецького учительського товариства” “Учительської Громади” оприлюднювали свої педагогічні погляди на сторінках часописів “Подкарпатська Русь” та “Учительський голос”, члени “Товариства учительства горожанських шкіл Подкарпатської Русі” видруковували праці у “Вестнику учительства горожанських шкіл Подкарпатской Риси”, “Учительська Громада” – “Наша школа” та “Учительський голос”. Як слушно стверджує дослідниця З. Ваколя, діяльність цілої низки педагогічних товариств, які діяли у Закарпатті в п.п. ХХ ст. призвела до створення мережі фахових педагогічних періодичних видань [1, 16].

Ідеологічна єдність проукраїнських педагогічних організацій – “Учительського товариства”, “Товариства учительства горожанських шкіл Подкарпатської Русі”, “Товариства професорів середніх шкіл Подкарпатської Русі”, “Народовецьке учительське товариство”, “Учительської Громади”, “Товариства учительства фахових шкіл Подкарпатської Русі”, “Товариства учительниць ручних робіт і захоронок”, “Товариства учительниць ручних робіт і захоронок”, “Школьна допомога”, “Товариства церковних учителів Єпархії Мукачівської”, “Товариства церковних учителів Єпархії Пряшівської”, тощо акумулювалась у створенні педагогічного товариства “Школьна Матка Русинів” (1926 р.). Ядро товариства становили педагоги, які поєднували вчительську діяльність із громадською: Ю. Бращайко, А. Волошин, В. Гаджега, М. Долинай, В. Желтвай, І. Невицька, І. Панькевич, Ф. Ревай, Ю. Ревай, В. Феденець, А. Штефан та ін. Керівник товариства М. Бращайко

МЕТОДИЧНА РОБОТА З УЧИТЕЛЯМИ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1938 РР.)

стверджував, що діяльність усіх педагогічних товариств є взаємодоповнюючою і зорієнтованою на розвиток шкільництва, молоді та народу [4].

Статут “Школьної Матки Русинов” за мету визначав працю товариства для розвитку освіти і культури заради добробуту українського народу. Ця мета реалізувалася через заснування українських навчальних закладів, їх обладнання, допомогу місцевій молоді при отриманні освіти, створення книгарень, бібліотек, організація лекцій, вистав, театральних виступів, концертів, вечорів, свят та ін. Одним із напрямів діяльності товариства було надання різних видів допомоги вчителям: від методичної до матеріальної. Серед пріоритетних напрямів діяльності товариства виокремимо ті, які надавали допомогу вчителям у вдосконаленні педагогічної майстерності: заснування жіночої гімназії, учнівських інтернатів, розробка навчально-методичних матеріалів, збір засобів для забезпечення навчальних закладів підручниками та іншими засобами навчання, організація видавничої справи, проведення позаурочної навчально-виховної роботи, організація мистецьких.

Серед найвідоміших громадських організацій чехословацького періоду були товариство “Просвіта” та “Руське Культурно-Просвітницьке общество імені Олександра Духновича в Ужгороді”. Чисельною культурно-освітньою громадською організацією проросійської політичної спрямованості було “Руське Культурно-Просвітницьке общество імені Олександра Духновича в Ужгороді”. Спілка була створена у результаті рішення наради Руської земледільської автономної партії (Мукачево, 5 серпня 1922 р.). Керування товариством здійснювали С. Сабов та його товариші В. Анталовський, С. Бачинський, М. Бескид, О. Бескид, Й. Камінський, Ю. Гаджега, С. Фенцик та ін. Статут товариства визначав мету товариства – “культурний розвиток руського народу, який проживає в межах республіки, а передусім виховання його у патріотичному, руському дусі, виключаючи різну політичну діяльність”.

Структуру товариства утворювали організаційна, освітня, науково-літературна, художня, театральна, музична і хорова, бібліотечна секції а також російських жінок, народних домів, санітарно-гігієнічна та спортивна тощо. Для досягнення своєї культурно просвітницької мети товариство видавало і розповсюджувало книги у популярно-просвітницькій, літературно-науковій і сільськогосподарській галузях; відкривало відділи товариства і читальні по території Чехословацької республіки; організувало музичні і співочі

гуртки і, так звані, руські сокольські і гімнастичні дружини; бібліотеки і музеї та музично-вокальні вечори та вистави аматорських театрів; організувало курси навчання грамоти, тощо [7, 3 – 4].

Як свідчить аналіз джерельної бази “Руське Культурно-Просвітницьке общество імені Олександра Духновича в Ужгороді” брало активну участь у освітньому процесі, видавало значну кількість російськомовної літератури, проводило літературні конкурси, готувало і впроваджувало у навчання російськомовні підручники. Особливою популярністю користувалися підручники Є. Сабова “Русский литературный язык Подкарпатской Руси и новая грамматика русского языка для средних учебных заведений Подкарпатской Руси”, та С. Фенцика “Читанка для народа” [2; 9].

Педагогічний напрям діяльності позначений боротьбою за утвердження української національної школи та розв’язання культурно-освітніх проблем Підкарпатської Русі домінував у діяльності товариства “Просвіта” (1920 – 1939 рр.). Системне педагогічне інформування товариство проводило через видавничу діяльність. В рамках нашого дослідження зацікавлення викликає зміст календарів “Просвіти”, часописів “Пчїлка”, “Просвіта”, “Світло” та ін.

