

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ICV 2015: 53,99

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 6.2017

Черкаси – 2017

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

Матеріали «Вісника» присвячені актуальним проблемам соціально-педагогічної роботи, професійної підготовки спеціалістів соціальної сфери. У публікаціях досліджуються аспекти соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення, зокрема: соціально-педагогічна робота з сім'ями, дітьми та молоддю, людьми похилого віку, підлітками, схильними до адиктивної поведінки; спрямованої на виявлення та розвиток обдарованості дитини; взаємодію фахівців з дитячими, молодіжними та громадськими організаціями; формування професіоналізму спеціалістів соціальної сфери, аналізується міжнародний і вітчизняний досвід соціально-педагогічної діяльності.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск № 6.2017 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 6 від 28.03.2017).

*Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2015: 53,99) та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), індексується Google Scholar.*

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); Боєчко Ф.Ф., член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); Корновенко С.В., д.і.н., проф. (заступник головного редактора); Кирилюк Є.М., д.е.н., проф. (відповідальний секретар); Архипова С.П., к.пед.н., проф.; Біда О.А., д.пед.н., проф.; Гнезділова К.М., д.пед.н., проф.; Головня Б.П., д.т.н., доц.; Гусак А.М., д.ф.-м.н., проф.; Десятов Т.М., д.пед.н., проф.; Землюліна Н.І., д.і.н., проф.; Жаботинська С.А., д.філол.н., проф.; Кузьмінський А.І., член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; Кукурудза І.І., д.е.н., проф.; Лизогуб В.С., д.б.н., проф.; Ляшенко Ю.О., д.ф.-м.н., доц.; Марченко О.В., д.філос.н., проф.; Масненко В.В., д.і.н., проф.; Мігус І.П., д.е.н., проф.; Мінаєв Б.П., д.х.н., проф.; Морозов А.Г., д.і.н., проф.; Перехрест О.Г., д.і.н., проф.; Поліщук В.Т., д.філол.н., проф.; Селіванова О.О., д.філол.н., проф.; Чабан А.Ю., д.і.н., проф.; Штак В.П., д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); Сердюк З.О., к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); Штак В.П., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); Михальчук О.О., к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); Десятов Т.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Бондаренко О.М., к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Архипова С.П., к.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); Майборода Г.Я., к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); Данилюк С.С., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); Лодатко Є.О., д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); Акуленко І.А., д.пед.н., проф.; Бурда М.І., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Вовк О.І., д.пед.н., проф.; Грабовий А.К., к.пед.н., доц.; Гриценко В.Г., к.пед.н., доц.; Дімітріна Каменова, проф. (Болгарія); Євтух М.Б., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Капська А.Й., д.пед.н., проф.; Кондрашова Л.В., д.пед.н., проф.; Король В.М., к.пед.н., проф.; Крилова Т.В., д.пед.н., проф.; Кузьмінський А.І., член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; Мельников О.І., д.пед.н., проф. (Білорусь); Мілушев В.Б., доктор, проф. (Болгарія); Ничкало Н.Г., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Остапенко Н.М., д.пед.н., проф.; Семеріков С.О., д.пед.н., проф.; Симоненко Т.В., д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту. Тел. (0472) 33-10-96
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: lodatko@gmail.com

УДК 371.13

БІДА Олена Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, професор,
 професор кафедри початкової освіти,
 Черкаський національний університет імені Богдана
 Хмельницького

ГОНЧАРУК Валентина Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
 української літератури, українознавства та методик їх
 навчання, Уманський державний педагогічний
 університет імені Павла Тичини

ГОНЧАРУК Віталій Володимирович,

провідний інженер відділу генетики, селекції та
 репродуктивної біології рослин,
 Національний дендрологічний парк «Софіївка»
 НАН України
e-mail: tetyanna@ukr.net

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ МАЛОКОМПЛЕКТНИХ ШКОЛ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

У статті розглядаються шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу відносно підготовки вчителів до викладання природознавчих дисциплін у початкових класах. Головною магістраллю діяльності викладача в університеті є підготовка творчої особистості вчителя для сучасної сільської школи. Головним завданням викладача є дослідження проблем сучасної сільської школи і, отже, якого вчителя вона потребує. У статті наголошується на особливості проведення однопредметних та однопредметних уроків природознавства та сільськогосподарської праці в такій сільській школі при викладанні методики природознавства. Проведення в малокомплектній школі уроків природознавства має свою специфіку, яку розкрито у статті.

Ключові слова: підготовка студентів; організація самостійної роботи учнів; малокомплектні школи; уроки природознавства; однопредметні та однопредметні уроки.

Постановка проблеми. Сільська школа за своїми здобутками займає важливе місце в системі освіти, в суспільстві. Вона не тільки реалізує освітні й виховні знання, а й відіграє позитивну роль у підвищенні ефективності сільськогосподарського виробництва, соціально-економічного розвитку села, виконує не лише педагогічну, а й важливу соціальну функцію, зберігає генетичний потенціал українського етносу.

Проблемі сільської школи приділяється неабияка увага у зв'язку з тим, що відродження і розвиток сільської школи – це перш за все – відродження села, це збереження і розвиток нашої держави. У малокомплектних школах, кількість яких постійно збільшується, організація навчально-виховного процесу має ряд істотних особливостей.

Аналіз останніх публікацій. Питаннями малокомплектної школи та навчально-виховного процесу в ній займалися ряд методистів нашої та зарубіжних країн: Г.М. Аквілева, К.Д. Гончарова, В.П. Горощенко, Г.В. Ковальчук, Л.К. Нарочна, О.О. Постнікова, О.Я. Савченко, І.А. Степанов, Г.Ф. Суворова та ін. Останнім часом у різних навчальних установах створюються лабораторії сільської школи та сільської малокомплектної школи.

Особлива увага в малокомплектній школі приділяється самостійній роботі. Проблема самостійної освіти особливо важлива в сучасній освітній індустрії виходячи з висунутої Національною доктриною розвитку освіти проблеми «безперервності освіти, навчання протягом життя»: саме школі належить формувати потреби та здатність особистості до самоосвіти [1, с. 5].

У зв'язку з цим **ми поставили за мету** поліпшити підготовку студентів до організації самостійної роботи учнів у малокомплектній школі.

Виклад основного матеріалу. Поліпшення якості навчально-виховного процесу в школі, як того вимагає «Закон про освіту», залежить від удосконалення майстерності

педагогічних кадрів. Тому головною магістраллю діяльності викладача в університеті є підготовка творчої особистості вчителя для сучасної сільської школи. Головним завданням викладача є дослідження проблем сучасної сільської школи і, отже, якого вчителя вона потребує. З метою поліпшення підготовки майбутніх учителів для роботи в класах-комплектах кожний методист читає тему щодо особливостей викладання певних дисциплін початкової ланки в умовах класів-комплектів. При цьому звертається увага на проблеми сільської малокомплектної школи, умови організації навчально-виховного процесу в ній тощо. У підручнику, підготовленому нами для студентів педагогічних факультетів «Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання», даному питанню присвячено спеціальний розділ: «Сільська малокомплектна школа» [2]. При викладанні методики природознавства наголошується на особливості проведення однопредметних та однотемних уроків природознавства та сільськогосподарської праці в такій сільській школі.

Проведення в малокомплектній школі уроків природознавства має свою специфіку. Ці уроки найкраще ставити першими або останніми і проводити переважно окремо для одного класу. Але якщо цього не можна забезпечити й уроки проводять комплексно, бажано об'єднувати однопредметні уроки (природознавство – природознавство; сільськогосподарська праця – сільськогосподарська праця). На таких уроках можна проводити спільні етапи (наприклад: хвилинка календаря). Однопредметні уроки доцільніше компонувати так, щоб на них вивчалася спільна тема, тобто організувати їх як однотемні. Наприклад: узагальнюючий урок на тему: «Підсумок спостережень за сезон (місяць)», урок сільськогосподарської праці на тему: «Підготовка ґрунту до посіву і посадки».

Інтегрований характер змісту даного курсу дає змогу поєднувати вивчення природознавства, із читанням, розвитком мовлення, трудовим навчанням. Розклад у цьому разі має бути гнучким, динамічним.

При викладанні методики природознавства особлива увага приділяється питанням організації самостійної роботи майбутніх учителів на уроках природознавства в умовах роботи малокомплектної школи. Звертається увага на умови організації навчально-виховного процесу сільської малокомплектної школи. Зокрема, пропонуються оптимальні варіанти для об'єднання класів у комплекти, визначаються відмінності методики і структури уроку в класі-комплекті. У зв'язку з тим, що значне місце на уроці малокомплектної школи відводиться самостійній роботі, для структури уроку характерні не назви етапів, а переходи: «з учителем – самостійно», «самостійно – з учителем», кількість яких визначається кількістю класів у комплекті, змістом предметів та рівнем сформованості в учнів прийомів самостійної роботи. Для комплекту з 2-х класів, один з яких – 1-й, оптимальна кількість переходів може бути 5–6. Із зростанням рівня самостійності першокласників, кількість переходів зменшується до 4–5. Отже, учитель має 4–5 раз перебудуватися на занятті то з одним, то з іншим класом, пам'ятаючи весь час про головну мету уроку; вміти розподілити хвилини між учнями всіх класів так, щоб вони засвоїли матеріал саме на уроці [3]. Основна функція вчителя в умовах одночасної роботи з двома, трьома класами – пояснення нового матеріалу. У роботі під керівництвом учителя провідними є словесні методи – бесіда, розповідь, пояснення. І це цілком природно, адже в умовах обмеженого спілкування з учителем дуже важливо організувати таку діяльність, за якої діти чують зв'язне, логічне пояснення, емоційну розповідь або самі міркують уголос.

Самостійна робота пропонується у класах-комплектах на будь-якому етапі уроку: при перевірці раніше засвоєних знань, при сприйманні та усвідомленні нового навчального матеріалу, а також при його закріпленні. Самостійна робота буде проходити успішно лише в тому разі, коли дитина зрозуміла мету, їй цікаво її досягти, вона володіє навичками виконання тих дій, які запропоновані класоводом. Для цього молодшим школярам роздаються індивідуальні картки, в яких записано рекомендований план міркування.

У зв'язку з тим, що важливим резервом удосконалення навчально-виховного процесу в малокомплектній школі є навчання учнів умінню працювати з книгою, у підручнику для вищих навчальних закладів «Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання» [2] названо основні прийоми, які варто використовувати у роботі з навчальною книгою. Організуючи самостійну роботу з підручником, слід мати на увазі те, що

підручники створювались без урахування специфіки малокомплектної школи. Тому вчитель має продумати ряд запитань та завдань, які б допомогли спрямувати увагу дітей на виявлення ознак різних предметів та явищ, що зображені на малюнках.

Самостійна робота учнів на уроці вимагає диференційованого керівництва з боку вчителя залежно від змісту і форми роботи, її обладнання, індивідуальних особливостей учнів і підготовки класу в цілому.

Труднощі в роботі вчителя класу-комплекту пов'язані з обмеженістю використання різноманітних прийомів навчання, неможливістю провести евристичну бесіду, емоційну розповідь. Уникнути недоліків у роботі з класом-комплексом, де в наявності мала наповнюваність, але декілька класів, можливо за умови знаходження оптимального варіанту поєднання індивідуальних і фронтальних форм організації навчання. А це успішно досягається в процесі навчальних дій.

Як відзначає О.Я. Савченко, специфіка проведення уроків у класі-комплексі зумовлює різноманітність самостійних робіт, які є обов'язковим компонентом кожного уроку. Самостійні роботи розвивають увагу дітей, виробляють здатність міркувати, формують самостійність як рису характеру дитини [3, с. 104]. У малокомплектній початковій школі перш за все необхідно навчити дитину працювати самостійно із наочними посібниками, приладами, підручником тощо. При організації самостійної роботи перед дітьми потрібно чітко поставити мету завдання та визначити шляхи його виконання. При вивченні дисциплін природничого циклу недопустимо всю самостійну роботу зводити до читання й переказування підручника.

Тривалість самостійної роботи зумовлюється складністю і обсягом завдань. Зрозуміло, що обсяг самостійної роботи в одному класі залежить від зайнятості класовода з другим класом. Тому час, що виділяється на самостійну роботу молодших школярів, може становити від 25 до 75% часу уроку. Вчитель має чітко визначитись із завданнями та часом, що відведений на виконання самостійної роботи, бо затримка у виконанні завдань учнями одного класу може призвести до порушення спланованого ходу уроку в класах комплекту. Основними недоліками розподілу часу в класі-комплексі є фактична його втрата (великі паузи) і неправильне дозування окремих етапів заняття або видів роботи. Це зумовлено багатьма причинами: часті й багатослівні пояснення наступної роботи, брак завдань або невміле їх використання для індивідуальної роботи, нераціональні способи перевірки виконаної роботи, невдала організація робочого місця тощо.

Форму самостійних завдань треба урізноманітнювати, щоб у сприйманні матеріалу брали участь різні види пам'яті: зорова, слухова, моторна.

На успіх самостійної роботи істотно впливає спосіб постановки завдання (їх формулювання, вказівки щодо послідовності опрацювання матеріалу, розробка інструктажу до проведення дослідів тощо). Якщо вказівки мають загальний характер, бажано оформити їх у вигляді пам'ятки, яку в потрібний час вивішують на дошці.

На заняттях також звертається увага на проблеми навчання обдарованих дітей, а також на організацію позакласної роботи в малокомплектній школі.

Ступінь самостійності на уроках має визначатися в кожному конкретному випадку, але в цілому самостійність у роботі учнів повинна постійно зростати. Завдання для самостійних робіт мають бути середньої дидактичної трудності, яка теж постійно зростає. Для учнів, які гарно вчать, проявляють особливий інтерес до предмета, слід давати додаткові завдання.

Самостійні роботи учнів на уроці вимагають диференційованого керівництва з боку вчителя в залежності від змісту і форми роботи, її обладнання, індивідуальних особливостей учнів і підготовки класу в цілому. Вчитель початкових класів повинен знати, чи є в учня потрібні навички, чи впевнений він у своїх силах, чи вимогливий до своєї роботи.

Виконану самостійну роботу вчитель має перевірити, оцінити й підвести підсумки. Деякі роботи, особливо на перших порах, можуть зачитуватися учнями на уроці, що дає змогу всьому класу проаналізувати свою працю і оцінити її одразу ж після виконання. Для організації самоконтролю використовують переносні дошки з відповідями, підписами; таблиці, схеми тощо.

Висновки. Отже, правильно організована самостійна робота в умовах малокомплектної школи набуває великого значення. По суті успіх її організації визначає успіх навчальної роботи в цьому типі шкіл.

З метою поліпшення рівня підготовки майбутніх учителів для роботи в класах-комплектах в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького створена відповідна матеріальна база, на заняттях висвітлюються проблеми сільської малокомплектної школи, зокрема, умови організації навчально-виховного процесу, навчання обдарованих дітей; з'ясовуються особливості проведення уроків природознавства і сільськогосподарської праці у малокомплектній школі, наводяться приклади організації самостійної роботи учнів на уроці природознавства.

Перспективним є вдосконалення підготовки майбутніх учителів для роботи в класах-комплектах з орієнтацією на сучасні акценти освіти.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002 р. №347/2002 // Освіта України. – 2002. – №33. – 23 квітня. – С. 4–6.
2. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання: Навч. посібник для студентів пед. факультетів вищих навч. закладів та класоводів / О.А. Біда. – Київ–Ірпінь: Перун, 2000. – 400 с.
3. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я. Савченко. – Київ : Магістр-S, 1997. – 256 с.
4. Нарочна Л.К. Методика викладання природознавства / Л.К. Нарочна, Г.В. Ковальчук, К.Д. Гончарова. – Київ : Вища школа, 1990. – 304с.
5. Горощенко В.П. Методика преподавания природоведения / В.П. Горощенко, И.А. Степанов. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.
6. Аквилева Г.Н. Преподавание природоведения в малокомплектной школе / Г.Н. Аквилева, Е.А. Постникова, Г.Ф. Суворова. – М. : Просвещение, 1990. – 94 с.

References

1. National Doctrine of Education (2002). Approved by Decree of the President of Ukraine of 17.04.2002 p. No 347. *Education of Ukraine*, 33, April 23, 4–6.
2. Bida, O.A. (2000). *Natural and Agricultural work: Methods of teaching: Textbook for students of pedagogical faculties of universities and class heads*. Kiyv–Irpen: Perun. (in Ukr.).
3. Savchenko, O.Y. (1997). *The modern lesson in elementary school*. Kiyv: Master-S. in Ukr.).
4. Narochna, L.K., Kovalchuk, G.V., Goncharova, K.D. (1990). *Methods of teaching science*. Kiyv: High School. (in Ukr).
5. Goroshchenko, V.P., Stepanov, I.A. (1984). *Methods of teaching of natural history*. Moscow: Education. (in Rus.).
6. Akvileva, G.N., Postnikov, EA, Suvorova G.F. (1990). *Teaching natural history in small schools*. Moscow: Education. (in Rus.).

BIDA Olena Anatoliivna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor Department of Primary Education,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

HONCHARUK Valentyna,

Ph.D., Associate Professor, Chair of Ukrainian Literature, Ukrainian and Methods of Teaching,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

HONCHARUK Vitaliy,

Senior Engineer of Genetics, Reproductive Biology and Breeding,
National Dendrological Plants Park "Sofiyivka", NAS of Ukraine
e-mail: tetyanna@ukr.net

TRAINING STUDENTS TO ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK OF PUPILS OF UNGRADED SCHOOLS AT NATURAL SCIENCE LESSONS

Abstract. *The article considers ways of improving the educational process regarding teacher training to teaching natural science subjects in primary school.*

The main thoroughfare of the university teacher is training teachers creative personality of modern rural school. The main task of the teacher is to study the problems of modern rural school and, therefore, is a teacher it needs.

The article focuses on the conducting of one-disciplinary and one-lessons and science and agricultural work in such a rural school in the teaching methods of natural science.

Conducting natural ungraded school lessons has the specificity that disclosed in the article.

When the teaching methods of natural science, special attention is paid to organization of independent work of the future teachers in the natural lessons in terms of ungraded schools. Attention is drawn to the conditions of the educational process ungraded rural schools.

Independent work will be successful only when the child understood the purpose, it is interesting to achieve it, it has the skills to perform the actions proposed teacher.

Independent work of students in the classroom requires a differentiated guidance from the teacher, depending on the content and form of its equipment, the individual characteristics of pupils and training class as a whole.

Therefore, properly organized independent work in conditions of ungraded schools is of great importance. In fact, its success determines the success of educational work in this type of schools.

The perspective is to improve the training of teachers to work in classrooms, complete with modern accents focus on education.

Key words: *training of students; organization of independent work of students; ungraded schools; natural science lessons; conducting one-disciplinary and one-lessons.*

*Одержано редакцією 12.02.2017
Прийнято до публікації 17.02.2017*

УДК 373.545:371.4

БАРАНЮК Ірина Григорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка
e-mail: klochek69@mail.ru

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕКСТІВ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Відзначено, що тема художньої літератури для дітей в останній час набула актуальності. Це викликано кількома причинами, головною з яких є спроба реформувати зміст літературної освіти для початкової школи. Почали акти Іщовно обговорюватися питання про те, які твори мають читати сучасні діти і за якими критеріями вони повинні оцінюватися. В такій ситуації дуже важливо звернутися до літературної класики, якою є художньо-літературні твори для дітей Василя Сухомлинського. Актуальність статті полягає в тому, що в ній уперше зроблена спроба проаналізувати тасмниці впливовості художньо-педагогічних текстів з літературознавчих позицій.

Встановлено, що доміантними в поезиці художньо-педагогічних творів Сухомлинського є два рівні – 1) внутрішній світ літературного твору; 2) його підтекстова сфера. Ця думка ілюструється аналізом двох оповідань. У кожному з них, видатний педагог нагадує митця-ваятеля, котрий делікатними дотиками своїх чутливих пальців обережно ліпить душу дитини. Висока художність творів Сухомлинського обумовлює їх потужний виховний потенціал.

Ключові слова: *Василь Сухомлинський; література для дітей; виховний потенціал; художня педагогіка; внутрішній світ літературного твору; підтекст.*

Постановка проблеми. Тема художньої літератури для дітей в останній час набула актуальності. Це викликано кількома причинами, головною з яких є спроба реформувати зміст літературної освіти для початкової школи. Почали активно обговорюватися питання про те, які твори мають читати сучасні діти і за якими критеріями вони повинні оцінюватися. Обговорення цих питань набуло дискусійного характеру у зв'язку з виходом у 2016 році двотомної «Хрестоматії сучасної української дитячої літератури» (Львів, Видавництво Старого Лева), котра неоднозначно була поцінована літературною критикою [1] та викликала в соціальних мережах бурхливу дискусію про якість художньої літератури для дітей. Стало

очевидним, що питання об'єктивних критеріїв художньої літератури для дітей потребує спеціального розгляду. В такій ситуації дуже важливо звернутися до літературної класики, якою є художньо-літературні твори для дітей Василя Сухомлинського. Аналіз цих творів, зроблений у відповідному аспекті, дасть відповідь про певний канон художньої літератури для дітей, завдяки якому будуть увиразнені критерії оцінки художніх творів для дітей.

Професіоналізм учителя, який працює з художнім текстом, фактично визначається тим, наскільки він розуміє художню природу самого тексту. Лише в такому випадку він буде здатний виконувати одне зі своїх основних завдань – розвивати в учнів здатність до художнього (естетичного) сприймання літературного твору. Іншими словами, компетентність учителя визначається його здатністю розуміти не лише педагогічний зміст твору, тобто його ідейний смисл, який має бути переданий учням з якомога більшою повнотою, а й розуміти таємниці художньої впливовості твору. Власне знання цих таємниць робить його володарем ситуації, визначає рівень оптимальності методичних прийомів, застосованих при вивченні учнями літературного твору на уроках читання. Саме тому так важливо розкривати джерела художнього впливу художньо-літературних творів Сухомлинського.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якщо проаналізувати наукові публікації, присвячені художньо-літературним творам для дітей, то можна прийти до висновку, що саме в плані дослідження джерел художньо-виховного впливу творів Сухомлинського зроблено дуже мало. Велика кількість публікацій присвячена аналізу їх морально-етичного змісту (І. Бех, А. Богуш, О. Савченко та ін.). Проте переважна більшість статей носить характер методичних розробок з вивчення творів видатного педагога, що були розміщені у підручниках для літературного читання в початковій школі (Н. Дідиченко., В Драпак., С. Заброцька, С. Надточенко, О. Савченко та ін.). Причому стала помітною тенденція до зменшення кількості таких розробок, яка, вочевидь, пов'язана з тим, що в новому поколінні підручників для літературного читання (В. Науменко, Н. Богданець-Білокаленко, М. Зоряна) у порівнянні з підручниками, автором яких була О. Савченко, зменшилася кількість творів Сухомлинського. Цей факт є серйозним сигналом, котрий засвідчує явну недооцінку літературно-художньої спадщини видатного педагога, яка є однією з вершин не лише вітчизняної, а й світової художньо-педагогічної літератури для дітей. У зв'язку з цим виникає потреба в об'єктивній оцінці виховного потенціалу художньо-педагогічних текстів Сухомлинського, у розумінні їх художньої вартості

Мета статті полягає у дослідженні виховного потенціалу художньо-літературних оповідань Сухомлинського, потенціалу, котрий визначається їх художньою природою, тобто здатністю емоційно впливати на учня. Досліджуючи в такому плані літературно-художню спадщину видатного педагога, ставимо за мету звернути увагу на неї педагогічної громадськості як на явище, наділене могутнім художньо-етичним виховним потенціалом, котрий необхідно використовувати значно активніше.

Виклад основного матеріалу. Такі класики гуманної педагогіки ХІХ–ХХ століття як Костянтин Ушинський, Лев Толстой, Януш Корчак, Василь Сухомлинський, Шалва Амонашвілі є авторами казок, притч, оповідань, що містять у собі зміст виразного педагогічного спрямування. Мова йде, за висловом К. Ушинського, про педагогічні тексти [2, с. 222]. На жаль, це словосполучення не прижилося у педагогічній науці на рівні категорії, хоч на сьогоднішній день, враховуючи широке й продуктивне вживання поняття «текст», воно видається модерним – у кращому розумінні цього слова.

Видатні педагоги-гуманісти прагнули розширити арсенал засобів педагогічного впливу за рахунок слова, наділеного художньою енергією, тобто такою енергією, яка володіє підвищеним потенціалом педагогічного впливу.

На перший погляд до творення художньо-педагогічних текстів директор Павлівської школи вдався з цілком прагматичних міркувань. За фахом він був філологом, учителем української мови та літератури, але, відчуваючи потребу глибше вивчити всі тонкощі процесу навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку, він на деякий час

перекваліфікувався на вчителя початкової школи. Свою роботу з маленькими школярами описав у знаменитій книзі «Серце віддаю дітям». Саме в ній він детально дослідив роль казки як одного з найбільш розвиваючих педагогічних засобів. Творення казок стало улюбленою справою його вихованців.

З часом він вдався до іншого жанру творів художньої педагогіки – так званих «етичних оповідань». Процес творення цього жанру відбувався надзвичайно інтенсивно – з'являлося буквально сотні коротких оповідань, заряджених неабияким виховним потенціалом. Склалася «Етична хрестоматія», що містила більше двох тисяч оповідань, казок, новел, замальовок, легенд, бувальщин, більша частина яких була створена самим педагогом. За словами Ольги Сухомлинської, дочки Василя Олександровича, вони «обіймають велике коло понять «добра» і «зла» у доступному для дитини викладі. Вони розкривають, що таке краса і як потрібно її берегти, що таке радість і що таке горе і людська скорбота; про стосунки в сім'ї, любов до батьків, повагу і співчуття до бабусь і дідусів; про честь і совість, скромність і безкорисливість; про значення школи і учителя, книги і знань, про моральну свободу і обов'язок, про любов до рідної землі» [3].

Уже після смерті Сухомлинського стараннями Ольги Василівни було видано кілька збірок таких оповідань. Зараз можна з певністю сказати, що етичні оповідання Василя Сухомлинського є винятково яскравою сторінкою не тільки у вітчизняній, а й у світовій літературі для дітей. Щоправда, шлях до їх видання та розповсюдження був дуже складним через те, що українські видавництва невідомо з яких причин не хотіли видавати його художньо-педагогічні твори. Через це їх довелося перекладати російською мовою і видавати в Москві [4].

Вихідне засадниче твердження нашого дослідження полягає у тезі, що твори художньої педагогіки Сухомлинського не тільки не втрачають художню якість через свою ідейно-педагогічну заангажованість, а навпаки, досягають саме в плані «чистої» художності справжнього успіху. Щоправда, ця художність особлива, у неї своя органіка і своя генеза, яка йде як від народних казок та художньої педагогіки Костянтина Ушинського, Льва Толстого, Януша Корчака, Шалви Амоношвілі та інших.

Необхідно відзначити, що поетика художнього педагогічного тексту має свою особливу структуру. Нас менше мають цікавити традиційні для художньо-літературних текстів суто мовні (епітет, метафора і т.п.), характеротворчі, ритмомелодійні чи композиційні виражальні засоби. На нашу думку, домінантними в поезиці художньо-педагогічного тексту Сухомлинського є два рівні – 1) внутрішній світ твору; 2) його підтекстова сфера. Окремо розглянемо кожний із цих рівнів.

Терміни «внутрішній світ літературного твору», «художній світ літературного твору» є широко вживаними в літературознавчій науці категоріальними поняттями. «Художній світ є потужним засобом впливу на читача, а значить, він є складником поезики твору», – пише літературознавець Григорій Клочек. – Сприймаючи твір, читач немов би «входить» у світ, що зображений в ньому, починає жити в атмосфері цього світу. Рівень художності твору визначається «магією» тексту, його здатності «втягнути» у свій внутрішній світ читача (реципієнта) [5, с. 99].

Внутрішній світ художніх педагогічних текстів Сухомлинського вибудовувався таким чином, щоб дитина-реципієнт (читач або ж слухач) входив у нього як у свій дитячий світ, де він все впізнає, і це упізнавання є для нього надзвичайно природним і приємним процесом, над яким він не задумується. Таке входження у світ, який зразу ж стає для дитини близьким, сприяє одному надзвичайно важливому для сприймання педагогічного тексту фактору: дитина ще глибше вірить у події, які відбуваються у творі, робить відкриття, котре породжує емоційний подив. Саме таким чином – через подив – породжується енергія, котра за своєю природою є художньою.

Сухомлинський, розробляючи методику виховання природою, неодноразово підкреслював величезну роль подиву, що охоплює дитину, яка раптово відкриває для себе красу природи. Проілюструємо висловлені думки аналізом внутрішнього світу невеличкої

зарисовки Сухомлинського «Вранці на пасіці», виховне завдання якої полягає у вихованні дитини любові до природи, в умінні вдивлятися у неї.

«Був сонячний весняний ранок. З вулика вилетіла бджілка. Покружляла над пасікою та й полетіла вгору. Дивиться – на землі щось біліє. Спустилася – а то яблуня цвіте. Знайшла найпахучішу квітку, сіла на її пелюстки та й п'є солодкий сік. Напилася, ще й діткам своїм набрала. Піднялася знову, полинула. Летить над лугом, аж бачить: на зеленому килимі багато золотих сонечок. Спустилася бджілка. Перед нею цвіте кульбаба. Квітки великі, пахучі. Знайшла бджілка найпахучішу квітку. Сіла на золоте сонечко і набрала багато-багато меду.

Повернулася бджілка на пасіку. Віднесла мед у вулик, вилила в мисочки маленькі. Та й до подружки своєї. Розповіла їй про яблуню, про кульбабу. Та й полетіли.

А сонце світило над усім світом. Воно гріло і яблуню, і зелений луг, і ставок. І бджоли радісно співали, бо є сонце. І золоті сонечка квітів» [6, с. 29].

Знайомство з цим твором допомагає зрозуміти постійно проголошувану Василем Олександровичем думку про необхідність домагатися, щоб дитина відкривала для себе красу природи. Дитина, переживши емоційне піднесення, викликане сприйманням краси літньої природи, збереже його в своїй емоційній пам'яті на все життя. Спогад про такі хвилини переживання радості буття – це «свято, яке завжди з тобою». Уважне, проникливе в деталі прочитання цього твору, є входженням у художній світ чарівного літнього дня.

Оповідання «Вранці на пасіці» є другою, втіленою у слово реальністю, що містить у собі здатність викликати в читача подив перед красою природи. Його художній світ надзвичайно барвистий, пахучий, сповнений сонця, руху, радісного емоційного збудження. Сприймати такий світ – це переживати миттєвості щастя.

Проте не треба забувати, що маємо справу з оповіданням для дітей. А це означає, що всі прийоми художності створені таким чином, щоб здійснити художньо-педагогічний вплив власне на дитячу свідомість. Такі прийоми – це своєрідні «секрети» художності, на які, як правило, читач не звертає увагу – він просто сприймає їх вплив, не задумуючись, яким чином, з допомогою яких засобів цей вплив здійснюється.

То ж звернемо увагу на кілька таких прийомів.

Перший і головний з них полягає у тому, що автор зразу ж концентрує увагу на бджілці. Психологічний сенс цього прийому полягає у зосередженні дуже рухливої і нестійкої уваги дитини на якомусь одному об'єкті. Протягом оповідання дитина стежить за бджілкою. Більше того – вона починає дивитися на світ з високої фізично-просторової точки зору, тобто з висоти лету бджілки над весняною землею з її квітучими яблуневими садами, із зеленими луками, що розквітчані «золотими сонечками» – квітом кульбаб. Дитина спостерігає, як бджілка спускається на квітучу яблуню, вибирає найпахучішу квітку й п'є солодкий нектар. А потім – «золоте сонечко» кульбаби, знову найпахучіша квітка, з якої бджілка збрала багато меду.

А далі – пасіка. Буквально казкове дійство, у яке дитина вірить безоглядно – вірить у те, що бджілка «віднесла мед у вулики, вилила в мисочки маленькі. Та й до подружки своєї. Розповіла їй про яблуню, про кульбабу. Та й полетіли».

За кожним таким сюжетним ходом дитина стежить найуважнішим чином – і таким чином робить для себе відкриття за відкриттям. Відбувається активне збагачення життєвого досвіду дитини – збагачення через казкове. Якщо дитина вийде у весняний день на природу і побачить квітучу яблуню, що стоїть огорнута легким шумом працюючих бджіл, то її сприймання вже буде іншим, ніж до того, як вона прочитала чи прослухала казкове оповідання «Вранці на пасіці». У неї вже буде збагачений погляд на світ – збагачений знаннями, які вона тримала в найдоступнішій для себе казковій формі.

Художність твору багато в чому залежить від наявності в ньому ефекту відкриття. Читач, сприймаючи твір, збагачується лише в тому випадку, коли відкриває у ньому щось нове для себе. Для дитини-реципієнта аналізований твір – суцільне відкриття. Вона відкриває для себе не тільки життя бджілки, а й красу квітучого весняного світу. «Справжнє свято для дітей – цвітіння садів». «Не можна довго спати в ці дні, – вчимо ми дітей, можна проспати красу», – розповідає Василь Олександрович про свій шкільний досвід. – Діти встають до сходу сонця, прагнучи не пропустити тих хвилин, коли перший потік сонячного проміння осяває квітки, вкриті крапельками роси. На цю красу дитина сама не зверне увагу, якщо їй не

показати, не розповісти про неї» [7, с. 179]. Тому одне з важливих завдань педагогічного підтексту полягає у тому, щоб звернути увагу на красу сонячного весняного ранку. Високе блакитне небо, сонце, цвітіння садів, гудіння бджіл над ними – на всі ці знакові деталі української весняної природи письменник звертає увагу дитини. Пейзажні картини Сухомлинського будуються на знакових деталях – це його творчий принцип, підказаний чудовою інтуїцією як митця, так і педагога.

І в тому, що Сухомлинський опорними деталями свого пейзажного етюдю робить широко упізнавані, позначені архетипністю знакові образи, треба вбачати вагомий педагогічний сенс, а саме: він апелює до архетипного парвеню у свідомості української дитини.

У мистецтвознавстві відоме правило, яке деякі естетики возводять у ранг мистецького закону: «інтенсивність художнього сприймання і насолодження прямо пропорційна упорядкованості і складності художнього феномена. За інших рівних вимог менш складний твір більш дохідливий, але менш дієвий» [8]. Такі висновки, що побудовані на науковій основі, є цілком справедливими. Виходить, вони суперечать нашим висновкам про легкість входження дитини-реципієнта в художній світ творів Сухомлинського як важливий чинник педагогічного впливу є «менш дієвим». Стосовно творів художньої педагогіки Сухомлинського, цей закон діє. Просто треба врахувати їх одну винятково важливу особливість: дитина легко і з радістю входить у художній світ твору – і Сухомлинський як автор все робить для цього, щоб дитина, легко ввійшовши в художній світ твору, непомітно для неї ж самої відчула потребу розкодувати шляхом напруженої інтелектуальної діяльності складний художній смисл і таким чином зробити для себе важливе відкриття, збагативши ним, цим відкриттям, свій внутрішній світ. Ця інтелектуальна напруга стимулюється потребою розгадати, розкодувати підтекстову сферу твору, яка з винятковим умінням вибудовувалася Сухомлинським у більшості його художніх творів. Розкодований дитиною смисл входить у її свідомість і вже стає її смислом, складовою її духовного життя. У поєднанні в художньому світі твору цих двох складових – доступності для дитячого сприймання та наявності підтекстової сфери, яка потребує декодування, – криється один з найголовніших «секретів» його педагогічної впливовості.

Наука про художню літературу вже давно визнає наявність у творі підтекстових (імпліцитних, тобто прихованих) смислів ознакою художності тексту. Іншими словами – підтекстова сфера твору є одним із генераторів художньої енергії. Серед багатьох визначень підтексту як категоріального поняття науки про художність, вибираємо такі: 1) «Підтекст – це прихована сюжетна лінія, яка дає про себе знати лише непрямым чином, при цьому найчастіше в найбільш відповідальні, психологічно важливі й поворотні, «ударні» моменти сюжетного розвитку» [9]; 2) «Підтекст – це глибина тексту» [10]. Обидва визначення вибрані нами через те, що найбільш підходять для характеристики особливостей власне підтекстових смислів творів художньої педагогіки Сухомлинського.

Необхідно відзначити, що підтекст як один із вагомих чинників художності літературного твору має свою, історію. До нього, як до важливого засобу впливу, вдавалися промовці ще античних часів, сугестуючи (навіюючи) на слухачів потрібні їм, давньогрецьким і давньоримським, риторам, смисли, – вони професійно ставилися до своєї справи.

У старояпонських, старокитайських та староіндійських трактатах, присвячених мистецтву слова, знаходимо чимало концептуальних тверджень стосовно природи підтекстових смислів і їх виключно важливого значення для художності поетичного твору. Так, наприклад, у трактаті давньоіндійського вченого Анандавардхана «Світло дхвані» про зовнішню оболонку твору, тобто про опис подій, розвиток сюжету і т.п., говориться лише як «оправу», в той же час душею поезії, її суттю він вважав т.зв. «дхвані» – тобто прихований зміст, який сугестується з-під зовнішньої «оправи». Наявність «дхвані» є сутнісною ознакою твору і визначає рівень його художності.

В давній японській поезії, особливо в таких її традиційних жанрах як *хайку* (*хоку*) та *танку*, цінувалося уміння шляхом лаконічного зображення пейзажів навіювати тонкі, глибокими смислами, емоційні враження.

Отже, художня література ХХ століття позначена наявністю у творах підтекстової сфери, яка є одним із чинників художності. Щодо багатьох літератур Сходу, то підтекст усвідомлено вживався як виключно важливий літературний прийом здавен – починаючи ще з глибокого середньовіччя.

Природа підтексту, його «технологія» як засобу художнього впливу є розмаїтою. Він може діяти як навіювання (сугестія) певного емоційного стану, який у свою чергу породжує не завжди виразний смисл, що піддається вельми приблизному формулюванню. В таких випадках у тексті важко виявити засоби творення підтексту – тут мова може йти лише про засоби навіювання емоційно-естетичних станів, які заряджені смислом саме тому, що є естетичними: наявність художнього парвеню надає твореному почуттю змістовності.

Найбільш поширений жанровий різновид оповідань Сухомлинського – це мініатюрні новели, сюжет яких складається з одного або ж кількох епізодів-картин, в яких зображено вчинок дитини-героя новели. Як правило, в таких випадках зображений вчинок містить у собі підтекстовий смисл, розкриття якого само по собі наділене виховним ефектом.

Зовсім інша природа підтексту, наприклад, в оповіданнях притчового характеру. Наявність у них ознак притчевості легко відчувається, і це відчуття немовби підказується реципієнту: шукай підтекст, добирайся до нього, розгадувай, пізнавай, формулой його.

З метою продемонструвати, як відбувається вибудовування в етичних оповіданнях Сухомлинського підтекстових смислів і як вони, ці смисли, виконують функцію художньо-педагогічного впливу, розглянемо оповідання «Як діти раділи, а Ялинка плакала».

«Наближався Новий рік. Поїхали люди до лісу, зрубали струнку Ялинку. Привезли її у велику світлу кімнату. Поставили посередині, прикрасами та цукерками прибрали. Бігають діти навколо Ялинки, милуються, пісні співають. Радісно дітям. А Ялинці страшно й сумно. Бо немає ні лісу темного, ні зайчика сірого, ні неба синього, ні місяця ясного. Бо в ногах у неї не снігова ковдра, а папірці барвисті всякі.

Заплакала з туги Ялинка, та ніхто й не помітив гіркої сльози, що впала з гілки на підлогу. Одна тільки дівчинка синьоока помітила, зітхнула й тихо прошепотіла: «Ялинка плаче...»

Закінчилося новорічне свято. Поїли діти цукерки, познімали прикраси. А Ялинку викинули на подвір'я... Біля неї стояла синьоока дівчинка» [11, с. 44].

Художній світ оповідання – «шкільний», а значить, добре знайомий учням, бо кожний з них знає, що таке новорічний шкільний ранок. І тому розповідь про Ялинку, яку привезли з лісу, поставили у великій кімнаті, прикрасили, – і все це для того, щоб діти веселилися біля Ялинки, танцювали навколо неї і співали пісні – зустрічали Новий рік, викликає уже знайомі їм асоціації. Це той випадок, коли художній текст наділений високим ступенем асоціативності. Мова йде про один із «секретів» педагогічної дієвості оповідання, а саме: учні легко входять у художній світ твору, для них він виявляється добре знайомим. Це буде *їхній світ*, вони будуть вірити тим подіям, які відбуватимуться у цьому світі. І з чим більшою вірою вони сприйматимуть ці події, тим сильнішим буде вплив педагогічної ідеї, що закодована в тексті оповідання.

А подій на тому новорічному святі було кілька. Перша з них: *«Заплакала з туги Ялинка, та ніхто й не помітив гіркої сльози, що впала з гілки на підлогу. Одна тільки дівчинка синьоока помітила, зітхнула й тихо прошепотіла: Ялинка плаче...»*.

Увага юного читача, що перебуває в знайомій атмосфері новорічного свята, раптово переключена на Ялинку, якій стало страшно й сумно, бо *«немає ні лісу темного, ні зайчика сірого, ні неба синього, ні місяця ясного»*. Ялинка заплакала, немов жива істота. Але автору недостатньо того, що дитина зверне увагу на Ялинку, як на живу істоту, що має своє ім'я (Ялинка – з великої букви). Автору важливо, щоб викликати у юного читача співчутливість до красуні Ялинки, яку зрубали в лісі і силоміць привезли на це чуже свято, на якому їй так боляче. З метою викликати у дітей співчутливість до Ялинки, автор, як чудовий знавець дитячої душі, вдається до спеціального прийому – показує дівчинку, яка одна помітила, як Ялинка плаче, і глибоко пройнялася її болем – сама зітхнула. Дівчинка дуже гарна – синьоока! Але вона особливо гарна своєю здатністю до співчутливості. Показавши цю дівчинку, автор переключає увагу юного читача на неї, змушує його ідентифікувати себе з

цією доброю і красивою дівчинкою. Таким чином відбудеться мимовільна спроба зрозуміти її, проїнятися почуттям співчутливості, що оволоділо синьою дівчинкою. Але, якщо таке упізнавання не відбудеться чи відбудеться у недостатній мірі, то автор застосовує ще один прийом, який все-таки змусить юного читача зосередити свою увагу на нещасній, покинутій ялинці і самотній синьою дівчинці, яка одна стоїть біля неї.

«Закінчилося новорічне свято. Поїли діти цукерки, позімали прикраси. А Ялинку викинули на подвір'я... Біля неї стояла синьою дівчинка».

Останні речення оповідання немовби посилають читача до підтексту, бо змушують шукати відповідь на запитання: чому синьою дівчинка стоїть біля викинутої ялинки? І якщо вчитель, читаючи з дітьми оповідання, попросить їх висловитися про те, що відчуває, про що думає дівчинка, стоячи біля ялинки, то це означатиме, що діти, шукаючи і висловлюючи відповіді на ці запитання, почнуть заглиблюватися у підтекстову сферу твору. Оповідання сконструйоване таким чином, що його кінцівка посилає читача до підтексту – розгадувати його, заглиблюватися у художні сенси проблематики твору. І в такому випадку оптимальність методичного рішення учителя полягає у тому, щоб «іти за автором», який, посилаючи читача розгадувати підтекст, все зробив для того, щоб він відчув і зрозумів: використовувати ялинку для власної утіхи – злочин, бо вона є частинкою *живої* природи.

Отже, Василь Сухомлинський, з його виключно розвинутим даром слова та величезним інтересом до художньої літератури, з постійним, ще з юнацьких літ, бажанням бути письменником, не міг не цікавитися «таємницями» літературної майстерності. Так, задумані ним казки та різножанрові оповідання (пейзажні замальовки-мініатюри, шкці, новели, оповідання притчового характеру і т.п.) писалися як твори з виразною педагогічною дією. Проте він, чудово розуміючи що вплив естетичний, тобто вплив Красою, є найбільш тонким і найбільш ефективним засобом виховання, домагався, щоб вони були посправжньому художніми. Виховання, якщо воно ефективне, апелює перш за все до емоційного світу дитини. Виховна дія відбувається через збудження емоції. А емоція, заряджена естетичністю, тобто художністю, є емоцією вищого, найбільш шляхетного рівня. І саме тому в кожному своєму оповіданні Василь Олександрович нагадує вчителя, який делікатними дотиками своїх чутливих пальців обережно ліпить душу дитини.

Список використаної літератури

1. Іванов М. «Хрестоматія»: нова але дірява / М. Іванов // Літературна Україна. – 2017. – 9 лютого.
2. Ушинський К.Д. Питання виховання і навчання в початковій школі / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Т. 2. – Київ : Радянська школа, 1983. – С. 203–298.
3. Сухомлинська О. Василь Сухомлинський: виховуємо художнім словом [Електронний ресурс] / О. Сухомлинська. – 2016. – 18 лютого. – Режим доступу: <https://familytimes.com.ua/formuvannya-harakteru/vasyl-sukhomlynskyu-vyhovuyemo>.
4. Чередниченко Д. Біль чистої криниці / Д. Чередниченко // Сухомлинський В. Вічна тополя: Казки. Оповідання. Етюди. – Київ : Генеза, 2003. – С. 4.
5. Клочек Г. Енергія художнього слова. Збірник статей / Г/ Клочек. – Кіровоград : Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2007. – 448 с.
6. Сухомлинський В. Вічна тополя: Казки. Оповідання. Етюди / В. Сухомлинський. – Київ : Генеза. – 2003. – 272 с.
7. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. – Київ : Радянська школа, 1976. – С. 55–206.
8. Борев Ю. Естетика / Ю. Борев. – М. : Политиздат, 1988. – 274 с.
9. Озеров Л. В мастерской стиха / Л. Озеров. – М. : Знание, 1968. – 62 с.
10. Сильман Т. Подтекст – это глубина текста / Т. Сильман // Вопросы литературы. – 1969. – № 1. – С. 89–102.
11. Сухомлинський В. Вогнегривий коник: Казки. Притчі. Оповідання / В.О. Сухомлинський ; упоряд. і передм. О. Сухомлинської. – 2-ге вид., стер. – Київ : Вікар, 2008. – 200 с.

References

1. Ivanov, M. (2017). «Reading Book»: New but Holed. *Literary Ukraine, February 9*. (in Ukr.)
2. Ushynskiy, K.D. (1983). Problems of Education and Teaching in the Primary School. In Ushynskiy, K.D. *Selected Pedagogical Works*. (Vol. 2, pp. 203–298). Kyiv: Soviet School. (in Ukr.)
3. Sukhomlynska, O. (2016) *Vasyl Sukhomlynskyi: Education by the Artistic Word*. Retrieved from: <https://familytimes.com.ua/formuvannya-harakteru/vasyl-sukhomlynskyu-vyhovuyemo>. (in Ukr.)

4. Cherednychenko, D. (2003). The Pain of Clean Well. In Sukhomlynskyi, V. *Everlasting Poplar: Fairy Tales. Short Stories. Essays*. Kyiv: Heneza. (in Ukr.)
5. Klochek, H. (2007). *Energy of the Artistic Word. Collection of Papers*. Kirovohrad: RVV of KSPU by V. Vynnychenko. (in Ukr.)
6. Sukhomlynskyi, V. (2003). *Everlasting Poplar: Fairy Tales. Short Stories. Essays*. Kyiv: Heneza. (in Ukr.)
7. Sukhomlynskyi, V.O. (1976) Problems of Education of a Well-rounded Person. In Sukhomlynskyi, V.O. *Selected Works*. (Vol. 1, pp. 55–206). Kyiv: Soviet School. (in Ukr.)
8. Borev, Yu. (1988). *Aesthetics*. Moscow: Politizdat. (in Russ.)
9. Ozerov, L. (1968). *In the Studio of Poem*. Moscow: Science. (in Russ.)
10. Silman, T. (1969). The subtext is the depth of the text. *Issues of Literature, 1*, 89–102. (in Russ.)
11. Sukhomlynskyi, V. (2008). *Fire-Mane Horse: Fairy Tales. Parables. Short Stories*. (2nd. ed.) Kyiv: Vikar. (in Ukr.)

BARANIUK Iryna,

PhD, Associate Professor of Department of Preschool and Primary School Education, Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
e-mail: klochek69@mail.ru

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF LITERARY-AND-PEDAGOGICAL TEXTS
BY VASYL SUKHOMLYNSKY**

Abstract. *Introduction. The expertise of a teacher working with a literary text is determined by their ability to comprehend not only the pedagogical contents of the work which should be rendered to their students with the highest degree of proximity, but also the secrets of the artistic influence of the work. The awareness of these secrets determines the efficiency level of methods used by students' learning of a literary work at reading classes. Thus, it is essential to describe the ways of artistic influence of literary works by Sukhomlynsky for children, which determine the pedagogical potential of the latter.*

Purpose. The purpose of the article is to investigate the educational potential of artistic literary stories by Sukhomlynsky, which is determined by the level of their literary merit, that is, by the ability to emotionally influence a student. Studying the literary heritage of the outstanding pedagogue from this point of view, we make it our objective to draw attention of the pedagogic community to this phenomenon which possesses powerful artistic ethical and educational potential.