“Просвіта” об’єднала навколо ідеї виховання нового покоління закарпатців всі громадські організації українського спрямування, а саме: “Пласт” “Жіночий Союз”, “Сокіл”, “Русь”, тощо та вище згадувані педагогічні товариства. Цінним у діяльності товариства, вважаємо, захист права викладання та навчання українською мовою в освітніх закладах Закарпаття через поширення книжок з країнознавства, історії Підкарпатської Русі, популяризація творів українських і зарубіжних письменників. Об’єднуючись навколо товариства “Просвіта”, вчені проводили наукові дослідження в галузі історії, етнографії, мовознавства, культури. Завдяки зусиллям очільників товариства виходив “Науковий Збірник товариства “Просвіта” – єдине наукове видання на Закарпатті міжвоєнної доби. Товариство опікувалося історико-археологічними знахідками, культурними цінностями.

Дослідження діяльності товариства, дає стверджувати, що національне шкільництво розглядалось членами “Просвіти” як форпост всієї громадсько-просвітницької праці. Педагогічна, наукова діяльність товариства була спрямована на визначення парадигми українського шкільництва та поширення ідеї національної освіти серед населення краю, здійснювався пошук методів і

**МЕТОДИЧНА РОБОТА З УЧИТЕЛЯМИ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ
У ЗАКАРПАТТІ (1919 – 1938 РР.)**

форм навчально-виховної роботи у відповідності з культурно-освітньою метою товариства. Система педагогічних принципів і ціннісних установок, які обстоювали і пропагували члени "Просвіти", сприяла формуванню у закарпатців загальнолюдських і національних почуттів. Пропагована парадигма позашкільної освіти полягала у навчанні й вихованні людини впродовж усього життя, краєзнавчого музею Підкарпатської Русі. Ми погоджуємось із думкою О. Яцини, педагогічно-просвітницька діяльність "Просвіти" відчутно впливала на організацію освіти дорослих і молоді та сприяла піднесенню національної гідності населення Закарпаття. Зменшення кількості неписьмених серед дорослого населення та залучення до навчання дітей шкільного віку сприяли формуванню національно свідомої особистості, слугували національному відродженню краю [10, 211].

Висновки. Таким чином, аналіз діяльності педагогічних та культурно-освітніх товариств вказує на те, кожне із товариств без огляду на мету і завдання створення, культурні-політичні орієнтації, матеріальну спроможність спрямовували власні ресурси на допомогу закарпатським вчителям. Поширеними формами методичної роботи товариств були стимулювання наукового розвитку вчителів через поширення у друкованих органах надбань української та європейської педагогічної науки, передового педагогічного досвіду, сучасних наукових методів викладання, оновлених навчальних програм; розробку підручників та навчально-методичних засобів навчання; залучення педагогів до колективних форм роботи.

Подальших наукових розвідок потребує питання перекваліфікації вчителів та зміст вчительських кваліфікаційних іспитів, державна

система стимулювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників тощо.

1. Ваколя З. Вплив педагогічних товариств Закарпаття на становлення й розвиток системи фахової періодики в п.п. ХХ ст. // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія "Педагогіка. Соціальна робота". – Ужгород, 2013. – Вип. 27. – С. 16 – 19.

2. ДАЗО. – Ф. 28. – Оп. 1. – Спр. 7534. Списки шкіл Ужгородського шкільного округу, в яких проводилося навчання за граматикую Панькевича та списки шкіл Тячівського округу, в яких користувалися граматикую Сабова.

3. ДАЗО. – Ф. 50. "Статут Учительського товариства Подкарпатської Русі". Опис 2, справа 28. Арк 14.

4. ДАЗО. – Ф. 1040. "Товариство "Шкільна Матка Русинів" Чехословацької республіки, м. Ужгород". Опис 1, справа 1. Протоколи зборів і засідань товариства. Арк 12.

5. Михайлович Ф. Народний учитель / Ф. Михайлович // Народна школа. – 1936 (Р. XVI). – Ч. 2. – С. 6 – 10.

6. Кречковецький І. Народний Як может учитель пробрести авторитет і доверіє народа / І. Кречковецький // Народна школа. – 1936 (Р. XVI). – Ч. 2. – С. 7 – 8.

7. Устав Руського Культурно-Просвітницьке общества імені Олександра Духновича в Ужгороді – Ужгород: Шкільна допомога, 1923. – 18 с.

8. Федор П. Вступ / П. Федор // Народна школа. – 1935 (Р. XIV). – Ч. 4. – С. 1.

9. Фенцик С.А. Читанка для народа. – Ужгород: Шкільна допомога, 1932. – 48 с.

10. Яцина О.Ф. Педагогічна й культурно-освітня діяльність товариства "Просвіта" на Закарпатті (1919 – 1939 рр.): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Олена Федорівна Яцина. – Ужгород, 2009. – 279 с.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2015



"Господи, дай мені сили, щоби впоратися з тим, що я можу зробити; дай мені мужність, щоби примиритися з тим, чого я не можу зробити, і дай мені мудрість, щоби відрізнити одне від другого".