Research methods. Apart from pedagogic approaches to the problem insights, definitions of literary studies are used.

Basic research results. It has been identified that there are two levels dominant in the poetics of artistic pedagogical works by Sukhomlynsky. These are 1) the inner world of a literary work, 2) its subtext realm. This thought is supported by the analysis of two stories. Fairy-tales and stories of various genres (landscape mini-sketches, schizzos, short stories, parable stories etc.) were written by Sukhomlynsky as works with expressive parable action. However, the writer took into account that aesthetic influence is the most effective means of upbringing as it appeals to the emotional world of a child. The emotion powered with the aesthetic, in other words, with the artistic, is the emotion of the noblest character. And that is what determines the educational potential of literary pedagogical works by Sukhomlynsky.

Originality of the research results. This is the first time poetics of artistic pedagogical works by Sukhomlynsky has been investigated with the help of literary studies approaches.

Conclusions and author's proposals. Recent years have witnessed a reduction in the number of works by Sukhomlynsky studied at school. This fact is an alarming sign, which testifies apparent undervaluation of the outstanding pedagogue's literary artistic heritage, which belongs to the highest ranks of not only Ukrainian, but also world artistic pedagogical childhood literature. Taking into consideration powerful educational potential of the stories by Sukhomlynsky, we recommend to use them more extensively for reading and analyzing in the primary school.

Key words: *Vasyl Sukhomlynsky; childhood reading; educational potential; artistic pedagogy; inner world of a literary work; subtext.*

*Одержано редакцією 18.03.2017
Прийнято до публікації 22.03.2017*

УДК 37.378.004

БИСТРОВА Богдана Василівна,старший викладач кафедри авіаційної англійської мови, Київський національний авіаційний університет
e-mail: DanaUkraine@yandex.ru**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ У ВНЗ США**

У статті розглядаються особливості формування системи професійної підготовки майбутніх бакалаврів з кібербезпеки у ВНЗ США. Актуальність застосування підходу визначається динамікою сучасного технологічного розвитку. Інноваційний підхід стає в сучасних умовах методологічною платформою для організації дослідницької та проектної роботи студентів, їх наукового спілкування з професійним співтовариством.

Ключові слова: бакалавр; кібербезпека; професійна підготовка; кібернетичний простір; Агентство національної безпеки (АНБ).

Постановка проблеми. Детально проаналізувати особливості формування системи професійної підготовки майбутніх бакалаврів з кібербезпеки у ВНЗ США.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вагоме значення мали праці відомих вітчизняних та зарубіжних учених щодо дослідження сучасних процесів глобалізації, інформатизації суспільства, впровадження новітніх інформаційних технологій у навчальний процес (С. Дорогунцов, П. Дракер, М. Кастельс, К. Колін, К. Мей, В. Нечитайло, М. Онопрієнко, Р. Роберт, П. Саух, А. Чернов та ін.). Проблеми професійної підготовки фахівців за кордоном знайшли висвітлення у дослідженнях вітчизняних науковців з проблем порівняльної професійної педагогіки Н. Бідюк, Т. Десятова, В. Коваленко, Т. Кошманової, К. Корсака, Н. Пацевко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Н. Собчак, Б. Шуневича та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості формування системи професійної підготовки майбутніх бакалаврів з кібербезпеки у ВНЗ США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-технічна революція спричинила в усьому світі глибокі системні перетворення. Насамперед завдяки удосконаленню досягнень у сфері новітніх інформаційних технологій із надбаннями, що постали на базі стрімкого розвитку інформаційно-телекомунікаційних систем, сформувалися принципово нові всеохоплюючі матерії – інформаційне суспільство, а також інформаційний та кібернетичний простори, які на сьогоднішній день охоплюють практично необмежений потенціал і відіграють провідну роль в економічному та соціальному розвитку кожної країни світу.

На сьогоднішній день існує необхідність у поглибленому аналізі інтеграційних процесів у різних галузях інформаційної безпеки, зокрема кібербезпеки, у зв'язку з розвитком ІТ-галузі і її проникненням в ключові компоненти професійної діяльності, так і в компоненти освітнього середовища самого ВНЗ. Крім того, стрімко розвиваються інноваційні розробки у напрямку інтелектуалізації інструментів професійної діяльності фахівця з кібербезпеки, що неминуче змушує задуматися про необхідність включення в освітнє середовище інфраструктурних компонентів розвитку інноваційної діяльності студентів та її вплив.

Найбільш досконало розвиненою системою на сьогоднішній день є система кіберзахисту критично важливої інфраструктури, насамперед інформаційної і кібернетичної, знищення або ураження якої призводить до втрати робото здатності відповідного простору й ставить під загрозу як суспільну так і державну безпеку в цілому, функціонує у США. Потреба у випускниках, здатних створювати інноваційний продукт або послугу, змушує вузи США формувати належну інноваційну інфраструктуру. Відповідно до цих позицій, розглянемо проблеми формування сучасного освітнього середовища у ВНЗ для підготовки бакалаврів в області кібербезпеки США. Слід зазначити, що національну політику країни в цій сфері формує Агентство національної безпеки (АНБ), а першочергові питання розв'язуються, як правило, на рівні Ради національної та внутрішньої безпеки країни. При цьому кібернетичний захист розглядається АНБ як забезпечення конфіденційності, цілісності та доступності інформації, що циркулює в інформаційно-комунікаційних системах. Крім того, сучасна політика інформаційної безпеки США пов'язана з концепціями

інформаційного протиборства і пріоритетами співробітництва у форматі «інформаційної парадигми», що передбачає інформаційно-технологічні переваги держави, здатні зберегти досягнуту в докризовий період стабільність і забезпечити посткризовий розвиток, зробити перебіг соціальних конфліктів більш прогнозованим, запобігти суперечностям у суспільстві [1].

Для розуміння як формується сучасне освітнє середовище у ВНЗ США для підготовки фахівців в області кібербезпеки слід розглянути національну систему вищої освіти [2], приділяючи особливу увагу освітнім програмам бакалаврів в галузі кібербезпеки США [3]. Система має певну особливість що полягає у децентралізації управління освітою на рівні штатів. Практично всі питання освітньої політики вирішуються саме на цьому рівні, хоча існують і окремі федеральні програми, що фінансуються і контролюються Міністерством освіти США. Система вищої освіти включає в себе коледжі та університети, загальне число яких перевищує 4300. Чотирирічна освіта в США дає можливість отримати академічні ступені бакалавра, професійні кваліфікації та професійно-технічні кваліфікації. Найбільш конкурентоспроможними освітніми програмами серед бакалаврів є: «Розслідування комп'ютерних інцидентів», «Інформаційна безпека», «Комп'ютерна безпека», «Безпека комп'ютерних мереж».

Детальніше розглянемо підготовку бакалаврів в області кібербезпеки. Перш за все вона базується на теоретичній та практичній основі, що дає студентам можливість опанувати технічні і аналітичні можливості для захисту даних, файлів, ресурсів комп'ютера, комп'ютерної мережі, застосування розумної політики безпеки в бізнесі і державних органах, а також захист критично важливих національних електронних інфраструктур. Студенти навчаються установці програмного забезпечення систем безпеки, моніторингу мережі з метою виявлення вторгнень, реагування на кібератаки, збору даних і доказів. [4]

Слід зазначити, що особливістю освітніх програм США є відсутність дисциплін з фізичного захисту та інженерно-технічного захисту інформації, традиційні для українських освітніх програм (які орієнтовані на збереження конфіденційності інформації). Американські освітні програми багато часу відводять на вивчення дисциплін, пов'язаних із забезпеченням інформаційної безпеки у відкритих бізнес системах і електронної комерції.

Всі програми підготовки бакалаврів розраховані на чотири роки навчання, після чого присуджується ступінь бакалавра комп'ютерних наук зі спеціалізацією в обраній галузі. Вагома кількість предметів являють собою обов'язкові курси навчання, які є спеціалізованими. Для кожного напрямку підготовки характерне поєднання дисциплін з різних областей. Наприклад, для напрямку підготовки «Кібербезпека» основними обов'язковими дисциплінами є: інформаційна безпека, розслідування комп'ютерних інцидентів, управління інформаційною безпекою, міжмережеві екрани і виявлення вторгнень, безпеку бездротових мереж, IT-аудит. Існують й дисципліни за власним вибором студента, що значно підвищує захопленість та цікавість студентів до змісту навчання. Студенти можуть самостійно вибрати невелику кількість дисциплін (3–4) за вибором, спрямованих на засвоєння додаткових знань та навичок в обраній галузі підготовки. До дисциплін за вибором відносяться: соціальні аспекти інформаційної безпеки, дані і інтелектуальний аналіз, безпеку розподілених баз даних, безпека електронної комерції, політика інформаційної безпеки, прикладна криптографія, практичні питання безпеки, спеціальні питання інформаційної безпеки, незалежні дослідження. Виходячи з цього, очевидно, що в американській системі навчання фахівців в області кібербезпеки дотримуються широкого профілю підготовки [5]

Як правило, студенти проходять практику протягом всього курсу навчання. У першому семестрі студенти в рамках практики проводять пошук літератури, складають план досліджень і ініціюють наукові дослідження або конструкторські роботи за фахом. Студенти старших курсів займаються вже безпосередньо дослідженням. Іншою частиною навчання є стажування, спрямоване на можливість придбання значущих навичок і професійних якостей і вивчення досвіду в промисловості, державних, приватних або бізнес структурах. Закінчується навчання в бакалавраті виконанням бакалаврського проекту під керівництвом викладача або групи професорсько-викладацького складу. Як правило, в кінці бакалаврату

студент має можливість отримати один з професійних сертифікатів, що підвищує його конкурентоспроможність на ринку праці.

На основі виявлених ключових відмінностей в розглянутих освітніх програмах можна виявити особливості формування освітнього середовища для підготовки бакалаврів з кібербезпеки в США:

- впровадження дисциплін, пов'язаних з розслідуванням комп'ютерних інцидентів;
- збільшення частки матеріалу, орієнтованого на правозастосовні технології в області кібербезпеки, в тому числі засновані на міжнародному праві;
- включення дисциплін, пов'язаних з впровадженням технологій інформаційної безпеки в бізнес, електронну комерцію, комерційним застосуванням інтелектуальних прав.

Виходячи з цього слід узагальнити, що такий підхід до організації навчання дозволяє випускникам володіти ключовими компетенціями: здатністю інсталиувати і адмініструвати ресурси стандартних операційних систем і пристроїв зберігання даних, здатністю виконувати адміністративні функції, пов'язані з доступністю інформації та інформаційними технологіями, здатністю визначити відносини між інформаційними технологіями та юридичним аспектом комп'ютерної експертизи, здатністю застосовувати навички, пов'язані з документуванням обліку даних, отриманих з цифрових пристроїв, здатністю застосовувати фундаментальні судові методи в області інформаційних технологій, здатністю застосовувати політику для захисту комп'ютерних систем від кіберзагроз.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз американського досвіду професійної підготовки бакалаврів у сфері кіберзахисту дозволить у майбутньому окреслити можливості використання його прогресивних ідей у системі вищої освіти України, зокрема: удосконалення галузевих стандартів вищої освіти для підготовки бакалаврів з кібербезпеки (доповнення та структурування переліку спеціальностей з кіберзахисту у національному класифікаторі); забезпечення інформаційної підтримки довідкових Інтернет ресурсів; розробка й удосконалення змісту навчальних планів і освітніх програм для підготовки бакалаврів з кіберзахисту; удосконалення навчально-методичного забезпечення; ґрунтовне вивчення зарубіжного досвіду. Успішна реалізація обґрунтованих можливостей сприятиме удосконаленню професійної підготовки вітчизняних фахівців з кіберзахисту, прискоренню процесу реформування вітчизняної системи вищої освіти, наближенню до світових освітніх стандартів, забезпеченню їх конкурентоздатності на сучасному ринку праці.

Список використаної літератури

1. Макаренко Є.А. Геополітика и прагматика стратегії зміцнення світового лідерства США у XXI столітті / Є.А. Макаренко // Дослідження світової політики. – 2012. 4 (61). – С. 3–12.
2. Чванова М.С., Анурьева М.С. Подготовка кадров в области информационной безопасности в США / М.С. Чванова, М.С. Анурьева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. – №8 (112). – С. 126–133.
3. Master of Science in Information Assurance and Security. Retrieved from <http://www.mercy.edu/academics/school-of-liberal-arts/department-of-mathematics-and-cis/ms-in-information-assurance-and-security>.
4. NIST, National Initiative for Cybersecurity Education Strategic Plan, National Institute of Standards and Technology (NIST), Editor. 2012, NIST: Washington, DC. p. 26.
5. DHS Task Force on CyberSkills, CyberSkills Taks Force Report, D.o.H. Security, Editor. 2012: Washington, DC. p. 1–41.

References

1. Makarenko, A.. (2012) Geopolitics and pragmatic strategies to strengthen the US global leadership in the XXI century. *Study of World Politics*. 4 (61). 3–12.
2. Chvanova, M., Anureva, M. (2012). Personnel training in information security sphere in the U.S.A. *Bulletin of the University of Tambov. Series: Humanities, Tambov*, 8(112), 126–133.
3. *Master of Science in Information Assurance and Security*. (2017). Retrieved from <http://www.mercy.edu/academics/school-of-liberal-arts/department-of-mathematics-and-cis/ms-in-information-assurance-and-security>.
4. NIST (2012). *National Initiative for Cybersecurity Education Strategic Plan*. National Institute of Standards and Technology (NIST), Editor. NIST: Washington, DC, 26.
5. *DHS Task Force on CyberSkills* (2012). *CyberSkills Taks Force Report*, D.o.H. Security, Editor. Washington, DC, 1–41.

BYSTROVA Bohdana,

Lecturer of the Department of Aviation English, National Aviation University (Ukraine)

e-mail: DanaUkraine@yandex.ru

SPECIFIC FEATURES OF FORMATION OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS IN CYBER SECURITY AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE USA

Abstract. This paper deals with the peculiarities of the professional training of cyber security bachelor's degree in the U.S. higher education system. The Relevance of this approach is determined by the dynamics of technological advances. An innovative approach is a methodological platform for research and students' project work, their communication with professional scientific community.

Purpose. The purpose of the article is to analyse in detail the basic features of the professional training of cyber security bachelor's degree in the U.S. higher education system.

Conclusion. The conducted research of American experience of professional training in the field of cyber security bachelor's degree will enable to determine the possibilities of its progressive ideas implementation into Higher education of Ukraine. In particular: the improvement of industry standards for Cyber security bachelor's degree (additions and structuring the list of majors with the Cyber security in the national qualifier); providing the information support of Internet resources; development and improvement the content of curriculum and educational programs for training bachelors of cyber security; improvement of the educational and methodical implementation; advanced study of foreign experience. The successful implementation of reasonable opportunities will promote professional training of national experts in the field of cyber security, accelerate the process of reform of the national higher education system, convergence of the international educational standards, and ensure its competitiveness in today's job market.

Key words: bachelor; cyber security; training; cyber space; the National Security Agency (NSA).

Одержано редакцією 27.02.2017
Прийнято до публікації 03.03.2017

УДК37.013.42:378.14

БОБАК Оксана Богданівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
e-gmail: bobakoksana@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ТВОРЧІСТЬ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ

У статті розглядаються особливості професійної творчості в соціальній сфері, яка розкриває інформацією про особливості самостійної творчої педагогічної діяльності; з'ясовано сутність поняття «творчість»; визначено основні показники професійної творчості соціального педагога; доведено, що професійна творчість є невід'ємною складовою його діяльності в сучасних соціокультурних умовах; обґрунтовано необхідність удосконалення процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до самостійної творчої діяльності в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна творчість; професійні якості; особистісні якості; професійна готовність; професійне становлення; професійна компетентність.

Постановка проблеми. Одним з напрямів реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до європейського освітнього простору є оновлення змісту і структури вищої освіти. Вищий навчальний заклад повинен забезпечувати суспільство фахівцями високого рівня, всебічно підготовленими, здатними до творчої самореалізації.

У зв'язку з цим розглянемо саме професійну творчість, тому що головне не лише володіти певним обсягом знань, уміти їх застосовувати на практиці, але і творчо перетворювати та використовувати у своїй професійній діяльності.

Мета статті – проаналізувати специфіку професійної діяльності фахівця соціальної сфери та обґрунтувати роль творчості у процесі організації його взаємодії з різними соціальними інститутами.

Аналіз останніх публікацій. Дослідження проблематики творчого, креативного потенціалу та його становлення зумовлено не тільки соціальною значущістю проблеми розвитку творчої особистості та її самореалізацією, а й самою логікою розвитку досліджень у психології, представниками якої виявлено системність детермінації здібностей, творчих здібностей, креативності та креативного потенціалу особистості (В. Дружинін, О. Матюшкін, В. Моляко, Н. Пов'якель, В. Рибалка, М. Холодна, Дж. Гілфорд, П. Торренс та ін.), визначено її структурні компоненти (Д. Богоявленська, В. Дружинін, С. Максименко, В. Моляко, Б. Теплов, Я. Пономарьов та ін.), досліджено параметри креативного середовища як важливого чинника розвитку творчої особистості (В. Дружинін, О. Леонтьєв, В. Моляко, Н. Пов'якель, Я. Пономарьов та ін.).

Суттєвим у проблематиці творчого потенціалу є те, що існують спроби виявити особистісні характеристики креативної особистості. Деякі психологи (Г. Айзенк, Д. Мак Кіннон, А. Маслоу, Г. Уоллес та ін.) ототожнюють це поняття з творчістю людини, але їх дослідження містять суперечливі дані щодо переліку творчих характеристик і якостей особистості. У зв'язку з цим відкритим залишається питання щодо виокремлення універсальних особистісних характеристик, притаманних творчій особистості як умова успішної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства нашої країни потрібні фахівці з високим творчим потенціалом. Особистісні якості майбутнього соціального педагога відіграють провідну роль у реалізації розвитку та становлення соціально-педагогічної творчості [1, с. 94–96].

Рушійна сила творчості – протиріччя, розв'язання суперечностей – зміст творчості, а задоволення потреб – мета «Творчою є всяка діяльність, – писав С. Рубінштейн, – що творить щось нове, оригінальне, що потім входить в історію розвитку не тільки самого творця, але і науки, мистецтва тощо» [2, с. 26]. По суті, таке розуміння творчості закріплено у більшості вітчизняних філософських і психологічних словників.

Творчість, на відміну від різноманітних форм адаптивної поведінки, здійснюється не за принципами «тому що», або «для того щоб» (каузальним і теологічним), а «незважаючи ні на що», тобто творчий процес є реальністю, яка спонтанно виникає і завершується [3, с. 19].

Для досягнення мети соціальної роботи професіоналові потрібно: володіти знаннями про суб'єктні характеристики клієнта; чітко усвідомлювати особливості власної «Я-концепції», тобто знати свої суб'єктні характеристики (самоідентичність); на основі співвіднесення двох попередніх компонентів (ідентифікація) застосувати найприйнятніші способи впливу на клієнта, не завдаючи шкоди при цьому своїй особистості.

Та найефективнішими методами соціальної роботи були і завжди будуть ті, які спираються на внутрішню активність самої особистості, в основі яких покладено творчий підхід до виконання професійних обов'язків, бо саме розвиток своїх здібностей взагалі і творчих здібностей зокрема, з одного боку, цілком під силу кожній здоровій людині. З іншого боку, це необхідний чинник професійного саморозвитку та самовдосконалення фахівця соціальної сфери.

Проблеми формування творчої особистості в процесі професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ зумовлена специфікою їхньої діяльності. Перетворення, що відбуваються постійно в соціальному, політичному, економічному житті нашої країни вимагають від суспільства творчо мислячих спеціалістів, що можуть самостійно, нестандартно вирішувати завдання.

Майбутній соціальний педагог повинен впевнено відчувати себе в різних ситуаціях, що завжди змінюються, швидко реагувати та активізувати свій творчий потенціал, також допомагати іншим розкривати свої здібності, спрямовувати їх на розв'язання своїх власних проблем. Всі ці критерії формують основне завдання формування майбутнього соціального

педагога – розвиток майбутнього фахівця, креативно компетентного, готового до творчого здійснення професійної діяльності.

Значення професійної творчості на сьогоднішній день зростає, так як і зростають вимоги до майбутніх соціальних педагогів. Та головне завдання, що постає перед ВНЗ – це формування високого рівня професійної творчості майбутніх соціальних педагогів, підготовлених до роботи в сучасних динамічних виробничих та соціальних умовах.

На важливості творчого підходу в професійній діяльності соціального педагога також наголошують такі провідні вчені: А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола [4], М. Васильєва [5] та інші, зазначаючи, що здатність до творчості, інноваційної діяльності є основою професійної культури фахівця XXI ст.

Творчість є винятково важливою складовою діяльності соціального педагога, оскільки кожна особистість є неповторною, неповторні ситуації й обставини, тому щоразу потрібно конструювати нові ефективні способи вирішення соціально-педагогічних завдань з урахуванням своєрідності кожної людини, унікальності її характеристик та індивідуальних цілей. У зв'язку із цим формування професійної креативності майбутніх фахівців соціальної сфери є одним із найважливіших завдань підготовки соціальних педагогів.

Професійна творчість соціального педагога спрямована також на: активізацію зусиль суспільства, соціальних груп, сім'ї, кожної конкретної людини для вирішення власних проблем; розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності; стимулювання до соціальної творчості з метою позитивних суспільних перетворень; збагачення існуючого соціально-педагогічного досвіду на основі особистого творчого внеску для досягнення високих результатів із соціального виховання підростаючого покоління.

Сучасні працівники соціальної сфери за наявного стану проблем клієнтів до вимог, що висуває суспільство, система освіти та виховання також повинні мати такі якості: здатність до змін, вміння будувати відносини, які матимуть позитивний вплив на клієнта; професіоналізм, готовність до прийняття нових ідей, рішень, сучасних технологій виховання; уміння вчитися у провідних фахівців, адаптувати їх досвід до власної професійної діяльності; швидкість у діях та конкретно-дійове мислення; уміння досягати цілей; уміння уявляти перебіг майбутніх подій під впливом різних факторів; усвідомлення необхідності змін як основи творчих дій; уміння поєднувати поточні проблеми з планами на майбутнє.

На думку більшості дослідників, ефективна професійна діяльність неможлива без ґрунтовних знань, умінь та креативного розуму, тому підготовка майбутніх працівників соціальної сфери повинна бути спрямована на: оволодіння системного використання знань і методів роботи з клієнтами; розвиток уміння застосовувати набуті знання на практиці; створення конструктивної позиції, орієнтованої на самостійні дії [6, с. 61–62].

Отже, одним із основних факторів, що впливають на формування особистісних якостей працівника соціальної сфери, є набуті ним знання та вміння, завдяки яким він зможе аналітично та творчо мислити, створювати інновації та ефективно вирішувати різноманітні проблеми. Підготовка працівників соціальної сфери до роботи в соціальних установах є одним з ключових моментів у підготовці фахівця, чия майбутня діяльність передбачає роботу з клієнтом, вона має бути інтегрована в процес підготовки до соціально-педагогічної діяльності.

Крім основних професійних знань і вмінь соціальний педагог повинен знати основи різних видів мистецтв (музики, літератури, живопису, хореографії), знати закони психології творчості та виховання, методику проведення занять і репетицій як в індивідуальній, так і у груповій формі. Від загальної культури та знань соціального педагога залежать світогляд, моральні й естетичні принципи вихованців.

Соціальний педагог як організатор, керівник, режисер-постановник в художньо-творчій діяльності ставить за мету залучати молодь до творчої діяльності, до мистецтва, створювати оптимальні умови для її духовного росту та реалізації творчих умінь.

На думку провідних вітчизняних учених, таких як А. Капська, О. Киричук, Л. Міщик, С. Сисоєва, які досліджують це питання, важливим є визначення рис, притаманних соціальному педагогу як творчому керівнику, і того, чим відрізняється його діяльність від інших педагогічних і творчих спеціальностей.

Основна відмінність полягає в нерегламентованості, у відсутності офіційно закріпленої структури внутрішньої організації колективу та взаємостосунків між його членами. Як уже раніше зазначалось, художньо-творчий колектив організовується на добровільних началах, в основі його створення лежать особистісні бажання, добровільність та інтереси; дотримання й урахування принципів зацікавленості та демократичності посідають тут чи не найголовніше місце.

Важливою ознакою є те, що соціальний педагог як організатор, керівник, режисер-постановник організовує творчу аматорську діяльність, яка не регламентується трудовим чи якимось іншим законодавством, на відміну від такої у школі чи ВНЗ. І основним предметом, навколо якого вибудовується художньо-творча діяльність, є мистецтво, художня творчість. В інших закладах та установах ці засоби використовуються частіше за все як допоміжні. У роботі ж соціального педагога з творчим колективом вони є головним, домінуючим. Адже творчість – діяльність, яка породжує щось якісно нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю. Творчість специфічна для людини, оскільки завжди передбачає творця – суб'єкта творчої діяльності; у природі відбувається процес розвитку, але не творчості. Отже, творчість притаманна тільки людині.

Соціальна творчість визначається потребами суспільства, які, у свою чергу, зумовлюють відносини людей у суспільстві, а також ставлення до навколишнього середовища. Соціальній творчості притаманне усвідомлення важливості своєї діяльності. Людина повинна розуміти мотиви, причини своєї соціальної творчості, координувати свої зусилля. Соціальна творчість задовольняє потреби суспільства тільки тоді, коли людина усвідомлює свою належність до цього суспільства, якщо соціальні проблеми хвилюють її, як власні. Ті, хто діють, розуміючи необхідність змін у житті суспільства, будуть сприяти тільки позитивним зрушенням [7].

Висновки. Таким чином, показниками готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до даного виду діяльності є знання про особливості роботи з різними клієнтами, особистісно-професійні якості, уміння, навички організації даного напрямку соціально-педагогічної діяльності.

Перспективи подальших розвідок із напрямку вбачаємо у розробці навчально-методичного посібника для самостійної роботи студентів.

Список використаної літератури

1. Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2013. – 180 с. (94-96).
2. Туриніна О.Л. Психологія творчості : навч. посібник. / О.Л. Туриніна. – Київ : МАУП, 2007. – 160 с.
3. Савченко О.Я. Розвивай свої здібності : навч. посібник / О.Я. Савченко. – Київ : Освіта, 1999. – 19 с.
4. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола. – Київ, 2002. – 164 с.
5. Васильєва М.П. Актуальні проблеми підготовки майбутнього соціального педагога для освітньої галузі в сучасних умовах / М.П. Васильєва // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків, 2011. – Вип. 40. – Ч. 1. – С. 110–116.
6. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – Київ : Освіта, 1991. – 111 с.
7. Шрагина Л. Технология творческого мышления / Л. Шрагина, М. Меерович. – М. : Альпина Паблишер, 2008. – 33 с.

References

1. *Actual problems of preparation of experts of social sphere* (2013). Abstracts of Third International Scientific Conference. Khmelnytsky: University "Ukraine", 94–96. (in Ukr.).
2. Turynina, O.L. (2007). *Psychology of Creativity: Training. Manual*. Kyiv: AIDP. (in Ukr.).
3. Savchenko, O.J. (1999). *Develop your skills*. Kyiv: Education, 1999.
4. Kapska, A.Yo., Bezpalko, O.V., Vaynola, R.H. (2002). *Actual problems of socio-educational work (module e-learning course)*. Kyiv, 2002. (in Ukr.).
5. Vasilyeva, M.P. (2011). Current problems of training future social pedagogue for education in the current conditions. *Pedagogy and Psychology, Kharkiv, 40(1), 110 – 116*. (in Ukr.).
6. Amonashvili, Sh. (1991). *Psychological Principles of pedagogy cooperation: a book for the teacher*. – Kyiv: Education. (in Ukr.).
7. Shrahyna, L., Meerovich, M. (2008). *Technology of creative thinking*. Moscow: Alpina Publysher. (in Rus.).

БОБАК Oksana,

Ph.D, Senior Lecturer of Social Pedagogy and Correctional Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
e-mail: bobakoksana@gmail.com

PROFESSIONAL CREATIVITY IN THE SOCIAL SPHERE

***Abstract.** The features of professional work in the social sphere, which disclose the features of the independent creative educational activities, clarified the nature and definition of the professional creativity basic directions of social pedagogy as an integral part of its activities in the current socio-cultural conditions for improving the process of formation of readiness for independent creative activity through the usage of educational opportunities are highlighted.*

Professional creativity is important in the work of social pedagogue, because it is not possible to solve most problems fully without it.

We regard professional work as very important not only with a certain amount of knowledge to be able to apply them in practice, but also creatively transforming and usage in their professional activities.

Urgent is the development and implementation of creative technology in social activities which are aimed at moving away from the standard form of client care, encourage of its potential disclosure, changes in attitude, perception of yourself in the world, successful adaptation and socialization in a particular society.

Conclusion. Theoretical foundations and educational technology of creative personality the formation are viewed often in different positions. It is important for preparing of future social pedagogue to study the features of creative personality formation that contribute to the successful socialization and increase its competitiveness.

Key words: professional creativity; professional skills; personal qualities; professional readiness; professional development; professional competence.

Одержано редакцією 28.02.2017
Прийнято до публікації 13.03.2017

УДК 378

ГАВРИЛЕНКО Катерина Володимирівна,
викладач II категорії,
Черкаський медичний коледж
e-mail: gavrilenkokv10@gmail.com

КОНЦЕПЦІЯ СТИЛІВ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСВІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

У статті досліджується концепція стилів навчання на основі теорії навчання через досвід, автором якої є Девід А. Кольб, розглядаються конкретні характеристики кожного із чотирьох стилів навчання, а також результати експерименту, проведеного у 1996 році на Філіпінах серед студентів, які вивчали медсестринство, метою якого було порівняння традиційного навчання та навчання через досвід з урахуванням стилів навчання студентів.

Ключові слова: навчання через досвід; теорія навчання через досвід; стилі навчання; динамічний; образний; аналітичний; кінестетичний.

Постановка проблеми. Протягом кількох останніх десятиліть в освіті відбувався перехід від тієї моделі передачі знань, в центрі якої стоїть викладач, до фокусу на набувачеві знань, що став активним учасником навчального процесу. Ці зміни взяли початок в навчальних закладах західних країн, але не обійшли стороною і вітчизняну систему освіти. Традиційне викладання на основі лекцій є ефективним при фокусі на самому об'ємі знань, але якщо на передній план виходять навички вирішення задач, рівень засвоєння знань або здатність перенести щойно здобуті знання до виробничої практики, то навчання через досвід з його інтерактивним підходом та врахуванням стилів навчання студентів виявиться більш ефективним.

Професійна освіта майбутніх медиків в Україні переживає процес реформування і числені науковці та освітяни шукають шляхи та інструменти вдосконалення якості освіти. Сьогодення ставить високу планку перед майбутніми медиками та тими, хто їх навчає, і тому слухним буде придивитися до позитивного досвіду західних колег, щоб зайвий раз не винаходити велосипед.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теорія навчання через досвід базується на дослідженнях таких видатних зарубіжних вчених ХХ століття як Джон Дьюї, Курт Леві, Вільям Джеймс, Карл Джанг, Карл Роджерс та ін., які надавали досвіду центральну роль в своїх теоріях людського навчання та розвитку. Автором самої теорії навчання через досвід, а також концепції стилів навчання є Девід А. Кольба.

Мета статті. Дослідження західних науковців вказують на те, що інтерактивне навчання через досвід, що враховує стилі навчання студентів є ефективнішим, ніж традиційне. Тож метою статті є стислий огляд теорії навчання через досвід, що досліджує концепцію стилів навчання, ознайомлення з чотирма основними стилями навчання за версією Девіда А. Кольба, а також розгляд результатів експерименту, що порівняв традиційне навчання на засаді лекцій та навчання через досвід з урахуванням стилів навчання студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теорія навчання через досвід та концепція стилів навчання вперше були сформульовані Д.А. Кольбом у 1971 році. З тих пір вони отримали широке визнання як інструмент покращення вищої освіти у Сполучених Штатах Америки, а також у всьому світі. Значна кількість досліджень вказала на те, що традиційна педагогіка, де викладач виступає центральною фігурою, програє у порівнянні з більш цілісним підходом до навчання, що поважає інтелект та емоційність студентів, а також їх здатність до самостійного здобуття знань [1].

За теорією Кольба навчання – це «процес, в якому знання створюється шляхом трансформації досвіду. Знання є результатом сприйняття та трансформації досвіду» [2]. Теорія навчання через досвід визначає дві моделі сприйняття досвіду – конкретний досвід та абстрактна концептуалізація, а також дві моделі трансформації досвіду – рефлексивне спостереження та активне експериментування. Конкретний досвід є основою для спостережень та рефлексії. Ці міркування перетворюються на абстрактні концепції, які лягають в основу подальших дій. Люди мають індивідуальні відмінності в навчанні залежно від того, якій фазі навчального циклу вони віддають перевагу. Ці відмінності і є стилями навчання. За версією Девіда А. Кольба їх існує чотири:

Динамічний. Люди такого стилю навчання сприймають інформацію конкретно і переробляють її активно. Це новатори, сповнені ентузіазму. Вони навчаються, використовуючи і випробовуючи свій досвід. Їм характерна проникливість. Такі учні: часто запитують: «А що буде якщо?..», «А якщо?..»; вбачають у знаннях важливий шлях до дії; зосереджені на співвідношеннях між речами; вільно спілкуються з різними людьми; їм подобається різноманітність і вони завжди думають про нові можливості; не визнають авторитетів.

Учням такого стилю навчання краще надати можливість експериментувати, творити та застосовувати знання на практиці [3].

Образний. Такі учні сприймають інформацію конкретно, а переробляють її пасивно (рефлекторно, відтворюючи її). Вони уважні слухачі, наділені багатого уявою. Навчаються через почуття. Такі люди люблять бути залученими до важливих подій. Вони виступають за солідарність. Їхнє улюблене питання: «Чому?» Вони: сприймають знання як засіб підвищення своєї проникливості; люблять дискусії у групах; навчаються через почуття; дуже активні, люблять брати у всьому участь; визнають авторитет, якщо він заслуговує на те.

Обмін думками і дискусії – найбільш ефективні методи для цього стилю навчання [3].

Аналітичний. Учні сприймають інформацію абстрактно, а переробляють її пасивно (рефлекторно). Здібні до створення концепцій і моделей. Вони ретельно обмірковують усе, над чим працюють. Вони прагнуть інтелектуальної досконалості. Їх улюблене питання: «Що?» Вони обережно спостерігають перед тим, як зробити висновки про явище чи сутність речей. Ці люди надають перевагу фактам і теорії: знання, на їх думку, надають глибини

їхньому розумінню; вони зосереджують увагу на тому, як частини співвідносяться одна з одною; люблять деталі; цікавляться аналітичними порівняннями; чітко визначають цілі того, що роблять; зважають на ієрархію авторитетів; вимагають від учителя систематизованого викладу матеріалу [4].

Кінестетичний. Сприймають інформацію абстрактно і переробляють її активно. Мають здатність активно застосовувати ідеї. Вони – «люди справи». Такі люди працюють через збирання фактів. Вони запитують: «Як це спрацює?» Намагаються зробити логічний аналіз матеріалу. Більш зорієнтовані на символи. Вони вбачають у знаннях силу, яка допоможе людям працювати краще; зацікавлені у продуктивності зробленого; схильні до відкритого вирішення конфлікту; завжди дотримуються графіку/розкладу; беруть на себе багато відповідальності; швидко схоплюють суть речей.

Вбачають необхідність в авторитеті, але, якщо на них тиснути, будуть намагатися уникнути цього тиску [5].

У 1996 році на Філіпінах під час тренінгу про віл СНІД було проведено експеримент серед студентів, які вивчали медсестринську справу. Метою експерименту було порівняння ефективності дидактичного навчання та навчання через досвід. Автори експерименту хотіли покращити рівень знань про віл СНІД і покращити ставлення до ВІЛ-позитивних пацієнтів. Одна група студентів отримала дидактичне навчання у формі лекцій, а друга група пройшла тренінг на основі експериментального навчання через досвід. Дидактична група прослухала 2-годинну презентацію, після чого 30 хвилин студенти могли ставити питання інструктору і отримувати відповіді на них. В кінці сесії 30 хвилин було відведено на спілкування з ВІЛ-позитивним пацієнтом [6].

В експериментальній групі була проведена презентація і обговорення багатьох тематичних ситуацій, а також рольові ігри за участі студентів. В кінці сесії 30 хвилин було відведено на спілкування з ВІЛ-позитивним пацієнтом.

На початку сесії та в її кінці були проведені тести на оцінку знань і ставлень. Ці тести показали, що обидві групи суттєво підвищили рівень знань, але в експериментальній групі рівень засвоєння знань виявився значно вищим, і тільки в цій групі ставлення студентів до ВІЛ-позитивних людей стало більш позитивним на всіх рівнях.

Автори дійшли висновку, що експериментальний підхід був більш ефективним ніж дидактичний за п'ятьма ознаками: по-перше, підхід постановки задач перед студентами дав можливість активного залучення студентів через рольові ігри. По-друге, такий підхід підсилював особисту задіяність через роздуми над задачами. По-третє, навчальні ситуації відображали реальний світ і забезпечували інтеграцію теорії з її практичним застосуванням. По-четверте, сесія на основі навчання через досвід була гнучкою і робила студента центральною фігурою. По-п'яте, участь ВІЛ-позитивного пацієнта була добре інтегрованою в сесії на основі навчання через досвід, а в дидактичній сесії відповіді на питання і особисте свідчення ВІЛ-позитивного пацієнта були окремими неінтегрованими частинами [6].

Висновки: З впевненістю можна сказати, що освітяни можуть використати інформацію про стилі навчання для того, щоб підняти ефективність викладання, а також максимізувати рівень засвоєння знань студентами. На відміну від традиційного дидактичного викладання, навчання через досвід, що враховує навчальні стилі студентів, забезпечує багатовимірність навчальних стратегій та їх інтеграцію, що вже було експериментально підтверджено.

Список використаної літератури

1. Kolb, D.A. (1971). *Learning Style Inventory*. TRG hay/McBer, Training Resoruces Group. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116. Retrieved from trg_mcber@haygroup.com.
2. Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall. Retrieved from ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/
3. Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). *The Kolb learning style inventory 3.1: Technical specifications*. Boston, MA: Hay Resources Direct. Retrieved from learningfromexperience.com/media/2010/08/Tech_spec
4. Kolb, D.A. (1985). *Learning Style Inventory*. TRG hay/McBer, Training Resoruces Group. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116 Retrieved from trg_mcber@haygroup.com.
5. Kolb, D.A. (1999). *Learning Style Inventory, version 3*. TRG Hay/McBer, Training Resources Group. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116. Retrieved from trg_mcber@haygroup.com.

6. Kolb, A., & Kolb, D.A. (2005). Learning style and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education, forthcoming*. Retrieved from <https://people.ok.ubc.ca/>
7. Kolb, A., & Kolb, D.A. (2005). *Experiential learning theory bibliography*. Experience Based Learning Systems, Inc. Retrieved from www.learningfromexperience.com.

References

1. Kolb, D.A. (1971). *Learning Style Inventory*. TRG hay/McBer, Training Resoruces Group. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116. Retrieved from trg_mcber@haygroup.com.
2. Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall. Retrieved from ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/
3. Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). *The Kolb learning style inventory 3.1: Technical specifications*. Boston, MA: Hay Resources Direct. Retrieved from learningfromexperience.com/media/2010/08/Tech_spec
4. Kolb, D.A. (1985). *Learning Style Inventory*. TRG hay/McBer, Training Resoruces Group. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116 Retrieved from trg_mcber@haygroup.com.
5. Kolb, D.A. (1999). *Learning Style Inventory, version 3*. TRG Hay/McBer, Training Resources Group. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116. Retrieved from trg_mcber@haygroup.com.
6. Kolb, A., & Kolb, D.A. (2005). Learning style and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education, forthcoming*. Retrieved from <https://people.ok.ubc.ca/>
7. Kolb, A., & Kolb, D.A. (2005). *Experiential learning theory bibliography*. Experience Based Learning Systems, Inc. Retrieved from www.learningfromexperience.com.

HAVRYLENKO Kateryna,

Teacher of Second Category,
Cherkassy Medical College
e-mail: gavrilenkovk10@gmail.com

THE CONCEPT OF LEARNING STYLES AS A COMPONENT OF THE LEARNING THEORY WITH THE HELP OF EXPERIENCE IN FUTURE MEDICAL WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. *Within the last couple of decades there has happened a significant change in education from the teacher-centered approach to a focus on the learner as an active participant in the learning process. Traditional lecture-based instruction is efficient when the scope of knowledge itself is taken into consideration, and deficient where the focus is on retention of knowledge, problem-solving skills, or ability to put the newly acquired knowledge into practice.*

Experiential learning theory and the concept of learning styles were first formulated by David A. Kolb in 1971. Since then it has become a widely used tool of teaching and learning improvement in higher education. Kolb's theory defines learning as "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience" Experiential learning theory singles out two modes of grasping experience—Concrete Experience and Abstract Conceptualization -- and two modes of transforming experience—Reflective Observation and Active Experimentation. Learners have individual differences in the way they obtain knowledge depending on the most preferred mode of grasping or transforming experience. According to Kolb there are four distinct learning styles. The first one is dynamic. People of this learning style are good at experimenting, creating and putting knowledge into practice. Imaginative learners are best at exchanging opinions and discussions. Analytical learners need systematic presentation of material and kinesthetic learners perceive all the information abstractly and process it actively.

In 1996 there was conducted a pre-test post-test experimental study to assess the effectiveness of didactic teaching and experiential learning in a HIV/AIDS training for nursing students in the Philippines. The authors hypothesized that experiential learning would yield significantly higher knowledge levels and favorable attitude changes in the students than didactic teaching. Knowledge post-test scores indicated that both didactic and experiential learning approach caused a significant increase in the students' knowledge levels. However, the experiential learning group achieved significantly higher knowledge level than the didactic group and only the experiential learning group showed a consistent positive change on all attitudinal scales.

Educators can definitely use the learning style information to increase teaching effectiveness and maximize student learning.

Key words: *experiential learning; experiential learning theory; learning styles; dynamic; imaginative; analytical; kinesthetic.*

*Одержано редакцією 08.03.2017
Прийнято до публікації 12.03.2017*

УДК 371

ГАЛЕТА Ярослав Володимирович,кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
e-mail: yarosvit@rambler.ru**СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ПОТЕНЦІАЛ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ
ОСОБИСТОСТІ**

Представлені підходи до аналізу понять «зрілість» і «здоров'я», що використовуються як характеристики процесу розвитку людини. Здійснена спроба співвіднести поняття «здоров'я» і «зрілість». Показано, що стан здоров'я особистості визначатиметься не лише успішністю адаптації, але і ефективністю соціального функціонування. Окреслено вплив соціальних факторів на соціальну складову здоров'я людини.

Ключові слова: здоров'я; зрілість; особистість; особистісна зрілість; розвиток.

Постановка проблеми. Проблема соціального здоров'я у нашні дні набуває особливої гостроти. Добре відомо, що про здоров'я людина починає замислюватися тоді, коли воно вже втрачене.

Роль соціальної складової здоров'я пов'язано зі посиленням впливу соціальних факторів.

Соціальність здоров'я виявляється, принаймні, на двох рівнях: на особистісному рівні – як соціальні причини, що впливають на можливості людини реалізувати свій потенціал без нанесення собі шкоди; на рівні соціуму – як соціальні характеристики життєдіяльності суспільства що виражають його стан в економічній, політичній, правовій, етичній і інших сферах.

Здоров'я як цінність включає два основні компоненти. Об'єктивний компонент – це сукупність можливостей, які можуть бути реалізовані за наявності повноцінного здоров'я. Це може бути статусна роль в суспільстві, професія, рід зайняття і тому подібне. Суб'єктивний компонент здоров'я як цінності – це відношення суб'єкта до свого здоров'я, що виражається в перевагах, ціннісних орієнтаціях, мотивації в поведінці по відношенню до здоров'я. Соціальна цінність здоров'я пов'язана з тим, що кількісні і якісні характеристики здоров'я людини визначають його соціальну зрілість.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значущість здоров'я в житті людини зумовила і безліч підходів до його осмислення, серед яких можна виділити соціально-філософське осмислення соціального здоров'я, а також аксіологічне осмислення проблеми здоров'я в роботах В.П. Казначєєва, Т.Є. Вольтової, В.Б. Войнова, Л.Г. Матроса, С.Я. Чикіна, Г.Л. Апанасенко, В.В. Колбанова, Ю.П. Лісіцина, Л.В. Панова.

Аналіз соціальних чинників, що впливають на здоров'я, був проведений такими вітчизняними дослідниками, як Є.В. Дмитрієва, Т.В. Дмитрієва, І.В. Журавльова, З.С. Шангарєєва, а також зарубіжними авторами: М. Блэкстер, А. Дутардом і М. Філдом.

Але в цілому, соціальний компонент здоров'я особистості є найменш дослідженим.

У науці одне поняття може описуватися через інші. Так, наприклад, поняття «здоров'я» часто розглядається через характеристики: гармонійність, норма, зрілість.

Різні аспекти проблеми соціальної зрілості знайшли своє відображення в психологічних концепціях соціалізації-індивідуалізації особистості Г.М. Андрєєвої, І.С. Кока, Б.Д. Паришна; соціальних установок і ціннісних відношень (В.М. Мясіщев, Ш.А. Надирашвілі, П.Н. Шихирев, В.О. Ядов); розробках проблем керівництва і лідерства Є.М. Дубовської, Р.С. Немова, Т.М. Ньюкома, Ф. Фідлера; соціальних конфліктів (В.О.Соснін); стійкості поведінки в екстремальних соціальних умовах (О.О. Журавльов, В.О. Хащенко); у теоретичних уявленнях про особистісну зрілість у вітчизняній (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.П. Зінченко, В.С. Мухіна, В.А. Петровський, Н.І. Соболева,

В.І. Слободчиков) і зарубіжній психології (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм); у дослідженнях умов становлення людини як суб'єкта пізнання (Г.В. Акопов, В.Я. Ляудіс, В.О. Якунін); у розробці методів активного соціально-психологічного навчання (Ю.М. Ємельянов, Є.С. Кузьмін, Л.О. Петровська) та ін.

Проте потенціал соціальної зрілості як фактору формування здорової особистості розкрито не повною мірою.

Мета дослідження: показати взаємозв'язок соціальної зрілості та формування здорової особистості.

Виклад основного матеріалу. Кожна людина живе в певній системі цінностей, предмети і явища яких покликані задовольнити її потреби.

Поняття здоров'я індивідуума не є точно детермінованим, що пов'язано з великою широтою індивідуальних коливань найважливіших показників життєдіяльності організму, а також безліччю чинників, що впливають на здоров'я людини. Одним з найважливіших чинників є соціальний чинник (соціальне благополуччя, індивідуальні погляди, соціальні стосунки, а також соціальна повноцінність людини і т. д.)

Згідно з визначенням В.П. Казначєєва і Є.О. Спіріна [1] здоров'я індивіда є динамічним станом або процесом розвитку біологічних, фізіологічних і психічних функцій оптимальної працездатності й соціальної активності за умови максимальної тривалості життя. Здоров'я людини варто розглядати як характеристику соціально-демографічну, відбиваючи здатність членів суспільства повноцінно й ефективно виконувати функції щодо подальшого його розвитку і створенню умов життя, що забезпечують збереження і розвиток цієї здатності. У такому трактуванні поняття здоров'я, в його основі, знаходяться біологічні й фізіологічні процеси, але домінує соціальна суть людини і її духовне здоров'я.

Багато дослідників (В.І. Гарбузов, В.Ф. Попов, Ю.В. Шиленко та ін.) вказують, що сучасне суспільство із стрімкою силою перейшло на новий рубіж ХХІ століття, де життя ускладнюється, ускладнюються і вимоги суспільства до людини. Зрозуміло, що ризик з'являється разом з цими параметрами сучасного соціуму, де чітко простежується взаємозв'язок системи соціальних цінностей і феномену здоров'я людини. Індивід сьогодні повинен досить чітко усвідомлювати самоцінність свого здоров'я і використати для його збереження усе різноманіття інформаційних технологій.

У низці досліджень проблеми здоров'я показано, що людина це не лише організм, але і особистість, перед якою постають складні завдання самореалізації, що не вписуються в рамки лише адаптації. Стан здоров'я особистості визначатиметься не лише успішністю адаптації, але і ефективністю соціального функціонування.

Представляє інтерес в цьому відношенні концепція А.В. Петровського про розвиток особистості в онтогенезі, згідно якої процес адаптації є лише одним з етапів соціального розвитку особистості разом з індивідуалізацією й інтеграцією.

Одним з понять, з якими ми стикаємося при вивченні феномену «здоров'я», є «зрілість». У практиці психологічного супроводу розвитку особистості суб'єкта освітнього процесу при вивченні стану здоров'я враховують рівень зрілості, готовності організму до передбачуваних навантажень. Наприклад, у рамках розробки моделі оцінки психічного здоров'я дітей дошкільного і молодшого шкільного віку Л.П. Гладких описує наступні параметри: показники зрілості нервової системи; психоемоційні характеристики, що включають здібності дитини до навчання; комунікативні характеристики; характеристики його соціального благополуччя (в сім'ї) [2].

В межах гуманістичної психології ми знаходимо, що поняття «здоров'я» і «зрілість» злиті воедино. У розумінні А. Маслоу, психічно здоровий індивід може бути охарактеризований як «зрілий, з високою мірою самоактуалізації» [3, с. 155].

Поняття «зрілість» широко використовується в соціогуманітарних науках. «Соціальна зрілість особистості – це поняття, що фіксує одне з головних досягнень процесів навчання і виховання, що здійснюються сім'єю, школою, соціальним оточенням, соціумом в цілому. Соціальна зрілість розглядається як стійкий стан особистості, що характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах

життєдіяльності. Зріла особа – це особа, яка активно володіє своїм оточенням, має стійку єдність особистісних рис і ціннісних орієнтацій і здатна правильно сприймати людей і себе» [4, с. 5].

Для Б.Г. Ананьєва зріла особистість – це суспільно активна особа, це громадянин країни в повному розумінні цього слова. Поки людина функціонує як особистість, вона бере участь в політичному житті країни, цікавиться культурою, людьми, що оточують її. П.Я. Гальперин вважає, що визначення міри зрілості особистості встановлюється за оцінкою її дій в системі стосунків, існуючих в цьому суспільстві, згідно з показниками того, наскільки успішно вона опановує призначену їй діяльність. В.А. Петровський пов'язує зрілість особи з персоналізацією, покладанням свого буття в інших людях. У О.М. Леонтьєва показником зрілості особистості може служити стійка ієрархія мотивів, що склалася.

Дослідження показали, що особистісна зрілість є складним структурним утворенням, що включає характеристики відповідальності в різних сферах діяльності, емоційної зрілості, самоконтролю поведінки, самостійності, адекватності самовідображення, високого рівня реалізованості подій життя, адекватності цілепокладання [5].

В процесі аналізу підходів до дефініції зрілості і здоров'я В.Б. Войнов дійшов висновку, що рівень здоров'я дитини значною мірою ідентичний поняттю «Рівень зрілості» відносно забезпечення певного набору функціональних можливостей [6]. І, відповідно, незрілість дитини визначається через її неготовність формувати адаптивні реакції і форми поведінки, характерна для цього вікового періоду, тобто розвиток дитини неадекватний видовим, етнічним, регіональним нормативам і неадекватно реальним умовам її життя.

Однією з можливих причин існування точки зору про близькість характеристик здорової і зрілої особистості може бути те, що критерії здоров'я визначаються особливостями етапів вікового розвитку. Одним з параметрів для оцінки того або іншого етапу розвитку є поняття «зрілість». У практиці поняття «зрілість» використовується відносно опису конкретних властивостей людини або окремих вікових етапів, етапів соціального становлення – «шкільна зрілість», «статеве дозрівання» і так далі.

У цьому аспекті цікавий підхід Е. Еріксона до опису процесу розвитку [7]. Розглядаючи становлення людини як процес, що включає певні стадії з характерними для них кризами, Е. Еріксон показує, що самою логікою розвитку особистість періодично підводиться до вибору між зрілістю, здоров'ям і регресом; особистісним зростанням, самовизначенням і неврозом.

З точки зору Е. Еріксона, людина, приймаючи виклик в процесі кожної психосоціальної кризи, отримує шанс до особистісного зростання і розширення своїх можливостей. Успішно розв'язавши одну кризу, він просувається у своєму розвитку до наступного. Природа людини вимагає особистісного зростання і відповіді на виклики, властиві кожній стадії розвитку. Він запропонував оцінювати людину з точки зору сформованості характеристик зрілої особистості й шукати витоки організації зрілої особистості на попередніх стадіях її життя [3]. В якості ознак зрілої особистості Е. Еріксон виділяє індивідуальність, самостійність, своєрідність, сміливість бути відмінним від інших, через виховання передаються норми суспільства, цінності, які визначаються конкретними економіко-культурними умовами. Розвиток людини представлений як процес формування нових якостей, що припускає наявність актуальних властивостей і властивостей потенційних, що роблять вплив на інші властивості особистості. Ці потенційні якості особистості детермінують сприйнятливість до дії соціального середовища, за допомогою низки механізмів визначають міру включення особистості в систему громадських стосунків [7].

Таким чином, зрілість особистості може бути розглянута в контексті психологічних ефектів розвитку як її мети.

Як показав Б.Г. Ананьєв, результатом розвитку людини як індивіда в ході онтогенезу є досягнення біологічної зрілості [8]. Результатом розвитку психосоціальних якостей людини як особистості у межах життєвого шляху стає досягнення соціальної зрілості. Розвиток людини як суб'єкта трудової і розумової діяльності сприяє досягненню нею працездатності й розумовій зрілості.

Зрілість може характеризувати співвідношення рівня розвитку людини відповідно до вимог щодо адаптації, розвитку, функціонування людини в цілому.

В ході розвитку зрілість виступає критерієм і умовою успішної реалізації нових ролей і статусів, функцій, біологічно і соціально обумовлених.

На переконання А.В. Петровського, для формування і становлення особистості, її входження в соціальне ціле, досягнення соціальної зрілості їй необхідно пройти три фази розвитку: адаптацію, індивідуалізацію і інтеграцію. Саме інтеграція особистості в соціум, в референтні для неї соціальні групи, досягнення нею соціальної зрілості свідчитимуть про накопичені індивідуальні ресурси і сформований потенціал соціального здоров'я цього індивідуума, а досягнутий рівень соціальної зрілості може служити одним з критеріїв для оцінки соціального здоров'я особи.

Список використаної літератури

1. Казначеев В.П. Основы общей валеологии / В.П. Казначеев. – М. : ИПП; Воронеж : МОДЕК, 1997. – 48 с.
2. Гладких Л.П. Вариативная модель оценки психического здоровья дошкольников и младших школьников в образовательном пространстве / Л.П. Гладких // Психологическая наука и образование, 2001. – № 2. – С. 21–26.
3. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М. : Академия, 2001. – 352 с.
4. Клочко А.В. Суверенность личности как основание психического здоровья / А.В. Клочко, О.М. Красноярцева // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – С. 4–8.
5. Шамионов Р.М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Р.М. Шамионов. – СПб., 1997. – 20 с.
6. Воинов В.Б. Представления о зрелости ребенка в аспекте оценки уровня его здоровья / В.Б. Воинов // Известия внешних учебных заведений. Естественные науки. – 2003. – №3. – С. 104–108.
7. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон; Пер. и науч. ред. А.А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Ленато и др., 1996.
8. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психол. труды / Б.Г. Ананьев; ред. А.А. Бодалев; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т. – М. : [б.в.] ; Воронеж : [б.в.], 1996. – 384 с.

Referenses

1. Kaznacheev, V.P. (1997). Fundamentals of General Valeology. Moscow: IPP, Voronezh: MODEK. (in Rus.).
2. Gladkih, L.P. (2001). A variative model for assessing the mental health of preschool and primary school children in the educational space. *Psychological Science and Education*, 2, 21–26. (in Rus.).
3. Vasileva, O.S., Filatov, F.R. (2001). Psychology of human health: standards, representations, settings. Moscow: Akademiya. (in Rus.).
4. Klochko, A.V., Krasnoryadtseva, O.M. (2002). Sovereignty of personality as the basis of psychological health. *Siberian psychology today: a collection of scientific papers*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 4–8. (in Rus.).
5. Shamionov, R.M. (1997). Personal maturity and professional self-determination in adolescence and early adulthood. (Ph.D Dissertation) *Thesis*, SPb. (in Rus.).
6. Voinov, V.B. (2003). Representations about the maturity of the child in terms of assessing his level of health. *News of external educational institutions. Natural Sciences*, 3, 104–108. (in Rus.).
7. Erikson, E.G. (1996). *Childhood and society*. In A.A. Alekseeva (Ed.). 2nd edition, revised and enlarged. SPb: Lenato. (in Rus.).
8. Ananiev, B.G. (1996). *Psychology and problems of human science: selected psychological works*. Moscow; Voronezh. (in Rus.).

HALETA Yaroslav,

PhD, Assistant Professor, Department of Pedagogics and Educational Management,
Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
e-mail: yarosvit@rambler.ru

SOCIAL MATURITY AS A POTENTIAL OF FORMING OF A HEALTHY PERSONALITY

Abstract. Presented going near the analysis of concepts «maturity» and «health», that used as descriptions of process of development of man. Realizable attempt to correlate a concept «health» and «maturity». It is shown that the state of health of personality will be determined by not only success of adaptation but also efficiency of the social functioning.

Influence of social factors is outlined on the social constituent of health of man.

Judgement about the health of personality must be correlated with the stage of her development, and also with her genetic heritage and cultural surroundings. Research of questions of social health will allow, from our point of view, it is not only more correct to walk up to the study of some results of personality but also possibility to work out some their problems of socialization, valued-semantic self-regulation of behavior.

Key words: health, maturity, personality, personality maturity, development.

Одержано редакцією 27.02.2017

Прийнято до публікації 06.03.2017

УДК 37(477)(091)”19”

ГАЛЯН Олена Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент, докторант
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
e-mail: halyane@ukr.net

САМОДІЯЛЬНІСТЬ І САМОАКТИВНІСТЬ ШКОЛЯРА ЯК ФОРМОВИЯВ ЙОГО СУБ’ЄКТНОСТІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Статтю присвячено виявленню змісту суб’єктності школяра через його самодіяльність і самоактивність. Узагальнено психолого-педагогічні особливості формовиявлення суб’єктності особистості. Описано специфіку самодіяльності українського школяра ХХ століття. За допомогою контент-аналізу визначено стрижневі напрямки презентації суб’єктності особистості школяра у змістово-критерійному аспекті.

Ключові слова: суб’єктність; атрибути суб’єктності; самодіяльність; критерії самодіяльності; самоактивність; формовияв; особистість школяра; контент-аналіз.

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній науці основні пріоритети пов’язані з розробкою та впровадженням суб’єктнісного підходу до організації змістових і процесових аспектів навчання–виховання–розвитку. Необхідність забезпечення суб’єктнісної позиції учасників освітнього процесу виникла з усвідомлення значущості самоздійснення особистості у різних сферах активності, зокрема й навчально-виховній. Концепція «Нової української школи» якнайкраще відображає основні тенденції змін та детермінує осмислення стрижневих положень, які концептуально окреслюють потребу зростаючої особистості реалізувати потенційні можливості, власні інтенції.

Пошуки в царині освіти не можливі без врахування досвіду минулих поколінь. Адже в усі часи поставала потреба віднайти той оптимальний шлях, який забезпечить продуктивність і результативність освітніх реформ та інновацій, наблизить педагогічний процес до окресленого виховного ідеалу.

Актуальність дослідження формовияву особистісної суб’єктності в історичному аспекті впливає з таких потреб нашого часу: а) для психолого-педагогічної діагностики потрібен перелік проявів цього явища; б) для навчальної, виховної, розвивальної та корекційної діяльності необхідні видимі ознаки предмету педагогічного впливу; в) з метою регуляції, контролю й оцінки ефективності становлення суб’єктності школярів важливо виокремити поведінкові показники кожного з критеріїв досліджуваного явища; г) організація освітніх впливів на постнекласичних школярів вимагає виявлення диференційних ознак їхньої суб’єктності порівняно з іншими (історичними) типами особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формовияву особистісної суб’єктності є міждисциплінарною.

По-перше, філософське дослідження формовияву забезпечує методологічне підґрунтя багатьох культурологічних, етнологічних, літературознавчих, мистецтвознавчих і навіть архітектурних досліджень. Цінним для нашого наукового пошуку є філософське тлумачення формовияву як способу існування та вираження змісту і структури досліджуваного явища [1].

По-друге, публікації, присвячені феномену суб'єктності, розкривають її психологічний, онтологічний, аксіологічний зміст, види та рівні. Він розглядається як «саморушна причина сущого, універсальний принцип переходу можливих станів суб'єкта в дійсність інтенціональних упредметнень. Суб'єктність людини – це формовий її інтенціонального воління з використанням психофізіологічних ресурсів організму й можливостей соціокультурних контекстів» [2, с. 451]. Задекларований психологами принцип інтегральної суб'єктності є «засобом виявлення аксіопсихологічних атрибуцій особистості» [2, с. 121]. Важливим у цьому контексті досліджень є також розмежування теоретико-семіотичних рівнів розгортання суб'єктності людини: відносного суб'єкта – моносуб'єкта – полісуб'єкта – метасуб'єкта – абсолютного суб'єкта (З.С. Карпенко).

По-третьє, вивчення самодіяльності в сучасній та історичній літературі представлено, насамперед, філософськими дискурсами [1]. З одного боку – розкриття через самодіяльність внутрішньої мотивації людських вчинків і дій (Платон – ототожнення самодіяльності зі самопізнанням; Аристотель – ототожнення самодіяльності з вільним вибором, а також спонтанійністю як протиставлення рецептивності).

Продовжуючи розвиток інтерпретації самодіяльності в цьому ж руслі, Ж.-Ж. Руссо [3] зв'язував зі самодіяльністю певний етап зрілості учня (роман-трактат «Еміль або Про виховання»). Ф.А. Зеленогорський вважав, що «розум має прагнення до самодіяльності» і педагогіка повинна виробляти цінність розвитку самодіяльності людини («широкий розвиток самодіяльності в шкільних знаннях... буде сприяти і етичному розвитку учнів» [4, с. 289–293]). Ці вчені не долають альтернативи рецептивності та самодіяльності, зводячи останню лише до прояву особистості. З іншого боку – філософія через самодіяльність поєднує пізнавальну та моральну діяльність людини з її волею (свободою), цим самим визнаючи, що через самодіяльність людина не лише проявляється, а й формується і твориться.

Д. Локк і І.Н. Тетенс ототожнюють самодіяльність із рефлексією [5; 6]. Г.В. Лейбніц синонімом самодіяльності називає самодовільність і трактує як підґрунтя свободи [7, с. 325]. За І. Кантом, мислення є логічною функцією самодіяльності, а умовою розсудку – трансцендентальна єдність аперцепції; твердження «Я мислю» є першим актом самодіяльності мислення [8].

Згідно з міркуваннями І.Г. Фіхте, самодіяльність – не лише принцип вільного породження і самопокладання з Я не-Я (тобто будь-якої об'єктивності), а й абсолютна цінність у вченні про моральність (бо головний принцип – воля як абсолютно свобідна, автономна та самозаконна). І. Г. Фіхте абсолютизував самодіяльність у своїй педагогічній концепції «нового виховання»: «Запропоноване мною виховання має бути надійним і свідомим мистецтвом утворити в людині незмінно і непогрішно добру волю» [9, с. 283; 10]. Завдання «нового виховання» в тому, щоби «створити можливості самостійного, здійснюваного в ході власної діяльності вихованця, відкриття ним змісту, якого його слід навчити» [6, с. 285].

По-четверте, самоактивність як предмет наукових досліджень найбільше представлена публікаціями М.Й. Боришевського, М.В. Савчина. Розглядаючи самоактивність як «вияв умотивованої участі, тобто мотивації самостійного, ініціативного долучення учня до посиленої освітньої діяльності», М.Й. Боришевський обґрунтовує в прикладному психолого-педагогічному контексті принцип самоактивності на рівні з принципами системності, цілісності, єдності свідомості й діяльності та поведінки [11, с. 89–92]. Цікавим для нашого пошуку є означення самоактивності як внутрішньо зумовленої активності, «спрямованої на оволодіння суспільними цінностями» та висновок: «Щоб уникнути відхилень в організації педагогічного процесу, потрібно враховувати і реалізовувати один із найважливіших психологічних принципів – діяльнісної опосередкованості процесу формування особистості, який утверджує ідею потреби задіяння дитини до цього процесу, передбачає створення умов для її реальної участі в міжособовій взаємодії, себто вимагає суб'єктної участі кожного у справі учнівської групи чи шкільного колективу» [11, с. 90].

М.Й. Боришевським запропоновані критерії виявлення само активності. Йдеться про а) прояви в учнів стійкого інтересу до ціннісних орієнтацій та усвідомлення їхньої життєвої

необхідності; б) позитивне настановлення на оволодіння цінностями, готовність до взаємодії з вихователем на підтримку й реалізацію цих цінностей; в) здатність до саморегуляції поведінки відповідно до вимог, правил, норм зі змістом цінностей; г) потреба в самовдосконаленні згідно зі суб'єктивно значущими цінностями; д) спроможність до самостійного вибору, прийняття рішення; е) вольові зусилля в реалізації вартостей у ситуаціях здійснення самостійного вибору [11, с. 92].

Розглядаючи серед видів самоактивності самоусвідомлення, саморегуляцію, рефлексію, трансцендентацію, самонавчання, самовиховання та саморозвиток, М.В. Савчин указує: «Людина – співавтор світу, цей світ у своїй суб'єктивності – лише одна з різних можливих реальностей» [12, с. 100].

Однак у вказаних працях не знаходимо відповіді на запитання ні про специфіку самодіяльності та самоактивності школярів у педагогічному дискурсі ХХ століття, ні про формовияв суб'єктності особистості в її самодіяльності та самоактивності.

Метою статті став розгляд диференціації самодіяльності та самоактивності школяра як формовияву його суб'єктності й обґрунтування історико-педагогічного вивчення цього феномену в ХХ столітті.

Виклад основного матеріалу. Суб'єктність у вимірах сучасного освітнього процесу представлена як стрижнева характеристика особистості, яка насамперед пов'язується нами з позицією школяра. Визнання його як суб'єкта є пріоритетом педагогічної взаємодії. Задля створення оптимальної системи розвивального-освітнього середовища насамперед змодельовано спосіб виявлення суб'єктності школяра через самодіяльність і самоактивність.

На основі попередніх досліджень [13] ми виявили маркери (атрибути) особистісної суб'єктності: самостійність, ініціативність, креативність, свобода та відповідальність. Найпростіший логічний зв'язок між суб'єктивними маркерами й актуально досліджуваними самодіяльністю та самоактивністю – засоціювати останні зі самостійністю. Однак глибше вивчення семантики, структури, феноменології суб'єктності підводить нас до ідеї, що всі п'ять її маркерів присутні в усіх її формовиявах, зокрема, в самодіяльності та самоактивності. Виходячи з цього, розглядаючи самодіяльність школярів як педагогічний феномен у освітянському дискурсі ХХ століття, доцільно спрямувати процес його дослідження на виявлення в самодіяльності школяра його самостійності, ініціативності, креативності, свободи та відповідальності.

Самодіяльність у педагогіці ХХ століття охоплювала багате семантичне поле. Це і педагогічний принцип (В.В. Ягупов – принцип виховання, що стосується навчально-пізнавальної діяльності вихованців – принцип свідомості, самодіяльності та активності [14]), виховний засіб «перетворення вихованця на активну постать» (В.В. Ягупов); і соціально-психологічний феномен, що позначається синонімом до «самодіяльний», – неформальні об'єднання для вільного самовираження, необмеженого виявлення ініціативи, безконтрольного з боку дорослих спілкування. «До числа самодіяльних об'єднань належить парна і групова дружба, різноманітна спільна праця, діяльність за інтересами» [15]. Б.Т. Лихачов назвав їх «самодіяльними самоврядувальними об'єднаннями» (ССО) [16, с. 216], вказавши також «методи організації та самоорганізації дитячого виховного колективу, щоденного спілкування, взаємодії, самодіяльності та педагогічного впливу», серед яких колективна перспектива, колективна гра, колективні єдині вимоги, колективне самоуправління школярів, колективне змагання, колективне самообслуговування, а також метод поваги до дитячої особистості, педагогічна вимога, переконання (з такими його прийомами: розуміння, довіра, спонукання, співчуття, пересторога, критика), конфліктні ситуації [16, с. 260–269].

Однак найбільшою цінністю для нашого дослідження є група методів, яку Б.Т. Лихачов виділив як методи дитячої самодіяльності: самоаналіз, самокритика, самопізнання, самоочищення – способи самоорганізації духу, почуття та розуму, волі та поведінки, які забезпечують процес внутрішнього духовного самовдосконалення [16, с. 269–274]. Описуючи сутність кожного з цих методів, академік указує також його мету – передбачуваний результат від педагогічного впливу. Узагальнивши цілі названих

методів самодіяльності, ми виокремили такі показники самодіяльності: 1) самоаналіз; 2) самокритика; 3) самопізнання; 4) самоочищення – ці чотири показники самодіяльності, за Б.Т. Лихачовим, є водночас складовими і механізмами духовного самовдосконалення особистості; 5) самовиховання; 6) самонавчання; 7) самоосвіта – ці три показники (самовиховання, самонавчання та самоосвіта) забезпечують самоорганізацію розуму та морально-естетичного почуття, інтелектуально й емоційно творчого самоуправління; 8) самовладання; 9) самообмеження; 10) самоконтроль; 11) самостимулювання; 12) самогальмування. Останні п'ять показників забезпечують самоорганізацію волі та поведінки, суспільного самопрояву й утвердження особистості.

Такий аналіз педагогічного трактування самодіяльності (за Б.Т. Лихачовим) показує майже повну відповідність способів самодіяльності з описаними у психології (за М.В. Савчиним [12]) методами самоактивності, до яких належать: самоусвідомлення, саморегуляція, рефлексія, трансцендентація, самонавчання, самовиховання та саморозвиток (майже ці самі методи самоактивності знаходимо й у вказаній публікації М.Й. Боришевського). Останні, на нашу думку, зорієнтовані на позначення самодіяльнісних психологічних механізмів через категорію активності (протилежне до реактивності, але не завжди цілеспрямоване через абсолютну детермінацію або недетермінованість діяння), що підкреслює сфокусованість педагогічного тлумачення самодіяльності на доцільності, усвідомленості, контрольованості й організованості процесу та самого суб'єкта діяльності. Однак ці деталі не вносять жодних кардинальних суперечностей у теоретичне дослідження, а навпаки, вказують на формальну недоцільність розмежування явищ самодіяльності та самоактивності в контексті нашого вивчення формовияву суб'єктності школяра.

Для виявлення атрибутивних ознак суб'єктності школяра за означеними критеріями у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття ми скористалися методом контент-аналізу. Педагогічні ідеї теоретиків і практиків (монографічні видання, підручники, посібники, статті), документи ХХ століття, в яких була вказівка на конкретний показник самодіяльності, були проаналізовані з опертям на чітко визначені маркери суб'єктності, а також семантично та змістово близькі до них сутнісні характеристики самодіяльності школярів. Джерельну базу склали тексти написані у період з 1900 по 2000 рр. педагогічною елітою, репрезентантами культурно-освітнього поступу вітчизняного освітнього простору, враховуючі західноукраїнські землі та еміграцію. Було проаналізовано 137 джерел.

Розглянемо отримані показники оцінки самодіяльності школяра як формовияву його суб'єктності (див. рис.1).

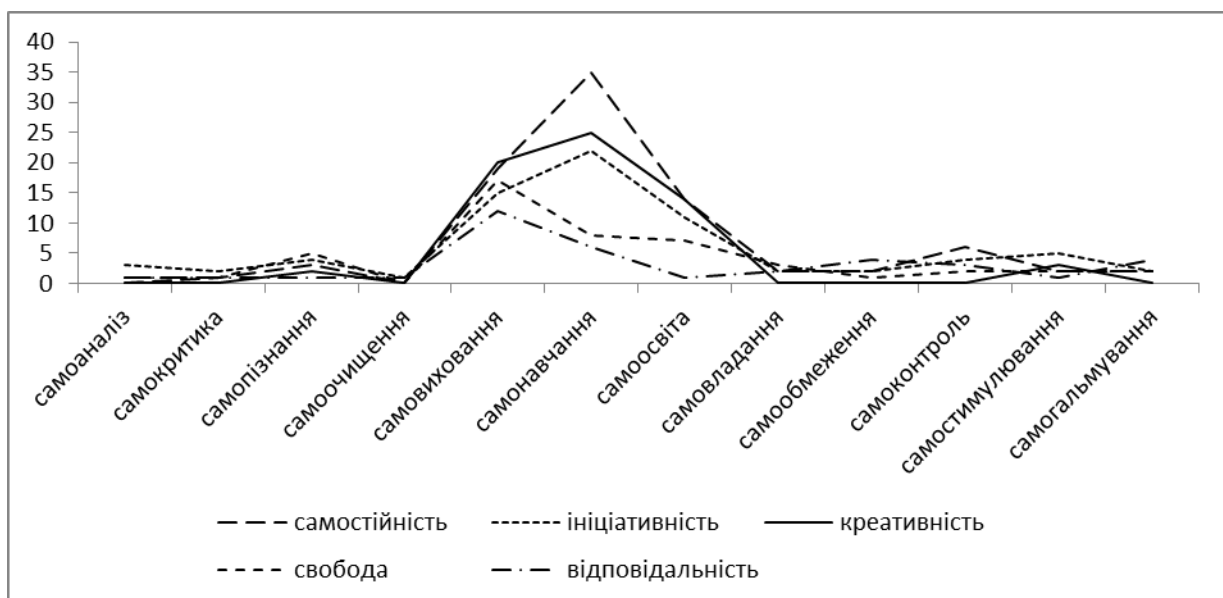


Рис.1. Критерії та показники самодіяльності в контексті маркерів суб'єктності (ХХ століття)

Із рис.1 видно, що стрижневі питання теорії і практики навчання–виховання–розвитку школярів (у вимірах суб'єктності) у педагогічному дискурсі ХХ століття представлені не рівномірно. Найбільшу зацікавленість спостережено за такими критеріями, як самонавчання, самовиховання і самоосвіта. Це вказує на превалювання у педагогічних поглядах ідеї реалізації учнем самостійності, ініціативності, подекуди креативності (термінологічно – творчості) як важливого аспекту набуття знань, умінь та становлення якостей особистості (відповідно до виховного ідеалу, ідеального учнівського профілю різних періодів ХХ століття).

Значно меншу увагу приділено таким критеріям самодіяльності школярів як самопізнання та самостимулювання. Їх розгляд у проаналізованих працях здебільшого пов'язаний з проявом ініціативності та свободи. Окремою когортою представлено ті критерії, які стосуються вольового контролю, потреби стримувати власні інтенціональні прояви. Йдеться про самообмеження, самогальмування, самоконтроль, самовладання та самоочищення, які представлені маркерами насамперед відповідальності й ініціативності.

Крім того, проаналізовано частоту згадування атрибутивних ознак суб'єктності та виявлено, що найбільшу вагу для теоретиків і практиків становлять питання самостійності школярів (25,8%). Не значно меншим (24,7%) є акцентування їхньої уваги на ініціативності. Креативність відзначена у 20,9% описів бачення позиції школярів у навчально-виховному процесі. Лише 16,2% презентують потребу реалізації їхньої свободи. Тому не дивно, що 12,4% звернулися до відповідальності як важливої риси особистісної активності. Осмислення останніх двох позицій обґрунтовується онтологічним підходом до їх розуміння. Надання права вибору, свободи у проявах неодмінно пов'язано з питаннями відповідальності особистості за власні дії, вчинки, результат діяльності. Отже, якщо питання свободи нівелюються, то й питання відповідальності також постають лише фрагментарно («за що бути відповідальним?»).

Потреба формування цілісного уявлення про формовияв суб'єктності школярів при заглибленні у вітчизняний педагогічний дискурс ХХ століття (включаючи й західноукраїнські землі) спонукала до аналізу окреслених критеріїв за такими періодами: від 1900 до 1917 року; 1917–1920 рр.; 20-ті – 30-ті рр.; 30-ті – 50-ті рр.; 50-ті – 80-ті рр. та від 90-х до 2000 року. Отримані результати представлені на рис. 2.

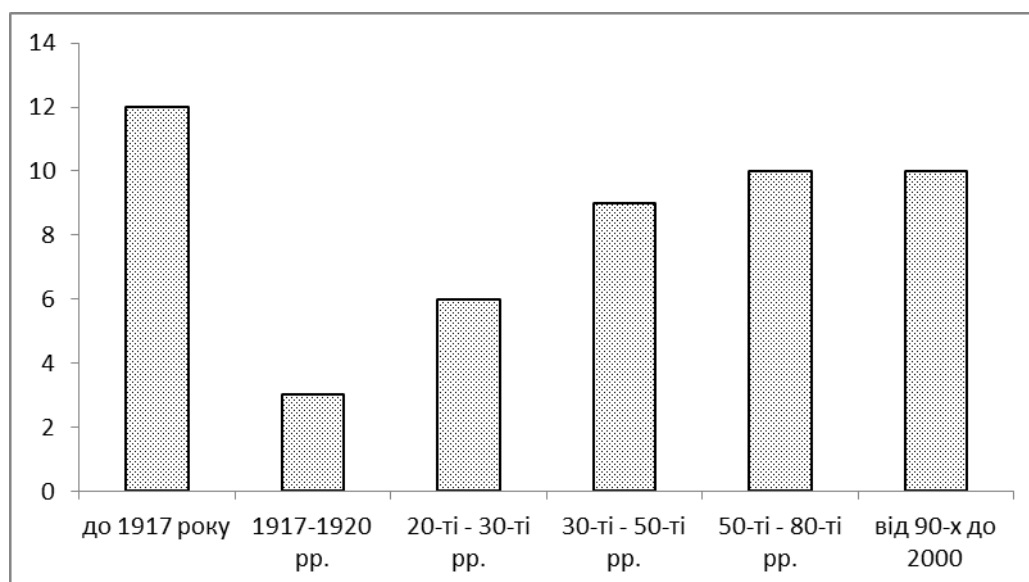


Рис. 2. Кількісні показники опису критеріїв самодіяльності школярів у педагогічному дискурсі ХХ століття (max = 12)

Отже, всі дванадцять критеріїв відображені в публікаціях вітчизняної педагогічної еліти до 1917 року (С. Ананьїн, І. Андреєвський, І. Бартошевський, Т. Біленький, М. Євшан, В. Зеньковський, О. Іванчук, Т. Лубенець, О. Музиченко, Н. Новіков, В. Петр, Вс. Селіханович, І. Сікорський, А. Фльоров, Я. Чепіга, Я. Яким, Труды Київського

педагогического съезда (1916)). Увага до особистості дитини, організації її навчання на основі принципу природовідповідності стали предметом активного обговорення та стимулом до усвідомлення потреби змін в освітній політиці. Педагогічний пошук спонукали й здобутки представників зарубіжної школи. Результативність їхніх ідей детермінувала ідеацію тогочасних представників педагогічної науки, громадських і культурних діячів.

Незважаючи на мінімальну кількість критеріїв самодіяльності (всього 3 – самовиховання, самонавчання і самостимулювання), представлених у другий період, доволі глибокий аналіз самоактивності школярів знаходимо в працях М. Євшана, О. Музиченка, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чепіги, в Постанові Народного комісаріату УРСР «Про середню школу» (1919) та інших документах і публікаціях педагогічного спрямування. В умовах тогочасної суспільно-політичної ситуації, освітньо-культурних змін спостерігаємо посилення уваги до навчання і виховання зростаючої особистості з опертям на ідею створення національної системи освіти. Зауважимо, що попри акцентованість саме на питаннях національного характеру – «чого навчати» і «як навчати» – суб'єктність сутність школяра не залишилася поза увагою.

На етапі 20-х – 30-х рр. ХХ століття широкий спектр аналізу самодіяльності, з одного боку, постав, а з іншого, набув розвитку в працях таких вітчизняних педагогів, як С. Ананьїн, Г. Ващенко, В. Дурдуківський, М. Євшан, М. Зарецький, О. Макарушка, Я. Мамонтов, М. Миронів, М. Скрипник, І. Соколянський, С. Русова, І. Ющишин та партійних документів (до прикладу, Всеукраїнська партнарада щодо народної освіти (1926 р.)). Не зважаючи на історико-політичні процеси, які в той час відбувалися на території теперішніх меж України, засвідчуємо прогресивність бачення місця освітньо-виховних процесів у становленні особистості школяра.

Аналіз критеріїв самодіяльності у період 30-х – 50-х рр. спонукає до використання цивілізаційного підходу у дослідженні педагогічного дискурсу. Відмова від заідеологізованості пізнання та розгляд основних педагогічних ідей у межах різних культурно-історичних типів суспільства (йдеться про українське зарубіжжя, Східну Галичину) дає змогу концептуально окреслити засадничі підходи до розуміння самодіяльності школяра та прийняти авторське бачення ролі зростаючої особистості в освоєнні та привласненні соціокультурного досвіду, перетворенні себе і культури в процесі цього засвоєння. Інформативними у цьому контексті є напрацювання та ідеї запропоновані С. Балеєм, Ю. Дзеровичем, А. Домбровським, Я. Кузьмівим, Д. Лукіяновичем, А. Макаренком, М. Ніжинським, Д. Петрівим, С. Чавдаровим, П. Чаматою, І. Ющишиним, представлені у рефератах, виголошених на Першому Українському Педагогічному Конгресі у Львові (1935), партійних документах («О начальной и средней школе» из Постановления ЦК ВКП(б), 1931; «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», Постановление ЦК ВКП(б), 1932).

Період 50-х – 80-х рр. позначений поступовою актуалізацією питань психолого-педагогічного забезпечення розвитку активної життєвої позиції школярів, їх самосвідомості, виховання та самовиховання характеру, демократизації шкільної ситуації, творчого ставлення до дійсності, що не тільки відображено у змісті, але й назвах публікацій. Презентується передовий досвід. Основні ідеї самодіяльності і самоактивності набувають теоретичного обґрунтування та стають предметом експериментування у роботі навчально-вихованих закладів.

90-ті рр. здебільшого представлені концепціями, концептуальними засадами розробки актуальних питань освітньої політики, державними програмами (Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття», 1993)), Модельним законом про освіту (1999), концепціями (до прикладу, «Концепція самоорганізації особистості учня у навчально-виховному процесі», 1993), які стали джерелом модернізації освіти у період становлення незалежності України. Крім того, стрижневі питання самодіяльності активно обговорювали І. Бех, А. Бойко, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, Б. Коротяєв, В. Лозова, В. Моляко, І. Підласий, С. Сисоєва, А. Фурман та ін.

Висновки. З метою диференціації самодіяльності та самоактивності школяра як формовияву його суб'єктності нами, по-перше, змодельовано спосіб виявлення суб'єктності школяра через визначені критерії їхнього прояву; по-друге, узагальнено специфіку змісту та

процесу формовиявлення суб'єктності школяра через самодіяльність. Підсумком дослідження є декларація такої моделі формовияву суб'єктності особистості: кожен показник самодіяльності (відповідно до її дванадцяти критеріїв) може бути оцінений на предмет відповідності до кожного з п'яти маркерів (атрибутів) суб'єктності (самостійності, ініціативності, креативності, свободи, відповідальності).

Нами встановлено специфіку самодіяльності як формовияву суб'єктності українського школяра ХХ століття. Використання контент-аналізу уможливило визначення пріоритетів розгляду її атрибутивних ознак в історико-педагогічній літературі та основних документах щодо освітніх перетворень. Зокрема, констатовано, що найбільшу увагу педагогічна еліта приділяла питанням самонавчання, самовиховання та самоосвіти школярів в атрибутах самостійності, ініціативності і креативності. Акцентовано на необхідності здійснення школярами самоконтролю і самостимулювання. Мінімально відображено у поглядах на їхню активну життєву позицію такі критерії самодіяльності, як самопізнання та самоаналіз.

Етапізація поглядів на самодіяльність школярів в атрибутах суб'єктності засвідчила повсякчасний інтерес впродовж ХХ століття до питань їх самоактивності. Однак спостережено відмінності у сприйманні школярів як цивілізаційної цінності. Отже, самодіяльність і самоактивність як формовияв суб'єктності школяра відображають, з одного боку, їх детермінованість суспільним та освітнім контекстом, а з іншого, науково-педагогічним та особистісним. Прогресивність поглядів на суб'єктність проявів школярів простежується впродовж усього ХХ століття, хоча її змістовий контекст видозмінюється.

Перспективою подальших досліджень стане вивчення логіки генерування та впровадження ідеї суб'єктності особистості у теорію і практику навчання–виховання–розвитку школярів у ХХ столітті.

Список використаної літератури

1. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука ; [2-е вид., переробл. і доп.]. – К. : Голов. ред. Української радянської енциклопедії, 1986. – С. 211–212.
2. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості : монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 2009. – 512 с.
3. Руссо Ж.-Ж. Сочинения / Ж.-Ж. Руссо ; [сост. Т.Г. Петенкина]. – Калининград : Янтарная сказка, 2001. – 416 с.
4. Зеленогорский Ф.А. Самодетельность как принцип в воспитании / Ф.А. Зеленогорский // О методах исследования и доказательства. – М. : РОССПЭН, 1998. – 320 с.
5. Локк Д. Соч. : [в 3 т.] / Д. Локк. – М. : Мысль, 1985. – Т. 1. – 621 с.
6. Tetens J.N. Philosophische Versuche uber die menschliche Natur und ihre Entwicklung / J.N. Tetens. – [Bd. 1–2]. – Leipzig, 1777. – Bd. 1. – pp. 150–151.
7. Лейбниц Г.В. Сочинения / Г.В. Лейбниц ; [в 4 т. ; пер. с фр. / ред., авт. вступ. ст. и примеч. В.В. Соколов]. – М. : Мысль, 1989. – Т. 4. – С. 325.
8. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Наука, 1998. – 1058 с.
9. Fichte J.G. Reden an die deutsche Nation// J.G. Fichtes. Sämtliche Werke ; herausgegeben von I.N. Fichte. – [8-th Baende]. – Berlin : Veit & Comp., 1845/1846. – Bd. 7. – pp. 283–303.
10. Иваненко А.А. Принципы построения философии образования И.Г. Фихте [Электронный ресурс] / А.А. Иваненко. – Режим доступа : http://www.smyrnyh.com/?page_id=444
11. Боришевський М.Й. Обґрунтування принципу самоактивності у форматі прикладної психології / М.Й. Боришевський // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 89–92.
12. Савчин М.В. Духовна парадигма психології : монографія / М.В. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252 с.
13. Галян О.І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема / О.І. Галян // Неперервна професійна освіта : теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2015. – № 1–2 (42–43). – С. 58–63.
14. Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
15. Зайченко І.В. Педагогіка [Електронний ресурс] / І.В. Зайченко. – К. : Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/14361112/pedagogika/samodiyalni_grupi
16. Лихачов Б.Т. Педагогіка : курс лекцій / Б.Т. Лихачев ; [4-е изд., перераб.и доп.]. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.

References

1. Shynkaruk, V.I. (ed.) (1986). *Philosophical Dictionary* (2d ed.). Kyiv: Main Edition Ukrainian Soviet Encyclopedia. (in Ukr.).
2. Karpenko, Z.S. (2009). *Axiological personality psychology*. Ivano-Frankivsk: Lileia – NV. (in Ukr.).
3. Russo, ZH.-ZH. (2001). *Works*. Kaliningrad: Amber Tale. (in Rus.).

4. Zelenohorskyi, F.A. (1998). Independent activity as a principle in education. In F.A. Zelenohorskyi, *On the methods of research and evidence*. 1st ed. Moscow: Russian Political Encyclopedia. (in Rus.).
5. Lokk, D. (1985). *Works*. Vol. 1. Moscow: Think (in Rus.).
6. Tetens, J.N. (1777). *Philosophical experiments on human nature and its development*. Vol. 1. Leipzig, (in Ger.).
7. Lejbnic, G.V. (1989). *Works*. Vol. 4. Moscow: Think (in Rus.).
8. Kant, I. (1998). *Critique of Pure Reason*. Moscow: Science. (in Rus.).
9. Fichte, J.G. (1845/1846). Addresses to the German Nation. In J.G. Fichte, *All works*. Vol. 7. Berlin: Veit & Comp. (in Ger.).
10. Ivanenko, A.A. (2015). Principles of the philosophy of education Fichte. Retrieved 27/02/2017, from http://www.smyrnyh.com/?page_id=444 (in Rus.).
11. Boryshevskyi, M.I. (2012). Substantiation the principle self-activity in the format of applied psychology *Psychology and Society, 1*, 89–92. (in Ukr.).
12. Savchyn, M.V. (2013). *Spiritual Paradigm of Psychology*. Kyiv: Academic Edition. (in Ukr.).
13. Halian, O. (2015). Agency of the personality of a pupil as an interdisciplinary scientific problem. *Continuing professional education: Theory and Practice, 1–2 (42–43)*, 58–63. (in Ukr.).
14. Iahupov, V.V. (2002). *Pedagogy*. Kyiv: Lybid. (in Ukr.).
15. Zaichenko, I.V. (2008). *Pedagogy*. Kyiv: Education Ukraine. Retrieved 27/02/2017, from http://pidruchniki.com/14361112/pedagogika/samodiyalni_grupi (in Ukr.).
16. Lihachov, B.T. (2001). *Pedagogy* (4th ed.). Moscow: YUrajt-M. (in Rus.).

HALIAN Olena,

Ph.D in Psychology, Assistant Professor, Doctoral Candidate,
 Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
 e-mail: halyane@ukr.net

INDEPENDENT ACTIVITY AND SELF-ACTIVITY OF A PUPIL AS A DISPLAY OF HIS SUBJECTIVITY (HISTORICAL ASPECT)

Abstract. *Introduction.* The article is dedicated to revealing the content of pupils' agency through their independent activity and self-activity. The relevance of the research on the display form of the agency of personality in the historical perspective derives from the following need of our time: the organization of the educational impact on postnonclassical schoolchildren requires identification of differential features of their agency in comparison with others (historical) personality types.

Purpose. The purpose of the article is to analyze the independent activity and self-activity of pupils as a display form of their agency and substantiation historical and pedagogical study of this phenomenon in the twentieth century.

Results. The independent activity in pedagogy in the twentieth century encompassed a large semantic field. This is a pedagogical principle, an educational tool, and a socio-psychological phenomenon. Their analysis made it possible to distinguish the criteria of independent activity. They are: self-analysis, self-criticism, self-cognition, self-cleaning (can be replaced by self-punishment), self-upbringing, self-learning, self-education, self-possession, self-restraint, self-control, self-stimulation, self-stopping. Pedagogical analysis of independent activity describes nearly full compliance of its methods with self-activity methods. The author has discovered that it is formally inappropriate to separate the phenomena of independent activity and self-activity in the context of the research on the display form of the pupils' agency.

Originality. By means of content analysis there have been identified the core areas in the presentation of the agency of the Ukrainian pupil of the twentieth century in the content-criterion aspect, their uneven representation has been pointed out. It has been noted that the educational elite paid greatest attention to the issues of pupils's self-learning, self-upbringing and self-education in the attributes of independence, initiative and creativity.

Conclusion. The criteria such as self-cognition and self-analysis were not reflected in the views on their agency. At the same time it is emphasized that independent activity and self-activity as a display form of the pupil's agency reflect, on the one hand, their determination by the social and educational context, and on the other hand, by the scientific, educational and personal contexts. Progressiveness of the views on the nature of the agent essence of pupils can be observed throughout the twentieth century, although its semantic context varies.

Key words: agency; attributes of agency; independent activity; criteria of independent activity; self-activity; display form; personality of the pupil; content analysis.

Одержано редакцією 21.03.2017
 Прийнято до публікації 27.03.2017

УДК 378

ГЕВКО Ігор Васильович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені В. Гнатюка
e-mail: gevko.i@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлено основи формування професіоналізму майбутнього учителя технологій. З позиції комплексного підходу визначено психологічні умови розвитку професіоналізму учителя технологій, з огляду на специфіку його професійної педагогічної діяльності. Акмеологічність виокремлених в цьому дослідженні умов полягає у тому, що вони мають мотиваційний характер впливу на розвиток педагога-професіонала-як особистості і суб'єкта діяльності.

Ключові слова: учитель технологій; розвиток; умови; професіоналізм.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Розвиток як «якісна зміна, що характеризується появою новоутворень, нових механізмів, процесів, структур (С.Д. Максименко), завжди детерміновано різноманітними умовами, обставинами за яких він відбувається.

Механізм опанування вчителем технологій основами професіоналізму також виникає за наявності певних умов, що забезпечують динаміку, цілісність, цінність, технологічність, продуктивність цього процесу.

Такими умовами у акмеологічних і педагогічних дослідженнях називають задатки, загальні і спеціальні здібності суб'єкта праці, стану суспільства у період його становлення, умови родинного виховання і освіти, доступ до культурних цінностей, введення у самобутні культурні світи та інше, що обіймає зміст умов передстартового періоду розвитку професіоналізму.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Нас цікавить питання визначення психологічних умов розвитку професіоналізму учителя технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У теоретичних і прикладних дослідженнях при аналізі категорії «умов» зазвичай підкреслюється їх переважно об'єктивний характер (В. Борисов, В. Васенко, А. Деркач, М. Козяр, В. Сидоренко, О. Торубара та ін.).

Акмеологічні умови в нашому дослідженні постають як значущі обставини, від яких залежить досягнення педагогом вищих рівнів володіння професійною діяльністю. Зважаючи на значення трактувань, що зустрічаємо у словниках, умови цілком слушно доповнити такими характеристиками, як «вимога», «правила діяльності», що підкріплює значення «детермінувати» додатковими сенсами – створювати, змінювати, перетворювати наявні умови розвитку.

У вітчизняній і закордонній психології, педагогіці, акмеології вивчено і подано психологічні, педагогічні, організаційні, акмеологічні умови і фактори, що детермінують:

– розвиток особистості і її особистісне зростання (К.А. Абульханова-Славська, Б.С. Братусь, А.В. Мудрик, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Еріксон та ін.);

– розвиток діяльності (К.А. Абульханова-Славська, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков та ін.);

– розвиток педагогічної дослідницької діяльності учителя технологій (В.В. Борисов, Є.В. Кулик та ін.);

– формування суб'єктності (А.В. Брушлінський, Б.І. Коротяєв, В.О. Сластьонін та ін.);

– розвиток, становлення професіонала (А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, Є.І. Клімов, Є.О. Лодатко, А.К. Маркова та ін.) та інші.

Психолого-акмеологічне становлення професіонала є динамічним процесом, який залежить, по-перше, від зовнішніх умов:

- впродовж життя людини змінюється сама професія, вимоги суспільства до неї;
- змінюється співвідношення між професіями;
- може перетворюватися мотиваційна сфера професійної діяльності і її менталітет, духовні цінності;
- перебудовується операційна сфера при появі нових технологій;
- структурні компоненти професійної діяльності і професійного спілкування можуть змінювати позиції- те, що було умовою, стає результатом і навпаки, те, що було засобом, пізніше може стати умовою.

По-друге, успішність цього процесу залежить і від внутрішніх умов: змінюються уявлення людини про професію, професійну діяльність, оновлюються критерії оцінки людиною самої професії, професіоналізму, а також критерії оцінки професіонала у собі.

В.В.Борисов зазначає, що професіоналом можна вважати людину за умови, що вона опанувала норми професійної діяльності, корпоративної культури, професійного спілкування і реалізує їх на високому рівні, домагаючись професійної майстерності, дотримуючись професійної етики та норм професійної діяльності із збереженням професійних ціннісних орієнтацій; змінює і розвиває свою особистість з урахуванням сталих рис особистості; яка прагне зробити творчий внесок у професію, збагачуючи досвід професії; прагне і вміє викликати інтерес суспільства до результатів власної професійної педагогічної діяльності; сприяє підвищенню престижу професії в суспільстві, гнучко враховує нові вимоги суспільства до професії [1].

Прийнятий у дослідженні теоретико-методологічний підхід – акмеологічний, інтегрує значущі аспекти і переваги багатьох наукових підходів, принципів, що мають великий потенціал факторів і умов досягнення і розвитку професіоналізму педагога.

З метою виокремлення психологічних умов розвитку професіоналізму учителів технологій було проведено емпіричне дослідження (2014–2015 р., $N=210$) – бесіди, опитування, спостереження, контент-аналіз письмових робіт учителів технологій, які перебували на курсах підвищення кваліфікації, аналіз актуальної наукової літератури, які в цілому дозволили подати сукупність соціальних, психологічних, педагогічних умов, що об'єктивно сприяють підвищенню рівня професіоналізму педагога. Психолого-акмеологічні умови розвитку професіоналізму педагога виявлялися, з розробленої структури, змісту, критеріїв, показників і рівнів професіоналізму учителя технологій.

Соціальними умовами розвитку професіоналізму учителя технологій є: орієнтація суспільства на провайдинг інновацій в освіті, замовлення держави на професіонала високої кваліфікації, зміна технологій і технологічних процесів, мода на дизайн-діяльність.

Психологічні умови розвитку професіоналізму учителя технологій обіймають- наявність акмеологічного середовища у професійній спільноті; наявність професійної рефлексії в діалозі з учасниками освітнього процесу; активна взаємодія з учнями і батьками.

Педагогічні умови розвитку професіоналізму учителя технологій є- наявність професійної співпраці; новаторські перетворення традицій/

Сукупність виявлених умов розглядається нами як акмеологічні умови, бо в комплексі забезпечують активізацію і оптимізацію процесу розвитку професіоналізму учителя технологій.