Східна мудрість



**ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ
(1920 – 1930-ТІ РР.): ЗМІСТ І ФОРМИ**

УДК 37.037:37.013

*Зоя Сидоряк, аспірант кафедри теорії та методики фізичного виховання
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

**ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ
(1920 – 1930-ТІ РР.): ЗМІСТ І ФОРМИ**

У статті досліджено запровадження фізичного виховання до навчального процесу загальноосвітньої школи в радянській Україні міжвоєнного періоду, створення відповідних програм, проаналізовано зміст і форми фізичного виховання у тогочасній школі.

Ключові слова: фізичне виховання, школа, радянська Україна, урок, гурток.

Літ. 14.

*Зоя Сидоряк, аспирант кафедры теории и методики физического воспитания
Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко*

**ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ УКРАИНЫ
(1920 – 1930-Е ГГ.): СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ**

В статье исследованы введения физического воспитания в учебный процесс общеобразовательной школы в советской Украине межвоенного периода, создание соответствующих программ, проанализировано содержание и формы в тогдашней школе.

Ключевые слова: физическое воспитание, школа, советская Украина, урок, кружок.

*Zoya Sydoryak, Postgraduate Student of the Theory and Methods of Physical Education
Drohobych State Pedagogical University by I. Franko*

**THE PHYSICAL EDUCATION AT SECONDARY SCHOOLS IN UKRAINE (1920 – 1930):
CONTENT AND FORMS**

The article researches the introduction of physical education in the educational process at secondary school in Soviet Ukraine in the interwar period, creating relevant programs, analyzed the content and form of physical education at school of that period.

Keywords: physical education, school, Soviet Ukraine, lesson, group.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку національної освіти доволі гостро постає проблема удосконалення змісту і форм фізичного виховання шкільної молоді. Одним із проявів цього стала Міжгалузева комплексна програма “Здоров’я нації”. Поміж важливих проблем охорони здоров’я населення було визначено зокрема й незадовільний стан здоров’я населення, низький рівень інформованості про засоби збереження здоров’я та формування здорового способу життя, а також недостатня ефективність системи фізичного виховання, яка б сприяла поліпшенню стану здоров’я населення. Сучасні умови розвитку українського суспільства висувають нові вимоги до системи освіти, зокрема й фізичного виховання.

Як відомо, творчий пошук нових шляхів щодо вдосконалення системи фізичного виховання та наукове вирішення проблем теоретичних психолого-педагогічних засад фізичного виховання загалом неможливі без вивчення та переосмислення історичного досвіду минулого, що

є обов’язковим компонентом будь-якої науки та має принципове значення для усвідомлення характеру її становлення, для успішного і ефективного просування вперед. Важливим для нас є досвід української школи 20 – 30-х рр. ХХ ст., оскільки в цей час українське суспільство перебувало в умовах трансформаційних змін, пов’язаних зі становленням радянської тоталітарної системи. Відтак дослідження аспектів реалізації фізичного виховання учнівської молоді в тогочасній школі дасть змогу виявити витоки сучасних успіхів і недоліків, досягнень і проблем системи фізичного виховання дітей у школах України, яка успадкувала радянську систему шкільництва.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування фізичного виховання, етапи розвитку фізичної культури ставили предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців. У працях В. Кулика [2], О. Півня [6], Є. Приступи [7], М. Солопчука [8], В. Столбова [10], Ю. Тимошенка [11 – 13] та інших учених висвітлюються педагогічні ідеї представників

українського спорту, розглядаються питання вітчизняної історії фізичної культури, розкривається зміст основних етапів розвитку фізичної культури та виховання в Україні. Однак період розвитку фізичної культури в 1920–1930-х роках є недостатньо висвітленим у працях вітчизняних дослідників, істориків педагогіки.

Мета статті – дослідити запровадження фізичного виховання до навчального процесу загальноосвітньої школи в радянській Україні міжвоєнного періоду, проаналізувати його зміст і форми у тогочасній школі.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи досліджувану епоху, відзначимо, що спорт як такий радянську владу цікавив мало, хоча певні кроки щодо організації фізкультурного життя громадян та фізичного виховання учнів були зроблені. Ще 22 квітня 1918 р. Рада робітничих, солдатських та селянських депутатів видала Декрет про введення загального військового навчання (Всеобуч), а 7 травня цього ж року при Реввоенраді було створене Головне управління Всеобуча. Саме ця організація взяла на себе керівництво фізичним вихованням у клубах та гуртках, що культивували фізичну культуру. 24 вересня 1919 р. Рада робітничої та селянської оборони прийняла постанову, що зобов'язувала Всеобуч включити фізичну культуру та спорт у загальну систему воєнного виховання трудівників. 1 грудня 1920 р. Радою Народних Комісарів був виданий декрет про затвердження Державного інституту фізичної культури як вищого навчального закладу. 13 липня 1925 р. була прийнята перша спеціальна постанова ЦК РКП (б), присвячена розвитку радянського фізкультурного руху. Вона визначала: “Фізичну культуру необхідно розглядати не лише з точки зору фізичного виховання та оздоровлення, але як одну зі складових трудової та воєнної підготовки” [13, 80].

Та після проведення у 1928 р. першої Радянської Спартакіади народів СРСР, яка показала низький рівень спортивних результатів спортсменів, 23 вересня 1929 р. вийшла постанова ЦК ВКП (б) “Про фізкультурний рух”. У постанові зазначалося про незадовільний стан фізкультурної роботи та було прийнято рішення створити Всесоюзну (Вищу) Раду фізичної культури та спорту СРСР6. Згодом, в постанові Президії ЦВК СРСР від 1 квітня 1930 р. зазначалося: “Серед заходів Радянської влади з виховання нової людини – активного будівника та борця за соціалізм – важливого значення набуває робота в царині фізичної культури трудівників”. За сприянням Вищої Ради, ці ідеї

лягли в основу всесоюзного фізкультурного комплексу “Готовий до праці та оборони” (ГТО), який був введений 11 березня 1931 р., і сприяв значному зростанню спортивного руху на теренах Радянського Союзу. Але спочатку ГТО було створено для старшого юнацтва та дорослих, залишаючи без уваги дітей та підлітків. Тому 7 грудня 1932 р. Вища Рада переробила критерії, які враховували інтереси і цієї верстви населення (школярів 13 – 16 років). Так затвердилася трьохступенева система фізичного виховання [14, 148 – 149].

Натомість справа організованого фізичного виховання в школах певний час залишалася поза увагою чиновників від освіти. До середини 1920-х рр. уроки фізичного виховання мали місце в шкільній програмі епізодично, з ініціативи самих учителів, які захоплювали фізкультурою. Із 1927 р. Народний комісаріат освіти (далі – НКО) включає до свого плану справу фізичного виховання і спільно з Вищою радою фізичної культури (далі – ВРФК) проводить роботу щодо охоплення всіх навчальних закладів. Саме в цей час починають розроблятися організаційні та науково-методичні питання щодо втілення в життя всіх необхідних заходів з фізичного виховання. У контексті оздоровлення населення у 1927 – 1928 рр. у школах Народного комісаріату освіти (далі – НКО) вводяться уроки фізичного виховання. Однак такий крок було піддано критиці. Як і в інших сферах культурного життя цього часу, в освіті також точилися дискусії щодо організації навчального процесу, місця і ролі в фізичного виховання.

У цілому діяльність НКО у сфері фізичної культури розвивалася за такими напрямками: 1) організаційне та навчально-методичне вдосконалення фізичного виховання в установах НКО, особливо масових; 2) підготовка та перепідготовка викладачів фізичного виховання; 3) вивчення та раціоналізація життя й роботи освітніх установ щодо поліпшення фізичного стану учнів (втома, навантаження, харчування, шкільний режим тощо); 4) сприяння розвитку науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури [11, 65–66].

Наприкінці 1920-х рр. при всіх органах народної освіти як у центрі, так і на місцях створюються спеціальні комісії, що займаються поліпшенням організаційної роботи з фізичного виховання, розробленням основних питань науково-методологічного характеру та практичною реалізацією їх у навчальний процес. Це був новий напрям освітньої діяльності, тож НКО довелося корелювати свою роботу з ВРФК,

Наркоматом охорони здоров'я (далі – НКЗ), Українським військовим округом та науковими й дослідними установами: Інститутом педагогіки, Інститутом гігієни, медичними інститутами. Завдяки такій згуртованій послідовній роботі досить швидко вдалося охопити всі навчальні заклади: 4-річні сільські школи, семирічки, школи ФЗУ (фабрично-заводське учіння), професійні школи, політосвітні установи, технікуми й інститути.

Фізичне виховання, як і фізична культура у школі, за задумом керівників НКО, повинна була не тільки існувати у трудовій школі як окрема дисципліна, але й охоплювати усі аспекти навчально-виховного процесу, а через нього проникати у повсякденне життя учнів та усього населення. У зв'язку з потребами фізичного виховання необхідно було перебудувати систему освіти. Нагальною потребою школи постали питання про прищеплення санітарно-гігієнічних навичок учням, проведення бесід щодо формування навичок здорового способу життя, організацію спортивних розваг різного виду, екскурсій, прогулянок тощо. Загалом, як писав у 1928 р. один із функціонерів НКО Н. Петров, розвиток фізичної культури в школах був дуже низьким, у переважній більшості професійних училищ та технікумів заняття фізкультурою існували, на противагу вищим навчальним закладам, де фізкультура повністю була відсутня [5, 4].

Під впливом реформаторської педагогіки, зокрема такого її прояву як педологія, що була особливо популярною у СРСР у 1920-ті рр., НКО УСРР та місцеві ентузіасти справи фізичного виховання наголошували, що фізвиховання в навчальних закладах повинно бути організованим із урахуванням оздоровчої, гігієнічної, виховної та навчальної функції. Поєднання цих функцій, як зазначала педолог М. Серебровська, сприятиме раціоналізації всього педагогічного процесу, оскільки введення рухових та оздоровчих компонентів у навчальний процес є важливими елементами психологічного, розумового та культурного розвитку дитини [9, 21]. Засобами фізичного виховання в шкільній практиці декларувалися щоденна ранкова гімнастика на свіжому повітрі (незалежно від погоди), рухливі ігри, катання на лижах, ковзанах, екскурсії, походи, купання, плавання.

Упродовж 1927 – 1928 рр. було підготовлено положення та інструкції: про районні шкільні зали та майданчики фізкультури, про шкільні зали фізкультури (для міських і сільських шкіл), про майданчики фізкультури при школах, про

стандартне обладнання залів і майданчиків фізкультури. Таке інструктивно-методичне забезпечення надавало можливість навіть за складних матеріальних обставин розгорнути хоча б примітивну роботу з фізичного виховання дітей. Слід урахувати, що в переважній більшості навчальних закладів УСРР (як і загалом Радянського Союзу) були відсутні спортивні зали. Тому треба було створювати пришкільні спортивні майданчики силами самих школярів, де у великій пригоді ставали методичні розробки НКО. Паралельно з такою роботою піднімається питання перед Радою Народних Комісарів (надалі – РНК), щоб при будівництві нових шкільних приміщень передбачалася побудова спортивних залів.