Акмеологічність виокремлених в цьому дослідженні умов полягає у тому, що вони мають мотиваційний характер впливу на розвиток педагога-професіонала-як особистості і суб'єкта діяльності. Деякі з таких умов можуть опосередковано впливати на педагога, але, у взаємодії з іншими умовами і факторами, сприяють досягненню поступового ефекту розвитку.

Розглянемо виявлені умови більш детально.

Сьогодні успішними суспільствами є ті, які живуть в системі взаємовідносин, де інновації визначають мету і швидкість змін у будь-якій сфері. Інновації не оминають і освіту. Орієнтація суспільства на провайдинг інновацій в освіті є визначальною умовою розвитку професіоналізму, бо сучасний учитель повинен швидко і адекватно реагувати на зміни.

Як зазначають дослідники, соціальне державне замовлення є умовою розвитку професіоналізму, бо в стандартах освіти, вимогах до кваліфікації закладено орієнтири професійного зростання учителя технологій.

Зміна технологій і технологічних процесів зумовлює появу нових освітніх технологій. Сучасні освітні технології- для тих, хто самостійно організовує свій освітній маршрут.

Мода на дизайн-діяльність зумовлює необхідність змін у підготовці майбутнього учителя технологій та вносить корективи у його професійне зростання і обумовлює підвищений попит на фахівців з дизайну ландшафтів, меблів, середовища і т.ін.

Наявність професійної співпраці –важлива умова розвитку професіоналізму учителя технологій бо забезпечує попередження зниження суб'єктної активності педагога, активізує прояви креативності, творчості. Новаторські перетворення традицій сприяють особистісному і професійному самовиявленню учителя технологій. Дотримання цих умов сприяє попередженню професійного вигорання учителя.

У дослідженнях В.І. Бондаренко, Л.Л. Макаренко, О.М. Торубари, А.Ю. Цини, С.М. Яшанова виявлено витоки проблеми професіоналізму, професійної компетентності учителя технологій вже на етапі його професійної підготовки у вищому навчальному закладі, яка до цього часу не відповідає потребам сучасного суспільства, особистості у формуванні професійної культури майбутнього учителя технологій, здатного до провайдингу інновацій. Автори доводять, що процес підготовки учителя технологій і формування його професійної культури стане можливим і певним чином керованим, якщо буде задовольняти низці спеціально організованих об'єктивних, суб'єктивних умов. Узагальнення дозволяє нам назвати ці умови:

- реалізація наступності всіх етапів багаторівневого педагогічного процесу;
- реалізація акмеологічного підходу;
- інтеграція знань в межах проблем професійної культури на підґрунті міждисциплінарних взаємодій і реалізації взаємозв'язку методичної, спеціальної, загальнопедагогічної, психологічної і дослідницької підготовки учителя технологій;
- формування образу професійної педагогічної діяльності;
- інтеграція навчальної, наукової і професійної діяльності майбутніх учителів технологій.

Практично в кожній умові, віддзеркалюється ідея професійної компетентності, професіоналізму.

Успішна реалізація виокремлених умов постане, на наш погляд, передумовою формування основ професіоналізму майбутнього учителя технологій. Ми вважаємо, що саме комплексний підхід, підкріплений адекватною освітньою політикою держави в сфері безперервної освіти педагогів, буде сприяти реальному зростанню професійної компетентності, професіоналізму фахівців сфери освіти.

Аналіз стану нашого суспільства дозволяє зробити висновок, що престиж професіоналізму в цілому не дуже високий, за реальної потреби у ньому. Підтвердженням цього є дані багатьох психологічних, педагогічних, соціологічних, культурологічних економічних та інших досліджень сучасних авторів [1–6].

Це зумовлює необхідність розробки теоретичних і практичних засад моделі процесу професійного і особистісного розвитку учителя технологій на підставі ідей і методів психології, акмеології, педагогіки та подолання сумарної, еkleктичної побудови освітнього процесу.

Достатньою і необхідною умовою розвитку професіоналізму педагога постає саме реалізація акмеологічного підходу, що характеризується наступними ознаками:

- метою у вигляді цілісного розвитку педагога-особистісного і професійного;
- наявністю акмеологічного середовища-середовища прагнення до досягнень, високим результатам діяльності, коли є потреба якісно і продуктивно працювати;
- акмеологічною позицією педагога як показником його особистісної і професійної зрілості;
- використанням акмеологічних технологій, акмеологічного супроводу процесу підвищення кваліфікації;
- реалізацією персональної траєкторії навчання.

Професійна діяльність педагога складається з множини різних ситуацій у яких він те тільки реалізується, але і розвивається.

Ситуація, як зазначав свого часу Г.С. Костюк, звернувшись до проблеми вдосконалення виробничого навчання, відбиває єдність людини і середовища, «...ситуація виявляється складною системою детермінант активності суб'єкта і водночас, результатом, цієї активності» [7]. Найбільш продуктивна ситуація особистісно-професійного розвитку учителя створюється на підґрунті співвіднесення з інтересами, вимогами, можливостями педагога, при використанні технологій співпраці, підтримки. Б.І. Коротяєв, характеризуючи ситуації, у яких людина не тільки реалізується, але і розвивається, підкреслює: «Професійна підготовка майбутнього фахівця будь-якого напрямку залежить від успішної взаємодії викладача та студента. Але традиційний університетський процес навчання не вирішує певних проблем, серед яких пропуски занять, індивідуалізація навчання, відсутність повноцінного контролю позааудиторної самостійної роботи. Стовідсоткове вирішення цих проблем майже неможливе, але впровадження у навчальний процес вищого навчального закладу інформаційно-комунікаційних технологій та поєднання очної і дистанційної форм навчання може досить суттєво цьому сприяти» [8].

Ситуації професійного і особистісного розвитку можна уявити як атмосферу, освітнього закладу, де педагог має можливість удосконалювати свій потенціал. Ситуації професійного і особистісного зростання учителя розкриваються у визнанні адміністрацією, професійною спільнотою рівня професіоналізму особистості учителя. Це орієнтація на суб'єктивний досвід з актуалізацією особистісного і професійного потенціалу.

В умовах вищої школи і підвищення кваліфікації це може реалізовуватися за допомогою технологій суб'єкт-суб'єктної взаємодії, особистісно орієнтованих технологій, компетентісного, проблемного та інших підходів. Професійне середовище в освітньому закладі, що супроводжує, підтримує, фасілізує процеси, ситуації професійного і особистісного зростання вважається акмеологічною.

Зазначимо, що активна позиція учителя технологій є достатньою і необхідною умовою особистісного і професійного зростання і досягнень, самореалізації у професійній діяльності. Активність – як «самостійна сила реагування» (Ф. Енгельс), виявляється як динамічна умова становлення і реалізації потенціалу людини. Джерелом діяльності педагога, що спрямована на досягнення вищого рівня професіоналізму, є «надлишкова активність» педагога [9].

«Інтелектуальна ініціатива» (Б.І. Коротяєв), «ризик заради ризику» (В.А. Петровський), «дослідницька ініціатива» (В.В. Борисов, Є.В. Кулик), суб'єкт виявляє понаднормативну активність у вигляді постановки перед собою «над завдання», що природно для людини, як члена тієї чи іншої соціальної спільноти.

Інтелектуальна активність складає основу і умову удосконалення професійної компетентності і компетенцій педагога.

Моральна активність збагачує наявні цінності, інтереси, орієнтири у професійній діяльності.

Творча активність продукує оригінальність, індивідуальність, продуктивність способів самореалізації педагога у професії.

Ефективність конструктивної взаємодії учителя технологій з усіма учасниками освітнього процесу виявляється у прояві ним рефлексії, здатності зайняти позицію «спостерігача», «дослідника» щодо своїх дій, думок, так і діям, думкам іншого «персонажа». У зв'язку з цим у учителя технологій формуються важливі для продуктивного особистісного професійного перетворення, росту рефлексивних процесів: саморозуміння і розуміння іншого, самооцінка і оцінка, іншого, самоінтеграція і інтеграція іншого.

Професійна рефлексія учителя технологій з усіма учасниками освітнього процесу зумовлює усвідомлення своїх особистісних і суб'єктних якостей (критичності, відповідальності, гуманності, естетичності тощо), рівня професійної кваліфікації і компетентності, рівня сформованості основних компетенцій- психологічної, методичної,

комунікативної, організаційної, рефлексивної, акмеологічної. Таке активне залучення учителя технологій у професійну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу регулює його спрямованість у діяльності не тільки на результат, але і на сам процес, що є результатом створення умов для самореалізації не тільки педагога, але і учнів, для їх мотивованого і зацікавленого навчання, досягнення успіху.

У вітчизняних і закордонних психологічних дослідженнях на різних рівнях конкретності висвітлено проблеми детермінації розвитку особистості, діяльності, спілкування.

Наприклад, в роботах Н.А. Коваль [10; 11], подано аналіз закономірностей і можливостей особистісного росту фахівця, здійснений в межах психодинамічного, соціокультурного, гуманістичного, акмеологічного підходів. Проаналізований матеріал має для нашої праці науково-практичний інтерес, бо розкриває різноманітність найбільш значущих для саморозвитку і самореалізації людини психологічних умов і факторів, як стимулюючих, так і гальмуючих цей процес:

- перешкоди, як залежність від проблем раннього дитинства;
- співпраця з оточуючими людьми;
- конструктивне опанування середовищем;
- прагнення до удосконалення, самореалізації;
- метацінності людини;
- характер міжособистісних відносин;
- фасилітуючі умови розвитку;
- здатність людини до усвідомленого і відповідального саморозвитку;
- творчий характер життєдіяльності;
- уявлення про «внутрішню картину здоров'я»;
- здатність керувати поточними подіями;
- здатність особистості виходити за власні межі, змінювати оточуючий світ, саму себе [11].

Як впливає з переліку детермінант, розвиток особистості обіймає здатності «вичерпувати» і відтворювати свій особистісний і професійний потенціал (знання, уміння, компетенції, сталі риси, якості), оновлювати професійні цінності, долати перешкоди, творити, само реалізовуватися.

Якість освітнього процесу багато в чому залежить і від наявності сформованої атмосфери співпраці в колективі педагогів і учнів.

Співпраця – важлива умова особистісного і професійного росту педагога, його самореалізації у професійній діяльності і єдина форма конструктивної, творчої, прогресивної, комфортної, продуктивної і безпечної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Форми професійної співпраці учителів технологій різноманітні: вивчення, аналіз, розповсюдження власного інноваційного досвіду роботи і досвіду колег, створення авторських науково-методичних розробок, програм, участі в майстер-класах, конкурсах професійної майстерності, творчих акмеологічних лабораторіях, оглядах професійної майстерності, конкурсах за фахом тощо. Практика підтверджує, що саме так здійснюється реальна професійна підтримка досвідченими педагогами, які знаходяться на дослідницькому і наставницькому рівнях професіоналізму, молодих колег, які поки знаходяться на початковому або алгоритмізую чому рівнях професійної діяльності.

В освітніх закладах починають перетворюватися усталені традиції навчання, виховання, розвитку учнів, співпраці в колективі, які тривалий час визначали можливості і межі прояву взаємовідносин всіх і кожного. Значення традицій для колективу і їх силу впливу на членів колективу розкрив і довів А.С. Макаренко, виявивши вплив реальних, визначальних відносин в цьому середовищі, установок, які визначають дії і вчинки. Сутність і соціальна якість розвитку освіти визначаються взаємовідносинами між стабільністю і змінами, традицією і новаторством. Оновлення професійної освіти вимагає від мети до результату новаторського перетворення традиційного підходу до його реалізації, тобто

цілеспрямованої зміни, що вносить в освітнє середовище інновації, що покращують характеристики самої освітньої системи, обіймаючи якість освітнього продукту, вищі професійні досягнення педагога, задоволення усіх суб'єктів освітнім процесом.

Така результативність забезпечується активним залученням педагогів у професійну взаємодію з учнями, де у спільній, усвідомленій і тому ціннісній діяльності, в умовах виникнення множини психологічно безпечних ситуацій досягаються цілі і результати спільної праці. Зазначимо, що активна участь учнів у постановці і досягненні особистих цілей уроку підвищує результат і продукт їх праці, які, у свою чергу, обумовлені організацією навчального процесу.

Реалізація виявлених соціальних, психологічних, педагогічних умов, що забезпечують акмеологічну складову розвитку професіоналізму педагога, може бути оптимізовано сформованим акмеологічним середовищем освітнього закладу, професійної спільноти.

Окремі дослідники стверджують, що професійний і особистісний розвиток неможливий без ситуацій, що вимагають нових зусиль, нестандартних рішень і подолання власних обмежень, деформацій. Зростання професіонала можливе за умови існування усталеного акмеологічного середовища (В.М. Вакуленко, Т.А. Вострікова, І. Коваль та ін.), у якому розвиток професіоналізму є цінністю, традицією, вимогою. Реальністю і ідеалом. У розвитку професійного середовища типовим є активна міжособистісна співпраця, що виступає важливою умовою інтенсивного інформаційного обміну і професійного розвитку (К.А. Абульханова-Славська, Л.Л. Макаренко, С.М. Яшанов та ін.).

Російська дослідниця А.К. Маркова важливою зовнішньою умовою досягнень в особистісному і професійному розвитку фахівця є сприятливе професійне середовище, що спонукає людину до розкриття її справжніх професійних можливостей, а також наявність акме-подій, які можуть стати поштовхом до вершин, кульмінацій у професійному розвитку.

У філософії середовище розглядається як важливий фактор диференціації цілісних систем (Б.М. Кедров). «Під впливом середовища відбувається та чи інша перебудова цілого. Якщо умови середовища сприятливі, відбувається ріст існуючих частин цілого, їх оновлення або набуття цілим нових частин. Несприятливі умови досить часто викликають втрату цілим деяких частин, й перш за все тих, що найменш міцно зв'язані з іншими частинами або не мають великого значення у функціонуванні цілого» [12, с. 39]. Автор звертає увагу на те, що середовище це і фактор інтеграції, об'єднання компонентів цілого, їх стандартизації і уніфікації. При цьому акцент робиться на те, що «прогресивний розвиток тієї чи іншої системи, підвищення рівня її організації, зазвичай, пов'язано із збільшенням кількості її компонентів, ускладненням і удосконаленням їх взаємозв'язків, що з необхідністю вимагає постійного притоку матерії і енергії. Згідно закону збереження енергії система не може бути джерелом енергії для самої себе, а черпає енергію з зовнішніх умов. Якщо ці умови сприятливі та обіймають матерію і енергію того типу, що необхідний для руху системи до стану більш високої організації, і якщо сама система внутрішньо здатна до цього руху, то відбувається поступовий рух системи. За іншого випадку...система...або функціонує в межах одного і того ж рівня організації, або дезорганізується, рухається з гори [12, с. 40–41].

Успішність професійної діяльності учителя технологій обумовлено саме професійним середовищем- простором професійної діяльності, поведінки і спілкування педагогів з учнями, колегами, яке обіймає ставлення, цінності, символи, речі, які традиційно мало враховувалися раніше, ще меншої уваги зверталось на його форми.

Наявність стимулюючої, підтримуючої і коригуючої функцій професійного середовища є достатньою умовою можливості здійснення продуктивного, успішного особистісного і професійного розвитку фахівця. Проведене нами анкетування учителів технологій (2006–2007р., $N=210$) показало, що практично половина опитаних не задоволені власним рівнем професіоналізму і бажали б мати необхідні ресурси і можливості для досягнення найбільш значущих успіхів у професії. Перспективними для цього шляхами вони визначають: навчання на спеціалізованих семінарах, проходження акмеологічних тренінгів цільового призначення, ділові ігри, вивчення досвіду успішних педагогів, опанування інноваційними способами, стратегіями, технологіями діяльності, самоосвіти та ін..

Варто звернути увагу на те, що психолого-акмеологічна наука і практика мають низку цікавих розробок концептуальних основ: професійного становлення державних службовців (Н.М. Колісніченко), підвищення професійної культури працівників освіти (Є.В. Бондаревська), професійного розвитку педагога (А.К. Маркова), де приділяється належна увага соціально-психологічним, дидактичним, методичним, організаційним та іншим умовам особистісного і професійного росту фахівця.

Ми вважаємо, що розвиток професіоналізму вчителя технологій можна і необхідно планувати, застосовуючи для цього наявні наукові напрацювання і методичні можливості, і створювати в освітньому закладі, інституті підвищення кваліфікації сприятливі для цього умови.

У сучасних психологічних дослідженнях провідними параметрами акмеологічного середовища визнаються високі особистісно-професійні стандарти, створення рівних умов і можливостей для продуктивного особистісно-професійного розвитку, стимулювання такого розвитку, акмеологічної мотивації у кадрів. Сприятлива психологічна атмосфера в колективі, підбір кадрів з потужним потенціалом і бажанням його реалізувати у практичній діяльності [13].

В наш час, завдяки дослідженням К.А. Абульханової-Славської, Д.В. Алфімова, Л.Л. Макаренко та ні., накопичено значний потенціал знань з проблем взаємодії людини і середовища, сформовано важливі теоретичні позиції щодо взаємозв'язку «біо-соціо», характеристики і особливості сприйняття середовища, як просторового і часового тіла буття людини, як похідної від соціальних процесів сфери, як простору поведінки людини, її реакції на взаємодію із нею, умов адаптації і механізмів пристосування до оточуючого середовища, когнітивного впливу останньої.

Разом з цим, як зазначають В.В. Борисов, І. Вільш за зростаючої уваги і широкого вивчення проблеми взаємодії людини і середовища, питання професіоналізму і сталих рис особистості загострюються. Вимоги суспільного середовища, безумовно, багато в чому визначають розвиток спрямованості особистості, рис і особливостей її характеру, змісту професійної компетентності і компетенцій і т.ін.

Зазначимо, що варто враховувати те, що зовнішні умови діють завжди крізь внутрішні, і реакція особистості на них завжди індивідуальна (С.Л. Рубінштейн). Тип цієї реакції визначається накопиченими знаннями, сформованими відносинами, психічним станом людини на цей час, особливостями саморегуляції.

Сучасна система освіти покликана у сучасних соціальних умовах висунути в якості реальної мети формування особистості яка прагне до самореалізації і професійного вдосконалення. І тут одним із завдань є створення акмеологічного середовища.

Саме таке середовище інституту може стати атмосферою, що віддзеркалює потенційні ресурси для розвитку професіоналізму педагога, що стимулює розвиток інтелектуального світогляду, креативності, відповідальності, потреби в особистісному рості, досягнення акме. Вважаємо, що саме такий професійно-освітній простір буде орієнтовано на зростання професійної компетентності і професіоналізму педагога професійної школи, стимулювати його продуктивну самореалізацію, забезпечувати супровід процесу досягнення їм акме.

Важливим компонентом акмеологічного середовища постає особистість викладача вищого навчального закладу, чия життєва позиція стає «сильним фактором» особистісного і професійного розвитку майбутнього учителя технологій. Слід погодитися з твердженням, що педагогіка і психологія, методика трудового навчання і технологія конструкційних матеріалів- це предмети «не заочного вивчення» (Д.О. Тхоржевський) [14]. Викладач вищого навчального закладу вводить учителя технологій у професію не тільки крізь знання, але і крізь самого себе як професіонала, як особистість і людину.

Таким чином, професійне середовище вищого навчального закладу повинна бути гнучкою і керованою, гетерогенною і складною, індивідуалізованою і аутентичною, відносини в якій повинні вибудовуватися на підґрунті взаєморозуміння, авторитетності її керівників, участі всіх суб'єктів в управлінні освітнім процесом, єдності і свідомості,

продуктивності взаємодії у навчальному компоненті освітнього процесу. При цьому розвиток професіоналізму учителів технологій обумовлено, з одного боку, наявністю сприятливого середовища, з іншого, здатністю педагогів до продуктивного використання її можливостей. Чим більш самостійними, креативними будуть учасники освітнього процесу, тим більший розвиваючий потенціал буде у середовища, яке вони створюють. Отже можна спостерігати своєрідну циклічність процесу розвитку: рівень розвитку середовища обумовлює пат терни, технології розвитку суб'єктів; професійні і особистісні якості педагогів впливають на рівень розвитку освітнього середовища, підтримуючи як традиції так і інновації.

Створення виявлених умов розвитку професіоналізму учителя технологій забезпечувалося адекватним меті і завданням дослідження технологіями навчання.

У більшості досліджень категорія «технологія» розглядається як сукупність методів і прийомів, що застосовуються у будь-якій справі та покликані замінити властивості і стани будь-чого (Г.М. Коджаспірова, В.О. Сластьонін та ін.).

Для здійснення діяльності, спрямованої на зміни характеристик психічних станів, психічних процесів і властивостей особистості застосовуються психологічні технології, які, на думку І. Ковчиної, є такою працею з психікою, яка забезпечує, як і будь-яка технологія, регулярне досягнення передбачених результатів [15].

Е.Ф. Зеєр трактує психологічні технології як сукупність способів, прийомів, вправ, технік взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на розвиток їх індивідуальності. До психологічних технологій традиційно зараховують різноманітні тренінги розвитку і корекції особистості, імітаційні ігри, групові дискусії, які дозволяють розв'язувати особистісні психологічні проблеми, розвивати професійно важливі і особистісно значущі якості, удосконалювати важливі психічні функції [16].

Доцільно звернути увагу на те, що багато дослідників зазначають і негативний бік такого психологічного впливу, яке виявляється не тільки в прогресивному характері розвитку особистості, але і маніпулятивному-коли не враховуються або навіть ігноруються інтереси особистості. Такі технології частіше за все ми зустрічаємо в політичній і комерційній рекламі.

Особливості застосування психологічних технологій під час навчання педагогів виявлялися у спрямованості на розкриття і розвиток наявного рівня професіоналізму учителя технологій. Активізації і втілення їх професійного потенціалу, в оптимізації конструктивної взаємодії всіх учасників професійної педагогічної підготовки. Психологічні технології за завданнями, формами і методами є продуктивними видами психологічної допомоги і підтримки педагогів. Під час навчання педагогів також активно використовувалися психологічне консультування, психопрофілактика, психокорекція, психологічна реабілітація.

А.А. Давиденко зазначає, що технологія як суттєвий елемент діяльності людини відповідає поняттю творчості. «Творче» у діяльності забезпечує і новизну результату, і самозбереження (розвиток людського змісту діяльності), «технічне» ж відповідає за об'єктивний і ефективний спосіб такого розвитку і досягнення певного результату. Співвідношення «творчого» і «технічного», характеризується суперечністю і приматом першого над наступним в самій сутності діяльності, є внутрішньодіяльнісна форма вияву зовнішньої суперечності суб'єктивного і об'єктивного, панування суб'єкта над об'єктом. Це окреслює орієнтири пошуку адекватних і конкретних методик, технік, методів розвитку професіоналізму учителя технологій в сучасних умовах [17].

У дослідженні В.І. Бондаренка [18] одне з завдань полягало у пошуку основних факторів і умов формування позитивного іміджу учителя технологій. Але на жаль автору не вдалося серед різнопланових, різнопорядкових факторів і умов визначити достатні і необхідні умови формування позитивного іміджу учителя технологій. Автор припускається методологічної помилки встановлення зв'язків між елементами системи і не враховує діалектичного зв'язку між позитивним іміджем і рівнями професіоналізму.

Ми погоджуємося з позицією дослідників, які до об'єктивних факторів, що сприяють формуванню професійної компетентності фахівця зараховують: 1) організацію системи безперервного підвищення кваліфікації фахівців; 2) залученість учителів до процесу

управління навчальним процесом; 3) інвестиції у дослідження і впровадження інноваційних технологій; 4) впровадження системи менеджменту якості; 5) організацію роботи в команді; 6) впровадження стратегічних методів управління; 7) відкритість інформації, створення системи управління знаннями в організації.

Суб'єктивними факторами, що інтегрують елементи моделей компетентності і забезпечують продуктивність професійної діяльності учителя технологій, постають наступні професійно важливі якості: якості, що характеризують ставлення до праці (відповідальність, працездатність, орієнтація на якість і результат діяльності); якості, що характеризують стиль поведінки і діяльності (цілеспрямованість, гнучкість поведінки. Ініціативність); якості, що характеризують особливості професійної діяльності учителя технологій (інноваційність, організаторські здібності, управління ресурсами, організація роботи в команді, системний підхід до розв'язання завдань, широта світогляду); соціально-психологічні якості (лояльність, ділове спілкування, соціальна проникненість); емоційно-вольові якості (рішучість, самоконтроль).

Важливою умовою розвитку професійної компетентності фахівця розглядається інтеграція систем «вищий навчальний заклад», «технопарк», «виробництво» [19–21]. Стратегія цього дослідження будувалася автором шляхом аналізу множини систем детермінант професійного розвитку, якими, на нашу думку, визначалася можливість досягнення мети дослідження- успішності, ефективності формування професійної компетентності фахівця.

У педагогічних дослідженнях особливої значущості, з позиції покращення результатів професійної діяльності педагога, надається проблемі забезпечення умов розвитку професіоналізму: соціально-педагогічних, психологічних, економічних, організаційних, інформаційних, матеріально-технічних, культурно-побутових [6].

Однією із важливих соціально-психологічних умов автор визначає наявність стимулів професійного розвитку, мотивації, бо саме вони визначають активність суб'єкта у професійному розвитку. До них автор зараховує: підвищення заробітної платні, конкурентоздатність, соціальний захист (стратифікаційні); спонукання, що пов'язані із реалізацією професійної діяльності-внутрішня потреба працювати в цій сфері або ж потреба працювати з молоддю (виховувати її, навчати), що ґрунтується на усвідомленні своїх здібностей, характеру, покликання (психологічні); зміст праці, потреба суспільної практики, зміна парадигми освіти у бік її демократизації і гуманізації, професійний рівень колег, рівень інтелектуального розвитку учнів, динаміка власних результатів праці, оцінка результатів праці колегами, учнями і батьками [22, с. 43].

Ми вважаємо, що найбільш перспективним орієнтиром особистісних і професійних досягнень кожного педагога постає чітке розмежування значення, «ваги» психологічних умов і факторів, вияв їх оптимального співвідношення, узгодженості внутрішніх і зовнішніх детермінант у кожному конкретному випадку.

У окремих акмеологічних дослідженнях розкриваються такі психологічні, організаційні, технологічні, методичні рівні ефективного професійного становлення фахівця (А.А. Деркач, А.Г. Огнев), духовного становлення (О.С. Белих, Є. Зеленов), удосконалення професійної компетентності (В.І. Звягінцев, А.Ю. Цина), професіоналізму (Т.А. Вострікова, С.В. Семененко).

Ці умови можна подати узагальнено:

- виявлення наявного рівня сформованості професійної компетентності і компетенцій (знань, умінь, дій) фахівців, їх особистісних і ділових якостей;
- визначення їх творчого потенціалу, «сили особистості»;
- розробка акмеологічних моделей навчання і особистісно-професійного розвитку фахівців;
- розробка акмеограм професіоналізму фахівця («ідеальних образів» або системи вимог до рівня і змісту професіоналізму фахівця після навчання або перепідготовки);
- реалізація інноваційних технологій в освітньому процесі;
- періодичний контроль рівня професійних знань, умінь. Особистісно-ділових і професійно важливих якостей і психологічних умінь в процесі навчання [23–26].

Все це актуалізує пошук, розробку і використання можливостей системи підготовки учителя технологій. Науково-практичною передумовою удосконалення цього процесу можуть бути теоретичні праці дослідників у сфері педагогіки, теорії і методики трудового навчання, теорії і методики виховання, акмеології, андрагогіки (В.В. Борисов, В.М. Вакуленко, Н.В. Гусак, А.А. Деркач, Л.Л. Макаренко, В.В. Стешенко, О.М. Торубара, А.Ю. Цина, С.М. Яшанов та ін.).

Реальна практика професійної педагогічної діяльності учителів технологій виявляє відсутність необхідних для продуктивного самовиявлення і самореалізації педагогів умов, не сформованість належної системної організації. За межами належного опанування залишаються проблеми розробки, адаптації і впровадження в освітній процес інноваційних технологій, спрямованих на формування індивідуального стилю творчої діяльності, персональної траєкторії освіти. Організація дослідницької діяльності учителів технологій – важливий, але недооцінений засіб підтримки особистої та професійної активності педагога у напрямку продуктивної самореалізації.

Це підтверджує тезу, що процес розвитку професіоналізму учителя технологій буде більш ефективним, якщо буде задовольняти низку спеціально визначених у дослідженні соціальних, психологічних, педагогічних умов.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Експериментальна робота з розвитку професіоналізму учителя технологій підтвердила, що виявлені під час дослідження умови є акмеологічними, бо вони репрезентують ті обставини, що безпосередньо впливають на досягнення педагогом вищих рівнів професіоналізму і окреслюють оптимальні шляхи їх досягнення.

Аналіз науково-практичних досліджень, власний досвід роботи на посаді заступника декана, співпраця з учителями трудового навчання і учителями технологій дозволили виявити психолого-акмеологічні умови, що впливають на розв'язання як загальних фундаментальних проблем розвитку професіоналізму, так і особливих, що відбивають специфіку розвитку саме професіоналізму учителя технологій. У сукупності вони ефективно впливають на розвиток гуманістичної позиції вчителя, удосконалення і впровадження в освітній процес інноваційних технологій, на особистісне і професійне самовдосконалення, на становлення позитивної професійної ідентифікації.

Психолого-акмеологічні умови розвитку професіоналізму обумовлюють професійний ріст педагога, але вичерпно не пояснюють його. Подальші наукові розвідки повинні стосуватися саме вивчення психологічних факторів, що забезпечують досягнення вищих рівнів опанування професійною педагогічною діяльністю.

Список використаної літератури

1. Borysov V. Culture of professional outlook of teacher of technology / V. Borysov, S. Borysova // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – Випуск 55 : збірник наукових праць / за науковою ред. акад. В. І. Бондаря. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 240–244.
2. Баранюк І.Г. Формування професіоналізму вчителя початкових класів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І.Г. Баранюк ; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – Київ, 2010. – 20 с.
3. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Гузій. – Київ, 2007. – 39 с.
4. Литвинюк Л.В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В. Литвинюк ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 21 с.
5. Лодатко, Є. О. Кластеризація соціокультурного простору і когнітивні метафори в педагогічному моделюванні / Є. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – Вип. 6 (259). – С. 53–58.
6. Професійно-комунікативна культура майбутніх інженерів зв'язку : навч.-метод. посібник для вищих навчальних закладів / укл. Г.М. Петрук. – Полтава, 2008. – 136 с.
7. Костюк Г.С. Психологічні питання дальшого вдосконалення виробничого навчання / Г.С. Костюк // Матеріали республіканської науково-практичної конференції з питань виробничого навчання в школах Української РСР. – Київ: Рад. школа, 1958. – С. 60–85.
8. Коротяєва І.Б. Створення інформаційно-освітнього середовища у процесі формування професійної компетенції майбутніх філологів / І.Б. Коротяєва, О.М. Бондаренко // Вісник Луганського національного

- університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. – 2013. – № 14(2). – С. 121–127. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_14%282%29_24
9. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл; Академия, 2007. – 528 с.
 10. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста : дис. ... д-ра психол. наук / Н.А. Коваль. – М., 1997. – 464 с.
 11. Коваль Н.А. Личностный рост как акмеологическая проблема / Н.А. Коваль // Психология личностного роста специалиста: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. 21 марта 2007 г. / отв. ред. Н.А. Коваль. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007. –С. 13–18.
 12. Кедров Б.М. Классификация наук / Б.М. Кедров ; под ред. Н.В. Пилипенко. – М., 1985. – 543 с.
 13. Климов Е.А. Субъект как реальность глазами разнотипных профессионалов / Е.А. Климов // Акмеология. – 1994. – №1. – С. 52–56.
 14. Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загально технічних дисциплін : навч. посібник / Д.О. Тхоржевський. – 3- те вид., перероб. і доп. – Київ: Вища шк., 1992. – 334 с.
 15. Ковчина І.М. Основи соціально-правового захисту особистості : навчально- методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Соціальний педагог» / І.М. Ковчина // за заг. ред. докт. філос. наук, проф. А. О. Ярошенко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 297 с.
 16. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480с.
 17. Давиденко А. Развитие творчих здібностей учнів на основі уявлень про повний цикл творчості / А. Давиденко // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки ; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2007. – Вип. 72. – Ч. 2. – С. 50–55.
 18. Бондаренко В.І. Формування іміджу майбутнього вчителя технологій в системі виховної роботи педагогічного університету : монографія / В.І. Бондаренко. – Слоб'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. – 460 с.
 19. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / За ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.
 20. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / За заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 260 с.
 21. Уханова І.О. Розвиток та функціонування технопарків: світовий досвід та специфіка в Україні : монографія / І.О. Уханова. – Одеса, 2012. – 131 с.
 22. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики / Н.В. Кузьмина. – Л., 1972. – 180 с.
 23. Бабіч Л.В. Основи педагогічної майстерності: Навчальний посібник для студентів педагогічних університетів / Л.В. Бабіч, Г.М. Кондратенко – Херсон : Айлант. 2002. – 81 с.
 24. Голік О.Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект : навчальний посібник / О.Б. Голік. – Донецьк : Вид-во «Ноулдж» (Донецьке відділення), 2010. – 242 с.
 25. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1–5 / А.А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности. – 536с.
 26. Пилипчик В.В. Развитие педагогічної майстерності вчителя в предметних методиках навчання : монографія / В.В. Пилипчик. – Київ, 2007. – 176 с.
 27. Колісніченко Н.М. Особливості професіоналізації державних службовців: етапи, стадії, підходи [Електронний ресурс] / Н.М. Колісніченко, Г.Г. Стойкова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/tppd/2008-4/R_3/09knmesp.pdf

References

1. Borysov, V., Borysova, S. (2016). Culture of professional outlook of teacher of technology. *Science magazine National Pedagogical Dragomanov University. 5. Pedagogical Science Series: realities and prospects. Issue 55: technologies.* In V. Bondar (Ed.). Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University Publisher, 240–244. (in Ukr.).
2. Baranyuk, I.G. (2010). Formation of professional primary school teacher in the pedagogical heritage of V. Sukhomlinsky. (Ph.D Dissertation). *Thesis.* Kyiv Institute of Higher Education NAPS of Ukraine. (in Ukr.).
3. Guziy, N.V. (2007). Category professionalism in the theory and practice of training future teachers. (Dissertation of Doctor Science). *Thesis.* Kiev. (in Ukr.).
4. Litvinyuk, L.V. (2007). Teacher stimulate professional growth of teachers of secondary schools. (Ph.D Dissertation). *Thesis.* Kirovograd, Kirovograd State Pedagogical University named after V. Vinnichenko. (in Ukr.).
5. Lodatko, E.A. (2013). Clustering socio-cultural space and cognitive metaphors in teacher modeling. *Bulletin Cherkasy University. A series of "Pedagogical science." Cherkasy, 6 (259), 53–58.* (in Ukr.).
6. *Professional communicative culture of the future engineers of communication: Textbook for higher education (2008).* In H.M. Petruk (Compiler). Poltava. (in Ukr.).
7. Kostiuk, G.S. (1958). Psychological issues of further improvement of industrial training. *Materials of republican scientific conference on industrial training schools Ukrainian SSR. Kyiv: Soviet School, 60–85.* (in Ukr.).

8. Korotyayeva, I.B., Bondarenko, O.M. (2013). Creation of information and educational environment in the formation of professional competence of future philologists. *Bulletin of the University of Luhansk. Philology, 14* (2), 121-127. (in Ukr.).
9. Asmolov A.H. (2007). *Personality psychology: cultural and historical understanding of human development*. 3rd edition, corrected and completed. Moscow: Meaning; Academy. (in Rus.).
10. Koval, N.A. (1997). *Spirituality in the system of professional becoming a specialist*. (Dissertation of Doctor Psychology). Moscow. (in Rus.).
11. Koval, N.A. (2007). Personal growth as an acmeological problem. *Psychology of personal growth specialist: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, March 21*. In N.A. Koval (Ed.). Tambov: Publishing House of Tambov State University. G.R. Derzhavin, 13–18. (in Rus.).
12. Kedrov, B.M. (1985). *Classification of sciences*. In N.V. Pilipenko (Ed.). Moscow. (in Rus.).
13. Klimov, E.A. (1994). The subject as a reality through the eyes of diverse professionals. *Acmeology, 1*, 52–56. (in Rus.).
14. Thorzhevskyy, D.O. (1992). *Methods employment and vocational training and teaching of general technical disciplines: a tutorial*. 3rd edition, revised and enlarged. Kyiv: High School. (in Ukr.).
15. Kovchina, I.M. (2011). *Fundamentals of social and legal protection of personality: teaching and textbook for university students specialty "Social worker"*. In A.O. Yaroshenko (Ed.). Kyiv: Publishing House of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. (in Ukr.).
16. Zeer, E.F. (2003). *Psychology of vocational education: Textbook*. 2nd edition, revised. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (in Rus.).
17. Davydenko, A. (2007). The development of creative abilities of students based on the notions of full cycle of creation. *Scientific notes. Series: Pedagogical science. Kirovograd State Pedagogical University named after V. Vinnichenko. Kirovograd, 72, part 2*, 50–55. (in Ukr.).
18. Bondarenko, V.I. (2015). *Formation of image of the future teacher technologies in educational work Pedagogical University*. Monograph. Slavyansk: Publisher B.I. Matorin. (in Ukr.).
19. *Professional Education in Foreign Countries: A Comparative Analysis*: monograph. (2002). In N.G. Nychkalo, V.A. Kudina (Ed.). Cherkassy: Choice. (in Ukr.).
20. *Psycho-pedagogical principles of designing innovative technology teaching in higher education*: monograph (2011). In V.P. Andruschenko, V.I. Lugovoi (Ed.). Kyiv: Pedagogical thought. (in Ukr.).
21. Ukhanova, I.A. (2012). *Development and operation of industrial parks: world experience and peculiarities in Ukraine*: monograph. Odessa. (in Ukr.).
22. Kuzmina, N.V. (1972). *Fundamentals of university pedagogy*. Leningrad. (in Rus.).
23. Babich, L.V., Kondratenko, G.M. (2002). *Basics of pedagogical skills: A manual for students of pedagogical universities*. Kherson: Ailant. (in Ukr.).
24. Golik, A.B. (2010). *Pedagogical skills: organizational and managerial aspects: a tutorial*. Donetsk: Publisher Noulidzh (Donetsk branch). (in Ukr.).
25. Derkach, A.A. (2000). *Acmeology: personal and professional development of a person*. In 5 Books. Moscow: RAGS. Book 2. *Acmeological foundations of management activity*. (in Rus.).
26. Pylypchyk, V.V. (2007). *Development of pedagogical skills of teachers in subject teaching methods*: monograph. Kyiv. (in Ukr.).
27. Kolisnichenko, N.M., Stoykova, G.G. *Features professionalization of civil servants: stages, stage sets*. Retrieved 03.03.2017, from http://www.nbu.gov.ua/e-journals/tppd/2008-4/R_3/09knmesp.pdf. (in Ukr.).

HEVKO Ihor,

Ph.D., Associate Professor, V. Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University
 e-mail: gevko.i@gmail.com

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF A TECHNOLOGY TEACHER'S PROFESSIONALISM

Abstract. *Forming a single educational space, changing its quantitative and qualitative characteristics caused by the processes of globalization and European integration strategy as a key factor in the implementation of fundamental national interests and solving problems of reforming the education system. Modern society is characterized by the intensification of scientific and technological process, the widespread use of computers, information technology, social structure modifies, creates a new mentality affects the relationship between people in different areas of their professional activities. Significant changes dynamism and intense growth of high-tech industries and communications, human mobility and impact on quality of life in any country.*

Compliance with the new realities of social development makes coordination of strategic directions of reforming the national education system with European integration plans. Now the theory and practice of educational processes characterized by intense search for ways to actual and projected to respond to challenges. Position on teacher professional didactic and pedagogical levels can be described as follows: value-sense determination unit laying like creativity and reflective choice of priorities of educational activities aimed at bytyne transformation of the whole person; author's interpretation of educational content

to individual and personal level; organization of educational process on the basis of reflective search and selection of specific teaching tools.

Real professional practice of teachers teaching technology detects the absence of necessary for productive self-expression and fulfillment of conditions of teachers without proper formation of the system. Outside proper mastery are problems of development, adaptation and implementation of the educational process of innovative technologies aimed at the formation of individual style of creative, personalized education path. Company research technology teachers, but underestimated means of maintaining personal and professional activity of the teacher in directly productive self.

This confirms the thesis that the development of teacher professionalism technologies will be more effective if you will meet a number of specifically identified in the study of social, psychological, pedagogical conditions.

Psychological and acmeological determine the conditions of professional career teacher, but not exhaustively explain it. Further scientific research is the study should address psychological factors that achieve higher levels of mastery of professional teaching.

Key words: teacher technology development; terms; professionalism.

Одержано редакцією 13.03.2017
Прийнято до публікації 19.03.2017

УДК 378.1

ГУЗІЙ Іванна Степанівна,

аспірант кафедри педагогіки та соціального управління,

Національний університет «Львівська політехніка»

e-mail: ivanna05071987@ukr.net

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ФОРМУВАННІ КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Здійснено обґрунтування конкурентоздатності особистості. Виокремлено роль соціального партнерства у формуванні конкурентоздатного педагога професійного навчання.

Ключові слова: конкурентоздатність; соціальне партнерство; педагог професійного навчання.

Актуальність дослідження. В умовах сучасних соціально-економічних, політичних, техніко-виробничих та інших викликів суспільства постає педагога, як ключового суб'єкта позитивних змін, незаперечно має утверджуватись на основі педагогічних ідеалів європейської спільноти: взаєморозуміння, солідарність, толерантність та ефективна співпраця задля запобігання та протистояння складним процесам і забезпечення добробуту прийдешніх генерацій.

У преамбулі Педагогічної Конституції Європи наголошено, що «європейський учитель покликаний знайти відповіді на виклики епохи й сприяти входженню учнівської і студентської аудиторії в лоно прогресу наукового знання, високої культури, соціально-практичного досвіду поколінь, загальнолюдських соціокультурних цінностей, духу гуманізму і людинолюбства» [1, с. 2].

У доповіді на VI Українсько-польському форумі «Освіта, особистість і соціальний поступ» В. Кремень акцентує увагу на тому, що «по-суті, формується світове мережне суспільство. Людина має бути готовою до життя й успішної діяльності у такому суспільстві, тобто бути «мережною людиною» [2]. Багатоваріантність технологій інформаційного середовища не завжди є предметом змісту навчальних дисциплін, а способи їх застосування у професійній діяльності є вимогою часу, поставленою сьогодні перед педагогом професійного навчання з комп'ютерних технологій, конкурентоздатність якого за таких обставин є показником якості його професійної діяльності.

Постановка проблеми. Формування конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання передбачає видозміну визначених у структурі цього феномену компонентів, а саме: ціннісно-мотиваційного, компетентнісно-діяльнісного і особистісно-рефлексивного. Ефект якісних змін перелічених компонентів, а відтак і самої

конкурентоздатності особистості залежить від певних соціокультурних умов, в яких відбувається становлення педагога професійного навчання на особистісному, професійному й соціальному рівнях.

Метою статті є обґрунтування важливості підготовки конкурентоздатного педагога професійного навчання та ролі соціального партнерства у цьому процесі.

Основна частина. Прагнення майбутнього педагога професійного навчання до максимального розширення власних можливостей з метою самореалізації на особистісному, професійному й соціальному рівнях передбачає: набуття студентом професійних компетентностей в умовах навчання у вищому навчальному закладі; саморозвиток шляхом самостійного пізнання знань, необхідних у межах обраної спеціальності; становлення як представника певної професійної спільноти, поступове «входження» у соціальну роль педагога професійного навчання, здатного здійснювати продуктивну діяльність у професійній сфері й, відповідно, зростати як професіонал у конкретному соціальному середовищі.

Як зауважують науковці (Л. Сушенцева і О. Сушенцев), «незаперечним є те, що економічний розвиток країни, її місце на світовому ринку прямо пропорційно залежить від ефективності системи професійної освіти, що забезпечує підготовку майбутніх кваліфікованих фахівців» [1, с. 568–569]. Тож, пізнання специфіки майбутньої професійної діяльності не тільки через знання, уміння й навички, необхідні для її здійснення, а й в умовах взаємодії із суб'єктами, установами, організаціями, які успішно функціонують, мають соціальний статус й значення у суспільстві тощо, – значно розширює «зону найближчого розвитку» (якою є навчальна діяльність студента у ВНЗ), розширюючи освітнє середовище реальними умовами майбутньої професійної діяльності. На початковій стадії соціалізації в умовах ВНЗ студент опановує ті професійні знання, уміння, навички, які в майбутньому, на наступному етапі соціалізації в умовах професійної діяльності, мають забезпечити йому ефективну взаємодію з суб'єктами професійної діяльності і якість цієї діяльності, конструктивну поведінку, спрямованість на професійний саморозвиток, досягнення успіху, на вдосконалення сфери професійної діяльності і на підвищення конкурентоздатності в цілому.

У зв'язку з цим формування конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання, що обмежується умовами ВНЗ, є недостатнім, епізодичним середовищем для безперервного розвитку конкурентоздатності. Розширення середовища для формування конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання зумовлюється необхідністю у набутті особистістю соціального досвіду, вимог, що пред'являються професією до фахівця конкретної галузі.

У такому разі для педагогічно організованого процесу формування конкурентоздатності особистості в системі вищої школи доцільним є формування досліджуваного феномену в умовах соціального партнерства між професійними навчальними закладами (перспективне професійне поле майбутнього педагога професійного навчання) й вищими навчальними закладами (середовище опанування майбутньою професією).

Соціальне партнерство між професійними навчальними закладами (училища, коледжі, технікуми, центри професійної освіти та ін.) й ВНЗ сприяє виявити додаткові організаційно-педагогічні можливості для професійної підготовки, реалізувати навчальні програми з метою формування конкурентоздатності майбутнього педагога професійного навчання відповідно до вимог ринку освітніх послуг, а також, враховуючи й коригуючи на певних етапах навчання потреби й можливості студентів.

Досліджуючи особливості формування конкурентоздатності майбутніх педагогів професійного навчання, Т. Валєжаніна стверджує, що в умовах соціального партнерства відбуваються якісні перетворення феномену «конкурентоздатність» за двома типами: індивідуальний тип конкурентоздатності – це спрямованість особистості переважно на задоволення своїх потреб шляхом реалізації професійних домагань; корпоративний тип – це визнання особистістю пріоритетності задоволення групових чи колективних потреб в порівнянні з індивідуальними для більш повного задоволення своїх потреб в майбутньому [3, с. 4–5].

Процес становлення особистості як професіонала у будь-яких соціальних умовах передбачає поєднання індивідуального й корпоративного типу конкурентоздатності, їх співвідношення й визначає специфіку формування в залежності від соціокультурного й професійного середовища. Індивідуальний тип конкурентоздатності, на нашу думку, передбачає зміни у самосвідомості особистості, визначає спрямованість, формує систему стійких особистісних якостей відносно особливостей професії та детермінує корпоративну конкурентоздатність, що проявляється входженням до професійної спільноти, успішним виконанням професійної діяльності на основі індивідуальних можливостей й професіоналізму.

Співставляючи феномени «конкурентоздатність» і «професіоналізм», С. Хазова визначає конкурентоздатність соціальну і професійну. Якщо зміст соціальної конкурентоспроможності є загальним для будь-якої особистості у певних соціокультурних умовах, то професійна конкурентоздатність відноситься до категорії особливого і варіює у різних фахівців [4]. Вважаємо, що у сфері професійної діяльності конкурентоздатність педагога професійного навчання розвивається як за соціальним, так і за професійним напрямком. Входження особистості у професійне середовище детермінує зміни: соціальної зрілості, ролі, статусу, а відтак, – відбувається зміна моделей поведінки і діяльності у професійних ситуаціях.

Щоб забезпечити якісний процес злиття соціальної й професійної конкурентоздатності (С. Хазова), індивідуального й корпоративного типу конкурентоздатності (Т. Валезаніна) необхідними є завчасне створення сприятливих умов формування досліджуваного явища задля опанування майбутнім педагогом професійного навчання тим досвідом, який стане основою успішного входження колишнього студента у середовище професійної діяльності, що вимагає зміни соціального положення. Безболісний процес адаптації студентів у професійній діяльності може забезпечити належний рівень сформованості їхньої конкурентоздатності ще у ВНЗ, за умови організації практичної підготовки у взаємодії із установами, що в перспективі можуть бути професійним полем діяльності особистості.

Задля формування конкурентоздатності, як сутнісної риси, що визначає способи функціонування особистості у професійному середовищі, система налагоджених відносин між професійними навчальними закладами й ВНЗ має сприяти набуттю майбутнім педагогом професійного навчання активного соціального досвіду – «безперервна і синхронна з відповідними подіями фіксація в пам'яті досягнень, проблем, процесів, явищ соціальної практики, які істотно впливають на неї або навіть задають хід розвитку в даний момент; адекватно відображають індивідуальний і корпоративний типи конкурентоздатності і ставлення особистості до досягнутого рівня конкурентоздатності» [3, с. 5].