Однак реалізація фізичного виховання в школах одразу ж наштовхнулася на проблему відсутності педагогічних кадрів. Серед основних спеціальностей даної галузі, яких бракувало у школі були: лікар-спеціаліст з фізкультури, вчитель (інструктор) фізкультури середньої кваліфікації, викладач вищої кваліфікації [3, 16]. Владні органи взялися й за цю царину. У 1930 р. спостерігаємо радикальне зрушення в системі наукової роботи та підготовки кадрів для фізичної культури. Це пов'язано зі створенням Українського науководслідного інституту фізичної культури (далі – УНДІФК), відкриттям у тогочасній столиці радянської України Харкові Всеукраїнського інституту фізичної культури (далі – ВІФК), а також технікумів фізичної культури в кількох містах України. Фізкультурні навчальні заклади початково створюються в структурі Народного комісаріату освіти, а в 1932 р., за постановою РНК УСРР, передаються в підпорядкування ВРФК. Вона перебирає на себе управління й низку проблем таких навчальних закладів, як Всеукраїнський педагогічний інститут фізичної культури (далі – ВПІФК) в Харкові, технікуми фізичної культури в Києві, Дніпропетровську, Одесі й Артемівську. На момент передачі лише два останні мали власні навчальні приміщення, але й ті з обмеженою площею, яка не давала змоги нормально працювати при збільшенні контингенту студентів [12, 9].

У зв'язку з розвитком у 1930-ті рр. спортивної складової частини фізичної культури зазнає змін, точніше – реорганізується, ВПІФК. Із 1934 р. відповідно до постанови ВРФК в інституті створюються *три факультети: організаційно-методичний, спортивно-технічний, військовий*. Тобто освіта поступово відходить від постреволюційних експериментів і повертається до класичної організації навчального процесу.

Як зазначає Ю. Тимошенко, на середину 1930-х рр. фізкультурна освіта – вища й середня – була до певної міри структурована та науково обґрунтована; УНДІФК забезпечував належний рівень її емпіричних досліджень.

У 1935 р. Постановою ЦК ЛКСМУ та Президії ВРФК уперше запроваджують квоту областей на проведення набору до фізкультурних навчальних закладів:

- Київська обл. представляла 50 осіб до вступу в інститут і 120 – у Київський технікум;

- Харківська обл. – 140 осіб до інституту та 30 – у Дніпропетровський технікум;

- Донецька обл. – 75 осіб до інституту й 100 – в Артемівський технікум;

- Дніпропетровська обл. – 50 осіб до інституту та 120 – у місцевий технікум;

- Одеська обл. – 40 осіб до інституту й 100 – у місцевий технікум;

- Вінницька обл. – 20 до інституту та по 30 – до Київського й Одеського технікумів;

- Чернігівська обл. – 15 осіб до інституту й 50 – у Київський технікум;

- Автономна Молдавська СРР – 10 осіб – до інституту і 20 – в Одеський технікум [12, 12].

Вимоги до знань випускників носили як практичний, так і теоретичний характер. Крім оволодіння практичною підготовкою з фізичної культури, випускник повинен оволодіти теоретичними основами з педагогіки, психології та медицини. Вчитель фізичного виховання повинен був володіти знаннями щодо профілактики захворювань та формування навичок здорового способу життя. При інститутах та профтехучилищах було відкрито курси для перепідготовки спеціалістів з фізичної культури та курси підвищення кваліфікації [1, 74].

Загалом проблему забезпечення шкіл вчителями-фізкультурними якщо й не вдалося розв'язати до кінця 1930-х рр., то принаймні було знято її гостроту – поступово до шкіл приходили випускники ВПФК і технікумів.

Про зміст і форми фізичного виховання у школі в досліджуваний період поступово трансформувалися. У 1928 р. облік знань із фізичного виховання проводився у навчальних закладах двічі на рік – на початку і в кінці навчального року і був обов'язковим лише для старших класів (старшого концентру) трудових шкіл, профшкіл та шкіл ФЗУ. Він складався з трьох частин: лікарсько-антропометричного контролю, перевірки практичних знань та педагогічного контролю (теоретичних знань). Лікарсько-антропометричний контроль був обов'язковим для всіх вікових груп обох статей і

полягав переважно в антропометричних вимірах: зріст сидячи і стоячи, розмах рук, вага (маса тіла), обхват грудей у стані спокою.