Активний соціальний досвід є накопичувальним, становить основу соціального досвіду – «побудоване на практиці чуттєво-емпіричне пізнання соціальної дійсності». Соціальний досвід, на переконання Г. Дутки, має подвійний смисл: 1) як процес практичного впливу людини на соціальне середовище і 2) як результат цього впливу у вигляді єдності здобутих знань, умінь, навичок. Окрім цього, соціальний досвід містить вироблені людством норми, традиції, звички, символи, ритуали тощо [5, с. 55].

Стремління особистості до набуття соціального досвіду задля досягнення конкурентоздатності у соціумі, – з одного боку є внутрішньо зумовленими, а з іншого, – необхідність професійних навчальних закладів бути конкурентоспроможними спричинює потребу у таких педагогах професійного навчання, які здатні поєднувати у професійному середовищі індивідуальну й корпоративну конкурентоздатність, реалізовувати соціальний досвід в умовах зовнішніх соціально-економічних перетворень в освітній галузі. Таким чином, визначається єдина ціль у формуванні конкурентоздатності майбутніх педагогів професійного навчання у ВНЗ – і індивідуальна, й соціальна, реалізувати яку може партнерство, спільна діяльність між фізичними й юридичними особами, підприємствами, закладами, навчальними установами різних типів й форм власності тощо.

Реформаційні програми вищої освіти ХХІ ст. стратегічно орієнтовані на розвиток інтелектуального та соціального потенціалу нації, є засобом підвищення конкурентоспроможності економіки, забезпечення соціальної справедливості,

демократичності та збереження національної ідентичності. У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) передбачається значне розширення доступу до вищої освіти усіх верств населення, перетворення системи вищої освіти на відкриту, гнучку, інноваційну і динамічну, для якої характерним є активне міжінституційне партнерство, розвинені міжнародні зв'язки тощо [6]. Налагоджувати партнерство з різними соціальними інституціями є показником якості організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах [7, с. 613].

У цьому контексті необхідним є уточнення суті терміносполуки «соціальне партнерство», яка у педагогічній площині, зокрема у процесі налагодження співпраці між ВНЗ та професійними навчальними закладами задля формування конкурентоздатності майбутніх педагогів професійного навчання, має свої особливості, що ґрунтуються на розумінні цього ж явища у філософських, економічних, соціологічних дослідженнях.

З філософської точки зору соціальна взаємодія є процесом безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів один на одного у якому сторони, що взаємодіють, пов'язані циклічною причинною залежністю. Соціальна взаємодія як вид зв'язку інтегрує дії, функціонально координує їх наслідки, тобто систему дій. Соціальна взаємодія виникає за умов спільної участі об'єктів взаємодії у складній, динамічній системі соціальних відносин, визначаючи способи реалізації спільної діяльності, виявляється основою суспільної солідарності [8, с. 993].

В економічній галузі «партнерство» тлумачиться як юридична форма організації спільної економічної діяльності кількох фізичних або юридичних осіб (у якості документу, що регламентує такі відносини, є договір (протокол) про партнерство) [9].

Наріжним каменем ідеології партнерства соціального, на думку П. Лузана, є положення про необхідність забезпечення кожної людини певною сукупністю соціальних прав, основним з яких є: право на працю, оплату праці, участь у розробці процедур розподілу прибутків та їх отримання, рівень і якість життя; участь у володінні власністю підприємства до контрольного пакета акцій включно; участь в управлінні підприємством (членство в радах управляючих, різноманітних комісіях, виборчих радах тощо). У такому визначенні «партнерство соціальне» є наближеним до соціально-економічних відносин як форма регулювання соціально-трудова відносин між соціальними суб'єктами ляхом розроблення й реалізації спільних соціально-трудова договорів, програм чи угод на визначені терміни [10, с. 174].

У Глосарії основних термінів із навчання та підготовки кадрів для роботи термін «партнерство» (у підготовці кадрів) – це технічне та (або) фінансове співробітництво між двома чи кількома сторонами, наприклад, між установами з підготовки кадрів, підприємствами, організаціями роботодавців, галузевими організаціями, профспілками, центральними, регіональними та місцевими органами влади [11, с. 44].

В «Енциклопедії освіти» соціальне партнерство – це система: 1) колективно-договірною регулювання соціально-трудова відносин між соціальними суб'єктами шляхом розроблення й реалізації спільних соціально-трудова договорів, програм чи угод на визначені терміни; 2) соціально-трудова відносин, що забезпечують оптимальний баланс та реалізацію основних інтересів різних соціальних груп; 3) інститутів і механізмів погодження інтересів учасників виробничого процесу – працівників і роботодавців. Мета соціального партнерства – забезпечення інтересів учасників соціально-трудова відносин, вироблення та проведення узгодженої соціально-економічної та соціально-трудова політики. Характерні особливості соціального партнерства – переговорний характер урегулювання розбіжностей і суперечностей, які виникають між сторонами, наявність механізмів і правових інструментів урахування інтересів партнерів на різних рівнях [7, с. 848].

Із наведених визначень поняття «соціальне партнерство» очевидно є спільна в усіх площинах особливість цього процесу, яка полягає у співробітництві між суб'єктами соціальних відносин задля вирішення адресних соціальних проблем на засадах переговорів, консенсусу, злагоди.

Налагодження соціального партнерства між ВНЗ та професійними навчальними закладами, спрямоване не тільки на вирішення педагогічних проблем, що ґрунтуються на реалізації принципу зв'язку теорії з практикою, а й забезпечує виконання ринкових реформ,

формує педагогічні моделі, інтегровані із соціально-економічними факторами, до яких Г. Дутка відносить: людський фактор, фактор часу, інформаційний та науковий [5, с. 141].

Посилений вплив соціально-економічних факторів на усі вектори розвитку суспільства, сфер виробництва, соціальних установ актуалізує значення соціального партнерства у формуванні конкурентоздатності суб'єктів, які беруть активну участь у формуванні виробничого потенціалу держави, в тому числі й майбутніх педагогів професійного навчання, роль яких у підготовці трудових кадрів є першоплановою.

Конкурентоздатність майбутнього педагога професійного навчання є одним із показників якості вищої освіти випускників вищого навчального закладу й відображає придатність: задовольняти у відповідності до соціальних норм суспільні вимоги до виконання майбутніх соціально-професійних ролей; відповідати за свої соціально важливі рішення; задовольняти намагання до соціального статусу та престижу [12, с. 11].

Формами соціального партнерства між ВНЗ й професійними навчальними закладами у формуванні конкурентоздатності майбутніх педагогів професійного навчання мають бути: організація спільних заходів щодо своєчасної сигналізації про зміни, потреби, умови професійного середовища, які виникають унаслідок впливу соціально-економічних факторів.

Окрім обміну інформацією між партнерами у виконанні спільних планів, акцій, науково-практичних заходів (конференцій, семінарів, круглих столів, тренінгів), реалізації програм соціально-культурної спрямованості й соціальних ініціатив тощо, важливо у системі соціального партнерства між ВНЗ й професійними навчальними закладами реалізовувати ефективне виконання освітньо-професійних програм, у яких встановлено вимоги до змісту, обсягу і рівня освіти та професійної підготовки фахівця за певною спеціальністю певного освітньо-кваліфікаційного рівня й досягти «якості особистості випускника вищого навчального закладу – цілісної сукупності елементів внутрішньої структури особистості, що визначає зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей випускника» [12, с. 11].

Соціально значущі і професійно важливі властивості випускника, визначені у Галузевому стандарті вищої освіти (далі – ГСВО) у межах спеціальності не завжди співвідносяться із вимогами професійного середовища, темпи розвитку якого нині визначають соціально-економічні фактори, серед яких і інформаційний поступ суспільства.

Висновки. Таким чином, конкурентоздатність особистості є визначальним ресурсом, здатним забезпечити узгодження й реалізацію прогресу педагога професійного навчання в педагогічному просторі з інноваційним поступом суб'єктів навчального процесу. Для досягнення балансу між потребами професійних навчальних закладів у педагогах нової генерації й існуючим станом підготовки у ВНЗ майбутніх педагогів професійного навчання комп'ютерних технологій доцільно схарактеризувати особливості їхньої підготовки, визначити найбільш значимі цикли навчання для формування конкурентоздатності студентів.

Список використаної літератури

1. Педагогічна Конституція Європи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf> (дата звернення: 26.12.16). – Назва з екрана.
2. Кремень В. Г. Освіта, особистість і соціальний поступ / В. Г. Кремень // Доповідь на VI Українсько-польському форумі «Освіта для сучасності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/777/>. – Назва з екрана.
3. Валежанина Т. В. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения в социальном партнерстве ВУЗа и малых инновационных предприятий : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т. В. Валежанина. – Екатеринбург. – 2014. – 218 с.
4. Хазова С. А. Конкурентоспособность специалистов и профессионализм: сопоставление феноменов [Электронный ресурс] / С. А. Хазова // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>.
5. Дутка Г. Я. Педагогіка, математика, економіка: словник базових термінів / Г. Я. Дутка. – Київ : УБС НБУ, 2009. – 360 с.
6. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6>. – Загол. з екрана.
7. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. О.Я. Савченко, В.П. Андрущенко]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : Минск : Харвест – Современный литератор, 2001. – 1312 с.

9. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_67315/
10. Соціальна педагогіка та соціальна робота: Термінологічно-понятійний словник / П.Г. Лузан, Л.А. Сатановська. – Київ : ДФКККиМ, 2009. – 269 с.
11. Розас Д. Глосарій основних термінів із навчання та підготовки кадрів для роботи / Д. Розас, В. Корбанезе. – Турін : Міжнародний навчальний центр МОП, 2016. – 74 с.
12. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100.36 Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні. – Київ, 2000. – 63 с.
13. Сушенцева Л. Вплив професійної мобільності на конкурентоздатність фахівця на сучасному ринку праці / Л. Сушенцева, О. Сушенцев // Молодий вчений. – 2016. – №4(31). – С. 568–572.

References

1. *Teaching European Constitution* (2016). Retrieved 12/26/16 from <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf>.
2. Kremen, V. (2007). Education, personality and social progress. *Report on the VI Ukrainian-Polish Forum "Education for our time"*. Retrieved from naps.gov.ua/ua/press/releases/777/.
3. Valezhanyna, T. (2014). *Formation of competitiveness of future teachers of vocational training in the social partnership of the university and small innovative enterprises*. (Ph.D Dissertation). Ekaterinburg. (in Rus.).
4. Khazova, S.A. (2008). *Competitiveness of specialists and professionalism: comparison of phenomena*. Retrieved from <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html> (in Rus.).
5. Dutka, G.Y. (2009). *Pedagogy, Mathematics, Economics Dictionary of basic terms*. Kyiv : UB NBU. (in Ukr.).
6. *Law of Ukraine "On Higher Education"* No 1556-VII of 01/07/2014 p. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6>. (in Ukr.).
7. *Encyclopedia of Education*. In V.G. Kremen. Kyiv: Inter Yurinkom. (in Ukr.).
8. *World Encyclopedia: Philosophy*. (2001). In A.A. Gritsanov (Ed.). Moscow: Minsk: Harvest – The Contemporary Writer. (in Rus.).
9. Raizberg, B.A., Lozovsky, L.Sh., Starodubtseva, E.B. (2007). *Modern Economic Dictionary*. 5th edition, revised and enlarged. Moscow: INFRA-M. Retrieved from http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_67315/. (in Rus.).
10. *Social pedagogy and social work: terminology-conceptual dictionary* (2009). In P.G. Luzan, L.A. Satanivskaya (Compiled). Kyiv : DFКККиМ. (in Ukr.).
11. Roses, D., Corbanese, V. (2016). *Glossary of key terms of education and training for work*. Turin: International Training Centre of the ILO.
12. *Industry Standard of Higher Education* (2000). Educational qualification characteristic Bachelor's degree 6.010100.36 professional training. Computer technologies in management and training. Kyiv.
13. Sushentseva, L., Sushentsev, A. (2016). Effect of professional mobility specialist competitiveness in today's job market. *The young scientist*, 4(31), 568–572.

HUZII Ivanna,

Graduate Student of Pedagogy and Social Management,
National University "Lviv Polytechnic"
e-mail: ivanna05071987@ukr.net

THE ROLE OF SOCIAL PARTNERSHIP IN DEVELOPMENT OF A COMPETITIVE VOCATIONAL TRAINING TEACHER

Abstract. *The notion of competitiveness of a personality has been analyzed. Particular attention has been paid to the role of social partnership in the development of a competitive vocational training teacher.*

The article aims to study the importance of training competitive teacher training and the role of social partnership in this process.

Formulation of the problem. Formation of competitiveness of future teacher professional learning involves the modification in the structure defined this phenomenon components, namely value-motivation, competency-activity and personal and reflective.

Relevance of research. In today's social, economic, political, technical, industrial and other challenges to public figure of the teacher as a key subject of positive changes, conclusively establishing there has based educational ideals of the European Community, understanding, solidarity, tolerance and cooperation on conflict prevention and complicated processes and well-being of future generations.

Conclusions. Thus, competitive personality is decisive resource that can provide coordination and implementation progress of teacher professional training in pedagogical space with the innovative step of the learning process.

Key words: *competitiveness; social partnership; a vocational training teacher.*

Одержано редакцією 20.03.2017
Прийнято до публікації 26.03.2017

УДК 378

ДОМАНЧУК Дар'я Сергіївна,

аспірантка кафедри педагогіки, психології й
освітнього менеджменту,
Херсонський державний університет,
e-mail: fapis@ukr.net**СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Статтю присвячено проблемам соціалізації, що не потрапляли у перелік питань, які мали пріоритетний характер у вітчизняній державній та громадській практиці. У результаті студіювання проблеми бачимо, що процес соціалізації особистості стає предметом дослідження широкого кола гуманітарних і соціальних наук, що сприяє усвідомленню цього процесу як багаторівневого та багатоаспектного. Крім того, процес соціалізації стає предметом педагогічного дослідження його структури, форм і методів.

Ключові слова: соціалізація; студентська молодь; соціальні та гуманітарні науки; агенти соціалізації; освітній простір.

Дослідження процесу соціалізації молоді в сучасному суспільстві стає затребуваною та актуальною проблемою, яка привертає увагу не лише науковців, а й практиків різного рівня - від політиків до викладачів і батьків. Це пов'язано з тим, що з'являються нові й радикально змінюються традиційні канали соціалізації підростаючих поколінь у сучасному перехідному суспільстві. Соціалізація - процес включення особистості у сферу соціальних відносин в якості суб'єкта цих відносин. Мета соціалізації – формування соціально активної особистості, дії якої регулюється соціальними нормами і суспільними інтересами. Таким чином, цей процес забезпечує міцність, збереження суспільства і передачу його культури між поколіннями.

Дослідженням соціалізації займалися Б. Ананьєв, В. Барулін, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, І. Кон, Л. Леонтьєв, А. Мудрик, Л. Подоляк, Т. Парсонс, С. Рубінштейн, П. Сорокін. Різні аспекти соціалізації студентів у виховному просторі вищого навчального закладу вивчають М. Алексєєва-Вовк, Т. Бондаренко, Я. Довгополова, Н. Грищенко, О. Севастьянова, О. Янішевська та ін.; соціально-педагогічні умови студентського самоврядування, виховної роботи в гуртожитках, студентських волонтерських груп тощо – Т. Лях, Л. Міщенко, К. Потопа, Є. Фаворов, Л. Шеїна; ЗМІ, телебачення, мультимедіа як засоби соціалізації студентів – І. Курліщук, Т. Пушкарьова, Я. Шведова. Проблеми розвитку соціальності студентів мистецьких спеціальностей засобами хореографії – О. Хендрик та формування культури материнства жіночої молоді в соціально-педагогічному середовищі ВНЗ – Н. Максимовська [6].

Однак, проблема визначення соціалізації студентської молоді, яка здобуває освіту у класичних вищих навчальних закладах, через участь у роботі органів студентського самоврядування досліджується недостатньо активно. Тому дослідження та висвітлення поняття соціалізації студентської молоді у наукових працях соціально-гуманітарно-педагогічного спрямування видається актуальним. Економічні та політичні аспекти функціонування країни довгий час потребували першочергової уваги з боку держави з огляду на трансформацію суспільних відносин в Україні. За таких умов проблеми соціалізації не потрапляли у перелік питань, які мали пріоритетний характер у вітчизняній державній та громадській практиці.

Не стали винятком і питання удосконалення особистості, її творчого розвитку, активного залучення до соціального буття – ці питання пов'язані з процесом соціалізації студентської молоді. Однак за чверть століття від здобуття Україною незалежності народилися і намагаються влитися у соціум покоління молодих людей, які зазнають соціальних потрясінь разом з державою, котра так складно утворює демократичні цінності і намагається довести світові свою аутентичну європейськість. До класичних університетів прийшла нова генерація молоді, яка відчуває себе справжнім творцем історії країни, а, за великим рахунком, так воно і є. Тому процес соціалізації студентської молоді надзвичайно складний і суперечливий, а питання тлумачення цього поняття у різних галузях соціально-гуманітарного знання не втрачає своєї актуальності. Особливий як науковий, так і

практичний інтерес цей процес становить в межах окремої соціальної організації – певного вищого навчального закладу, який, маючи власне специфічне інституціональне середовище, впливає на його перебіг, створюючи свої унікальні умови. Безперечним є те, що інституціональна субкультура класичного ВНЗ, специфіка його соціально-психолого-педагогічного мікроклімату впливають на процес соціалізації студентства. Пріоритетний вплив на це явище здійснює і освітній простір ВНЗ у всій сукупності власних складових. Вагому роль у соціалізації студентської молоді має також і практика самоорганізаційної діяльності студентської спільноти тощо. Відтак важливим є те, як мислить, усвідомлює та, зрештою, розуміє саме поняття соціалізація і весь колектив ВНЗ.

Термін «соціалізація» походить від латинського слова «socialis» – суспільний, саме від нього походить багато інших наукових термінів, політичні гасла та політичні цілі розуміння соціалізації як «усуспільнення». Дослідження конкретно-історичної ситуації соціалізації, коли людина набуває навичок та вмій жити у суспільстві, що не дається від народження, доводить, що термін «усуспільнення» не повною мірою відбиває той процес, коли особа навчається у інших та у суспільства бути активним членом соціуму. Поняття «соціалізація» як науковий термін вперше було використане у 1828 році в «Oxford Dictionary of the English Language» (Оксфордський словник англійської мови) і означає «to make fit for living in society» – зробити спробу для життя в суспільстві [11]. Поняття «соціалізація» має комплексний характер і розглядається у філософії, соціології, психології, педагогіці та в інших царинах наукового знання.

Поняття «соціалізація» з'явилося наприкінці ХІХ ст. в американській та французькій соціології, зокрема, в роботах американського соціолога Ф. Гіддінгса, який уперше ввів поняття «соціалізація» в 1887 р. у праці «Теорія соціалізації» і вжив його у значенні, близькому до сучасного, – «розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя» [8], – та французького соціолога Г. Тарда [8; 10].

За Г. Тардом, соціалізація – це основний процес взаємодії свідомості окремої людини з існуючими віруваннями, переконаннями, розуміннями бажань і намірів, які породжені суспільством. Учений зауважував, що головним механізмом соціалізації (входження людини у суспільство) є наслідування, що регулюється суспільством через систему освіти (навчання і виховання), сім'ю, громадську думку й інші соціальні інститути.

Г. Тард у соціалізації вбачав не лише стабілізувальний суспільний механізм, але і можливості забезпечення розвитку суспільства. У зарубіжних соціальних науках склалися як соціологічний, так і соціально-психологічний підходи до дослідження проблем соціалізації. Соціологічний підхід до проблем соціалізації полягає у вивченні зумовленості цього процесу громадськими структурами, у той час, як представники соціально-психологічного набагато більше уваги приділяють емпіричному спостереженню за умовами та обставинами середовища соціалізації. Соціологічний підхід до вивчення зазначеної проблеми представлений у вигляді тривимірного простору (мега-, макро- і мікрорівень), який розглядає суспільство як соціальну систему і цілісний організм. Мегарівень характеризується вивченням самовідтворення й розвитку суспільної системи як соціальної структури. Макрорівень ґрунтується на вивченні суб'єкт-об'єктних відносин певного соціального середовища, що стає предметом дослідження таких наукових напрямів, як соціологія освіти, політики, сім'ї, релігії тощо, мікрорівень – особистісного становлення та розвитку індивіда, що стає предметом дослідження соціології особистості.

Один із відомих нині напрямів соціологічних досліджень – структурно-функціональний, основоположниками якого є Т. Парсонс і Р. Мертон. Вони трактують процес соціалізації як засвоєння особистістю певних нормативних структур, символів культури, знань, що сприяє процесу її адаптації до соціального середовища і стає підґрунтям «поведінкової впевненості». Іншими фундаторами соціологічної теорії соціалізації є Пітер Бергер і Томас Лукман, на думку яких відбувається неперервний діалектичний процес розгортання суспільства в трьох взаємопов'язаних напрямках: екстерналізації, об'єктивації, інтерналізації. Екстерналізація трактується як реалізація діяльності щодо проєкцій суб'єктивних індивідуальних значень людства на реальний світ у процесі його перетворення; об'єктивація – усвідомлення навколишньої дійсності як об'єктивно даної; інтерналізація – сприйняття та усвідомлення об'єктивної реальності як суб'єктивно значущої. Соціалізацію визначають як

онтогенетичний процес, за допомогою якого людина стає членом суспільства, тобто як процес послідовного і всебічного входження в об'єктивний світ або в окрему його частину. Цей процес має дві фази: первинну, на якій індивід стає членом суспільства; вторинну, на якій він може входити в нові сектори об'єктивного світу. Перша фаза характеризується ідентифікацією дитини зі значущими іншими в процесі привласнення їхніх ролей та настанов. Вона завершується тоді, коли свідомість індивіда привласнює поняття узагальненого іншого і все, що його супроводжує. Вторинна фаза полягає у конструюванні індивідом соціальних реальностей як психологічних механізмів розгортання цього процесу.

З позицій західної філософії соціалізація усвідомлюється як поняття про взаємовідносини людини і суспільства, в результаті яких, з одного боку, відбувається розвиток особистої. Українська дослідниця Н.М. Лавриченко аналізує філософські та інші концепції як метатеоретичне підґрунтя для її педагогічного осмислення. Вона докладно розглянула проблеми філософського трактування соціалізації, якому присвячена ціла низка питань багатьох наукових шкіл і напрямів, наприклад, таких, як персоналізму, неотомізму, екзистенціалізму та його християнської похідної, прагматизму та неопрагматизму, гуманізму і неогуманізму [2].

Французький мислитель П'єр Тейяр де Шарден розглядає соціалізацію разом із персоналізацією. Він визначає персоналізацію як етап виникнення і вдосконалення особистості, яка вважає себе частиною організованого цілого, а соціалізацію – як сферу, в якій окремі свідомості і самостійності об'єднуються, підкреслюючи глибину та непередбачуваність свого «Его». На думку дослідника, людство віднайде шляхи своєї гуманізації завдяки новим формам контакту і співробітництва. Нині пошук шляхів осмислення соціалізації спрямований на виявлення взаємовідносин категорій «суб'єкт – об'єкт» (суспільство – це суб'єкт впливу, а людина — його об'єкт) та «суб'єкт – суб'єкт» (суспільство і людина – суб'єкти впливу). Основоположниками першого підходу є французький вчений Еміль Дюркгейм та американський – Талкот Парсонс, другого – американські вчені Чарльз Кулі і Джордж Гербарт Мід. Згідно з першим підходом, соціалізація трактується, як процес адаптації людини до суспільства, яке її формує відповідно до культурних надбань, другим – як розвиток і самозміна людини в процесі засвоєння і відтворення культури.

Однак на думку Л. Кольберга, надмірна соціалізація неодмінно призведе до втрати особистістю своєї унікальності. Він запропонував розглядати моральне виховання як стимулюючу систему постійного зростання людини (етапи морального зростання), протиставляючи її рольовій теорії, що робить наголос на підпорядкуванні особистості нормам, які в процесі інтеріоризації стають елементом свідомості. Серед філософських підходів, які актуалізували цю проблему, можна виокремити екзистенціалізм (Ж-П. Сартр, К. Ясперс), де соціалізація зводиться до соціальних ролей, що протистоять сутності людини; концепцію «масової людини» Х. Ортеги-і-Гассета, що розкриває соціально-психологічний тип людини натовпу; Франкфуртську філософську школу (Г. Маркузе, Е. Фромм, Ю. Хабермас), що досліджує співвідношення загальнолюдського, соціального та індивідуального.

У роботах філософів радянського періоду проблема соціалізації, як відносно самостійна, розглядається теоретиками з 60-х років ХХ ст. в контексті абсолютизації історико-матеріалістичної концепції розвитку суспільства і людини, сутність якої визначалась як сукупність усіх суспільних відносин, а її зміст визначався виключно соціальним середовищем. Починаючи з 80-х років, поняття „соціалізація” у науковій літературі використовувалося не лише в межах критики зарубіжних (буржуазних) підходів і концепцій, але й задля визначення певної сфери соціальної реальності. Дослідження цього періоду присвячені розгляду процесу соціалізації, його змістовним компонентам, періодизації тощо [1]. Сучасні українські філософи вирішують проблему соціалізації шляхом вивчення діалогів у вигляді відношень: «я – я»:

– внутрішній діалог як умова формування самосвідомості та самооцінки; «я – ти» – сфера формування морального почуття, почуття любові, ненависті, дружби; «я – ми» – сфера виховання національної свідомості, класового почуття, почуття гуртової солідарності; «я – людство» – умова усвідомлення своєї приналежності до людського роду, джерело філософсько-історичних, футурологічних рефлексій; «я – друга природа»;

– сфера оцінювання світу речей, створених людиною, можливість стати «мірилом всіх речей»; «я – природа» – сфера прояву найрізноманітніших інтересів – від прагматичного до естетичного, формування екологічної свідомості, різних філософських концепцій; «я – універсум» – сфера формування світогляду, релігійних і філософських вчень, міркувань щодо сенсу життя і смерті [1].

Усвідомлення соціалізації як явища суспільного життя зумовило виокремлення суджень і висновків, на тлі яких відбувається дія суспільних норм, цінностей і значень у межах феномену культури, або в межах культурологічного підходу. Соціалізація особистості, з культурологічного погляду, здійснюється шляхом її привчання до соціальних ролей і нормативної поведінки, засвоєння нею позитивних мотивацій і прийнятих у суспільстві значень. Крім того, культурологічний контекст соціалізації розглядається в площині соціального статусу, знаковими носіями якого можуть бути різні чинники: родинні стосунки, освіта, етнічне або соціальне походження, багатство, особисті досягнення у мистецтві, життєвому досвіді, науці тощо. Культурними агентами соціалізації можуть бути національні системи освіти та виховання, суспільні інституції (сім'я, школа, трудовий колектив, неформальні групи, спільноти різного рівня та характеру), окремі люди [2]. Провідним показником особистісної культури сьогодення є рівень загальної і професійної освіченості. Ті й інші оформлені залежно від характеру цілей, який добивається особистість. Культура особистості розглядається як сукупність соціальних норм і цінностей, практичної діяльності. Діяльність розуміється як взаємодія людини з навколишньою природою з метою реалізації своїх потреб та інтересів. Наступний підхід позначається як нормативний. Його сутність полягає у виділенні сукупності найважливіших рис ідеальної особистості, до досягнення яких слід прагнути. Такими нормативними елементами структури особистості є світогляд, духовне багатство, моральність. Такі нормативні структури мали «особистості комуністичного типу», «всебічно розвинені особистості» та ін. Проте такі підходи малоприматні для реальної виховної роботи.

У соціальній психології соціалізація тлумачиться як процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних механізмів соціальних норм і цінностей, необхідних для успішного функціонування індивіда в даному суспільстві.

З позиції соціальної психології процес становлення і розвитку особистості є сутністю соціалізації і розглядається в контексті взаємовідносин категорій суб'єкта і об'єкта. Тобто, з одного боку, індивід засвоює соціальний досвід суспільства, а з іншого – стає активним агентом розвитку цього самого суспільства. Соціалізація розгортається у трьох взаємопов'язаних сферах – діяльності, спілкуванні, самосвідомості, характерною особливістю яких є відтворення соціальних зв'язків особистості із зовнішнім світом. У сфері діяльності особистості відбувається зміна фаз поетапного поступального розгортання системи соціальної життєдіяльності на фоні провідного виду. У сфері спілкування – розширення та примноження кількості і змісту контактів з іншими людьми. У сфері самосвідомості відбувається сприйняття і розуміння особистістю самої себе як певної цілісності, визначення власної ідентичності. Структурними елементами цієї сфери можуть бути, наприклад, пізнавальний (знання себе), емоційний (оцінка себе), поведінковий (ставлення до себе).

Питання соціалізації молоді активно розглядають і політологи. Адже саме в ході політичної соціалізації відбувається взаємодія індивіда з політичним середовищем, внаслідок якої особистість набуває або втрачає певні соціальні властивості, які характеризують її як «людину політичну». Беручи участь у політичному процесі, студент прагне реалізувати свої інтереси, які він співставляє з інтересами певної групи (нації, етносу, соціальної верстви, партії, релігійної групи та ін.), при цьому опираючись на певні суспільні норми, правила поведінки, культурні цінності, традиції даного суспільства, що спрямовують активність особи в соціально визначеному напрямку. При цьому суспільство виступає як «навчальна система», а сам процес «навчання» – є соціалізацією.

Отже, політичну соціалізацію можна визначити наступним чином – це процес засвоєння притаманних даному суспільству політичних цінностей, настанов, переконань, моделей поведінки, що відбувається протягом становлення та еволюції студентста як члена

політичної спільноти і спрямований на забезпечення його свідомої участі в політичному житті суспільства. Опираючись на загальносоціологічну теорію соціалізації, науковці опрацювали теорію політичної соціалізації, яка враховує специфіку політичної сфери. Серед них найбільш відомими є:

1. Ролева теорія трактує процес політичної соціалізації як виконання певних політичних ролей, засвоєння «правил гри» у відносинах з владними інституціями, які набуваються в ході тренування індивіда (Р. Ліптон, Т. Парсонс);

2. Бігейвіористська теорія пов'язує процес політичної соціалізації зі становленням індивідуальної політичної свідомості на основі цінностей та емоцій, або успадкованих (В. Скінер), або соціально набутих (А. Маслоу, Р. Уолтерс, Р. Лейн);

3. Психоаналітична теорія розглядає політичну соціалізацію на основі аналізу підсвідомих та ірраціональних мотивів політичної поведінки особи (Е. Еріксон, Е. Фромм) [4].

Поняття соціалізації сьогодні глибоко увійшло в педагогічну науку, де воно розуміється так: «соціалізація є процесом і результатом засвоєння і подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду. У процесі спільної діяльності і спілкування формується його соціальність – культура мислення і культура почуттів, культура духовного життя і культура поведінки» [5]. Період навчання у вищих навчальних закладах – важливий період соціалізації людини. Соціалізація – процес формування особистості в певних соціальних умовах, процес засвоєння соціального досвіду, у процесі якого людина перетворює його у власні цінності, вибірково вводить у свою систему поведінки норми та шаблони, узвичаєні в певній групі та суспільстві. У студентському віці діють усі механізми соціалізації: засвоєння соціальної ролі студента, підготовка до оволодіння соціальною роллю (фахівця-професіонала), механізми наслідування та механізми соціального впливу з боку викладачів та студентської групи. Явища конформізму також можливі в студентському середовищі. Для студентського віку характерне також прагнення самостійно й активно обирати життєвий стиль та ідеал, що відповідає умовам соціалізації, згідно з якими, індивід має відігравати активну роль. Процеси й результати соціалізації мають внутрішньо суперечливий характер, тому що в ідеалі соціалізована людина має відповідати соціальним вимогам і водночас протистояти негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, які гальмують розвиток її індивідуальності. Зокрема, нерідко трапляються люди настільки соціалізовані, фактично розчинені в соціумі, що виявляються не готовими і не спроможними до особистої участі в утвердженні життєвих принципів.

Соціальна робота, у свою чергу, передбачає покращання соціальних умов людського життя. Соціалізація, на думку А. Капської, це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, який супроводжується засвоєнням і відтворенням культури суспільства внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах [7]. До соціально-педагогічних механізмів соціалізації вчена відносить: традиційний механізм соціалізації, пов'язаний із засвоєнням дитиною норм, норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її сім'ї і найближчого оточення, що засвоюються на неусвідомленому чи підсвідомому рівні за допомогою некритичного сприйняття панівних домінант. Інституціональний механізм соціалізації функціонує у процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різними організаціями, які спеціально створені для її соціалізації й опосередковано реалізують виховні функції, паралельно зі своїми іншими функціями. Не менш значущим для студентського періоду є міжособистісний механізм соціалізації як взаємодія людини із суб'єктивно значущими для неї іншими людьми. Основу цього механізму соціалізації складає психологічний акт міжособистісного перенесення певного соціального досвіду від однолітків, батьків, знайомих, які є носіями певних субкультур, незалежно від того, чи то позитивний, чи то негативний досвід. Унікальне поєднання в кожному окремому випадку різноманітних механізмів соціалізації стосовно процесу становлення кожної окремої особи зумовлює той чи інший вектор засвоєння та впровадження власної соціальної позиції. Становлення особистості як суспільної істоти, під час якого складаються різноманітні зв'язки особистості із суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формується активність і цілісність особистості, набувається соціальний досвід,

що нагромаджений людством за весь період розвитку, М. Лукашевич розглядає як процес її соціалізації [3].

Висновки. Таким чином, процес соціалізації особистості стає предметом дослідження широкого кола гуманітарних і соціальних наук, кожна з яких розкриває свої специфічні механізми, що сприяють усвідомленню цього процесу як багаторівневого та багатоаспектного. Крім того, процес соціалізації стає предметом педагогічного дослідження його структури, форм і методів. Перспективним видається подальша розробка теорії соціалізації для розуміння її механізмів у роботі зі студентами вищих класичних навчальних закладів через діяльність органів студентського самоврядування.

Список використаної літератури

1. Власенко Ф.П. Особливості соціалізації індивіда в умовах інформаційного суспільства (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Ф.П. Власенко; Національний університет ім. Т.Г. Шевченка. – Київ, 2008. – 14 с.
2. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н.М. Лавриченко. – Київ: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
3. Лукашевич М. П. Соціальна робота (теорія і практика): навч. посіб. / М.П. Лукашевич, Т.В. Семігіна. – Київ: ІПК ДСЗУ, 2007. – 341 с.
4. Людина і політика. Політична соціалізація особи // Гетьманчук М.П. Політологія [Електронний ресурс] // Бібліотека українських підручників. – Режим доступу: http://libfree.com/154322427_politologiyalyudina_politika.html
5. Мойсеюк Н.Є. *Педагогіка*: навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те вид., доп. і перероб. – Київ: [б. в.], 2007. – 656 с.
6. Рижанова А.О. Сучасна соціалізація студентської молоді в позанавчальній діяльності / А.О. Рижанова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 4. – С. 27–34.
7. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А. Капської. – Київ: Центр навчальної літератури, 2007. – 656 с.
8. Тард Г. Социальные этюды / Г. Тард. – СПб., 1902. – С. VI–XI. Режим доступу: <http://www.padabum.net/d.php?id=78002>
9. Giddings F. The Theory of Socialization. – N.Y., 1897. Режим доступу <http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupname?key=Giddings%2C%20Franklin%20Henry%2C%201855-1931>.
10. Sveshnikova N.O., Solovyova M.A. Psychological Aspects of Civil Socialization Journal collection of scientific works of krasec section «The humanities». Psycholog. – 2012. – № 2 (20). – P. 139–145.
11. Webster's 1828 American Dictionary of the English Language Paperback – May 18, 2010. – Режим доступу <https://www.amazon.com/Websters-American-Dictionary-English-Language/dp/1434103013>.

References

1. Vlasenko, F.P. (2008). Features of socialization of the individual in the information society (social-philosophical analysis). (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Kyiv, National University. Shevchenko. (in Ukr.).
2. Lavrychenko, N.M. (2000). *Pedagogy socialization: European outline*. Kyiv: FAITH insight. (in Ukr.).
3. Lukashevych, M.P., Semigina, T.V. (2007). *Social work (theory and practice): teach. guidances*. Kyiv. (in Ukr.).
4. *Man and politics, political socialization, Politics*. In Hetmanchuk M.P. *Politology*. Retrieved from http://libfree.com/154322427_politologiyalyudina_politika.html
5. Moiseiuk, N.Ye. (2007). *Pedagogy: Textbook*. 5th ed., ext. and revised. Kyiv. (in Ukr.).
6. Ryzhanova, A.O. (2009). Modern socialization of students in extra-curricular activities. *Social pedagogy: theory and practice*, 4, 27–34. (in Ukr.).
7. *Social pedagogy: textbook* (2007). In A. Kapska (Ed.). Kyiv: Center of educational literature. (in Ukr.).
8. Tard H. (1902). *Social studies*. St. Petersburg, VI-XI. Retrieved from: <http://www.padabum.net/d.php?id=78002>
9. Giddings, F. (1897). The Theory of Socialization. N.Y., 1897. Retrieved from <http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupname?key=Giddings%2C%20Franklin%20Henry%2C%201855-1931>.
10. Sveshnikova, N.O., Solovyova, M. A. (2012). Psychological Aspects of Civil Socialization. Journal collection of scientific works of krasec section «The humanities». *Psycholog*, 2(20), 139-145.
11. *Webster's 1828 American Dictionary of the English Language Paperback*. May 18, 2010. Retrieved from <https://www.amazon.com/Websters-American-Dictionary-English-Language/dp/1434103013>.

DOMANCHUK Daria,

Graduate Student of the Department of Pedagogy,
Psychology and Educational Management,
Kherson State University, e-mail: fapis@ukr.net

SOCIALIZATION OF STUDENTS: A THEORETICAL ASPECT

Abstract. Socialization problems have not been included in the list of issues that have priority in the national government and public practice. A new generation of young people, who feel themselves as a real creator of the country's history, has come to traditional universities. Thus, the process of students'

socialization is extremely complex and contradictory, and the problems of interpretation of this concept in various fields of social and humanitarian and pedagogical knowledge have not lost its actuality. The practice of self-organizing activity of student`s community also plays an important role in the socialization of students.

The purpose of the article is to study and interpret the concept of socialization of students in scientific works of social, humanitarian and educational orientation.

The scientific novelty of the the reseach is an attempt to analyze and interpret the concept of "socialization of students" in scientific works of social, humanitarian and educational orientation.

The main results of the research. The author analyzes the definition of socialization given by Ukrainian scientists, and the history of the concept origin is described. It is noted that the term "socialization" is of a complex nature and is considered in philosophy, sociology, psychology, pedagogy and other fields of scientific knowledge. It is stated that the student's age includes all mechanisms of socialization: mastering a social role by a student, training for mastering a social role (of a specialist), the mechanisms of inheritance and mechanisms of the social impact of the teacher on student groups. It is typical for a student at his age to strive for actively choosing his own ideal and lifestyle that meets the conditions of socialization, according to which the individual can play an active role.

The conclusions show that the process of socialization is the subject of study of a wide range of humanitarian and social sciences, each of which reveals its specific mechanisms that contribute to the understanding of this process as a multilevel and multidimensional one. In addition, the process of socialization is the subject of educational study, its structure, forms and methods. Further development of the theory of socialization for the understanding of the mechanisms at work with students of higher classical education through the activities of the student`s self-government seems promising.

Key words: *socialization; students; social and humanitarian sciences; agents of socialization; educational space.*

*Одержано редакцією 09.03.2017
Прийнято до публікації 15.03.2017*

УДК 371.132:37.035.6

ДУДОВА Діна Олександрівна,

докторант Міжрегіональної академії управління персоналом, викладач Морського коледжу,
Херсонська державна морська академія
e-mail: alikka@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КОЛЕДЖУ

У статті порушено проблему визначення педагогічних умов, впровадження яких в освітній процес морського коледжу підвищить ефективність національно-патріотичного виховання курсантів. Здійснено спробу довести, що необхідним для ефективного виховного впливу на майбутніх фахівців є використання системного підходу до національно-патріотичного виховання. Встановлено, що ефективна організація освітнього середовища цілком залежить від професійності дій фахівців.

Ключові слова: *національно-патріотичне виховання; педагогічні умови; освітнє середовище; етнізація; професійна компетентність.*

Постановка проблеми. Професійна школа на сучасному етапі розвитку суспільства покликана віддати пріоритети вихованню патріотизму як складнику світогляду майбутнього фахівця морської галузі та його ставленню до рідної країни, інших націй та народів, національних святинь, посиленню любові до України, мови, почуття відповідальності за її незалежність, збереження матеріальних і духовних цінностей. Обов'язковим є створення такого інтеграційного освітньо-виховного середовища, у якому найефективніше будуть формуватися національно-патріотичні почуття курсантів. Тому визначення педагогічних умов, впровадження яких в освітній процес морського коледжу підвищить цю ефективність, є необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняними філософами та громадськими діячами (Г. Сковородою, М. Драгомановим, М. Грушевським) закладено основи національного виховання. Ціннісні мотиви формування громадянсько-патріотичної культури молоді аспектно висвітлено у працях О. Безкоровайної, М. Сметанського, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, І. Шоробури та ін. Питання вивчення, узагальнення й використання досвіду організації національного виховання розробляють О. Кузьменко, Т. Рабченко, Л. Кащинська, О. Киричук, М. Красовицький та інші.

Мета статті – полягає у визначенні педагогічних умов, впровадження яких в освітній процес морського коледжу підвищить ефективність національно-патріотичного виховання курсантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вирішення педагогічних проблем у процесі національно-патріотичного виховання майбутніх фахівців морської галузі та підвищення рівня його ефективності нами були розроблені та теоретично обґрунтовано педагогічні умови, особливо значущим у яких є співвідношення позиції особистості і системи педагогічних впливів.

Починаючи розробку організаційно-педагогічних умов, звернемося, перш за все, до тлумачення поняття «умова».

З філософського погляду, *умова* – це «те, від чого залежить дещо інше (зумовлене); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємодій), за наявності якого з необхідністю впливає існування цього явища» [1, с. 707]; сукупність об'єктів (речей, процесів, відношень), необхідних для виникнення, існування чи зміни якогось об'єкта [1, с. 380].

Тож, суть категорії «умови» – це відношення предмета до явищ, які його оточують, без яких його існування неможливе [2].

Ю. Загородній розуміє умови як «відношення предмета до явищ, що його оточують і без яких його існування неможливе» [3, с. 62].

Таким чином, *умови* – це стабільні обставини, які оточують об'єкт та формують характер впливу на нього. Вони можуть існувати і незалежно від об'єкта, і можуть бути створені спеціально для впливу на нього.

У літературі педагогічного спрямування знаходимо, що «педагогічні умови – це сукупність об'єктивних та суб'єктивних чинників, які необхідні для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів педагогічної системи» [4, с. 33].

Враховуючи все вище означене, ми розглядаємо *педагогічні умови* як сукупність концептуальних та практичних чинників, які визначають процес організації та ефективність національно-патріотичного виховання курсантів морського коледжу.

Спираючись на аналіз сучасного стану національно-патріотичного виховання курсантів морського коледжу, вивчення практичного педагогічного досвіду та базового законодавства, яке регламентує відповідну педагогічну діяльність, а також на науково-теоретичний аналіз інновацій досвідчених вітчизняних та зарубіжних педагогів-науковців і практиків та педагогічних технологій ми розробили педагогічні умови, впровадження яких в освітній процес морського коледжу підвищить ефективність національно-патріотичного виховання курсантів:

– *першу умову* ми пов'язуємо із реалізацією системного підходу до організації процесу національно – патріотичного виховання майбутніх фахівців морської галузі в освітньому середовищі коледжу;

– *другу умову* – з етнізацією змісту національно-патріотичного виховання майбутніх фахівців морської галузі в освітньому середовищі коледжу;

– *третю умову* – розвиток культури патріотизму як основоположного компонента професіоналізму педагога і як необхідного чинника створення якісно нової системи національно-патріотичного виховання курсантів морського коледжу.

Розпочинаючи розробку *першої умови*, ми припускаємо, що національно-патріотичне виховання буде більш ефективним, якщо буде ґрунтуватися на принципах системного підходу до процесу виховання майбутніх фахівців морської галузі.

Враховуючи це, ми будемо використовувати основні положення загальної теорії систем для обґрунтування системного підходу у процесі національно-патріотичного виховання курсантів морського коледжу, який реалізується у наступних аспектах: системно-функціональному, що показує які функції виконує система та утворюючі її компоненти; системно-елементному, що відображає компоненти, з яких утворена система; системно-структурному, що розкриває внутрішню організацію системи, спосіб взаємодії її компонентів; системно-комунікаційному, що відображає взаємозв'язок даної системи з її суб'єктами як по горизонталі, так і по вертикалі; системно-інтегративному, що розкриває механізми, чинники збереження, вдосконалення і розвитку системи.

Резюмуючи всю вище означену інформацію та адаптуючи її до проблеми нашого наукового пошуку, нами визначено загальносистемні ознаки національно-патріотичного виховання: *цілісність, ієрархічність, інтегративність*.

Таким чином, слід зазначити, що системний підхід національно-патріотичного виховання забезпечує реалізацію *п'яти основних функцій*: інтеграційної, комунікативної, інструментальної, пізнавальної, організаційно-технологічної.

Завершуючи розробку першої педагогічної умови варто підкреслити, що системний підхід до національно-патріотичного виховання є необхідним для ефективного виховного впливу на курсантів, адже відсутність системно-комплексної організації педагогічної діяльності веде до вузькості сприйняття фахівцями процесу виховання курсантів, а звідси – ситуативності (епізодичності) і суб'єктивності їх рішень і дій, що призводить до короткочасності позитивних змін, нестабільності результатів щодо локалізації та подолання проблеми.

Ми припускаємо, що *другою педагогічною умовою*, яка здатна стати головним чинником ефективної роботи національно-патріотичного виховання курсантів морського коледжу нами визначено етнізацію змісту національно-патріотичного виховання майбутніх фахівців морської галузі в освітньому середовищі коледжу.

У довідковій літературі поняття *«етнізація»* тлумачиться як становлення, розвиток і закріплення в особистісних структурах якостей, що відбивають особливості культури етносу, членом якого є особа. якостей, що відбивають особливості культури етносу, членом якого є особа. Процес етнізації триває упродовж усього життя людини. Це пов'язано з великим обсягом етнокультурної інформації, яка сприймається, та з постійними змінами, розвитком, доповненням та перетворенням етнічної свідомості особи.

Принцип етнізації виховного процесу означає наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина і однаково стосується представників усіх народів України, створенням можливостей для кожної особистості, виховувати національну гідність, національну свідомість, відчуття етнічної причетності до свого народу. Як зазначав М. Фіцула національне виховання духовно відтворює у підростаючому поколінні народ, увічне в ньому як самотутнє, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй. На кожному з цих етапів формування національної свідомості й самосвідомості у молодій людини складається система моральних цінностей, яка коріниться в національній ментальності [5].

Етнічна свідомість (самосвідомість) реалізується наступними засобами та шляхами вивчення: історії українського народу, рідної мови, краєзнавства, фольклору і мистецтва, народного календаря, традицій, звичаїв, обрядів, свят, національної символіки, народних прикмет й вірувань, родинно-побутової культура.

Одним із важливих засобів формування етнічної свідомості курсантів морського коледжу є вивчення історії українського народу, яка базується на науково обґрунтованих подіях і фактах. Рідна мова українського народу як вияв національного буття, універсальна скарбниця духовних надбань і основний засіб передачі їх з покоління в покоління, як засіб мислення, пізнання дійсності і формування національного світогляду й характеру займає першорядне місце серед засобів національного виховання студентів коледжу. З цього приводу К. Ушинський писав: «Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне і вічно знову

розпускається цвіт, усього його духовного життя... У мові одухотворяється весь народ. У скарбницю рідного слова складає одне покоління за іншим плоди глибоких сердечних поривань, плоди історичних подій, вірувань, погляди, плоди пережитого горя і пережитої радості, одним словом, весь слід свого духовного життя народ зберігає в рідному слові», «Коли зникає народна мова, – народу нема більше» [6]. Провідну роль у формуванні "кореневої системи" духовності курсантів коледжу педагоги мають відводити краєзнавству. Залучення студентів морського коледжу до участі у різних формах краєзнавчої роботи, до героїки минулих епох сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості.

Таким чином, забезпечення етнізації змісту національно-патріотичного виховання вплине на ефективність формування національного світогляду та національної свідомості курсантів морського коледжу.

Переходячи до розробки *третьої педагогічної умови* з підвищення ефективності процесу національно-патріотичного виховання майбутніх фахівців морської галузі ми зосередимо свою увагу на методичному та технологічних рівнях – механізмах комплексної організації педагогічної діяльності, а саме: на розвитку культури патріотизму як основоположного компонента професіоналізму педагога і як необхідного чинника створення якісно нової системи національно-патріотичного виховання курсантів морського коледжу.