Перевірка практичних знань (іспит з фізичного виховання) проводилася по трьох вікових групах – 12 – 14 років; 15 – 16 років; 17 – 18 і старші. Вона полягала в таких випробуваннях: 1) вік 12 – 14 років: біг 30 – 50 метрів (дівчата/хлопці); метання м'яча в ціль; стрибок з розгону в довжину; підготовчі вправи (комбінація з вивчених гімнастичних елементів на 4/4 по два рухи в такт); 2) вік 15 – 16 років: біг 60 – 100 м (дівчата/хлопці); штовхання полегшеної кулі (5 кг) для хлопців; метання м'яча з ручкою чи полегшеної кулі – для дівчат; стрибки з розгону в висоту; підтягування у звичному висі (тільки за допомогою рук) для хлопців, у змішаному висінні – для дівчат; плавання 25 м (цей норматив у даній віковій групі був необов'язковим і проводився там, де для цього були умови); вік 17–18 років: біг 100 м; метання гранати кращою рукою, штовхання нормальної кулі (7,5 кг) – для юнаків; для дівчат – метання м'яча з ручкою чи штовхання полегшеної кулі (сума рук); лазіння чи підтягування – для хлопців; вправи на прес (для червоного пресу) – для дівчат; опірний стрибок чи стрибок з розгону у висоту – для хлопців; стрибок з розгону у висоту – для дівчат; плавання 50 – 100 м. [11, 67 – 68].

У 1930 р. почалося розроблення нових навчальних планів, ситуацію з фізичним вихованням у яких фіксує доповідна записка члена ВРФК М. Філя: "...за колишнім навчальним планом на фізичну культуру відводилося по 2 години на тиждень (декадних – 3 год). Це вважався той мінімум, що дозволить до котроїсь міри забезпечити фізичне виховання молоді... Однак по окремих програмних комісіях при розробленні нових навчальних планів фізкультуру розцінюють інакше: в одних випадках її скорочують частково або й зовсім; в інших – її виносять за межі навчального плану. У таких заходах нічого нового немає і є лише повтором експерименту, відхиленого ще в 1927 р., після чого фізичну культуру було заведено до всіх навчальних планів, але зараз доводиться констатувати таку саму недооцінку фізкультури. [...] Той факт, що навчальних планів ще не затверджено, вони лише проєктуються, а вже на місцях окремі завідувачі шкіл скорочують фізкультуру, і це є красномовною пересторогою, що ми можемо зупинитися перед фактом не посилення, а занепаду фізкультури у школах..." [11, 68].

У 1932 році в школи країни було запроваджено стабільну програму з фізичної культури, яка

здійснювалася на систематичному проведенні уроків. У пояснювальній записці до цієї програми розкривались місце, форми та зміст предмету “фізична культура” в школі, планування уроку, форми контролю за засвоєнням навчального матеріалу. Прийнята на гімнастичній конференції схема уроку, яка складалася з п’яти частин (1 – організаційна; 2 – загальна фізична підготовка, зміцнення органів дихання та кровообігу; 3 – вдосконалення загальної координації рухів; 4 – оволодіння умінням застосовувати освоєні навички; 5 – завершення роботи учнів на уроці) – не знаходила загальної підтримки. А тому у загальній програмі Наркомосу за обов’язкову була прийнята схема уроку, яка складалася з 4 частин. За цією схемою урок поділявся на такі частини: втягувальна (5 хв.), загальнопідготовча (10 – 15 хв.), основна (20 – 25 хв.) та заключна (3 – 5 хв.). Загальна тривалість уроку 45 хвилин. До нової програми додатково були введені такі завдання, як повідомлення школярам елементарних знань у галузі фізичної культури, а також проведення практичних занять з надання першої медичної допомоги при нещасних випадках. Саме до цієї програми вперше були включені єдині нормативні вимоги, складені на основі комплексу ГПО. Суттєвим у програмі з фізкультури було те, що велику увагу приділяли плануванню програмного матеріалу щодо загальної методики фізкультурної роботи в школі. Щоб правильно розподіляти і чітко виконувати роботу з фізичної культури в школі, викладач повинен був мати орієнтовний річний план роботи, поурочний план на квартал і план на поточний місяць. Планування уроків фізичної підготовки здійснювалось за роками навчання із схематичним підподілом на 4 навчальні квартали з обліком сезонності і вікових особливостей учнів. Виконання навчального плану та програм було обов’язковим для кожного викладача фізкультури, а контроль покладався на адміністрацію школи. На основі даної програми викладач обґрунтовував свої вимоги до обладнання своїх занять [4, 18 – 20].

У 1934 р. змінюється система роботи шкіл ФЗУ, а відповідно і фізкультурна робота в них. Ці школи виникають на хвилі ліквідації неписьменності й повинні були дати їх слухачам не лише освіту, а й необхідні професійні навички. На середину 1930-х рр. питання освіти вже цілком вирішували загальноосвітні школи, а тому система шкіл ФЗУ зазнала змін: тепер це були короткотермінові школи “близько 6 місяців, в яких переважна увага приділялася оволодінню робітничою професією та роботі на підприємстві.

Якщо раніше головною формою роботи був урок, то зі скороченням терміну навчання вся фізкультурна робота виносилася на позаурочний час. Щоправда були збережені такі форми роботи, як фізкультпауза, фізкультхвилинка, виробнича гімнастика тощо. Інша фізкультурна робота проводилася шляхом організації гурткових занять. Незважаючи на те, що фізичне виховання було вилучено з навчальних планів, уся відповідальність за її організацію та щоденне керівництво покладалося на навчальні відділи ФЗУ.

В основі всієї роботи з фізичного виховання лежав комплекс ГПО. Відповідно до нормативних вимог, у центрі уваги були фізичні вправи. Поряд із ними йшло прищеплення санітарно-гігієнічних навичок, а також оволодіння учнями практичними та теоретичними знаннями в галузі фізичної культури. Проте цим переліком фізична підготовка учнів шкіл ФЗУ не обмежувалася. Військовізація фізичного виховання вимагала освоєння ними ще й стрілецької справи, протиповітряної оборони, лиж, плавання, знання основних військово-політичних питань про РСЧА, знайомство з основними принципами побудови фізичної культури в СРСР та міжнародним революційним спортивним рухом [11, 68 – 69].