Науково-методичне забезпечення та супровід професійного розвитку педагогічних працівників є необхідною умовою формування їх готовності до усвідомленої реалізації національно-патріотичного виховання.

Розпочинаючи обґрунтування концептуальних положень *третьої педагогічної умови*, ми звернулися до дефініції «*професійна компетентність*» і з'ясували, що це особистісні можливості педагога, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Основними принципами підвищення професійної компетентності педагогічних працівників морського коледжу щодо національно-патріотичного виховання курсантів є: діагностичний і системний підходи до визначення змісту професійного вдосконалення; самореалізація особистості; розвиток творчого потенціалу особистості педагога.

Підвищення професійної компетентності педагогічних працівників морського коледжу щодо національно-патріотичного виховання курсантів має бути пов'язане з упровадженням інноваційних форм науково-методичної роботи: науково-методичних семінарів тренінгового характеру, призначених для формування ідеологічної компетентності та патріотичного світогляду педагогів. Компетентність педагога з національно-патріотичного виховання включає в себе знання державних документів даного напрямку з коментуванням основних положень, постановкою проблемних питань, пов'язаних з вихованням патріотизму.

Узагальнюючи методологічні та теоретичні підходи до обґрунтування системи принципів виховання, які існують сьогодні в педагогіці, і враховуючи особливості навчально-виховного процесу в морському коледжі, можна окреслити систему принципів виховання курсантів: цілеспрямованість; суспільна спрямованість; виховання курсантів у процесі навчання та повсякденного життя; виховання в колективі та через колектив; суб'єкт-суб'єктний характер виховних взаємин; гуманізм і демократизм у поєднанні з високою вимогливістю та пошаною до особистості курсанта; наступність, активність, системність і конкретність виховних заходів; свідомість, самостійність та активність вихованців; поєднання комплексного, диференційованого та індивідуального підходів у виховній діяльності; єдність, погодженість і спадковість виховних впливів, зусиль і дій; оптимізація виховного процесу тощо.

Усі принципи відображають сутність і основні особливості національно-патріотичного виховання і, відповідно, дають педагогу сукупність конкретних методологічних, теоретичних і методичних рекомендацій щодо його організації та проведення – від визначення мети та ідеалу виховання курсантів до аналізу отриманих результатів. Завершуючи розробку *третьої педагогічної умови*, ми вважаємо необхідним підкреслити, що ефективна організація даного процесу цілком залежить від професійності дій фахівців. Науково-методичну роботу з підвищення професійної компетентності педагогічних працівників морського коледжу з національно-патріотичного виховання потрібно

проектувати спираючись впровадження інноваційних підходів та технологій, що сприяють формуванню у майбутніх фахівців морської галузі високої патріотичної свідомості, вірності Вітчизні, готовності до виконання конституційних обов'язків.

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити наступний висновок, що виділені нами педагогічні умови, впровадження яких в освітній процес морського коледжу підвищить ефективність національно-патріотичного виховання курсантів, є взаємозалежними і взаємодоповнюючими складовими більш ефективного процесу організації. Практична реалізація розроблених педагогічних умов можлива при комплексному врахуванні сутнісних характеристик кожної з них і може бути успішною, якщо педагогічна діяльність фахівців морського коледжу спиратиметься на дані умови в змістовному, організаційному та методично-технологічному контексті.

Список використаної літератури

1. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. / уклад. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Київ : Аконті, 1999. – Т. 2. – 910 с.
3. Загородній Ю. І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ю. І. Загородній. – Луганськ, 2004. – 201 с.
4. Фриш Г. Л. Книга для начинающего директора школы / Г. Л. Фриш. – М. : Перспектива, 2002. – 233 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, – 2002. – 192 с.
6. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К., 1093. – Т.1 : Теоретичні проблеми педагогіки. – С.43–103.

References

1. *Encyclopedic Dictionary of Philosophy* (1983). In L.F. Ilyichev, P.N. Fedoseyev, S.M. Kovalyov, V. G. Panov. Moscow: Soviet encyclopedia. (in Rus.).
2. *New Dictionary of the Ukrainian language*: in 4 vol. (1999). In V.V. Yaremenko, A.N. Slipushko (Compilers). Kyiv: Aconite, Vol. 2. (in Ukr.).
3. Zagorodny, Y.I. (2004). Pedagogical conditions of political socialization of students in a large industrial city. (Ph.D Dissertation). Lugansk. (in Ukr.).
4. Frysh, G.L. (2002). *The book for the beginning director of the school*. Moscow: TC Perspective. (in Rus.).
5. Fitsula, M.M. (2002). *Pedagogy: a tutorial*. Ternopil: Educational book – Bogdan. (in Ukr.).
6. Ushinsky, K.D. (1093). On the nation in public education. Selected pedagogical works: in 2 vol. In K. D. Ushinsky. Kyiv, Vol.1: The theoretical problem of pedagogy, 43–103. (in Ukr.).

DUDOVA Dina,

Doctoral of Interregional Academy of Personnel Management, Kyiv,
Teacher of Maritime College of Kherson State Maritime Academy,
e-mail: alikka@ukr.net

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF NATIONAL-AND-PATRIOTIC UPBRINGING OF FUTURE SPECIALISTS OF MARINE INDUSTRY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A COLLEGE

Abstract. *Introduction.* In modern society, professional school is aimed at giving a priority to the education of patriotism as a component of the future marine specialist's outlook and his attitude to the native country, other nations and peoples, national shrines, increased love for Ukraine, language, sense of responsibility for its independence, the material and spiritual values preservation. Therefore, it is necessary to define the pedagogical conditions and their implementation in the educational process of maritime college will increase this efficiency.

Purpose. Defining the pedagogical conditions and their implementation in the educational process of maritime college will improve the efficiency of national-patriotic education of the cadets.

Results. Based on the analysis of the current state of national-patriotic education of the students of maritime college, studying practical teaching experience and basic legislation that regulates the appropriate pedagogical activities, as well as scientific and theoretical analysis of innovations of the experienced native and foreign scientists-teachers, teachers-practitioners and teaching technologies, we have developed pedagogical conditions and their implementation in the educational process of maritime college will improve the efficiency of national-patriotic education of the students: the first condition – we associate it with the realization of a systematic approach to the process of national – patriotic education of future specialists of

the maritime industry in the college educational environment; the second condition – we associate it with ethnization of the content of national-patriotic education of future specialists of the maritime industry in the college educational environment; the third condition – the development the culture of patriotism as a fundamental component of teacher professionalism and as a necessary factor in the creation of a new system of national-patriotic education of the cadets of maritime college.

Originality. System-wide features of national and patriotic education are defined.

Conclusion. From the above the following conclusion can be made that the pedagogical conditions emphasized by us are interdependent and complementary components of more efficient organization process. Implementation of those pedagogical conditions in the educational process of the maritime academy will improve the efficiency of national-patriotic education of the students. It can be successful if educational activity of the specialists of the maritime college will be based on these conditions in content, organizational and methodological and technological context.

Key words: *national-patriotic education; pedagogical conditions; educational environment; ethnization; professional competence.*

*Одержано редакцією 27.02.2017
Прийнято до публікації 10.03.2017*

УДК 378:37.032

ЗАГНИБІДА Раїса Павлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
готельно-ресторанної та курортної справи,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
e-mail: raya_dm@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

У статті висвітлено результати аналізу особливостей формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму; доведено, процес професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму має базуватися на основі прогностичного обґрунтування розвитку сфери туризму в Україні; обґрунтовано необхідність раціонального поєднання теоретичного та практичного компонентів, аудиторної та позааудиторної діяльності у процесі формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму.

Ключові слова: *менеджер туризму, професійна культура, професійна культура менеджера туризму, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Позитивна тенденція розширення поля туристичної галузі у нашій країні вимагає підготовки фахівців для роботи у різних її сферах.

Постає питання професійної підготовки компетентних фахівців у сфері туризму, що зможуть брати на себе відповідальність за здійснення самостійно прийнятих рішень, будуть спроможні до співпраці, освіти та творчої діяльності, йти на компроміси, прагнути взаєморозуміння та життя без протиріч у соціумі [1].

При цьому, стрижневим компонентом професійної діяльності фахівця виступає усвідомлення самоцінності як носія професійної діяльності, в якій і відображається рівень професійної культури особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців у навчально-виховній діяльності вищого навчального закладу представлені у наукових розвідках С. Архипової, І. Беха, С. Вітвицької, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Стрельнікова, М. Фіцули та ін.

У контексті професійної підготовки фахівців майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу особливо актуальним є подолання розриву між теоретичною і практичною підготовкою. Ці питання стали предметом дослідження у працях Г. Лоїк, О. Фастовець; питання адекватності теорії запитам практики представлені у роботах

Л. Герасимчук; на особливості подолання суттєвих відмінностей між академічним і практичним середовищами вказують С. Мартинова, О. Черчик, М. Чорна та ін.

Питання підготовки менеджера туризму в Україні висвітлюється у наукових доробках вітчизняних учених О. Бейдика, Т. Коваль С. Поповича, О. Любіцевої, В. Федорченка та ін. Науковцями окреслюються загальні питання і проблеми підготовки кадрів для туризму, окреслюються особливості зарубіжного та вітчизняного досвіду цього напрямку професійної освіти, ставляться питання створення моделі спеціаліста туристичної сфери, розглядається система безперервного ступеневого навчання в туризмі, подається аналіз навчально-методичних комплексів спеціальності.

Шляхи формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму є предметом наукових розвідок Н. Бондар, С. Кобзової, Г. Лоїк, В. Федорченко та ін.; теоретико-методологічні підходи щодо формування професійної культури майбутнього менеджера туризму висвітлені у працях А. Казьмерчук, Ю. Матвіїв-Лозинської, О. Нетребіної та ін.

Водночас вважаємо за доцільне зазначити, що у теорії та практиці підготовки фахівців у галузі туризму ще недостатньо розроблено питання формування професійної культури майбутнього менеджера туризму в умовах вищого начального закладу; недостатньо дослідженими є питання використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки, оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів, аудиторної та позааудиторної діяльності на різних етапах професійної підготовки.

Мета статті полягає в аналізі особливостей формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджуваної проблеми потребував теоретико-методологічного осмислення понять «культура», «професійна культура», «професійна культура менеджера туризму».

Культура (за матеріалами вільної енциклопедія Вікіпедія) – сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії; історично набутий набір правил всередині соціуму для його збереження та гармонізації.

Професійна культура невіддільна від культури особи, яка є представником певного роду професійної діяльності.

У своєму дослідженні розглядаємо професійну культуру майбутнього менеджера туризму як результат володіння особистістю системою наукових та практичних знань, умінь та навичок, професійних якостей та цінностей менеджера туризму, професійним мисленням, способом діяльності в сфері туристичного бізнесу та здатністю до творчої самореалізації у сфері професійної туристичної діяльності [2].

Погоджуємося із твердженням С. Королюк, що «зміст і структура професійної культури менеджера є складовою загальної культури та професійних компетентностей і виступає складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою, духовною і матеріальними культурами, але й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі економіки, психології, менеджменту тощо» [3].

Менеджер туризму має мобільно реагувати на всі зміни в суспільстві і приймати адекватні рішення. Основними професійними якостями менеджера туризму є ті, які дозволяють створювати інноваційний соціокультурний простір; дають змогу працювати в команді. Не менш важливими залишаються особистісні – комунікабельність, активність, толерантність, здатність до самоорганізації та самовдосконалення. Відповідно до галузевого стандарту, показником готовності до здійснення професійної діяльності менеджерів туризму є здатність: до колективних дій; організації взаємодії в колективі; професійного спілкування; забезпечувати гармонійні та конструктивні взаємовідносини при виконанні професійних завдань для досягнення цілей професійної діяльності; толерантно сприймати культуру та звичаї інших країн і народів; працювати в полікультурному середовищі для забезпечення успішної кроскультурної комунікаційної взаємодії у міжнародному туристичному обміні (бізнесі); критики та самокритики; працювати самостійно і автономно; діяти з позицій соціальної відповідальності, займати активну громадянську позицію та розвивати лідерські якості; виконувати професійну діяльність у відповідності до стандартів якості; формування

культури мислення, її сприйняття; навчання; формувати нові ідеї (креативність); адаптації до нових ситуацій у професійній діяльності.

Специфіка професійної діяльності менеджера туризму передбачає визнання суб'єктами професійної діяльності необхідності розвитку туристичної сфери України як пріоритетного напрямку національної економіки та культури, важливого фактору підвищення міжнародного престижу країни й органічне поєднання особистісних і професійних якостей.

З урахуванням цього, визначальною ідеєю професійної підготовки менеджера туризму у статті визнано ідею спрямування даного процесу на засвоєння майбутніми фахівцями особливостей туристичної індустрії в Україні, оволодіння сучасними знаннями щодо особливостей стратегічного управління і планування туристичним підприємством, координації інтеграції всіх його підрозділів; формування умінь і навичок виконання інформаційно-аналітичної управлінської діяльності, роботи з програмами MS Outlook, MS Access і MS Excel; формування професійно зумовлених особистісних якостей та професійних компетентностей, а отже – професійної культури.

Якість навчально-виховного процесу в умовах вищого навчального закладу визначається не тільки обсягом засвоєного майбутнім фахівцем змісту знань, умінь і навичок професійної діяльності, а й усвідомленням норм, правил, моделі професійної поведінки менеджера туризму, сформованістю професійного кредо; ідентифікацією з професією, бажанням та вмінням постійно самовдосконалюватися. Власне мова йде про необхідність посиленої уваги до процесу формування професійної «Я-концепції» майбутнього менеджера туризму.

Професійна Я-концепція включає усвідомлення себе як професіонала, носія професійної культури, представника певної професії. Особливості продуктивної Я-концепції зумовлені особливостями етапу професійного становлення й особливостями професійної діяльності. При цьому зазначимо, що важливим при цьому є мотивація розвитку «образу Я», яка формується як в умовах як аудиторної, так і позанавчальної діяльності, а відтак – залишається необхідною посилена увага до системи організації позанавчальної діяльності. До прикладу, у майбутніх менеджерів туризму, що готуються проходити практику, відповідно до усіх вимог, формується готовність до освоєння засад майбутньої професійної діяльності; створюється можливість апробувати спеціальні теоретичні знання у безпосередній практичній діяльності; оволодіти певними професійними нормами, традиціями притаманними професії «менеджер туризму»; виробити власний стиль професійної діяльності тощо.

Погоджуємося із думкою Г. Лоїк, котра доводить, що сьогодні спостерігається стійка залежність між професійними успіхами менеджерів туризму і якістю їх підготовки з інформаційних технологій. Зростання вимог до інформаційної діяльності в сфері менеджменту, пов'язаних з необхідністю швидкої обробки інформаційних потоків, зумовлює впровадження інформаційних технологій для підвищення результативності, інтенсивності та інструментальності професійної діяльності фахівців, зниження трудомісткості процесів використання ними інформаційного ресурсу [4].

Інноваційні технології, що інтенсивно запроваджуються у сферу практичної діяльності менеджера туризму, мають використовуватися у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Тому особливої ваги набуває питання створення необхідних умов для постійного поглиблення професійних знань, формування умінь і навичок професійної діяльності, ознайомлення з вітчизняним та зарубіжним досвідом роботи фахівців сфери туризму.

У процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму необхідним є оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів, аудиторної та позааудиторної діяльності. Так, сучасна дослідниця А. Казьмерчук, розглядаючи методологічні підходи щодо формування професійної культури майбутнього менеджера туризму, які використовуються у позааудиторній діяльності вищого навчального закладу, доводить, що кожен з них відіграє значну роль у цьому процесі. Основними з них називає: суб'єктний (характеризується визнанням особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, який за сприятливих умов може набувати нових форм та рис);

культурологічний (сприяє здатності особистості реалізуватися та орієнтуватися в естетичних, моральних, правових, професійних та інших цінностях, що сприяють формуванню професійної культури); діяльнісний (спонукає до пізнання та усвідомлення своєї професійної та особистісної придатності); професіографічний (надає описово-технічну та психофізіологічну характеристику професії, необхідні знання, вміння та якості в ній); компетентнісний (забезпечує здатність до ефективної діяльності, відмінної від загальноприйнятих норм та шаблонів) [5]

У процесі професійної підготовки менеджерів туризму, спрямованого на формування професійної культури, доцільно враховувати: недостатність нормативної та інструктивно-методичної бази; діапазон менеджерських спеціалізацій, різноманітність можливих місць роботи після закінчення вищого навчального закладу (як в Україні, так і за рубежом); недостатню розробленість технологій формування професійної компетентності менеджерів туризму.

Концепція професійної підготовки менеджерів туризму має базуватися на основі прогностичного обґрунтування розвитку сфери туризму в Україні. Реальність є такою, що «у галузі туризму основною проблемою на сьогодні є неефективне та нераціональне використання відповідних ресурсів, сучасний рівень розвитку туристичної індустрії не відповідає наявному потенціалу. Ситуація, що склалася в туристичній сфері останнім часом, вимагає активного пошуку шляхом подолання кризових явищ та інтенсифікації виробництва туристичного продукту із забезпеченням необхідної його якості» [6].

З урахуванням сказаного, процес професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму, спрямований на формування професійної культури, має носити випереджувальний характер.

Висновки. У ситуації постійної трансформації соціально-економічних послуг, розвитку інфраструктури туристичної галузі майбутніх менеджерів туризму потрібно готувати як до виконання певних функцій і ролей, так і до формування нової професійної культури.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці організаційно-педагогічних умов та моделі формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в умовах вищого навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Нетребіна О.Ю. Виміри синергетичного підходу до формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму / О.Ю. Нетребіна // Євпаторійський ін-т соц. наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 5(31). – С. 360–368.
2. Казьмерчук А.В. Формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А.В. Казьмерчук. – Житомир, 2017. – 22 с.
3. Королюк С. Модель розвитку професійної культури сучасного менеджера організацій / С. Королюк // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 2. – С. 11–14.
4. Лоїк Г.Б. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.Б. Лоїк. – Вінниця, 2014. – 20 с.
5. Казьмерчук А. Методологічні підходи щодо формування професійної культури майбутнього менеджера туризму / А. Казьмерчук // Збірник наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту. – 2011. – Ч. 3. – С. 91–100.
6. Гостева Н.П. Місце туристичної індустрії України у світі / Н.П. Гостева. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Dtr_du/2009_2/files/DU209_10.p f

References

1. Ntrebina, O. (2013). Measurements synergetic approach to the formation of professional culture of the future managers of tourism. *Yevpatoriya Institute of Social Sciences RHEI «Crimean Humanitarian University» Teaching science: theory, history, innovative technologies, 5(31), 360–368.* (in Ukr.).
2. Kazmerchuk, A. (2017). Formation of professional culture of the future managers of tourism in the extracurricular activities of the university. *Thesis (Ph.D Dissertarion).* Zhytomyr. (in Ukr.).
3. Koroliuk, S. (2013). Model of professional culture of the modern manager organizations. *Image of the modern teacher, 2, 11–14.* (in Ukr.).
4. Loyik, G. (2014). Formation of professional competence of the future managers of tourism by means of information and communication technologies. *Thesis (Ph.D Dissertarion).* Vinnytsia. (in Ukr.).
5. Kazmerchuk, A. (2011). Methodological approaches to the formation of professional culture of the future tourism manager. *Proceedings of uman state pedagogical university, 91–100* (in Ukr.).
6. Hostyeva, N.P. (2009). Place the tourism industry in the world Ukraine. Retrieved from http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Dtr_du/2009_2/files/DU209_10.pdf. (in Ukr.).

ZAGNYBIDA Raissa,

Ph.D., Assistant Professor of Hotel and Restaurant and the Spa Industry Department,
Carpathian National University named after V. Stefanik
e-mail: raya_dm@ukr.net

SPECIFIC FEATURES OF FORMATION OF FUTURE TOURISM MANAGERS' PROFESSIONAL CULTURE

Abstract. *The article deals with the features of formation of professional culture of future tourism managers. It is proved that the process of preparing of future tourism managers should be based on prognostic study of tourism in Ukraine.*

The purpose of the article is to analyze the peculiarities of professional culture formation of the future tourism managers in terms of higher education.

Methods. *Analyses, synthesis, comparison, systematization of scientific views on various aspects of preparing of future tourism managers.*

Results. *It is grounded that the indexes of formation of professional culture are professional qualities having allowed to create innovative social and cultural space; manage to work in a team (communication, activity, tolerance); are manifested in the ability to self-organization and collective action; interaction in the team; professional communication; tolerant perception of culture and other countries and peoples customs; work in a multicultural environment for successful cross-cultural communication interaction in international tourism exchange (business); criticism and self-criticism; work independently and autonomously; operate from positions of social responsibility; perform professional activities in accordance with the quality standards; creating a culture of thinking, its perception; teaching; adaptation to new situations in professional activities.*

Originality. *The basic idea of tourism manager training is known as the concept of directing this process to absorption features of future specialists of tourism industry in Ukraine, the mastery of modern knowledge about the strategic management characteristics and planning of tourist business; skills formation of informational and analytical management activities; formation of personal, professional qualities and professional competence and therefore – professional culture.*

Conclusion. *Future tourism specialists should be prepared to perform certain functions, roles and form a new professional culture.*

Key words: *tourism manager; professional culture; professional culture of tourism manager; higher education institution.*

Одержано редакцією 18.03.2017
Прийнято до публікації 23.03.2017

УДК 378 : 355.233 : 006

ЗЕЛЬНИЦЬКИЙ Андрій Миколайович,

кандидат педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник науково-дослідного управління проблем розвитку військової освіти та науки центру воєнно-стратегічних досліджень,
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
e-mail: andnik0808@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ГАРАНТУВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті окреслено проблеми якості підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах. Якість розглядається як ступінь відповідності сукупності характеристик суб'єкта визначеним нормативним вимогам. Схарактеризовано професію офіцера та особливі вимоги до рівня сформованості в нього професійно важливих якостей та компетентностей. Останнє розуміється як доведена особистістю офіцера здатність застосовувати здобуті знання, уміння й навички задля досягнення визначених результатів при виконанні службово-бойових функцій

в умовах мирного і воєнного часу. Наголошується на доцільності впровадження в теорію та практику вищої військової освіти розробленої системи гарантування якості підготовки військових фахівців, де гарантом має виступати вищий військовий навчальний заклад. Розглядаються особливості розроблення і впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, що мають максимально сприяти забезпеченню якості підготовки здобувачів вищої військової освіти.

Ключові слова: *якість; забезпечення якості освіти; гарантування якості вищої військової освіти; педагогічна технологія; компетентність.*

Постановка проблеми. Серед пріоритетних напрямів досліджень у системі вищої військової освіти проблема якості підготовки офіцерських кадрів набула особливої актуальності, особливо – упродовж останніх кількох років. Її загострення було зумовлене низкою чинників, у тому числі – недостатнім рівнем готовності офіцерів до успішного ведення бойових дій в зоні антитерористичної операції (далі – АТО) на сході країни. Це проявилось більшою мірою на початковому етапі АТО, в якому віддзеркалилися певні прорахунки щодо розвитку оборонної сфери держави, Збройних Сил України, системи військової освіти тощо. На теперішній час ситуація дещо змінилася на краще. Разом з тим, залишаються невирішеними чимало проблемних питань. Щодо системи військової освіти, то надзвичайно важливою постає проблема гарантування якості підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів (далі – ВВНЗ). Варто зазначити – пріоритетом тут є не забезпечення якості, а саме – гарантування якості, що несе в собі більш виразну цілеспрямованість на досягнення необхідного кінцевого результату в підготовці високопрофесійних офіцерських кадрів. Власне професія офіцера, як така, зобов'язує на запровадження подібних підходів. Відтак, розроблення концептуальних засад проблеми гарантування якості підготовки військових фахівців, що є малодослідженою в теорії та практиці військової педагогіки, має суттєво сприяти підвищенню рівня професіоналізму офіцерських кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якість освіти, як одна з найважливіших педагогічних проблем, є ще недостатньо дослідженою на теперішній час і потребує окремого спеціального аналізу. Про це свідчать результати опрацювання автором низки науково-педагогічних, методичних та інших інформаційних джерел, в яких представлено чимало підходів, починаючи із визначення категорії «якість», і, завершуючи питаннями забезпечення, оцінювання якості освіти та її управління нею. Академічний тлумачний словник української мови визначає якість як внутрішню визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє її від усіх інших – бути вищою освітою; ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для використання за призначенням. Загальнотеоретичні підходи щодо якості освіти та управлінські аспекти висвітлено у працях таких вчених: С. Ніколаєнка [1], А. Субетто [2], С. Гончаренка [3], В. Кременя [4], А. Кучерявого; щодо якості освіти як ступеня відповідності освітнім стандартам та очікуванням тих, хто навчається – у працях Г. Ковальнової, С. Шишова, В. Кальней; щодо технологічних та моніторингових аспектів забезпечення якості освіти – у працях В. Беспалька, О. Локшиної, Н. Кузьміної, А. Майорова, Є. Хрикова.

У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблема якості освіти доволі часто розглядається спільно з проблемою застосування інноваційних педагогічних технологій, про що свідчать дослідження таких вчених як М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Веллінгтон, П. Мітчел, М. Вульман, С. Сполдінг, С. Ведемейер, Р. Томаста, П. Маассен [12] та ін. З 1996 року в Англії один раз у два роки проходять конференції, за матеріалами яких випускаються книги «Aspects of Educational Technology».

Чільне місце у дослідженні даної проблеми посідають й праці військових вчених-педагогів і психологів. Серед них: В. Абрамов, Є. Афонін, М. Корольчук, Є. Мануйлов, М. Нешадим [5], В. Осьодло, В. Ягупов. За останні роки Національним університетом оборони України імені Івана Черняхівського виконано науково-дослідні роботи, що безпосередньо стосуються якості вищої військової освіти. Серед них: «Інновція-2008»,

«Якість-2011», «Зміст освіти», «Перспективи розвитку військової освіти», «Моніторинг у системі вищої військової освіти».

Разом з приділенням такої пильної уваги загальним питанням якості вищої та вищої військової освіти, проведений нами аналіз наукових досліджень у цій сфері дозволяє зробити висновок про те, що феномен гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ на сьогодні не вивчений, що доводить актуальність даного дослідження.

Мета дослідження полягає у розробленні концептуальних засад гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України та технологічних підходів до впровадження зазначених концептуальних засад у педагогічну практику вищих військових навчальних закладах і військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Реалізація мети дослідження передбачає послідовне проходження певних етапів. Перший з них пов'язаний з дефінітивним аналізом та уточненням відповідних категорій та понять, а саме: «концепція»; «професія офіцера»; «якість»; «компетентність»; «забезпечення якості вищої освіти»; «гарантування якості вищої військової освіти». Розглянемо зазначені категорії та поняття.

Концепція (від франц. *conception*, лат. *conceptio* – сприйняття) – система поглядів, розуміння певних явищ, процесів, набір доказів під час побудови наукової теорії [6, с. 381]. На відміну від теорії концепція вирізняється своєю незавершеністю і недостатньою верифікованістю – тобто перевіреністю істинності. Головне призначення концепції полягає в інтеграції та використанні певного масиву знань, набору доказів задля пояснення відповідних явищ, процесів. Критерієм істинності концепції є практика. При цьому концепція може чи відповідати результатам випробування практикою і бути прийнятою, чи не відповідати – і бути відхиленою. З огляду на це запропоновані далі концептуальні засади гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів мають пройти певну перевірку як у ВВНЗ, так і у військах (силах) в ході виконання офіцерами функціональних обов'язків на посадах за призначенням в умовах мирного та воєнного часу. В основу розроблення концепції покладаються певні принципи: цілеспрямованості, науковості, системності, субсидіарності, інноваційності, структурної і змістової цілісності, забезпечення зворотних зв'язків, діагностичності, логічної завершеності, варіативності, керованості, здійсненності.

Професія офіцера – це необхідний в соціальному відношенні особливий рід службової діяльності, який вимагає певного рівня підготовки щодо виконання офіцером визначених службово-бойових функцій на посаді за призначенням в умовах мирного та воєнного часу і дозволяє задовольняти його потреби духовного і матеріального порядку [9, с. 84].

Сутність і зміст професії офіцера визначається чотирма основними функціями:

- загальновійськова, тактична (оперативно-тактична, оперативно-стратегічна);
- військового спеціаліста (за видом, родом військ і спеціальних військ Збройних Сил України);
- адміністративно-управлінська;
- психолого-педагогічна (навчання і виховання воїнів).

Професію офіцера, на основі відмінностей в суб'єктах, об'єктах і предметах професійної діяльності, можна класифікувати за такими типами:

- «людина – людина», де суб'єктами взаємодії та впливу є начальники, підлеглі та колеги, особистість військовослужбовця, мікрогрупа, (екіпаж, розрахунок) мала група (військовий підрозділ);
- «людина – техніка», де об'єктами і предметами професійної діяльності є: озброєння та військова техніка (далі – ОВТ), апарати, установки, технічні системи, матеріали;
- «людина – знакова система», де предметами професійної діяльності є: схеми, цифри, умовні позначки, формули, слова, шифри, коди, таблиці тощо.

Професія офіцера характеризується як:

- поліфункціональна – за кількістю покладених на офіцера різноманітних функціональних обов'язків;

- вербальна – за засобами впливу на особовий склад в умовах безпосереднього та опосередкованого зв'язку з ним;
- індивідуальна – за формою організації;
- самостійна – за способами діяльності – без сторонньої допомоги, дріб'язкової опіки з боку керівництва (у межах виконання завдань);
- полікомунікативна – за обсягом службово-інформаційних зв'язків з періодично змінним колом осіб;
- розумова – за співвідношенням розумового і фізичного навантаження;
- творча – така, що в межах виконання завдань не піддається повною мірою алгоритмічному опису;
- динамічна – за змінними умовами професійної діяльності;
- стресогенна – за особливими умовами виконання службових обов'язків, що пов'язані з впливом стресогенних факторів середовища і діяльності;
- з високою моральною відповідальністю за здоров'я і життя особового складу, за підтримання озброєння та військової техніки у стані постійної бойової готовності.

Наведена характеристика професії офіцера висуває вимоги до його професійно важливих якостей та компетентностей, що мають формуватися в ході підготовки у ВВНЗ та розвиватися протягом усієї військової служби.

Компетентність. Компетентність (від лат. *competens (competentis)* – належний, відповідний), компетентний – той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь [6, с. 369]. Поняття «компетентність» у Законі України «Про вищу освіту» представлено 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. Утому ж Законі поняття «результати навчання» визначається як сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [10]. Поєднання цих понять як складників єдиного визначення має ознаки «хибного кола» – компетентність через компетентність. Окрім цього, з надмірною деталізацією представлено власне психологічні механізми формування компетентності (через комбінаторику знань, вмінь, навичок тощо). Не дуже оптимальним, з точки зору законів логіки, є й співвідношення між змістом поняття та його обсягом. Утрудненими виглядають і можливості практичної педагогіки щодо ідентифікації, кількісного оцінювання та вимірювання рівня сформованості громадянських якостей і морально-етичних цінностей, що, як вище зазначено, є ознаками результатів навчання.

З іншого боку, відповідно до міжнародного стандарту ISO:9000, поняття «компетентність» (від англ. *competence* – здатність) представлено як доведену здатність застосовувати знання і навички задля досягнення визначених результатів [8]. Інтерпретацію наведених понять, з урахуванням особливостей військової служби офіцера, можна представити так. Компетентність офіцера – це доведена ним здатність до постійного самовдосконалення, до успішного застосування здобутих знань, умінь, навичок, інших професійно важливих якостей при виконанні службово-бойових функцій у змінних умовах професійної діяльності в мирний і воєнний час. Під професійно важливими якостями (ПВЯ) слід розуміти індивідуальні особливості особистості, що забезпечують успішність професійного навчання і здійснення професійної діяльності. Формування структури і змісту ПВЯ здійснюється на основі професіограми, документу, у якому описуються особливості спеціальності, професії та перелік вимог, що професійна діяльність пред'являє до індивідуальних психологічних якостей і психофізіологічних функцій людини. Професіограма дозволяє: визначати необхідні критерії для проведення професійного відбору у ВВНЗ; пред'являти обґрунтовані вимоги до якості підготовки майбутніх офіцерів; проводити професійну орієнтацію, підбір та розстановку офіцерських кадрів;

удосконалювати професійну освіту; прискорювати професійну адаптацію військових фахівців.

Аналіз змісту наведених понять окреслює коло питань, пов'язаних із розумінням сутності філософської категорії «якість» як підґрунтя щодо наповнення змістом ключового для даного дослідження поняття «якість освіти» та його похідних.

Якість. Гегель, досліджуючи категорію «якість», акцентував увагу на її властивостях, що є суттю прояву якості в конкретній системі взаємодій чи відносин. На думку видатного філософа – «... будучи внутрішньо обумовленими якістю, властивості відкривають можливості її пізнання і «кордони» як феномена диференційованості якості від інших якостей» [7, с. 312]. У міжнародному стандарті якості ISO:9000 (International Organization for Standardization – Міжнародна Організація зі Стандартизації) це поняття представлено на певному рівні узагальнення як ступінь відповідності сукупності притаманних характеристик об'єкта визначеним вимогам [8]. Щодо освіти, то спільними в розумінні категорії «якість» й у Гегеля, й в ISO:9000 є сукупність характеристик суб'єкта та ступінь їх відповідності визначеним вимогам. Такими суб'єктами в системі військової освіти виступають курсанти (слухачі), їх характеристиками – професійно важливі якості та компетентності, а вимогами – визначений відповідно до освітніх стандартів рівень сформованості цих компетентностей.

Забезпечення якості вищої освіти. Сутність даного поняття у Законі України «Про вищу освіту» не визначено, проте представлено структуру та зміст складників цього поняття, а саме [10]:

- система забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості);
- системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти;
- система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Система внутрішнього забезпечення якості включає:

- визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань;
- забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи тих, хто навчається, за кожною освітньою програмою;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації тощо.

Представлена система забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти є необхідною, але недостатньою умовою для успішної підготовки офіцерів Збройних Сил України, бо професія офіцера, по відношенню до багатьох інших професій, має значні особливості. Вони пов'язані, перш за все, з покладенням на Збройні Сили України функцій оборони України, захисту її суверенітету, територіальної цілісності і недоторканності. Відтак, офіцер, як представник Збройних Сил України, несе високу особисту відповідальність: за бойову готовність підрозділу та успішне виконання ним бойових завдань в постійно змінюваних, екстремальних умовах впливу стресогенних факторів середовища і діяльності; за ефективне використання сучасних систем озброєння та військової техніки та підтримання їх у стані постійної бойової готовності; за бойову підготовку, виховання, військову дисципліну, морально-психологічний стан особового складу, за його здоров'я і життя; за своєчасне та якісне виконання наказів та розпоряджень

командирів і начальників. Тому до якості підготовки офіцерів висуваються підвищені вимоги, які повинні реалізовуватися у спосіб, що має гарантувати визначений рівень сформованості необхідних компетентностей та професійно важливих якостей.

Гарантування якості вищої військової освіти. Гарантія (від франц. *garantie, garant* – поручитель), де: гарант – державний орган (установа, підприємство чи особа), що бере на себе відповідальність у виконанні певних зобов'язань, дає гарантію щодо чого-небудь; гарантія – забезпечення, запорука в чому-небудь [6, с. 152]. Проблему гарантування якості вищої військової освіти поки що не розроблено концептуально. Певні кроки щодо її розв'язання в теоретичному плані і впровадження у педагогічну практику вищої військової школи вже зроблено. Це знайшло своє віддзеркалення в окремих публікаціях у фахових збірниках та матеріалах наукових і науково-практичних конференцій [11]. У цих публікаціях визначено найбільш глобальне поняття – «політика гарантування якості військової освіти» – як розробленість концептуальних засад скоординованої діяльності органів законодавчої, виконавчої влади і системи військової освіти щодо створення і регуляції необхідних умов для виконання ВВНЗ державного замовлення на підготовку військових фахівців з визначеним рівнем сформованості в них необхідних компетентностей для успішного виконання службово-бойових функцій в умовах мирного і воєнного часу. Щодо власне поняття «гарантування якості вищої військової освіти», то, на нашу думку, його можна розуміти як поруку ВВНЗ (ВВНЗ є гарантом якості освіти) з виконання державного замовлення на підготовку військових фахівців з рівнем сформованості визначених компетентностей у кожного з них не нижче встановленого. Так, наприклад, мінімальний рівень сформованості інтегральної компетентності здобувача вищої військової освіти відповідно до рекомендацій ЄКТС (європейська кредитно-трансферна накопичувальна система) може складати 75%, що є достатньою підставою для його випуску із ВВНЗ та призначення на посаду у війська (сили). Це – 0,75 від еталонного показника – 1,0, що відповідає оцінці «5» у п'ятибальній оцінній шкалі. Інтегральна компетентність органічно поєднує у собі всі інші визначені компетентності. При цьому, мінімальний рівень сформованості кожної з них не повинен бути нижчим за 70%. Зрозуміло, що прояв компетентностей має бути цілком визначеним щодо ступеню їх сформованості не тільки кількісно (відсотками, балами), але й якісно (системою критеріїв, за якими здійснюється кількісне оцінювання). Подібний підхід із застосуванням методів кваліметрії (від лат. *quails* – якість та ... метрія – галузь науки, яка вивчає і реалізує методи кількісної оцінки якості...) [6, с. 346] – сприяє цілком об'єктивному оцінюванню ступеня досягнення цілей освіти, а відтак – і ступеня відповідності якості освіти вимогам освітніх стандартів.

В основу концепції гарантування якості підготовки офіцерів Збройних Сил України, як системи, доцільно покласти такі її змістові компоненти:

- визначеність мети, завдань, принципів, закономірностей, функцій та процедур гарантування якості вищої військової освіти;
- розробленість компетентнісних моделей військових фахівців за кожною спеціальністю та спеціалізацією – як систематизованої сукупності вимог до якості їхньої підготовки;
- визначеність мінімально допустимого рівня сформованості у військових фахівців кожної з компетентностей, який має бути якісно і кількісно окреслений як достатній для здійснення відповідної професійної діяльності в умовах мирного і воєнного часу;
- розробленість загальних психолого-педагогічних підходів (міждисциплінарних, технологічних, навчально-методичних та ін.) щодо реалізації компетентнісної моделі військового фахівця, які мають максимально сприяти формуванню кожної з компетентностей на визначеному рівні;
- розробленість методики визначення особистого внеску кожної посадової особи і структурного підрозділу щодо якості підготовки військових фахівців.
- розробленість цілісної системи управління якістю освіти та освітньої діяльності на основі їх системного і систематичного освітнього моніторингу;
- відкритість для всіх учасників освітнього процесу прийнятої у ВВНЗ системи гарантування якості підготовки військових фахівців.

Гарантування якості освіти є похідною від ефективного функціонування педагогічної системи ВВНЗ та її основних складників: якості кадрового ресурсу; якості умов, у яких відбувається освітня діяльність; якості процесу формування професіоналізму. Формування професіоналізму майбутнього офіцера у ВВНЗ можна представити як комплекс дій – від розроблення цілей освіти і компетентнісних моделей – до визнання результатів освітнього процесу та його коригування. Ключовим елементом даного процесу виступає педагогічна технологія.

Педагогічна технологія. Педагогічна технологія являє собою упорядковану взаємодію учасників освітнього процесу ВВНЗ, що має забезпечити якість підготовки здобувачів вищої військової освіти відповідно до визначених стандартів та досягнення ними заданого рівня сформованості передбачених компетентностей у визначені терміни [9, с. 120]. Поняття педагогічна технологія (далі – ПТ) є ширшим за поняття технологія навчання і вужчим за поняття технологія освіти (загальна стратегія розвитку освіти та освітнього простору). Як складова класичної дидактики, ПТ ґрунтується на принципах: концептуальності, системності, структурної і змістової цілісності, діагностичності, цілеспрямованості, логічної завершеності, алгоритмічності, варіативності і гнучкості, вимірюваності, керованості і містить у собі такі взаємопов'язані процесуальні компоненти: цільовий, мотиваційно-акмеологічний, проектувально-планувальний, змістово-компетентнісний, комунікативно-перетворювальний, моніторинговий, коригувально-управлінський.

Цілепокладання є основою для розроблення всіх інших складових ПТ.

Під цілями, як складової педагогічної технології, розуміється ідеальна модель бажаного результату у формуванні особистості, до якого прагнуть в процесі спеціально організованої системи послідовної взаємодії тих, хто навчаються та тих, хто навчають.

Ступінь адекватності реального результату цілям освіти, як ідеальної моделі бажаного, виступає показником ефективності освітнього процесу. Цілі (навчально-виховні, розвивальні, психологічної підготовки до професійної діяльності) мають бути поставлені діагностично, а саме:

- настільки точно і виразно, щоб можна було зробити однозначний висновок про ступінь їх реалізації;
- існує спосіб («інструментарій») для виявлення рівня сформованості якості особистості (компетентності), що діагностується у ході об'єктивного контролю;
- можливе вимірювання інтенсивності розвитку якості, що діагностується;
- існує шкала оцінок якості, що спирається на результати вимірювання.

Діагностичні цілі безпосередньо впливають на удосконалення змісту освіти, на посилення органічних взаємозв'язків між окремими дисциплінами та формування компетентнісно-змістових міждисциплінарних модулів, на запобігання некерованого розширення обсягу навчального матеріалу та довільних вимог щодо рівня його засвоєння тими, хто навчаються.

Подібні підходи до цілепокладання сприятимуть побудові цілком визначеного дидактичного процесу, що сприятиме досягненню конкретних цілей у ході освітньої діяльності; усуненню причин, що заважають її розвитку; об'єктивності оцінки рівня сформованості якостей особистості; виявленню передумов, що забезпечують успішність навчання.

Мотиваційно-акмеологічна складова ПТ є її рушійною силою, бо розповсюджує свій вплив на всіх учасників педагогічного процесу і має надихати їх на самоосвіту, самовдосконалення, наполегливу творчу діяльність, на досягнення необхідного рівня якості освіти. Цей процесуальний компонент поєднує в собі два ключових поняття: «мотив» і «акмеологія». Мотив (франц. *motif*, лат. *motus* – рух) – спонукальна причина дій і вчинків людини [6, с. 468]. Окрім функції спонуки і спрямованості діяльності мотив виконує також смислотворчу функцію, надаючи певний особистий смисл цілям, діям, створює усталеність інтересу до них з боку особистості, а також до аналізу обставин, що або сприяють, або перешкоджають реалізації мотиву. Мотив визначає характер пізнавальних процесів і структурує зміст сприйняття, пам'яті, мислення і т. ін. Друге поняття – акмеологія (від грец. *акме* – вершина і ... логія – наука про закономірність розвитку та функціонування найвищої

творчої діяльності людей) [6, с. 33]. Основою положеною категорією акмеології є професіоналізм, як стійка властивість особистості за результатами професійної освіти, що повністю відповідає принципу єдності особистості та діяльності.

Таким чином, мотиваційно-акмеологічна складова ПТ відіграє важливу роль у її формуванні і спонукає всіх учасників педагогічного процесу до самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку, досягнення на цьому шляху найвищих результатів.

Проектувально-планувальна складова ПТ являє собою заздалегідь намічену і змістово та структурно оформлену систему дій, що передбачає порядок, послідовність і терміни виконання заходів у відповідності до визначених метою і завданнями параметрів якості підготовки військових фахівців. До таких заходів варто віднести такі з них:

1. Уточнення спеціальностей, відповідно до переліку галузей знань, і спеціалізацій підготовки військових фахівців щодо їх відповідності організаційно-штатним структурам військових частин, штабів, науково-дослідних та інших установ Збройних Сил України.

2. Формування на основі нормативних вимог освітніх (освітньо-професійних чи освітньо-наукових) програм, програм (робочих програм) навчальних дисциплін з підготовки військових фахівців певних рівнів, ступенів, кваліфікацій вищої освіти і визначених спеціальностей та розроблення відповідних навчально-методичних матеріалів.

3. Оптимізація змісту гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки військових фахівців та їх інтеграція на засадах впровадження у педагогічну практику ВВНЗ міждисциплінарного компетентнісного підходу.

4. Створення дієвої системи інтелектуального, професійно-психологічного, медичного та психофізіологічного конкурсного відбору кандидатів на навчання у ВВНЗ.

5. Удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

6. Поєднання навчальної та наукової роботи, підвищення ролі науки у ВВНЗ як одного з основних чинників забезпечення належного рівня кваліфікації науково-педагогічних працівників, високої якості підготовки здобувачів вищої освіти, неперервного оновлення змісту військової освіти.

Змістово-компетентнісна складова ПТ. В основу змісту військової освіти закладаються вимоги освітніх стандартів, статутів Збройних Сил України, вимог замовників (командувачів видів, родів військ, спеціальних військ), що повинні знаходити своє віддзеркалення у компетентнісних моделях здобувачів вищої військової освіти з відповідної спеціальності (спеціалізації). Кожна з компетентностей має бути змістово наповнена та диференційована до рівня показників і критеріїв, що дозволяє визначати та оцінювати ступінь сформованості відповідних якостей майбутніх офіцерів із застосуванням адекватних методів діагностики.

Комунікативно-перетворювальна складова ПТ. Сутність комунікативно-перетворювальної складової ПТ полягає у розробленні (виборі) та застосуванні викладачем психолого-педагогічних засобів і методів, адекватних цілям освіти та рівню підготовленості курсантів (слухачів). Цей процес передбачає надання здобувачам вищої військової освіти певної навчальної інформації, забезпечення її сприйняття в ході освітнього процесу, а також сприяння перетворенню зазначеної інформації у відповідні знання, навички, уміння, компетентності та професійно важливі якості особистості.

Комунікативно-перетворювальної складової ПТ включає питання розподілу, кооперації та координації викладацької праці, забезпечення тісної взаємодії усіх учасників освітнього процесу. До основних її компонентів можна віднести такі:

1. Використання науково обґрунтованих методів та засобів навчання і виховання, які забезпечують поєднання фундаментальної теоретичної підготовки військових фахівців з системою їх практичної підготовки, що орієнтована на військово-професійну діяльність фахівця за спеціальністю та спеціалізацією; перехід від екстенсивно-інформаційного та екстенсивно-репродуктивного навчання до інтенсивно-фундаментального, продуктивного.

2. Запровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, створення військовим фахівцям належних умов для формування індивідуальної освітньої траєкторії,

для самостійного оволодіння знаннями, самоосвіти, подальшого професійного, кар'єрного та особистого росту, удосконалення організаційно-методичних засад самостійної роботи курсантів (слухачів).

3. Спрямування навчально-виховної роботи та психологічної підготовки здобувачів вищої військової освіти на становлення у них таких особистісних сфер:

- мотиваційної – в ході навчання, повсякденної діяльності, сучасного бою;
- регуляторної – ціннісного ставлення до суб'єктів, груп, підрозділів в ході професійної взаємодії та виконання завдань; рішучості, обов'язковості, відповідальності;
- рефлексивної – самооцінювання особистісної професійної підготовки, результатів діяльності та відносин у військовому середовищі;
- коригувальної – самокоригування особистісної професійної підготовки, внутрішньої та зовнішньої поведінки з метою підвищення ефективності діяльності в різноманітних, у тому числі – екстремальних умовах.

4. Трансформація ролі педагога як організатора, керівника та консультанта, що майстерно створює умови для плідної, творчої, самостійної розумової праці здобувачів вищої військової освіти, їх саморозвитку та самовдосконалення; оптимізація навчального навантаження науково-педагогічних працівників і курсантів (слухачів).

5. Забезпечення якісних зрушень у системі управління підготовкою військових фахівців, перехід у навчальному процесі на засади педагогіки співробітництва, діалогічної взаємодії, суб'єкт-суб'єктних відносин, рейтингової оцінки результатів навчальної діяльності.

6. Забезпечення інформатизації системи підготовки військових фахівців, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; розроблення друкованих і електронних підручників, посібників, дидактичних матеріалів, індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності відповідно до потреб особистості.

Комунікативно-перетворювальної складова ПТ безпосередньо впливає на результати навчання, що мають, як й інші складові, постійно моніторингуватися.

Моніторингова складова ПТ. Моніторинг (англ. *monitoring*, лат. *monitor* – наглядач) – постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам [6, с. 464]. Моніторинг якості підготовки військових фахівців – це складова системи управління якістю вищої військової освіти та освітньої діяльності, що формується на основі систематичного збору, обробки, аналізу, оцінювання, зберігання та оприлюднення інформації про стан освітнього процесу та його забезпечення з метою визначення відповідності отриманих результатів навчання освітнім стандартам та постійного удосконалення освітньої діяльності ВВНЗ [9, с. 18].

Поняття моніторинг якості підготовки військових фахівців містить у собі два основні складники – моніторинг якості освітньої діяльності ВВНЗ та моніторинг якості вищої військової освіти, що відповідає Закону України «Про вищу освіту»:

– моніторинг якості освітньої діяльності ВВНЗ – систематичне відслідковування рівня організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, внутрішніх та зовнішніх умов його протікання, що відповідають стандартам вищої освіти, забезпечують набуття здобувачами якісної вищої військової освіти та сприяють створенню нових знань (стандарт освітньої діяльності – це сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу вищого навчального закладу і наукової установи);

– моніторинг якості вищої військової освіти – систематичне відслідковування рівня набутих здобувачем вищої військової освіти знань, умінь, навичок, інших професійно важливих якостей, що відображає його компетентність відповідно до стандартів вищої освіти з метою постійного удосконалення освітнього процесу, де стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності [10].

Важливим елементом системи моніторингу якості вищої військової освіти та освітньої діяльності є діагностика. Основним об'єктом діагностики в межах застосування педагогічної технології є результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок та компетентностей, набутих здобувачем вищої військової освіти у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. При цьому, основну увагу слід приділяти застосуванню принципу валідності, що характеризується такими чинниками:

- повнотою та відповідністю застосованого інструментарію суті об'єктів дослідження, тобто наскільки добре цей інструментарій визначає те, для чого призначений (стандартизовані методики, еталонні показники та критерії тощо);
- чіткістю, однозначністю критеріїв вимірювання та оцінювання;
- можливістю підтвердити результати, отримані різними способами контролю, бо реальна валідність розкривається тільки в результаті накопичення матеріалу в конкретних умовах застосування.

Визначення результатів навчання, передбачає застосування різних форм контролю (поточний, самоконтроль модульний (рубіжний), підсумковий, а також контроль під час державної атестації).

Подібний підхід дає можливість співвіднести результати освіти із заздалегідь визначеною нормою (стандартом), спрогнозувати подальший розвиток освітнього процесу та своєчасно вплинути на якість його стану.

Отже, здійснення моніторингу як складника ПТ створює необхідні умови для коригування освітнього процесу і прийняття обґрунтованих управлінських рішень щодо оптимізації освітньої діяльності ВВНЗ.

Коригувально-управлінська складова ПТ. Коригування є одним із елементів управлінської діяльності, що здійснюється з метою досягнення та підтримання освітнього процесу в оптимальному стані задля забезпечення необхідного рівня якості підготовки військових фахівців і здійснюється у формі видання відповідних інструкцій, наказів, розпоряджень, рекомендацій, а також через моральні та матеріальні стимули. Застосування зазначених дій пов'язане з різноманітними методами управління, які є інструментом впливу суб'єкта на об'єкт управління і водночас засобом їхньої взаємодії. Аналітичною базою для управління якістю є результати моніторингових досліджень, що охоплюють всі компоненти освітньої діяльності. Подібні підходи мають сприяти досягненню конкретних результатів, а саме:

- проведено професійно-психологічний відбір учасників освітнього процесу у ВВНЗ на засадах впровадження в цей процес розроблених професіограм, психограм;
- організовано підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації учасників освітнього процесу на основі застосування інноваційних педагогічних технологій, компетентнісного та міждисциплінарного підходів;
- створено необхідні соціально-матеріальні умови навчання;
- створено сприятливий морально-психологічний клімат;
- створено необхідні навчально-методичний, інформаційний продукти, забезпечено їх оновлення;
- створено умови для задоволення навчально-наукових, культурних, спортивних та ін. потреб особистості поза межами ВВНЗ;
- втілено в освітній процес сучасні досягнення фундаментальних, та прикладних досліджень військової науки;
- створено надійну систему управління ВВНЗ;
- здійснено випуск з ВВНЗ відповідно до вимог соціально-державного замовлення і стандартів вищої освіти;
- досліджено результати виконання службових обов'язків випускниками ВВНЗ на первинних посадах у військах (силах), здійснено відповідний аналіз якості їх підготовки;
- створено всі необхідні умови для гарантування якості підготовки військових фахівців.

Запропонована структура педагогічної технології, зміст і взаємозв'язки її основних складових є досить універсальною системою, що може бути рекомендованою для впровадження у педагогічну практику ВВНЗ.

За результатами аналізу останніх досліджень і публікацій, присвячених якості освіти, та викладу основного матеріалу даної статті може бути сформульована педагогічна закономірність щодо гарантування якості вищої військової освіти. Ця закономірність розкриває визначальний вплив створеної у ВВНЗ педагогічної системи і всебічного забезпечення освітньої діяльності на гарантоване досягнення тими, хто навчається, визначених результатів навчання відповідно до цілей освіти та вимог освітніх стандартів. Відтак, сутність даної закономірності можна викласти у такій редакції: кандидат на навчання, який пройшов професійно-психологічний відбір та вступні випробування, вмотивований на подальшу офіцерську службу і включений в оптимально створену та всебічно забезпечену педагогічну систему ВВНЗ як активний і свідомий суб'єкт учіння, має гарантовано досягати визначених результатів навчання в ході і за підсумками професійної підготовки у ВВНЗ.

Представлені у дослідженні концептуальні засади гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України у вищих військових навчальних закладах доцільно, на наш погляд, розвинути в подальшому у відповідно розроблену цілісну концепцію, теорію.

Висновки. Таким чином, у ході дослідження розглянуто основні характеристики професії офіцера, проведено дефінітивний аналіз категорій і понять щодо якості освіти, обґрунтовано структуру педагогічної технології, зміст її складників та основи впровадження в педагогічну практику і на цій основі запропоновано концептуальні засади та закономірності гарантування якості підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України у вищих військових навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Ніколаєнко С.М. Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку : монографія / С.М. Ніколаєнко. – Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 519с.
2. Субетто А.И. Категория качества и эффективности в теории педагогических систем / А.И. Субетто // Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе. – Горький, 1989. – 127 с.
3. Гончаренко С.У. Головне – якість освіти / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2006. – №3.
4. Кремень В.Г. Якісна освіта: сучасні вимоги / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія : Вісник Академії пед. наук України. – 2006. – №4. – С. 5–18.
5. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: монографія / М.І. Нещадим. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 852 с.
6. Сучасний словник іноземних слів / Уклад. О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – Київ : Довіра, 2006. – 789 с.
7. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скаун, 1988. – 896 с.
8. Международный стандарт ISO:9000. Системы менеджмента качества – Основные положения и словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pqm-online.com/assets/files/pubs/translations/std/iso-9000-2015-\(rus\).pdf](http://www.pqm-online.com/assets/files/pubs/translations/std/iso-9000-2015-(rus).pdf)
9. Моніторинг якості підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів Збройних Сил України: наук.-метод. посібник / А. М. Алімпієв, І. В. Толок, М. І. Литвиненко та ін.; під заг. ред. І.В. Толока. – Харків : ХНУПС, 2017. – 244 с.
10. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>.
11. Зельницький А.М. Вища військова освіта – проблема гарантування якості / А. М. Зельницький // Вісник НАОУ. – 2012. – № 1(26). – С. 23–25.
12. Maassen, Peter A.M. (1997). Quality in European higher education: Recent trends and their historical roots. *European Journal of Education*, 32, N2, P. 111–127.

References

1. Nikolaienko, S.M. (2007). *Quality Management of Higher Education: Theory, Analysis and trends*: monograph. Kyiv, Kyiv National University of Trade and Economics. (in Ukr.).
2. Subetto, A.Y. (1989). The category of quality and efficiency in the theory of pedagogical systems. *Management of the quality of training specialists in higher education*. Gorky. (in Rus.).
3. Honcharenko, S.U. (2006). The main thing – quality. *Pedagogical newspaper*, 3. (in Ukr.).
4. Kremen, V.H. (2006). Quality education: modern requirements. *Pedagogy and Psychology, Journal of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 4, 5–18. (in Ukr.).

5. Neshchadym, M.I. (2003). *Ukraine Military Education: History, Theory, methodology, practice*: a monograph. Kyiv: Publishing and printing center "Kyiv University". (in Ukr.).
6. *Modern Dictionary of Foreign Words* (2006). Compiled by A.I. Skopenkov, T.V. Tsymbaliuk. Kyiv: Trust. (in Ukr.).
7. *The newest philosophical dictionary* (1988). Compiled by: A.A. Gritsanov. Minsk: Publisher VM Skakun. (in Rus.).
8. International standard ISO: 9000. Quality management systems. Basic provisions and vocabulary. Retrieved from [http://www.pqm-online.com/assets/files/pubs/translations/std/iso-9000-2015-\(rus\).pdf](http://www.pqm-online.com/assets/files/pubs/translations/std/iso-9000-2015-(rus).pdf)
9. *Monitoring the quality of training (2017) military specialists in higher military schools and military training units of higher educational institutions of the Armed Forces of Ukraine*: Scientific handbook. Compiled by A. Мю Alimpiyev, I.V. Tolok, M.I. Litvinenko, etc.; In I.V. Toloka (Ed.). Kharkiv: KhNUAF. (in Ukr.).
10. Law of Ukraine "On Higher Education" from 01.07.2014. No 1556-VII. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>. (in Ukr.).
11. Zelnytskiy, A.M. (2012). Higher military education - the problem of quality assurance. *NAOU Bulletin*, 1(26), 23–25. (in Ukr.).
12. Maassen, Peter A.M. ((1997). Quality in European higher education: Recent trends and their historical roots. *European Journal of Education*, 32, 2, 111–127.

ZELNYTSKY Andriy,

PhD (Education), Professor, Leading Scientific Researcher of the Scientific and Research Department of Development of Military Education and Science of the Military and Strategic Center, National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovsky
e-mail: andnik0808@gmail.com

**CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR ENSURING QUALITY OF TRAINING OF
FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE
AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

***Abstract.** For the last few years the issues concerning the training quality of the officer personnel of the Armed Forces of Ukraine have become especially important. This is due to several factors. One of such factors, which one could notice during the anti-terrorist operation in the East of the country, is a lack of officers' preparedness for a successful conduct of the combat actions. Especially, one can see it at the beginning of the operation. At present, the situation has changed for the better. However, some topical issues, including a military education domain, are left unsolved. Ensuring the quality of military professionals' preparedness is higher priority. In this context the notion «quality» is defined as a compliance degree of the subject's inherent characteristics with the specific requirements. These subjects are: cadets (military students), these characteristics are competences and other professionally important qualities, and the requirement is considered to be a certain level of development of these competences according to the educational standards.*

Officer's competence is considered to be his obtained abilities for a continuous self-improvement, successful application of acquired knowledge and skills under the conditions of peace and war. Quality assurance of education should be a task of a higher military educational institution. Therefore, the higher military educational institution is responsible for ensuring the quality of future officers' training and for development of the specific officers' competences accordingly to the required level. Ensuring the quality of military professionals' training is a derivative of the effectiveness of the education quality assurance system and educational activities. The main components of this system are: quality of personnel resources; quality of educational environment; quality of the future officers' professionalism formation process. Formation of professionalism is a complex of activities - from development the education objectives and competence-oriented models - to the results recognition of the educational process and correction of this process. An educational technology is a key element of this process. It includes the following interrelated components: objective, motivational, projecting and competence-based, communicational, resulting, diagnostic, monitoring, correcting. The implementation of the technology must guarantee an achievement of a specific level of the education quality.

***Purpose.** The objective of the research is to develop a conceptual framework for ensuring a training quality of future officers of the Armed Forces of Ukraine as well as to develop the technological approaches to implementation of the mentioned conceptual framework into the pedagogical practice at higher military educational institutions.*

***Methods.** The theoretical analysis, synthesis, comparison, generalization and modelling.*

Results. The conceptual framework for ensuring a training quality of future officers in accordance with the principles of organizational and conceptual integrity, personal orientation, diagnostic orientation, logical completion, measurement, consistency and control is developed. The innovative pedagogical technologies were verified as a basis for implementation of the quality ensuring concept into the pedagogical practice at higher military educational institutions.

Originality. Conceptual and notions framework concerning ensuring of education quality was improved. Systematization and ordering of the main components of officer profession were conducted. The essence of the components was considered, the system of professional competences was developed. It was presented a draft of pedagogical legislation on ensuring the quality training of the military professionals at higher military educational institutions.

Conclusion. Being an officer means to be multifunctional, have a high responsibility for health and safety of the personnel and be responsible for keeping in constant combat readiness the armament and military equipment. That's why higher military educational institutions should create necessary conditions for a successful implementation of the educational activities and ensure a required level of quality of future officers' training.

Key words: *quality, ensuring of education quality, providing of higher military education quality, pedagogical technology, competence*

Одержано редакцією 18.03.2017
Прийнято до публікації 23.03.2017

УДК 37. 378

KEMPIŃSKA Urszula,

dr, adiunkt, Wydział Nauk Pedagogicznych,
Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku
e-mail: ulakem@interia.pl

WIEK OJCA A REALIZACJA RÓL RODZICIELSKICH

У статті розглядається роль батьківства у вихованні дитини. Висвітлюється причини збільшення жіночої автономії, емансипації, а також зниження народжуваності, що є одним з причин змін у традиційній моделі виховання дітей батьком. Як впливає з міжнародних досліджень, сучасний батько все частіше залишається з дитиною з раннього дитинства, навіть коли він бере участь в його народженні. Показано взаємозв'язок між батьком та дитиною та його ролі у сім'ї.

Ключові слова: *виховання; дитина; батьківство; традиційна модель виховання дітей.*

Wprowadzenie. Według prawa polskiego ojcem jest mężczyzna, który m.in.:

– jest mężem matki dziecka urodzonego w małżeństwie lub przed upływem 300 dni od jego ustania albo unieważnienia;

– dziecko dobrowolnie uznał lub adoptował [1, s. 539].

Od strony biologicznej pojęcie ojca też jest całkowicie zrozumiałe – jest to mężczyzna, który jest dawcą nasienia, potrzebnego do poczęcia dziecka [2, s. 69]. A kim jest mężczyzna w życiu rodzinnym? Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi.

W kulturze współczesnej istnieją dwa konkurujące ze sobą paradygmaty męskości. Tradycyjny ujmuje ją jako dominację i specjalizację w określonych dziedzinach. Zakłada, że ojciec pracuje zawodowo, a matka zajmuje się domem i dziećmi. Mężczyzna, dzięki temu, że spełnia rolę żywiciela rodziny, nie musi angażować się w opiekę nad dzieckiem i prace domowe – są to obowiązki kobiety. Ojciec jest stanowczym wychowawcą a nie partnerem dzieci.

Nowy paradygmat męskości akcentuje równość oraz partnerstwo mężczyzn i kobiet, uznając te wartości za fundamentalne w tworzeniu nowego ładu społecznego. Dewizą życiową mężczyzny jest współdziałanie. Wychowywanie opiera się na traktowaniu dziecka jako partnera, któremu należy tłumaczyć, dlaczego powinno postępować w określony sposób. Postawa ojca polega na pomaganiu [3].

Wzrost autonomii kobiet, emancypacja, zmniejszenie rozrodczości spowodowały odchodzenie od tradycyjnego postrzegania mężczyzn [4]. Coraz częściej podkreśla się znaczenie

roli ojców w rozwoju społecznym, intelektualnym i psychicznym dzieci. Badacze z Europy Zachodniej i Ameryki Płn. zwracają jednak uwagę, że wiek, w którym mężczyzna został ojcem w istotny sposób oddziałuje na opiekę, wychowanie, a także zdrowie dziecka. Częściej karmią, przewijają swoje dzieci, chodzą do przychodni ojcowie młodszy wiekiem [5], a im starszy ojciec tym większe ryzyko przekazania potomstwu genetycznych mutacji. Jak donosi magazyn „Nature” ilość mutacji rośnie wykładniczo wraz z liczbą lat mężczyzny; 36-latek przekazywał dwa razy więcej mutacji niż 20-latek [6]. Dane statystyczne ukazują, że w krajach rozwiniętych mężczyźni zostają ojcami w coraz późniejszym wieku [7; 8].

Uwagi metodologiczne. Badania do pilotażowego projektu: *Wiek mężczyzn a realizacja ról małżeńsko-rodzicielskich* zrealizowano w 2015 r. Dla potrzeb badań została wykorzystana procedura diagnostyczna, skonstruowana w oparciu o wielostronną eksplorację literatury przedmiotu i badań z omawianego obszaru. Zebrany materiał empiryczny drogą wywiadu (częściowo skategoryzowanego, jawnego i indywidualnego) miał na celu ukazanie *w jaki sposób wiek zostania ojcem determinuje realizację ról rodzicielskich przez mężczyzn?* Każdy wywiad był przeprowadzony w domu respondenta po uprzednim ustaleniu dogodnego terminu.

Podjęwając badania starano się udzielić odpowiedzi na pytania, które określały następujące problemy badawcze:

- w jakim wieku i z jakich przyczyn badani zawarli związek małżeński?
- w jaki sposób respondenci wypełniali role rodzicielskie?
- czy istnieje różnica w realizacji postaw rodzicielskich ze względu na wiek badanych ojców?

Badania zostały pomyślane jako wstęp do dalszych, szerszych analiz. Ze względu na ograniczony dobór próby nie mogą być uogólnione na całą populację.

Charakterystyka badanych. Badaniami objęto 70 żonatych mężczyzn, mieszkańców byłego województwa wrocławskiego, posiadających przynajmniej jedno dziecko w wieku co najmniej 10 lat. Respondenci w chwili badania mieli od 28 do 49 lat. Istotną zmienną niezależną w badaniach był wiek zostania po raz pierwszy ojcem. Badanych podzielono na dwie 35-osobowe grupy: pierwszą stanowili mężczyźni, którzy zostali ojcami mając 18–20 lat; drugą badani, którym pierwsze dziecko urodziło się w wieku powyżej 30 lat.

W I grupie 4 badanych posiada wykształcenie podstawowe, 15 zawodowe, 12 średnie, 4 wyższe (w tym 2 licencjackie); 17 ojców pracuje, 12 jest bezrobotnych (w tym 4 bez prawa do zasiłku), 6 posiada rentę; 10 mieszka we Wrocławku, 10 w pobliskich miastach powiatowych, 15 na wsi; 6 posiada jedno, 16 dwoje, a 13 troje lub więcej dzieci.

W II grupie 2 posiada wykształcenie podstawowe, 5 zawodowe, 10 średnie, 18 wyższe (w tym 5 licencjackie); 33 pracuje, 2 jest na rencie; 22 mieszka we Wrocławku, 8 w pobliskich miastach, 5 na wsi; 22 posiada jedno, 8 dwoje, a 5 troje dzieci.

Wnioski z badań

Wiek i motywy zawarcia związku małżeńskiego. Nie ma badań jednoznacznie określających, jaki wiek jest najlepszy do podjęcia roli współmałżonka i rodzica. Wielu badaczy jednak podkreśla [9], że w związkach małżeńskich zawartych poniżej 20 roku życia występuje zbyt wiele czynników niekorzystnych dla jego trwałości, m.in. brak dojrzałości psychicznej i społecznej.

W I grupie 16 mężczyzn wzięło ślub mając 18 lat, 10–19 lat, a 9–20 lat. Wszyscy respondenci z tej grupy zawarli związek z powodu ciąży partnerki, ale tylko 5 zadeklarowało, że nie był to motyw dominujący. 2 wskazało na miłość (ciąża tylko przyspieszyła decyzję o ślubie – byli to mężczyźni 20-letni, studenci), 3 podało powód pragmatyczny – polepszenie sytuacji finansowo-mieszkaniowej (respondenci mieli wtedy 18, 19 lat, byli mieszkańcami wsi, pochodzili z rodzin rozbitych, nie pracowali i nie uczyli się). Większość badanych była w dniu ślubu niedojrzała psychicznie i społecznie do założenia rodziny: aż 30 badanych negatywnie zareagowało na wiadomość o ciąży partnerki; tylko 15 pracowało (13 z wykształceniem zawodowym i 2 ze średnim), 8 studiowało (pobierali stypendium socjalne), 12 było na zasiłku dla bezrobotnych. Po ślubie w samodzielnym mieszkaniu zamieszkały tylko 2 pary, 33 mężczyzn przeprowadziło się do teściów.

W II grupie 12 mężczyzn zawarło związek małżeński będąc w przedziale wiekowym 21–25 lat, 12 – 26–30 lat, a 11 – 31–35 lat. 20 badanych wskazało na uczucie jako główny powód

zawarcia związku małżeńskiego (w przypadku tych respondentów dziecko urodziło się co najmniej 3 lata po ślubie), 12 na ciążę lub urodzenie się dziecka, 2 na poprawę warunków finansowych (mężczyźni z wykształceniem podstawowym, mieszkańcy wsi, renciści). Tylko 6 badanych negatywnie zareagowało na wiadomość o ciąży. 33 badanych w dniu ślubu pracowało, 2 było na rencie; 26 posiadało samodzielne mieszkanie, 8 mieszkało u teściów, 1 wraz z żoną ze swoimi rodzicami.

Realizacja ról rodzicielskich. W I grupie tylko 10 ojców twierdziło, że poświęcało i poświęca swojemu dziecku dużo czasu wolnego. Przejawia się to częstymi i pogłębionymi rozmowami z dzieckiem, wspólnymi

zabawami i uprawianiem sportu. Pozostali twierdzili, że nie spędzali/nie spędzają z dzieckiem/dziećmi czasu wolnego z powodu studiów, czyli przebywania w innym mieście i pracy zawodowej. Jednak najczęściej podawanymi powodami było niezadowolenie z faktu zostania ojcem (20) i wspólne mieszkanie z teściami (28), co ilustrują wypowiedzi badanych: *Jak wracam do domu z pracy to jestem zbyt zmęczony, żeby pobawić się z dziećmi, a w weekendy to jeszcze nie zdążę wstać, a już teściowa je nakarmiła, a teść pobiegł na spacer – mężczyzna pracujący 75 km od domu; póki mieszkamy u teściów zajmowanie się dzieckiem jest niemożliwe, przecież teściowa wie wszystko najlepiej, ja podobno nawet dobrze bajki nie potrafiłem przeczytać, nie mówiąc już o kąpielach, czy przygotowaniu posiłków; 18 lat to nie jest wiek na bycie ojcem, na pieluchy, smoczki i takie tam; mam żal do żony, że zaszła w ciążę, zupełnie nie wiem jak to się stało, przez jej ciążę musiałem przerwać studia.* Żaden badany nie zadeklarował, że chodził z dzieckiem do lekarza, na wywiadówki, czytał książki, czy kupował ubrania – to domena kobiet. W ponad 40% badanych rodzin zauważyć można pomoc (wyręczanie) dziadków w wykonywaniu niektórych czynności, szczególnie w przygotowywaniu posiłków, spacerach, wspólnych zabawach. Wszyscy badani deklarowali jednak, że dzieci mogą zawsze liczyć na każdą pomoc z ich strony. Jednak aż 30 stwierdziło, że najczęściej dzieci przychodzą do nich po pomoc ... finansową.

W II grupie tylko 4 ojców (1 posiadający wykształcenie podstawowe, 1 zawodowe i 2 wyższe) stwierdziło, że nie poświęcali i nie poświęcają czasu wolnego swoim dzieciom z powodu pracy zawodowej poza miejscem zamieszkania (3) i choroby (1); 17 zadeklarowało, że spędzają z dzieckiem dużo czasu wolnego; 14, że nie tyle, ile by chcieli (głównym powodem ich zdaniem jest płeć dziecka – dziewczynki wolą spędzać czas z matkami, oraz praca zawodowa). Wszyscy badani zadeklarowali, że nigdy nie byli na wywiadówce u dziecka ani samodzielnie nie kupili mu ubrania. Widać jednak wyraźnie wkład tych mężczyzn w opiekę i wychowanie dzieci. 31 respondentów chodzi/chodziło z dzieckiem na spacer, 25 do lekarza, 10 przygotowywało posiłki, 20 czytało książki (w tym 10 tylko synom), 5 pomaga w odrabianiu lekcji (nauki ścisłe), 30 uprawia wspólnie sport. 15 ojców deklaruje, że ich dzieci zgłaszają się do nich po pomoc w każdej sprawie; 6, że synowie przychodzą, jak mają kłopoty w szkole; 10 twierdzi, że najczęściej pomagają dzieciom finansowo; 4, że od pomocy jest żona.

Postawy rodzicielskie. Dla prawidłowego rozwoju dziecka potrzebne są m.in. miłość, akceptacja i zainteresowanie obojga rodziców oraz przejawiane właściwych postaw rodzicielskich w stosunku do niego. Czynnikiem oddziałującymi na przejawianie określonych postaw rodzicielskich mogą być: wzory wyniesione z domu rodzinnego, stosunek do narodzin dziecka (oczekiwane lub nie), brak satysfakcji z własnego życia, niedojrzałość emocjonalno-psychiczna, egoizm, nałogi [10].

W I grupie 11 badanych ocenia, że wobec dziecka przejawia postawę właściwą, 10 nadmiernie wymagającą, 8 unikającą, 6 odtrącającą. Mężczyźni, którzy przejawiali postawy odtrącającą i unikającą, nie byli zadowoleni z faktu zostania ojcem (14), byli bezrobotni (9), nadużywali alkoholu (7), a także obwiniali dziecko i żonę za przerwana edukację (4), 6 także nie zaakceptowało płci dziecka lub jego dysfunkcji. Większość z nich posiadała wykształcenie podstawowe lub zawodowe (11). Natomiast badani, przejawiający postawę nadmiernie wymagającą to ojcowie w większości z wykształceniem co najmniej średnim (8), zawarli związek małżeński w wieku 20 lat (8), mieszkający już w samodzielnym mieszkaniu (7). Badani ci z różnych przyczyn (choroba, rozwód rodziców, bezrobocie w rodzinie) musieli zrezygnować z realizacji swoich pasji i chęć, żeby dziecko spełniło ich marzenia.

W II grupie 12 ojców twierdzi, że przejawia postawę właściwą, 10 nadmiernie chroniącą, 4 nadmiernie wymagającą, 3 unikającą. 6 nie odpowiedziało na pytanie. Mężczyźni przejawiający

postawę nadmiernie chroniącą zostali ojcami mając 34–39 lat, posiadają tylko jedno dziecko. W większości przypadków ich żony miały problem z zajściem, albo z donoszeniem ciąży. Badani o postawie nadmiernie wymagającej posiadają wykształcenie średnie, a ich żony wyższe, natomiast ci, którzy zadeklarowali postawę unikającą to osoby z wykształceniem podstawowym (2) i zawodowym, renciści (2), którzy albo nie akceptują płci, albo choroby dziecka.

Szczególnym rodzajem wzmocnienia rodzicielskich zabiegów wychowawczych są kary i nagrody. Nie ma gotowej recepty odpowiadającej na pytania: kiedy, w jaki sposób i za co nagradzać i karać potomstwo. Każde dziecko jest niepowtarzalne i w związku z tym wymaga indywidualnego traktowania.

Ojcowie z I grupy najczęściej karali dziecko poprzez cofnięcie kieszonkowego (17), lub klapsy (10), 8 nie stosuje kar. Natomiast nagradzali poprzez dawanie pieniędzy (20) lub kupowanie drogich prezentów (7), 8 nie stosuje żadnych nagród. Do stosowania kar cielesnych przyznają się ojcowie przejawiający postawę odtrącającą (6) i nadmiernie wymagającą (4), nadużywający alkoholu (7) oraz mieszkańcy wsi (8). Cofnięcie kieszonkowego to domena mężczyzn z wyższym i średnim wykształceniem (13), mieszkańców miast (10) i przejawiających postawy właściwe. Natomiast nie karzą i nie nagradzają ojcowie o postawie unikającej.

Ojcowie z II grupy karali dzieci poprzez zakazy (15), cofnięcie kieszonkowego (10), klapsy (4), 6 nie karało. 16 dawało w nagrodę pieniądze, 12 prezenty, 3 chwaliło, 4 nie nagradzało.

Zakaz gier komputerowych stosowali najczęściej mężczyźni z wykształceniem wyższym (12), mieszkańcy miast (10), o postawie właściwej (10) i co ciekawe pracujący poza miejscem zamieszkania (9). Cofnięcie kieszonkowego charakterystyczne było dla mieszkańców wsi i okolicznych miast (8) oraz dla ojców o postawie unikającej (3) i właściwej. Do stosowania kar cielesnych przyznali się mężczyźni, którzy nie odpowiedzieli na pytanie dotyczące postaw, mieszkańcy wsi, z wykształceniem podstawowym. Nie karzą ojcowie o postawie chroniącej (6). Nie nagradzają badani o postawie unikającej (3) i wymagającej (1); pochwałę stosowali tylko ojcowie wymagający.

Podsumowując można stwierdzić, że mężczyźni, którzy zostali pierwszy raz ojcami w wieku 18–20 lat:

rzadziej niż starsi wiekiem ojcowie:

- przygotowywali posiłki dziecku,
- spędzali z nim wolny czas,
- brali udział w procesie wychowania;

częściej:

- nie akceptowali swojego ojcostwa,
- byli w dniu ślubu niedojrzali psychicznie i społecznie,
- przejawiali wobec dziecka postawę nadmiernie wymagającą lub unikającą,
- karali stosując klapsy i cofnięcie kieszonkowego.

Łatwo jest zostać ojcem, trudniej jest nim być. Brak oparcia ze strony ojca, złe relacje z nim mogą uniemożliwić dziecku zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa. Wiele szkód wyrządza dzieciom sytuacja, gdy życie ojca jest podporządkowane awansowi ekonomicznemu rodziny. Powinniśmy pamiętać, że dzieci bardziej potrzebują miłości, opieki i wsparcia niż nowoczesnych sprzętów. Ale nauka ojcostwa, to proces długi, czasami wielopokoleniowy.

References

1. *Encyklopedia popularna* (1982). PWN, Warszawa. (in Pol.).
2. Ryś, M. (1998). *O miłości, małżeństwie i rodzinie*. Wydawnictwo Adam, Warszawa.
3. Arcimowicz, K. (2010). *Obraz mężczyzny w polskich przekazach medialnych na przełomie stuleci* [w:] M. Dąbrowska, A. Radomski (red.), *Męskość jako kategoria kulturowa. Praktyki męskości*. Wiedza i Edukacja, Lublin. (in Pol.).
4. Montreuil, S. (2011). *L'incidence du travail des parents sur la réussite éducative et la bien-être des enfants*. Université Laval, Québec.
5. Ouellet, F., Forget, G. (2003). *Pères en mouvement. Pratiques en changement une formation pour favoriser le transfert des connaissances*. *Revue d'intervention sociale et communautaire*, 9, 2, 222–240. (in Fra.).
6. Kong, A. i współ. (2012). *Rate of de novo mutations and the importance of father's age to disease risk*. *Nature*, 488, 471–475.

7. *Mouvement de la population. Indicateurs âge du père à la naissance de l'enfant* (2015). Retrieved from <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/06/blank/key/02/10.html>.
8. GUS (2014). Retrieved from www.stat.gov.pl.
9. Kempnińska, U. (2012). *Małżeństwa młodocianych. Cięża, ślub i co dalej?* Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń. (in Pol.).
10. Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Wiedza Powszechna, Warszawa. (in Pol.).

KEMPIŃSKA Urszula,

Ph.D., Assistant Professor, Faculty of Pedagogical Science,
Kujawska High School in Włocławek
e-mail: ulakem@interia.pl

PATERNAL AGE AND THE REALIZATION OF PARENTAL ROLES

Abstract. *Increases of women's autonomy, emancipation as well as reduced fertility are some of causes of changes in the traditional model of a male partner in the care and upbringing of children. As is clear from international research, contemporary father more often stays with the child since early childhood, even when he participate in its birth.*

In contemporary culture, there are two competing paradigms of masculinity. Traditional recognizes it as dominance and specialization in certain fields. It is assumed that the father works professionally, and his mother is a housewife and children. The man, therefore, that plays the role of breadwinner, must not engage in child care and housework - are the duties of women. My father is a teacher and not a firm partner of children.

However, still is father a parent less known to children than mother. The purpose of the present article is to show the relationship between the age of becoming father for the first time and the realization of roles in the family. The aim of research was to try finding answers to questions which resulted from the following study issues:

- *at what age and for what reasons the respondents entered into marriage,*
- *how the respondents fulfilled their parental roles,*
- *whether there is a difference in the implementation of parental attitudes in the light of the age of the tested fathers.*

Key words: *education, child, fatherhood, traditional model of parenting.*

Одержано редакцією 12.02.2017
Прийнято до публікації 20.02.2017

УДК 37.378.004

КИСЛЕНКО Дмитро Петрович,

кандидат юридичних наук, доцент, начальник кафедри
тактико-спеціальної підготовки Інституту Управління
державної охорони України,
Київський національний університет імені Тараса
Шевченка
e-mail: kyslenko.d@gmail.com

СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто сучасні концепції професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності до використання інформаційних технологій. Автором детально проаналізована організація підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності щодо використання інформаційних технологій в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: *концепція; професійна підготовка; майбутніх фахівці з охоронної діяльності; інформаційні технології.*

Постановка проблеми. Рівень сформованості вмінь, необхідний майбутньому фахівцю з охоронної діяльності, технологій для успішної професійної діяльності з використанням засобів інформаційних технологій, серед майбутніх фахівців з охоронної діяльності показало недостатній рівень їх розвитку. Складність і багатогранність проблеми, теоретична нерозробленість багатьох її аспектів доводять важливість подальших спеціальних досліджень. До того ж існує суперечність між наявним рівнем умінь, яким повинні володіти майбутні фахівці з охоронної діяльності в умовах інформатизації освіти, та вимогами до професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання сучасних концепції професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності до використання інформаційних технологій не мало багатьох досліджень, але слід відмітити таких дослідників, як В.А. Додонов [1], В.А. Кисляков [2], С.Ж. Козлова [3], В. Крутов [4], В.А. Магін [5].

Мета статті – обґрунтування сучасних концепції професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності до використання інформаційних технологій.

Викладення основного матеріалу дослідження. Особливу актуальність у сучасних умовах інтенсивного розвитку нових інформаційних технологій на базі загальної комп'ютеризації здобуває організація підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності щодо використання інформаційних технологій в майбутній професійній діяльності. Підготовка висококваліфікованого фахівця потребує впровадження нових інформаційних технологій навчання.

У період оволодіння професією важливим чинником можна вважати якісне здобуття професійних знань, умінь і навичок у ході професійного навчання та усвідомлена професійна реалізація особистості після закінчення навчання. Показником власне професійної діяльності є суспільно-професійні досягнення в процесі роботи за отриманою професією, прогрес професійних якостей особистості [4]. Завдання вищого педагогічного навчального закладу – закласти фундамент професійного розвитку.

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології, як сукупність сучасних методів і засобів отримання й опрацювання даних трансформуються у важіль підвищення ефективності навчально-виховного процесу та управління ним. Враховуючи вимоги сьогодення, майбутній фахівець з охоронної діяльності зобов'язаний засвоїти основи економічних знань, мати високу загальну культуру, володіти іноземною мовою, виявляти ініціативу, бути відповідальним, прагнути до самовдосконалення і самоосвіти, впроваджувати інновації, що дуже важливо, набути навичок роботи з комп'ютерною технікою.

Тому застосування інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутнього фахівця з охоронної діяльності не повинно обмежуватися лише вивченням тільки предмета, а має проникати і в гуманітарні навчальні дисципліни. Нині нові інформаційні технології міцно увійшли в усі сфери життєдіяльності нашого суспільства. Використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій значно підвищує ефективність процесу навчання завдяки його індивідуалізації, можливості здійснення зворотного зв'язку.

Концепція професійної підготовки з інформаційних технологій майбутнього фахівця з охоронної діяльності у навчальних закладах відображає положення щодо їх професійної підготовки на основі комплексного підходу до використання змісту, методів, засобів і форм навчання та індивідуального підходу, який забезпечує всебічний розвиток майбутнього фахівця з охоронної діяльності у сфері інформаційних технологій. Така підготовка є цілісною системою, провідними принципами якої виступають особистісно орієнтований та діяльнісний підходи, комплексне використання традиційних і комп'ютерно орієнтованих методів, засобів та форм навчання. Модель професійної підготовки з інформаційних технологій майбутнього фахівця з охоронної діяльності у навчальних закладах визначає мету такої підготовки і включає мотиваційний, організаційно-методичний, когнітивний та професійно-діяльнісні компоненти.

Критерії ефективності професійної підготовки з інформаційних технологій майбутнього фахівця з охоронної діяльності, які характеризують рівень їх мотивації до неперервного учіння з інформаційних технологій (*критерій мотивації*), рівень одержаних професійно спрямованих знань, умінь та навичок з інформаційних технологій (*когнітивний критерій*), рівень сформованих комунікативних, творчих і аналітичних умінь щодо виконання професійної інформаційно-комп'ютерної діяльності (*професійно-діяльнісний критерій*).

Критерій мотивації до неперервного учіння з інформаційних технологій оцінюється такими мотиваційними чинниками: бажанням виконувати професійну інформаційно-комп'ютерну діяльність; інформаційними потребами щодо постійного пошуку інформації в мережі Інтернет та постійного ділового спілкування з використанням мережних засобів зв'язку; прагненням до лідерства у використанні в професійній діяльності новітніх технічних і програмних засобів; потребою в постійному самонавчанні, саморозвитку та самовдосконаленні у сфері інформаційних технологій; сформованими матеріальними потребами та соціальними інтересами щодо неперервного процесу учіння з інформаційних технологій.

Когнітивний критерій ефективності професійної підготовки з інформаційних технологій майбутнього фахівця з охоронної діяльності оцінюється змістовими та операційними показниками. До змістових показників віднесено: повноту і ґрунтовність викладу знань з інформаційних технологій; термінологічну коректність; логічність викладу знань з аналізом та узагальненням матеріалу; розуміння застосування знань з інформаційних технологій на практиці. До операційних показників віднесено правильність та самостійність виконання професійно спрямованих завдань репродуктивних, логічних, продуктивних та аналітичних рівнів складності, якість їх оформлення в електронному вигляді та термін (темп) їх виконання.

Професійно-діяльнісний критерій ефективності професійної підготовки з інформаційних технологій майбутнього фахівця з охоронної діяльності оцінюється показниками професійної інформаційно-комп'ютерної комунікативної, творчої та аналітичної діяльності. До показників професійної інформаційно-комп'ютерної комунікативної діяльності віднесено *вміння*: „спілкуватися”, тобто працювати в інтерактивному режимі із системною оболонкою MS Windows та пакетами прикладних програм; працювати в інтерактивному режимі в локальній інформаційно-комп'ютерній мережі сучасного офісу; використовувати засоби електронної пошти, IP-телефонії і чат (від англ. – *chat*); вести діалог та користуватися інформаційно-пошуковими системами в середовищі мережі Інтернет. До показників оцінювання професійної інформаційно-комп'ютерної творчої діяльності віднесено *вміння*: творчо відбирати зміст ділових документів під час їх створення у інформаційно-навчальному середовищі; швидко та з фантазією оформляти ділові документи з використанням графічних можливостей комп'ютера; легко вирішувати економічні, статистичні та фінансові задачі в інформаційно-навчальному середовищі; творчо застосовувати мультимедійну інформацію для створення комп'ютерних презентацій, автоматизованих робочих місць тощо. До показників оцінювання професійної інформаційно-комп'ютерної аналітичної діяльності віднесено *вміння*: одержувати статистичні чи змістовні характеристики об'єкта дослідження з використанням інформаційних ресурсів мережі Інтернет; аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію під час досліджень певної проблеми із застосуванням засобів інформаційних технологій; за допомогою засобів інформаційних технологій здійснювати експертну оцінку та діагностику об'єкта дослідження; легко виявляти протиріччя, досліджувати і порівнювати його переваги та недоліки.

Культура інформаційної безпеки, як і культура воєнної безпеки полягає у мотивації не порушення правових норм при використанні ресурсів інформаційного простору окремих інформаційних суб'єктів, держав, правовласників об'єктів охоронного права та інформаційних ресурсів глобального світового інформаційного простору. У працях багатьох

науковців розглядаються методологічні основи дослідження культури воєнної безпеки у контексті соціально-філософського аналізу, визначаються методологічні підходи: соціологічний, комунікативний і культурологічний. Життєво необхідні, ключові компетентності є також інтегрованими характеристиками, першочергово до особистісної компетентності фахівця, соціальної компетентності, професійної компетентності, методологічної компетентності та ін., по суті комплексним поняттям, синергічним утворенням у процесі професійної підготовки та розвитку у процесі професійної діяльності.

Професійні якісні характеристики майбутнього фахівця з охоронної діяльності, їх формування у процесі фахової підготовки є предметами і об'єктами прикладних наукових досліджень у галузі, оскільки мають відповідну специфіку, зумовлену запитами інформаційного суспільства щодо захисту інформації.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в галузі освіти і безпосередньо в діяльності майбутнього фахівця з охоронної діяльності стає загальною необхідністю. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес забезпечить поступовий перехід освіти на новий, якісний рівень. Інформаційно-комунікаційні технології позитивно впливають на всі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи та організаційні форми навчання, засоби навчання, що дозволяє вирішувати складні і актуальні завдання педагогіки для забезпечення розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного мислення та самостійності педагогічних працівників. Для ефективної модернізації освіти та оновлення технічного арсеналу засобів навчання необхідно оптимізувати реалізацію державних програм, спрямованих на інформатизацію, комп'ютеризацію та оновлення матеріально-технічної бази шкіл, надання всім вільного доступу до мережі Інтернет. Вони спрощують спілкування і співробітництво, стають визначальними в сферах життя, займають центральне місце у процесі інтелектуалізації суспільства, розвитку його системи освіти і культури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Враховуючи вимоги сьогодення, майбутній фахівець з охоронної діяльності зобов'язаний засвоїти основи економічних знань, мати високу загальну культуру, володіти іноземною мовою, виявляти ініціативу, бути відповідальним, прагнути до самовдосконалення і самоосвіти, впроваджувати інновації, що дуже важливо, набутти навичок роботи з комп'ютерною технікою. Тому застосування інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутнього фахівця з охоронної діяльності не повинно обмежуватися лише вивченням тільки предмета, а має проникати і в гуманітарні навчальні дисципліни. Нині нові інформаційні технології міцно увійшли в усі сфери життєдіяльності нашого суспільства. Використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій значно підвищує ефективність процесу навчання завдяки його індивідуалізації, можливості здійснення зворотного зв'язку.

Список використаної літератури

1. Додонов Е.А. Описание системы администрирования комп'ютерного моделирующего комплекса / Е.А. Додонов // Реєстрація, зберігання і обробка даних: зб. наук. праць за матеріалами щорічної підсумкової наукової конференції ІПРІНАН України, (Київ, 24–26 лютого 2010 р.). – Київ: ІПРІНАНУ, 2010. – С. 38–40.
2. Кисляков П.А. Системно-личностный подход к формированию социальной безопасности будущего педагога / П.А. Кисляков // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 73–80.
3. Ефимов И.Н. Открытые виртуальные исследовательские пространства. Технологии построения / И.Н. Ефимов, Д.В. Жевнерчук, С.Ж. Козлова, А.В. Николаев. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, 2008. – 203 с.
4. Лубышева Л.И. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту (авторский проект) / Л.И. Лубышева, В.А. Магин // Теория и практика физ. культуры. – 2003. – №12. – С. 13–16.

References

1. Dodonov, E.A. (2010). Description of the system administration computer simulation complex. Registration, storage and processing of data: collection of Sciences. proceedings of the annual final scientific conference PRAN of Ukraine, (Kyiv, 24-26 of February). Kyiv: PRANA, 38–40.
2. Kislyakov, P.A. (2013). System-personal approach to the formation of social security of future teachers. *Psychological science and education*, 6, 73–80.

3. Efimov, S.N., Zzhevnerchuk, D.V., Kozlova, S.G., Nikolaev, A.V. (2008). Public virtual researches of space. Building technologies. Nizhny Novgorod: Publishing house of Nizhny Novgorod state University named after N. Lobachevsky, 203.
4. Lubyshcheva, L.S., Magin, V.A. (2003). The concept of modernization of the process of professional training of specialists in physical culture and sports (copyright project). *Theory and practice of Physical culture*, 12, 13–16.

KYSLENKO Dmytro,

Ph.D of Legal Sciences, Professor, Head of the Department of Tactical and Special Training of the Institute of Management of State Protection of Ukraine,
Kyiv National Taras Shevchenko University
e-mail: kyslenko.d@gmail.com

**MODERN CONCEPTIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS
IN SECURITY ACTIVITIES TO USAGE OF INFORMATION TECHNOLOGIES**

Abstract. Introduction. Of particular relevance to modern conditions of intensive development of new information technologies based on the total computerization organization gets training of future specialists of security activity on the use of information technologies in their future careers.

Purpose. Study modern conception of training future professionals of security activity to the using information technologies.

Results. The level of skills required of future specialists of security technologies for successful professional activity with the use of information technologies among future specialists of security activity shows insufficient level of development. The complexity and diversity of problems, theoretical underdevelopment of many of its aspects showed the importance of further specialized studies. In addition, there is a contradiction between the existing level of skills, which should have future specialists of security activity in conditions of informatization of education and training requirements for future specialist security activities.

Originality. The use of information and communication technologies in the training of future specialists of security were analyzed carefully ; the conceptions of training future professionals of security to the using of information technologies were systematized.

Conclusion. The use of ICT in the preparation of future specialist security activities should not be limited to studying only the subject, but must penetrate and humanitarian subjects. Now new information technologies have become part of all spheres of our society. The use of computer technology and information technology greatly increases the effectiveness of the learning process through his individualization possibility of feedback.

Key words: *conception; training; future experts of security activity; information technologies.*

*Одержано редакцією 04.03.2017
Прийнято до публікації 12.03.2017*

УДК 378.046-21.68:331.101-051

КУЗЬМЕНКО Юлія Василівна,

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін,
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
e-mail: geoeconomika@mail.ru

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ
НА ЗАСАДАХ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У публікації висвітлено особливості організації навчання фахівців із трудової підготовки на засадах проектно-технологічної діяльності в педагогічних ВНЗ України на початку ХХІ століття. Визнано важливою складовою підготовки сучасного вчителя технологій технологічну освіту. Представлено основні нормативно-правові документи, що регламентують навчальний процес фахівців із трудової підготовки. З'ясовано, що зміна орієнтирів у трудовому навчанні та вихованні учнівської молоді призвели до оновлення підходів до підготовки освітян в системі педагогічної

професійної освіти. Виявлено, що Державний стандарт базової і повної середньої освіти 2004 року став базовим для формування освітньої складової людського капіталу педагогічних кадрів в Україні. У Стандарті задекларовано нові вимоги до діяльності вчителя трудового навчання через реалізацію змісту освітньої галузі «Технологія».

Представлено створену за роки незалежності джерельну базу з питань запровадження в трудовому навчанні учнів проектно-технологічної системи. Зроблено висновки, що теорія і практика формування освітньої складової людського капіталу сучасних фахівців із трудової підготовки обов'язково повинна містити таку компоненту навчання, як проектно-технологічна діяльність.

Ключові слова: фахівці із трудової підготовки; проектно-технологічна діяльність; навчальний процес; тенденції; проекти; вчитель; студент; людський капітал.

Постановка проблеми. Формування технологічно освіченої особистості – вимога сучасного ринку праці. Саме тому технологічна освіта важлива складова підготовки вчителя технологій XXI ст. Нові підходи та інновації в організації освітньої діяльності призводять до оновлення стандартів, технологій професійної педагогічної освіти, змін орієнтирів підготовки фахівців із трудової підготовки в усьому світі. Ці тенденції характерні і для українських навчальних закладів. Отже не випадково підготовка педагогів до реалізації проектно-технологічного підходу в трудовому навчанні школярів є актуальним питанням сучасної педагогічної теорії і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до проектно-технологічної діяльності розглянуті у роботах вітчизняних вчених: О. Авраменка, Г. Гаврилюк, О. Коберника, В. Моштука, Н. Кардаш, Л. Оршанського, В. Сидоренка, Г. Терещука, В. Яковлевої та ін.

Мета статті – висвітлити особливості організації навчання фахівців із трудової підготовки на засадах проектно-технологічної діяльності в педагогічних ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. На початку XXI ст. освітня галузь отримала новий поштовх до розвитку. Ним стало прийняття у 2002 р. Національної доктрини розвитку освіти України – документа, що має визначати стратегічні напрями розвитку освітньої галузі у першій чверті XXI ст.

На виконання основних завдань Національної доктрини розвитку освіти України Постановою Кабінету Міністрів від 2004 р. затверджено Державний стандарт базової і повної середньої освіти, в якому, зокрема, було окреслено нові вимоги до діяльності вчителя трудового навчання через реалізацію змісту освітньої галузі «Технологія». Зміни, що були окреслені в Стандарті і стосувалися освітньої галузі «Технологія» були обумовлені реформами освітньої системи розпочатими набагато раніше. Так, наприкінці 1997 р. освітянами активно обговорювався проект Базового навчального плану середніх закладів освіти України, де трудове навчання почали розглядати в контексті освітньої галузі «Технології». У документі відзначено, що ця галузь «має на меті сформувати технічно і технологічно грамотну особистість випускника середнього закладу освіти, дати учням загальні відомості про основи виробництва з елементами підприємницької діяльності, різноманітні виробничі технології, у тому числі інформаційні, зі сфери домашнього господарювання тощо. Ця освітня галузь сприяє професійному самовизначенню учнів, прищеплює їм навички конструкторської діяльності. У межах цієї галузі учні можуть отримати допрофесійну трудову і початкову професійну підготовку». Освітня галузь «Технології» охоплювала такі предмети і курси – трудове навчання, виробничі технології, основи виробництва, інформатика, що складало 24 тижневі години (7,2 %) [1, с. 7].