Запровадження уроків фізкультури та гуртків фізичного виховання в загальноосвітніх школах принесла певні результати. Піонери України на Першому всесоюзному зльоті піонерів у 1932 р. здобули першість саме з фізичної культури, отримавши прапор ЦВК СРСР. У 1934 р., готуючись до Всесоюзної спартакіади піонерів та школярів, по всій Україні поїшли низка шкільних, районних, обласних дитячих спартакіад, в яких були задіяні тисячі школярів. Попри все в школах навчальний час на уроки фізкультури відводився незначний. Тому 25 жовтня 1934 р. ВРФК, ЦК ЛКСМУ та НКО спільно звернулися до ЦК КП(б)У та Раднаркому про збільшення часу на обов’язкові заняття з фізичного виховання в середній школі (5 – 10 кл.) до 2 год. на шестиденний тиждень.

У 1939 році в зв’язку із ускладненням міжнародної ситуації шкільні програми з фізичної культури були переглянуті у напрямку їх тотальної воєнізації. Перед загальноосвітніми школами було поставлене завдання більш широкого використання засобів фізичного виховання з метою зміцнення обороноздатності країни. У програмі з фізичного виховання учнів була включена початкова військова підготовка та формування вмінь рукопашного бою. Початкова

школа мала стати першою ланкою такої підготовки [8, 169].

Висновки. Отже, в умовах формування радянської системи освіти, пошуків змісту, форм і методів навчально-виховної діяльності у 1920 – 1930-х рр. відбувається зміна підходів до реалізації системи фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. На цей процес впливала й позиція компартії, яка вбачала в фізичній культурі елемент передусім ідеологічного впливу на людей, контролю та керування ними. Це не сприяло розвитку фізичного виховання у школі. Воно відбувалося лише епізодично. Тільки у зв'язку зі зміною парадигми фізичної культури (її мілітаризації) фізичне виховання перетворюється на предмет шкільної програми, який із труднощами виборює собі місце у школі. Поступово відбувається становлення нормативів як змістової частини уроків фізичної культури у школах. Засобами ж фізичного виховання традиційно вважалися гімнастика, ігри (передовсім колективні), спортивні вправи.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо вивчення змісту уроків фізичного виховання в наступні історичні періоди розвитку української школи.

1. Лук'янченко М.І. Становлення теорії та практики фізичного виховання в радянській Україні через призму реформаторської педагогіки (1920 – 1930 рр.) / М.І. Лук'янченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 12. – С. 72 – 75.

2. Кулик В.В. Від всеобучу до світових рекордів / В.В. Кулик. – К., 1971. – 183 с.

3. О подготовке работников по физкультуре / Теория и практика физкультуры. – 1928. – № 2 – С. 14 – 16.

4. Петров Н. О единой системе физкультуры в школе / Н. Петров. // Физкультура и социалистическое строительство. – 1932. – № 2. – С. 17 – 20.

5. Петров Н.И. Физическая культура и школа / Н.И. Петров // Теория и практика физкультуры. – 1928. – № 2 – С. 3 – 7.

6. Півень О.П. Перші кроки становлення і розвитку системи фізичного виховання молоді України / О.П. Півень // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. Вип. Х.– К.: КДЛУ, 2000. – С. 72 – 74.

7. Приступа Є. Традиції української національної фізичної культури / Є. Приступа, В. Пилат. – Ч. 1. – Львів: Троян, 1991. – 104 с.

8. Солопчук М.С. Історія фізичної культури і спорту / М.С. Солопчук. – Кам'янець-Подільський, 2001. – 236 с.

9. Серебровская М.В. Опыт педологического анализа урока физической культуры / М.В. Серебровская // Теория и практика физкультуры. – 1928. – № 2 – С. 17 – 29.

10. Столбов В.В. История физической культуры и спорта / В.В. Столбов. – М., 1975. – 359 с.

11. Тимошенко Ю. Зміст педагогічної парадигми фізичного виховання у загальноосвітній школі УРСР (1920 – 30-ті рр.) / Ю. Тимошенко // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2011. – С. 65 – 70.

12. Тимошенко Ю. Становлення системи підготовки педагогічних кадрів у сфері фізичної культури / Ю. Тимошенко // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць. – 2011. – № 2 (14). – С. 8 – 16.

13. Тимошенко Ю.О. Становлення фізкультурної науки в Україні / Ю.О. Тимошенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 7 – С. 80 – 82.

14. Третьяк В. Розвиток спортивного руху в СРСР та Києві у передвоєнний період / В. Третьяк // Історія повсякденності: теорія та практика: матеріали Всеукр. наук. конф., Переяслав-Хмельницький, 14 – 15 травня 2010 р. / [Упоряд.: Лукашевич О.М., Нагайко Т.Ю.]. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – С. 148 – 151.

Стаття надійшла до редакції 27.05.2015



“Неможливо виростити повноцінну людину без виховання в ній почуття Прекрасного”.

Рабіндранат Тагор
індійський письменник, поет, композитор





Мама і ми

Коли тобі був 1 рік, вона кормила тебе і забирала за тобою. На подяку Тіи плакав усю ніч...

Коли тобі було 2 роки, вона учила тебе ходити. На подяку Тіи тікав, коли вона кликала тебе...

Коли тобі було 3 роки, вона готувала для тебе смачну їжу. На подяку Тіи кидав тарілку на підлогу...

Коли тобі було 4 роки, вона дала тобі ручку для того, щоб навчити тебе малювати. На подяку Тіи малював на стінах...

Коли тобі було 5, вона вдягала тебе в красивий одяг. На подяку Тіи приходив додому вимазаний у бруді...

Коли тобі було 6, вона записала тебе в школу. На подяку Тіи кричав, що не хочеш йти на заняття...

Коли тобі було 10, вона чекала, коли ти прийдеши зі школи, щоб обійняти тебе. На подяку Тіи тікав у свою кімнату...

Коли тобі було 18, вона плакала на твоєму випускному вечорі. На подяку Тіи попросив купити тобі машину...

Коли тобі було 20, вона просила тебе побути з родиною. На подяку Тіи проводив весь свій час із друзями...

Коли тобі було 25, вона допомагала тобі з витратами на весілля. На подяку Тіи жив зі своєю дружиною якнайдалі від неї...

Коли тобі було 30, вона давала тобі ради з приводу твоїх дітей. На подяку Тіи просив її не втручатися у твоє особисте життя...

Коли тобі було 35, вона дзвонила і запрошувала тебе на обід. На подяку Тіи відповідав, що тобі ніколи і ти не зможеш...

Коли тобі було 40, вона дзвонила і говорила, що вона хвора і має потребу у твоїй підтримці. На подяку Тіи говорив: Проблеми батьків завжди переходять до дітей...

*Один раз, твоя мама залишить цей світ, у той час як її любов до тебе не залишить її серця? Вона піде й одна з воріт раю закриється перед тобою! Якщо твоя мама ще жива, **НЕ ЗАЛИШАЙ ЇЇ, НЕ ЗАБУВАЙ ЇЇ, ЗРОБИ УСЕ, ЩО У ТВОЇХ СМЯХ, ЩОБ ВОНА БУЛА ЩАСЛИВА, НЕЗВАЖАЮЧИ НА ПІЕ, ЩО ВОНА РОБИЛПЬ АБО ГОВОРИЛПЬ.** Ніколи не злися на неї, не говори слова, що можуть розстроїти її або розбити її любляче серце. У тебе є тільки одна мама!!!*



ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ “МОЛОДЬ І РИНОК”

1. Приймаються одноосібні статті (співавтори). Текст обсягом 8 – 10 друкованих сторінок із двома-трьома ілюстраціями (рисуноками, фотографіями). У статтях повинно бути чітко і стисло, без зайвих математичних формул, викладено те нове та оригінальне, що досягнуто авторами в їх практичній діяльності. Потрібно уникати повторів, зайвих подробиць та загальновідомих положень, на які можна посилатися, вказуючи відповідний номер у списку літератури, що додається.

2. Рукопис статті надсилається у одному примірнику (обов'язково перший), надрукованих через півтора інтервали на одній сторінці стандартного паперу, з пронумерованими сторінками.

ДО РУКОПІСУ ДОДАЮТЬСЯ:

- УДК;
 - ключові слова (українською, російською та англійською мовами);
 - анотація статті на окремі сторінці у одному примірнику українською, російською та англійською мовами;
 - рисунки, фотографії з підписаними підписами;
 - список літератури, оформлений у відповідності з діючим ДСТ-ом (за абеткою; у тексті в дужках позначається позиція та сторінка [3, 47]);
 - відомості про автора (авторська картка: прізвище, ім'я та по-батькові, посада, місце праці, вчений ступінь, наукове звання, адреса (службова, домашня), телефони).
3. До статей додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук; для статей докторів та кандидатів наук рецензій не потрібно.
4. Таблиці повинні мати назви та порядковий номер. Одночасне використання таблиць та графіків для пояснення одних і тих же положень не рекомендується.
5. Статті підписуються всіма авторами із зазначенням домашньої адреси, номерів домашнього та службового телефонів автора, який буде листуватися з редакцією з приводу цієї статті.

Редколегія відхиляє статті з порушенням цих вимог:

Відповідно до вимог ВАК України (Постанова №7-06. 1 від 15 січня 2003 р.) необхідно дотримуватися таких елементів написання статей: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття; формування цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Сфера розповсюдження та категорія читачів:

- загальнодержавна, зарубіжна;
- викладачі університетів, ВНЗ всіх рівнів акредитації, студенти, аспіранти, науковці, спеціалісти, які підвищують свої професійні компетенції в галузі освіти та педагогічних наук.

Програмні цілі (основні принципи) або тематична спрямованість:

Ознайомлення із питаннями наукових досліджень педагогіки, ринкової економіки, інфраструктури ринку, історії, філософії, психології, формування професійних компетенцій у студентів ВНЗ, організації навчального процесу, використання інформаційних технологій у навчанні, виховання учнівської молоді та студентства у високих християнських цінностях і моральних та культурних засадах, української та романо-германської філології тощо.

Комп'ютерний набір та верстка Іван Василиків
Технічний редактор Михайло Примаченко член Національної спілки журналістів України
Художнє оформлення Христина Стасик член Національної спілки журналістів України