У 1998 р. Базовий навчальний план середніх закладів освіти [2] було прийнято. Це створило нові орієнтири у трудовому навчанні та вихованні молоді. Уведено нову освітню галузь «Технології», години якої в основній та старшій ланці школи дозволялося використовувати для профільного навчання. По суті за рахунок трудового навчання поглиблено вивчали фізику, математику, біологію, іноземну мову та ін. Як свого часу відзначав Д. Тхоржевський, «директорам шкіл фактично дозволяється вилучати з

навчального плану школи освітню галузь «Технології» [3, с. 3]. На практиці не всі загальноосвітні заклади відмовилися від трудового навчання. Проте, ці зміни призвели до активного пошуку шляхів здійснення ефективної ступеневої підготовки вчителя трудового навчання. Оскільки «концепція стандарту з трудового навчання ґрунтується на тому, що цей предмет є загальноосвітнім; він розв'язує п'ять основних загальноосвітніх завдань: трудове виховання, політехнічна освіта, профорієнтація, формування творчого ставлення до продуктивної праці та поєднання навчання з продуктивною працею» [4, с. 32], важливо було віддзеркалити всі ці підходи в підготовці вчителів. Окрім того, треба було врахувати те, що виникла потреба готувати вчителів більш широкого профілю, оскільки більшість шкіл проводила уроки трудового навчання одночасно з хлопцями і дівчатами.

Як бачимо, новий час вимагав оновлення підходів до нарощення професійного рівня педагогічних кадрів. У Національній доктрині розвитку освіти України були визначені пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку освіти, серед яких: «постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу» [5]. У цьому контексті починаючи з 2005 р. трудове навчання в школах почали здійснювати за проектно-технологічною системою, що, у свою чергу, зумовило необхідність відповідної підготовки педагогічних кадрів та створення навчально-методичного забезпечення цього процесу.

2004 р. Державний стандарт базової і повної середньої освіти став базовим для формування освітньої складової фахівців із трудової підготовки. У ньому, як уже зазначалося, окреслено вимоги до діяльності вчителя трудового навчання через реалізацію змісту освітньої галузі «Технологія». Стандартом визначено, що основним напрямом діяльності вчителя трудового навчання має стати проектно-технологічна діяльність. Тому у ВНЗ та в системі післядипломної педагогічної освіти набула активного розвитку проблема підготовки педагогів до реалізації проектно-технологічної діяльності у трудовому навчанні учнів. Це зумовлювалося тим, що в нових шкільних навчальних програмах та в Державному стандарті базової і повної середньої освіти наголошувалося, що викладання предмета «Трудове навчання» має здійснюватися за проектно-технологічною системою, де провідним в організації навчально-виховного процесу виступає проектно-технологічний підхід. Шкільні програми були побудовані за модульною структурою, склалися з інваріантного і варіативного модулів. Реалізація варіативності у змісті трудового навчання учнів дозволяла врахувати можливості матеріально-технічного оснащення шкільних майстерень, а рівень фахової підготовки мав надавати вчителю можливість скерувати освітній процес у русло творчого розвитку дітей із максимальним урахуванням їхніх інтересів і запитів [6]. Ці нововведення вимагали від професійно-педагогічної системи освіти певної переорієнтації.

Проектно-технологічна діяльність як прогресивна інноваційна педагогічна технологія дозволяє акумулювати в собі значний обсяг знань направлених на створення продукту праці, передбачає перетворення освітньої, виробничої та художньої реальності. В її основі лежить метод проектів, що дозволяє в процесі проходження оптантом послідовно пов'язаних етапів проектування інтегрувати, засвоювати, оновлювати знання, уміння, навички та збагачувати свій досвід [7, с. 364]. Оскільки у більшості фахівців із трудової підготовки бракувало знань і досвіду щодо впровадження проектно-технологічного підходу на уроках трудового навчання, в інститутах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та педагогічних ВНЗ було розпочато системну роботу з цього питання. Щодо створення навчально-методичного забезпечення, то лише за кілька років в Україні вийшли друком такі джерела: О. М. Коберник, С. М. Яшук «Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання» (2001); О. М. Коберник «Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці» (2003); А. І. Терещук, С. М. Дятленко «Методика організації проектно-технологічної діяльності старшокласників з технологій» (2010); О. М. Коберник, В. В. Бербец, Н. В. Дубова та ін. «Трудове навчання в школі: проектно-технологічна діяльність. 5-12 класи» (за ред. О. М. Коберника, 2010); Г. М. Гаврилюк, Т. В. Стрижова «Робочий зошит «Творчий проект». 7–8 класи», «Робочий зошит «Творчий проект». 9 клас» (2011); «Оптимізація проектно-технологічної діяльності

учнівської молоді: методичні рекомендації для вчителів трудового навчання» (уклад. Г. М. Гаврилук, 2014) та ін.

Було видруковано: монографії – В. В. Бербец, Т. М. Бербец, Н. В. Дубова та ін. «Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика» (за заг. ред. О. М. Коберника, 2003); О. М. Коберник «Проектна технологія: теорія, історія, практика» (2012); М. Л. Пелагейченко «Формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи» (2008); Л. О. Савченко, Н. В. Волкова, Л. В. Гура та ін. «Проектна діяльність у технологічній освіті» (2015); статті: С. М. Ящук «Виконання основних етапів проектування на уроках трудового навчання» (2003); А. І. Терещук «Проектна технологія на уроках трудового навчання: сучасний стан і перспективи дослідження» (2006); Г. М. Гаврилук «Психолого-педагогічні проблеми організації проектно-технологічної діяльності у трудовій підготовці школярів» (2011); В. К. Сидоренко «Проектний підхід і вимоги до вчителя» (2011) та ін.

Тобто за невеликий проміжок часу на допомогу фахівцям із трудової підготовки було створено широку джерельну базу з питань запровадження в трудовому навчанні учнів проектно-технологічної системи.

У 2010 р. колективом учених було розроблено «Концепцію технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України», де визначено актуальність технологічної освіти в світовому масштабі, окреслено теоретико-методологічні засади, критеріально-понятійний апарат, основні принципи, мету, завдання, зміст, структуру, стратегічні напрямки, тактичні завдання та умови реалізації проектно-технологічної діяльності в трудовому навчанні учнівської молоді [8, с. 3–11]. Ця Концепція окреслила шляхи і визначила підходи до формування освітньої складової фахівців із трудової підготовки на засадах технологічної освіти.

Задля реалізації цього напрямку у 2014 р. ухвалено нову редакцію Закону України «Про вищу освіту», де задекларовано принципово нові вимоги до якості освіти та зорієнтовано її на нарощення «конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни» [9]. Звісно це створює умови для формування освітньої складової фахівців, зокрема й із трудової підготовки.

Орієнтири сучасної системи професійної освіти педагогічних кадрів лежать у ракурсі вироблення нового знаннєвого продукту. Л. Оршанський зауважує, що формування у майбутніх учителів трудового навчання досвіду проектної діяльності здійснюється за двома основними напрямками: включення методу проектів у процес вивчення різних дисциплін, передбачених навчальним планом; введення у навчальний план підготовки спецкурсу з основ виконання творчих проектів. Акцентує увагу на тому, що важливим є не лише навчити проектувати майбутніх педагогів, а й здійснювати управління розробкою проектів у школі. Науковець окреслює чинники, що «впливають на ефективну роботу студента над проектом: 1) формування бази знань, що складає підґрунтя початку самостійної роботи над проектом; 2) установка на нові знання, отримувані у процесі дослідження; 3) контроль над правильною інтерпретацією знань; 4) вироблення уміння конструювати знання. Практичні заняття повинні присвячуватися обговоренню проблем, що виникли при виконанні самостійної роботи та розробці проектів» [10].

Відмітимо, що при організації проектно-технологічної діяльності у інститутах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та педагогічних ВНЗ з метою формування професійної компетентності майбутніх педагогів та вчителів-практиків викладачу необхідно враховувати такі основні принципи навчання: самостійності, індивідуалізації, мобільності, інтерактивності діяльності, суб'єктності та елективності навчання, рефлексії та корекції проектної діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Вищеназвані документи та постійні наукові пошуки вітчизняних вчених сприяли постійному оновленню підходів до професійного навчання фахівців із трудової підготовки. Зміни вимог до організації трудової підготовки школярів призводили до істотних змін в змістовій і процесуальній складових підготовки педагога. Наразі кожен фахівець із трудової підготовки має бути готовим до

реалізації проектно-технологічної діяльності в навчальному процесі. Ці вимоги сприяють модернізації традиційної системи підготовки майбутніх педагогічних кадрів, спонукають до розробки та реалізації нових методичних підходів. Тому теорія і практика формування освітньої складової людського капіталу фахівців із трудової підготовки нині обов'язково включає таку компоненту навчання педагогів, як проектно-технологічна діяльність. Сучасний темп розвитку суспільства вимагає постійного оновлення підготовки вчительських кадрів до впровадження сучасних педагогічних технологій та використанні нових здобутків науки і техніки в навчальному процесі. Пошук нових та вдосконалення існуючих методик щодо нарощення професійного рівня сучасних фахівців педагогічної галузі – широке та перспективне поле подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Про проект Базового навчального плану середніх закладів освіти України : рішення колегії Міністерства освіти України № 22/6-3 від 24.12.97 р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1998. – № 5. – С. 3–10.
2. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/>
3. Тхоржевський Д. Про розробку державного стандарту освіти / Д. Тхоржевський // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 3 (10). – С. 2–4.
4. Тхоржевський Д. Обговорюємо проект нової програми / Д. Тхоржевський // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – № 4 (23). – С. 32–36.
5. Про затвердження Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1239-98-%D0%BF>.
6. Кузьменко Ю. В. Підготовка вчителів до реалізації проектно-технологічної діяльності у трудовому навчанні школярів (1991–2015 pp.) [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://ito.vspu.net/konference15/15_11/Kyzmenko.pdf.
7. Кузьменко Ю. В. Підготовка педагогів України до організації проектної діяльності учнів в трудовому навчанні : історико-педагогічний аспект / Ю. В. Кузьменко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця, 2015. – Вип. 43. – С. 363–368.
8. Коберник О. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх закладів України / О. Коберник, В. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 6. – С. 3–11.
9. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html.
10. Оршанський Л. Метод проектів у системі підготовки сучасного вчителя трудового навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_3_15.pdf.

References

1. *About the project the Basic curriculum of secondary educational establishments of Ukraine: the decision of the Collegium of the Ministry of education of Ukraine № 22/6-3 від 24.12.97 // Information booklet of the Ministry of education of Ukraine. – 1998. – № 5. – С. 3–10. (in Ukr.)*
2. *On approval of the Basic curriculum of secondary schools (Ukraine Order). Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1239-98-%D0%BF> (in Ukr.)*
3. Tkhorzhevskij, D. (1998). On the development of state education standards. *Labour preparation in educational institutions, 3(10), 2–4. (in Ukr.)*
4. Tkhorzhevskij, D. (2001). Discussing the new project. *Labour preparation in educational institutions, 4(23), 32–36. (in Ukr.)*
5. *About the National doctrine of education development (Ukraine Order). Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/> (in Ukr.)*
6. Kyzmenko, Iul. V. Preparation Of Teachers To Realization Of Project And Technological Approach In Labor Teaching of Schoolchildren (1991–2015 years) (Ukraine Order). Retrieved from http://ito.vspu.net/konference15/15_11/Kyzmenko.pdf (in Ukr.)
7. Kyzmenko, Iul. V. (2015). Training of teachers in Ukraine to the organization of pupils' project activity in context of labor training: historically-pedagogical aspect. *Modern information technologies and innovational teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems. Kyiv-Vinnitsa, 43, 363–368. (in Ukr.)*
8. Kobernyk, O., Sydorenko, V. (2010). The concept of technological education of pupils of educational institutions of Ukraine. *Labour preparation in educational institutions, 6, 3–11. (in Ukr.)*
9. *The law of Ukraine "On higher education" (Ukraine Order). Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html. (in Ukr.)*
10. Orshanskyj, L. *Project method in the system of training of the modern teacher of labor training (Ukraine Order). Retrieved from http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_3_15.pdf (in Ukr.)*

KUZMENKO Yuliya,

PhD., Assistant Professor, Assistant Professor of Communal Higher Educational Establishment
Kherson Academy of Continuing Education
e-mail: geoekonomika@mail.ru

FEATURES OF TRAINING SPECIALISTS OF LABOUR TRAINING PROJECT ON PRINCIPLES OF TECHNOLOGY

***Abstract.** Introduction. The author has paid a lot of attention to clarifying component of modern teacher technology - technological education.*

Purpose. The purpose of this article is to highlight the features of training specialists in labor training according to the principles of design and technological activities in the institutions training and teaching universities in Ukraine at the beginning of the XXI century.

Results. The basic legal documents regulating educational process specialists work readiness training teachers in the context of the implementation of design and technological activities in the educational environment of the school. It was found that changing orientation in labor training and education of students led to the renewal of approaches to training teachers in the educational system of vocational education as the main focus of the work of teachers has become realization of design and technology approach. Revealed that the State Standard of secondary education in 2004 became the base for the formation of human capital education component of teaching staff in Ukraine. The standard is declared the new requirements of the teacher labor training content through the implementation of educational field "Technology", which covers the following subjects and courses – work training, production technology, production bases, computer science.

The majority of scholars in their scientific researches are outlining the solutions to the above mentioned problem. The design and technological system is presented and created since independence source base for the introduction of labor education students and the formation of future teachers of labor studies for the project of students in secondary schools. The basic guidelines adopted cohort of leading Ukrainian scientists Concept Technology Education students in general educational institutions of Ukraine.

Originality. The range of the principles of design and technological activities have been determined in the educational process of the university. The importance of constant updating training of teaching staff for introduction of modern educational technologies and new achievements of science and technology in the classroom was highly emphasized.

Conclusion. Based on the conclusions represented the facts that the theory and practice of formation of the educational component of human capital professionals with advanced training work must contain this component of learning how to design and technological activities.

***Key words:** experts in labor training; design and technological activities; educational process; labor training trends; design; pedagogue; student; human capital.*

Одержано редакцією 18.03.2017
Прийнято до публікації 22.03.2017

УДК 373.24:78.04

ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

КОВАЛЕНКО Андрій Васильович,

студент, Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: kovalenko.andrei2017@yandex.ru

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті представлені різні форми прилучення дошкільнят до скарбниці вітчизняного та світового музичного мистецтва. Розглядаються методи формування особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти, яка базується на гуманізації музично-педагогічного процесу, коли дитина з

її особистісними та індивідуальними особливостями є головним об'єктом уваги музичного керівника, а весь процес навчання та виховання будується на основі їхньої співпраці й співтворчості з урахуванням вікових можливостей та зони найближчого розвитку дітей, інтересів кожного вихованця, його музичних успіхів, з повагою до будь-яких творчих проявів.

Ключові слова: дошкільна освіта, діти дошкільного віку, творчі здібності, музика, естетичне виховання, музичний керівник.

Постановка проблеми. З упевненістю можна сказати, що кожна дитина народжується з природними творчими задатками, але творчими людьми виростають лише ті, умови виховання яких дозволили розвинути ці здібності вчасно. Багато залежить від того, хто опиниться поруч із дітьми, коли вони робитимуть перші кроки у складний та багатогранний світ мистецтва.

Сучасний світ – це світ креативних особистостей, адже вершин у ньому досягають лише ті, хто мислять неординарно, творчо, хто нестандартно підходить до розв'язання будь-яких проблем. Не випадково у Державній базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» креативність вперше визначено як одну із семи основних ліній розвитку. І хоча на формування креативної особистості впливає чимало чинників, відчутних успіхів у цій справі можна досягти, використовуючи засоби музичного виховання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методичні особливості розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку були представлені у наукових роботах Н. Ветлугіної, Т. Гризоголазової, О. Гуменської, В. Душенка та інших.

Розвитку художньо-творчого мислення, знаходження найбільш досконалих моделей і схем аналізу образного змісту і музичного образу твору присвячені дослідження В. Белобородової, Н. Вишнякової, Г. Дідич, В. Остроменського та інших.

Мета статті – охарактеризувати музичне мистецтво як засіб розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливу роль у становленні творчої особистості ми відводимо музичному вихованню дітей. Адже саме музичне виховання покликане допомогти дитині усвідомити себе як суб'єкта творчості: відчутти у собі композитора, художника, митця. Залучати дітей до музичної діяльності, ми прагнемо, щоб діти активно імпровізували, виявляли власну творчість у різних видах музичної діяльності, збагачували власний досвід, отримувати позитивні враження від взаємодії з музичним мистецтвом.

Дошкільне дитинство є найкращим періодом для розвитку творчої уяви, інакше кажучи, дошкільний вік дає прекрасні можливості для розвитку здібностей до творчості. І від того, наскільки були використані ці можливості, багато в чому залежатиме творчий потенціал дорослої людини. Дитячий садок – це той осередок, де зростає і формується дитина, як особистість.

Кожний педагог дошкілля – творець. Щодня, віддаючи силу душі і розуму, він створює казковий «замок дитинства», в якому звучить мелодія люблячих сердець. Ніби камертон, він задає правильний тон струнам дитячої душі, які потім заграють ніжністю, любов'ю, зірковим сяйвом музичної палітри життя, адже дитина — надто висока цінність, і немає нічого дорожчого і важливішого, ніж виростити фізично здорову, гармонійно розвинену, щасливу людину.

Не виняток із цього і музичний керівник дитячого садка. Адже, що може бути прекраснішим, ніж діти та музика! Для кожного музичного керівника звичайний стан – це творчий пошук, невід'ємне бажання зробити так, щоб зустріч з дітьми стала для них, по-перше, радістю, а, по-друге, якнайглибше занурилася у неповторний, найчарівніший, неосяжний світ її Величності Музика.

Маючи багаторічний досвід роботи з дошкільнятами, я зацікавилася впливом музики на розвиток творчих здібностей дітей. Поважаючи в кожній дитині особистість, намагаюсь максимально розвинути здібності, закладені природою.

Засобами музики, художнього слова необхідно постійно впливати на розвиток уяви, художнього смаку вихованців, заохочувати їх мислити самостійно і неординарно. У кожного

малюка потрібно, розвинути музичні здібності, які у певній мірі є абсолютно в усіх і, зазвичай, проявляються лише тоді, коли дитина виступає не як пасивний слухач, а як творець музики, її активний діяч. Педагоги, залучаючи дітей до активної діяльності, спонукають їх до розкриття своїх мовленнєвих, музичних та танцювальних здібностей.

Ставимо за мету:

- збагачувати словник дітей, використовуючи мовленнєві вправи;
- стимулювати творчу рухову та мовленнєву активність;
- формувати вміння –
- супроводжувати спів грою на дитячих музичних інструментах;
- відтворювати різними звуками (оплесками, притупами, виляскуванням) ритм музики;
- імпровізувати;
- створювати елементарний інструментальний супровід казок (гра на музичних інструментах);
- озвучування віршів;
- озвучування розповідей, явищ природи, птахів.

Ці завдання ми реалізуємо у різних формах роботи з дітьми, зокрема під час:

- музичних занять;
- розваг;
- театралізованих дійств;
- свят;
- індивідуальної роботи з дітьми.

З упевненістю можна сказати, що кожна дитина народжується з природними творчими задатками, але творчими людьми виростають лише ті, умови виховання яких дозволили розвинути ці здібності вчасно. Багато залежить від того, хто опиниться поруч із дітьми, коли вони робитимуть перші кроки у складний та багатогранний світ мистецтва.

Благодатно впливає на розвиток дітей використання музичних творів у педагогічному процесі. Музика – бажана гостя на заняттях і з зображувальної діяльності. Під час занять музика створює атмосферу емоційної чутливості, гармонійності, які допомагають розвитку творчості. Музика допомагає розвинути уяву дитини, дарує їй творчі крила і з натхненням кличе маленького митця до створення краси, доповнює барвисту мову живопису мелодією любові, породжує натхнення і бажання творити.

Музику треба використовувати часто, щоб вона увійшла в життя дітей і була впізнавана ними. Під час слухання музики дошкільниками необхідно врахувати психологічні особливості дітей, їхню надзвичайну емоційну чутливість і здатність до чуттєвого сприйняття.

Серед предметів естетичного циклу музика найбільше стимулює до творчої діяльності, сприяє формуванню пізнавальних та емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, здібностей, комунікативності, а також позитивних якостей характеру: систематичності, працьовитості, наполегливості у досягненні мети. Музика є мовою серця, найніжніших почуттів, світу емоцій людини. Вона дає людині поштовх для внутрішнього переживання і уяви. Це внутрішнє відчуття та переживання викликає бажання передавати музику в дії, міміці, жестах, рухах, співі, грі, створювати нові художні образи.

Музика, особливо спів, поліпшує мовлення дітей. Співаючи, діти змушені протяжно вимовляти слова, що формує чітку вимову, сприяє правильному засвоєнню слів. Крім того, слова в пісні підпорядковані певному ритму, що також допомагає вимові важких звуків і складів. Тому музичне виховання є могутнім засобом, який сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості.

Завданням сучасної музичної педагогіки є вміння виявити у дітей потенційні можливості творити на базі хороших музичних вражень-переживань. Річ у тому, що вміння дітей вигадувати, творчо і вільно конструювати на музичному матеріалі неповторні мелодії та рухові комбінації має великий потенціал для розвитку творчих здібностей дитини.

Постійному поглибленому зацікавленню музикою сприяють хороша педагогічна атмосфера, безпосередній зв'язок між вихователькою та дітьми. Звичайно, результат буває

тільки тоді, коли людина вміє, може і хоче. Не дурімо самих себе: вихователь, який не пережив власний творчий шлях радісного спілкування з музичною культурою і практично має обмежений технічний досвід у цій галузі, не може бути тим творчим «акумулятором» для дітей, котрий знайде вихід із будь-якої творчої проблеми. В епоху техногенного поступу більшість педагогів-музикантів підтримали думку про те, що до музики треба ставитися серйозніше. Діти, які постійно співають, мають низький показник внутрішньої агресії. Психологи помітили, що там, де панує гарна музика, а особливо де домінує спів (спів – це інтонація, пропущена через живе серце), дитячі осередки врівноважені, діти мають рівні, стабільні стосунки, є більш чуйними один до одного. Там, де вихователь невтомно працює над розвитком творчої свідомості дітей, розширюючи пізнання ігровим способом, результат має блискучі показники.

Яка роль вихователя в художньо-естетичному вихованні дітей на різних етапах їхнього розвитку?

Дитині раннього і молодшого дошкільного віку потрібно забезпечити та сформувати:

- вчасний розвиток чутливості сенсорного апарату;
- емоційний відгук на сприймання найяскравіших якостей і властивостей предметів та явищ.

У молодшому дошкільному віці елементарна художня діяльність дитини вже має ознаки естетичного характеру, а її естетичний розвиток пов'язаний із індивідуальним досвідом. Тому вихователю слід урахувувати, що у своїх творах дитина виявляє елементи самостійності, творчої активності. Стимулювання активності дитини – першочергове завдання вихователя при роботі з даною віковою групою.

Для дітей старшого дошкільного віку характерно:

- глибше сприймання творів мистецтва;
- зацікавлення настроєм творів мистецтва;
- розвиток музикального слуху або поетичного хисту;
- здатність помічати й емоційно відгукуватися на виразально-зображувальні засоби творів мистецтва;
- пояснювати особливості, оцінювати музичні, літературні твори та твори різних жанрів образотворчого мистецтва;
- уміння помічати зв'язок між змістом твору і засобами його вираження;
- вибіркоче ставлення до різних жанрів мистецтва і конкретних творів, порівняння їх;
- виявлення художніх інтересів;
- прагнення до творчості;
- відчуття радості від створення найпростіших віршиків, пісеньок, малюнків.

Вихователі повинні максимально підтримувати ранні творчі прагнення дітей, стимулювати розвиток художньо-творчої практики, дбати про збагачення дітей життєвими враженнями. Формування естетичного переживання стимулює потребу в естетичній діяльності.

Музика, безпосередньо впливає на почуття дитини, формує її моральне обличчя. Вплив музики буває часом більш сильним ніж умовляння або вказівки. Знайомлячи дітей з добутками різного емоційно-образного змісту, ми спонукаємо їх до співпереживання.

Пісні пробуджують почуття любові до Батьківщини. Хороводи, пісні, танці різних народів викликають інтерес до їх звичаїв, виховують інтернаціональні почуття. Жанрове багатство музики допомагає сприйняти героїчні образи і ліричний настрій, веселий гумор і задерикувати мелодії. Різноманітні почуття, що виникають при сприйнятті музики, збагачують переживання дітей, їхній духовний світ.

Заняття музикою впливають на загальну культуру поведінки дошкільника. Чергування різних завдань, видів діяльності (співу, слухання музики, гри на дитячих інструментах, руху під музику) вимагає від дітей уваги, кмітливості, швидкості реакції, організованості, прояву вольових зусиль: виконуючи пісню, вчасно почати і закінчити її; в танцях, іграх вміти діяти, підкоряючись музиці, утримуючись від імпульсивного бажання швидше побігти, когось перегнати. Все це удосконалює гальмівні процеси, виховує волю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, музична діяльність створює необхідні умови для формування моральних якостей особистості дитини, закладає первісні основи загальної культури майбутньої людини.

Отже, творчість – важлива складова системи виховання, в ній узагальнено весь життєвий досвід дитини – чуттєвий, ціннісний, моральний, естетичний, пізнавальний, трудовий. Вона лежить в основі успішного засвоєння нових знань, умінь та навичок, саме тому так важливо сформувати у дітей основи творчості.

Список використаної літератури

1. Гризоголазова Т. Специфіка роботи над музичною казкою / Т. Гризоголазова // Початкова школа. – 1998. – № 6. – С. 26 – 28.
2. Ветлугина Н. О. Музыкальное развитие ребенка. / Н. О. Ветлугина – М., 1998 – 284 с.
3. Душенко В. О. Виховання особистості у процесі навчання / В. О. Душенко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 10–12.
4. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие школьников в свете учения о высшей нервной деятельности : пособие для учителя. / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев – М. : Музыка, 1999. – 104 с.
5. Вишнякова Н. Специфіка засвоєння музичних знань молодшими школярами в процесі творчої діяльності / Н. Вишнякова // Музыка в школі : [зб. наук. ст.] – Київ : Муз. Україна, 2004. – Вип. 10. – С. 24 – 29.
6. Гумінська О. О. Практична спрямованість професійної підготовки майбутнього учителя музики: Методичний посіб. для студентів пед. ін-тів / О. О. Гумінська, І. Ф. Пелячик – Рівне : РДПІ, 1999 – 102 с.
7. Холодна К. І. Виховуємо творчістю / К. І. Холодна // Дошк. навчальний заклад. – 2009. – № 2, – С. 23–27.
8. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». – Київ. – 2008. – 430 с.
9. Остроменський В. Сприйняття музики як педагогічна проблема. / В. Остроменський – Київ : Музична Україна, 2005. – 200с.
10. Кононко О. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі» / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – №7. – С. 16 – 20.

References

1. Hryzohlazova, T. (1998). Specificity of work on a musical tale. *Elementary school*, 6, 26–28. (in Ukr.).
2. Vetluhyna, N.O. (1998). *Musical development of the child*. Moscow. (in Rus.).
3. Dushenko, V.O. (2001). Education of the individual in learning. *Elementary school*, 7, 10–12.
4. Beloborodova, V.K., Ryhyna, H.S., Alyev, U. B. (1999). *Music perception of students in the light of the doctrine of higher nervous activity: Handbook for teachers*. Moscow: Music. (in Ukr.).
5. Vyshniakova, N. (2004). The specificity of the assimilation of musical knowledge the younger students in the process of creative activity. *Music in school: collection of scientific papers*. Kyiv : Music. Ukraine, 10, 24–29. (in Ukr.).
6. Huminska, O.O., Peliachyk, I. F. (1999). Practical orientation of professional preparation of future music teachers: a manual for students of pedagogical institutes. Rivne: RSPI. (in Ukr.).
7. Kholodna, K.I. (2009). Nurture creativity. *Preschool learning*, 2, 23–27.
8. Basic program of development of children of preschool age «I in the World» (2008). Kyiv. (in Ukr.).
9. Ostromenskyi, V. (2005). Century Perception of music as a pedagogical problem. Kyiv : Music Ukraine. (in Ukr.).
10. Kononko, O. (2008). Children's creativity through the prism of the Basic program «I am in the World». *Preschool learning*, 7, 16–20.

LYAKHOVETS Olesya,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Pre-School Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

KOVALENKO Andriy,

student,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: kovalenko.andrei2017@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MUSICAL ART

Abstract. *The system of musical education and development ties together the aesthetic education of music perception and development of the performing abilities of children. Familiarization with the best samples of musical creativity is the basis of moral education of the preschool child by means of this art, the basis for the formation of musical taste. For the period of the preschool childhood the child with the active participation in musical practice makes a huge leap in both in General and in the musical development that occurs:*

- *in the field of emotions, from impulsive reactions to the simplest of musical phenomena more pronounced and varied emotional manifestations.*
- *in the field of sensation, perception and hearing - from individual distinctions of musical sounds to a holistic, conscious and active perception of music, to the differentiation of pitch, rhythm, timbre and dynamics.*
- *in the field of manifestation of the relationship - from unsustainable to more sustainable Hobbies, interests, and needs, the first manifestations of musical taste.*
- *in performing of activities from the action to show imitation to self-expressive and creative manifestations in song and music and rhythmic movement.*

The period of childhood is characterized by intense development of musical abilities, and to support the development of creativity of children is a priority. In modern conditions of development of preschool education there are many programs for the implementation of this task. Education should provide optimal conditions for psychological development, and the music is the most effective way to improve the level of development of creative abilities, formation of artistic and aesthetic taste, the realization of children's potential in music activities. It has developed a system of musical training that allows you to form artistic and aesthetic taste of children.

Key words: *preschool education; preschool children; creativity; music; aesthetic education; music teacher*

*Одержано редакцією 21.03.2017
Прийнято до публікації 26.03.2017*

УДК 37.01.000.93 : 656.6(045)(477.7)«17/20»=161.2

ЛЯШКЕВИЧ **Антоніна Іванівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
Херсонська державна морська
академія
e-mail: antonina26.95@mail.ru

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (XVIII – XXI СТ.)

У статті дається аналіз основних шляхів та етапів створення наукового дослідження, а також характеризуються методологічні засади історико-педагогічного дослідження з особливою увагою на історію морської освіти Півдня України (XVIII – XXI ст.).

Ключові слова: *методологія; методи; прийоми; завдання; наукові підходи; історико-педагогічне дослідження; морська освіта.*

Постановка проблеми. Якість історико-педагогічного дослідження значною мірою залежить від застосованих засобів і методів науково-пошукової діяльності дослідника, від визначеної методології. Повною мірою це твердження стосується і вивчення історії морської освіти в Україні (XVIII – XXI ст.), оскільки методологія найбільш повно визначає способи одержання наукового знання у специфічних обставинах наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальновідомо про існування трьох шляхів отримання знань: 1) емпіричний – метод спроб і помилок; 2) строгий – метод побудови математичних моделей і розв’язання відповідних рівнянь; 3) інтуїтивний – висування певного припущення (гіпотези), яке потім перевіряється. При виборі шляху дослідник спирається на методологію наукового пошуку – положення про логіку організації діяльності, яка дозволяє визначити мету, об’єкт і предмет дослідження, підходи та орієнтири його проведення, обрати методи і засоби, що забезпечать найкращий результат.

Аналіз наукової літератури дозволяє встановити, що процес виконання наукової роботи передбачає декілька етапів.

На першому відбувається формулювання теми дослідження – на підставі ознайомлення з обраною науковою проблемою визначається тема конкретного дослідження, у нашому випадку – історико-педагогічного, розробляється його план і окреслюється результат.

Відповідно до мети дослідження визначається її об'єкт - історико-педагогічні явища, які відбувалися у системі морської освіти в Україні впродовж XVIII-XXI століть. У методологічному аспекті важливим виступає врахування типу системи, що розглядається. Обрана система, з одного боку, належить до педагогічних, з іншого, - до соціально-економічних систем. Отже, до поля зору дослідника потрапляє діяльність людини – фахівців, державних діячів, педагогів, результатом якої виступає розвиток системи морської освіти; функціонування навчальних закладів – зміст навчально-виховного процесу, специфіка і принципи діяльності педагогічних колективів, нормативно-правове та науково-методичне забезпечення; зв'язки, завдяки яким ця система існує.

Предметом дослідження виступає певна наукова проблема – реальне протиріччя, що потребує розв'язання. На думку багатьох вчених, саме вибір проблеми та обґрунтування вибору теми дослідження є складним і відповідальним кроком дослідника, який потребує дотримання таких дій: – формулювання проблеми; – з'ясування структури проблеми (аспекти, складові); – встановлення актуальності проблеми, тобто її значущості. Слід наголосити, що актуальність історико-педагогічних досліджень найчастіше зумовлена необхідністю дотримання (чи недотримання) певних традицій (парадигм): уточнення сутності історико-педагогічних явищ та умов, за яких вони відбувалися, може надати підстави для підтвердження або спростування висунутих гіпотез чи встановлених закономірностей. Це, в свою чергу, вплине на визначення напрямку подальшого розвитку (еволюція чи революція) предмету дослідження.

Предметом дослідження оголошеної вище теми доцільно визначити процес становлення та розвитку системи морської освіти на Півдні України. Як засвідчує аналіз історико-педагогічної літератури, розвиток системи морської освіти в Україні супроводжується чималою кількістю різноманітних проблем, які виникають внаслідок змін концепцій та парадигм, соціально-економічних умов, рівня кваліфікації фахівців тощо. Особливий інтерес викликає генеза морської освіти на Півдні України, оскільки більшість міст (Херсон, Миколаїв, Крим) цього регіону, маючи водні акваторії, знаходилися у витоків морської освіти на українських землях.

На наступному етапі науково-пошукової роботи, базуючись на аналізі здобутків у розробці обраної наукової проблеми, формулюється мета і визначаються завдання дослідження. Метою вказаного наукового пошуку вступає вивчення генезису морської освіти на Півдні України, виявлення її провідних характеристик та особливостей, теоретичне обґрунтування перспектив подальшого розвитку.

Відповідно до мети дослідження логічно визначити такі його завдання:

1. Проаналізувати генезис морської освіти в Україні, визначити етапи її становлення та основні характеристики.
2. Визначити вплив соціально-економічних і суспільно-політичних чинників на формування, становлення і розвиток системи морської освіти на Півдні України.
3. Здійснити теоретико-методологічне обґрунтування сучасної системи набуття середньої та вищої морської освіти.
4. Обґрунтувати сутність і зміст базових категорій і понять щодо підготовки фахівців у системі морської освіти та визначити методологічні основи стратегічного планування їх підготовки.
5. Теоретично обґрунтувати основні напрями використання позитивного досвіду у подальшому розвитку морської освіти в Україні.

Будь-яке історико-педагогічне дослідження потребує визначення його концепції чи висунення гіпотези. Саме гіпотеза дозволяє зрозуміти, які аспекти обраної наукової проблеми і яким чином дослідник намагається вирішити у власному пошуку. Аналіз численних авторефератів з історії педагогіки надає підстави для наступних тверджень: правильно побудована гіпотеза має включати причини, чинники та рушійні сили, що призведуть об'єкт дослідження до змін; вона має вказувати на причинно-наслідкові зв'язки між компонентами обраного об'єкту і зазначати можливі перспективи і напрями подальшого вдосконалення об'єкту [1]. Крім цього, гіпотеза має бути логічно вибудованою, простою та доступною для перевірки.

Так, концепція дослідження історії морської освіти на Півдні України можна сформулювати у такий спосіб. Система морської освіти в Україні, з урахуванням неперервності процесу здобуття та вдосконалення професійної освіти, людиноцентричної та синергетичної тенденцій європейської освіти, має базуватися на компетентнісному підході, обґрунтованому поєднанні традицій з інноваціями. Обґрунтування структури і змісту системи морської освіти здійснюється на основі її сучасної парадигми, яка являє собою діалектичну єдність п'ятьох основних її компонентів (особистісний, буттєвий, ціннісний, пізнавальний і праксеологічний) і відбувається в контексті реформування національної системи освіти з урахуванням прогресивних освітніх традицій, реформування соціально-економічної сфери. Наукове уявлення про складну динамічну систему морської освіти в Україні, як органічну єдність всіх її структурних складових, потребує її системного дослідження в історичному, структурному і функціональному аспектах, визначення методологічних основ стратегічного планування її розвитку, оптимального обґрунтування основ управління нею та з'ясування перспектив розвитку.

Загальна гіпотеза означеного дослідження має ґрунтуватися на припущенні, що ефективність функціонування системи набуття морської освіти в умовах реформування національної системи освіти (середньої, вищої та післядипломної), значно підвищиться за умов системного неупередженого аналізу її становлення й розвитку, переосмислення ролі та місця у розвитку держави, обґрунтування сучасної перспективи з урахуванням позитивного досвіду минулого [2, с. 285–292]. Таке формулювання не охоплює всіх умов розвитку системи морської освіти, проте вказує на основний інструмент – системний аналіз, який забезпечить можливість з'ясувати ступінь впливу названих чинників і встановити їх пріоритетність.

Окрім системного аналізу, розгляд означеної проблеми, на наш погляд, доцільно здійснювати з огляду на відомі методологічні концепції Томаса Куна, Імре Лакатоса та Карла Поппера. Коротко зупинимося на змісті кожної з них.

Так, відповідно до концепції наукових революцій і парадигм (норм та взірців наукового мислення, які набули в даному суспільстві характер традиції), викладеної у праці Т. Куна «Структура наукових революцій» [3], історичні етапи розвитку морської освіти пов'язані із періодами «сталих парадигм» (наукових стереотипів та шаблонів мислення) і «наукових революцій» (зміна одної парадигми іншою). Вчений писав: «парадигми дають ученим не тільки план діяльності, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана. Осваивая парадигму, ученый овладевает сразу теорией, методами и стандартами, которые обычно самым теснейшим образом переплетаются между собой. Поэтому, когда парадигма изменяется, обычно происходят значительные изменения в критериях, определяющих правильность как выбора проблем, так и предлагаемых решений» [3, с. 149]. Погоджуючись з думкою автора, вважаємо за необхідне переглянути зміст окремих педагогічних ідей та внесок педагогів-практиків і науковців у розвиток морської освіти на Півдні України, який до сьогодні ще не набув об'єктивності.

У теорії дослідницьких програм І. Лакатоса, основні ідеї якої викладено в доробку «Фальсифікація і методологія науково-дослідницьких програм» [4], зроблено спробу об'єднати філософію та історію науки. Такий синтез історико-методологічного та філософсько-методологічного знання надає досліднику теоретичне підґрунтя для побудови «науково-дослідної програми», що містить такі елементи:

1) «ядро» – фундаментальні наукові принципи, дотримання яких забезпечує цілісність дослідження;

2) «захисний пояс» – допоміжні гіпотези, спираючись на які дозволяє здійснити раціональну реконструкцію історичного періоду, що розглядається, з такою конструктивною критикою.

На нашу думку, реконструкція історії розвитку морської освіти на Півдні України на сьогодні є актуальною і необхідною, оскільки її попереднє трактування було спалюване за радянські часи.

За концепцією критичного раціоналізму та фальсифікаціонізму К. Поппера, обґрунтованою у працях «Логика и рост научного знания» [5] та «Эволюционная

епистемология и логика социальных наук» [6], саме критичний раціоналізм («подвергай все критике») пропонується сучасному досліднику як один з пріоритетних критеріїв оцінювання істинності знання. При цьому раціональність (обґрунтованість), діалектичність (намагання виявити протиріччя), апеляція до наукового знання (сцієнтизм), дедуктивізм (пріоритетність дедуктивних, а не індуктивних суджень) і фальсифікаціонізм (будь-яка думка може бути спростованою) мають використовуватися в якості інструментів наукового дослідження.

Базуючись на зазначених методологічних концепціях та меті дослідження, можна обрати вихідні положення наукового пошуку – підходи, які визначають його напрями та ракурси. Для історико-педагогічного дослідження доцільно обрати загальнонаукові підходи, які класифікуються за парними категоріями діалектики, що відтворюють полярні сторони розвитку морської освіти на Півдні України: історичне та логічне, зміст та форма, якість та кількість тощо. На наш погляд, це доречно для встановлення сутності явищ і процесів, порівняння схожих явищ, з'ясування загального та виокремлення специфічного.

Поєднання змістовного та формального підходів надасть можливість вивчати історичні події та виокремлювати факти для подальшого аналізу, синтезу та абстрагування; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними. Поєднання логічного та історичного підходів забезпечить розгляд кожного історико-педагогічного явища не лише у конкретній часовій точці, а й з'ясувати його історичну генезу. Поєднання кількісного та якісного підходів уможливить не лише формування сукупності певних характеристик, властивостей та ознак окремих педагогічних явищ, а й систематизацію встановлених фактів за цими параметрами [7]. Застосування феноменологічного та сутнісного підходів дозволяє описувати історико-педагогічні явища в обраних термінах, визначати їх внутрішній зміст, причини змін.

Як відомо, наукові підходи можуть бути аспектними, системними та концептуальними. Завдяки аспектному підходу дослідник може обирати певні аспекти проблеми за визначеним критерієм, застосування системного підходу потребує врахування різних аспектів проблеми в їх взаємозв'язку та цілісності, використання концептуального підходу зумовлює розробку концепції дослідження, тобто комплексу ключових положень, що визначають архітектуру дослідження.

Спираючись на зазначені наукові підходи, слід дотримуватися таких принципів: детермінізму, відповідності та додатковості. Використання першого принципу дозволяє виокремлювати сукупність обставин (причин), які передують у часі певному явищу (наслідок) і спричиняють його. При цьому слід пам'ятати про випадковість та виключення із загальних закономірностей. Більше того, із зростанням кількості впливових чинників, що спостерігається в історичній ретроспекції, не завжди можна встановити причинно-наслідкові зв'язки, проте можна говорити про часові кореляції та зв'язки функціональні.

На наступному етапі науково-пошукової роботи слід обрати засоби та методи дослідження, які в літературі [8–10] прийнято класифікувати за трьома групами на: формально-логічні, загальнонаукові та специфічні. За іншою класифікацією розрізняють методи-дії та методи-операції: метод як засіб досягнення мети та метод як сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного опанування дійсності [1]. В. Загвязинський [11, с. 14] класифікує методи дослідження за такими групами: робочі (вивчення літератури, документів і результатів діяльності; спостереження; опитування; експертні оцінки); комплексні (обстеження; моніторинг; вивчення та узагальнення досвіду; експеримент). Як засвідчує аналіз авторефератів радянського часу та періоду незалежності України, для історико-педагогічного дослідження можна використовувати більшість з названих методів. Конкретизуючи для педагогіки, В. Загвязинський таким чином деталізує поняття методології: «вчення про педагогічне знання та про процес його здобуття, яке включає: 1) вчення про структуру та функції педагогічного знання; 2) вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові й педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези зокрема), що мають методологічний сенс; 3) вчення про методи педагогічного пізнання» [11, с. 28].

Висновок. Таким чином, методологію дослідження ми розглядаємо як підґрунтя організації науково-пошукової діяльності. Встановлено, що така діяльність має бути циклічною і складатися із спрямованих чітко визначених та логічно вибудованих дій.

Список використаної літератури

1. Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / С.В. Бобрышов. – СПб., 2007. – 39 с.
2. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О.В. Сухомлинська // Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань «Психологія на перетині тисячоліть». – Київ, 1999 – Т 3. – С. 285–292.
3. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с. – Режим доступа : <http://www.biometrika.tomsk.ru/Kuhn.pdf>.
4. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / И. Лакатос. – М. : Медиум, 1995. – 236 с. – Режим доступа : http://royallib.com/book/lakatos_i/falsifikatsiya_i_metodologiya_nauchno_issledovatelских_programm.html.
5. Поппер К.Р. Логика и рост научного знания / К.Р. Поппер ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1983. – 605 с.
6. Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики / Сост. Д.Г. Лахути, В.Н. Садовского и В.К. Финна ; [пер. с англ.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 464 с.
7. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса / Г.Б. Корнетов. – М. : Академия, 1994. – 265 с.
8. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен / Е.П. Белозерцев. – СПб. : Юридический центр Пресс, 2004. – 704 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. – М. : Научное изд-во «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1993. – Т. 1. – 608 с. – 1999 – Т. 2. – 560 с.
10. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред. З.И. Васильевой. – М. : Академия, 2005. – 432 с.
11. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М., 2005. – 208с.

References

1. Bobryshov, S.V. (2007). Methodology of historical and pedagogical research of the development of pedagogical knowledge. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. St. Petersburg. (in Rus.).
2. Sukhomlinska, O.V. (1999). Conceptual Framework for historical and educational science in Ukraine. Scientific Papers of Fifth Kostyukivskyh readings "Psychology at the intersection of the millennium" Kyiv, 3, 285–292. (in Ukr.).
3. Kuhn, T. (1977). *Structure of scientific revolutions*. With the introductory article and additions of 1969. Moscow: Progress. Retrieved from <http://www.biometrika.tomsk.ru/Kuhn.pdf>. (in Rus.).
4. Lakatos I. (1995). *Falsification and methodology of research programs*. Moscow: The Medium. Retrieved from http://royallib.com/book/lakatos_i/falsifikatsiya_i_metodologiya_nauchno_issledovatelских_programm.html. (in Rus.).
5. Popper, K.R. (1983). *Logic and the growth of scientific knowledge*. Moscow: Progress. (in Rus.).
6. *Evolutionary epistemology and the logic of social sciences: Karl Popper and his critics* (2000). Compilers D.G. Lahuti, V.N. Sadovsky and V.K. Finn. Moscow: Editorial URSS. (in Rus.).
7. Kornetov, G.B. (1994). The civilization approach to the study of the world-historical process. Moscow: Academy. (in Rus.).
8. Belozertsev, E.P. (2004). Education: historical and cultural phenomenon. SPb: Legal Center Press. (in Rus.).
9. *Russian Pedagogical Encyclopedia*. In 2 books (1993, 1999). Moscow: Scientific Publishing House "GREAT RUSSIAN ENCYCLOPEDIA". (in Rus.).
10. The history of education and pedagogical thought abroad and in Russia. (2005). In Z.I. Vasilyeva (Ed.). Moscow: Academy. (in Rus.).
11. Zagvyazinsky, V.I., Atakhanov, R.A. (2005). Methodology and methods of psychological and pedagogical research: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions. 2nd edition. Moscow: Academy. (in Rus.).

LIASHKEVYCH Antonina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kherson State Maritime Academy
e-mail: antonina26.95@mail.ru

METHODOLOGICAL BASIS OF STUDYING HISTORY OF MARITIME EDUCATION IN THE SOUTH OF UKRAINE (XVIII – XXI CENTURIES)

Abstract. *Introduction. The quality of historical pedagogical research essentially depends on applied means and methods of scholar's scientific activity, their adopted methodology. Fully this statement concerns the study of history of maritime education in Ukraine (XVIII – XXI cent.) while methodology to the full extent predetermines means of acquiring scientific knowledge in specific circumstances of scientific study.*

Purpose. The purpose of the research is a certain scientific problem – existing contradiction which is to be solved. To most scholars' mind, selecting a problem and validating the topic of the research are

complicated and demanding steps which require the following acts: formulating a problem; defining a structure of this problem (aspects, components); appointing its applicability i.e. significance.

Methods. When selecting means, a scholar relies on the methodology of scientific research – provisions of such management logic which allows defining an objective of the research, its target and subject, the approaches and cues of study organization; singling out the methods and means which lead to the most favorable results. Three means of acquiring knowledge are widely known. They are empiric (cut-and-try approach), rigorous (building mathematical models and solution of correspondent equations), and intuitive (suggesting a supposition – hypothesis – which is afterwards tested).

Results. The combination of contextual and formal approaches gives an opportunity to study historical events and outline facts for further analysis, synthesis, and abstracting; establishing causative-consecutive relations between them. The combination of logical and historical approaches provides the study of every historical pedagogical phenomenon in its development as well as its status in a certain historical period.

Originality. The scientific originality of research results is viewed in reaching the following tasks: 1. To analyze the development of maritime education in Ukraine, define the stages of its establishment and basic characteristics. 2. To identify the influence of socio-economic and political factors on the formation, establishment, and development of maritime educational system in the southern Ukraine. 3. To substantiate theoretical methodological aspects of the contemporary system of secondary and higher maritime education. 4. To explain the essence and content of basic categories and notions connected with the training of specialists in the system of maritime education and define the methodological basis of the strategic planning of their training. 5. To give theoretical proofs for basic ways of using positive experience in the further development of maritime education in Ukraine.

Conclusion. Hence, the methodology of a research is considered as a ground for managing a scientific study. It is established that such an activity should be cyclic and consist of clearly determined and logically built acts.

Key words: *methodology; approaches; techniques; tasks; scientific approaches; historical-pedagogical research; maritime education.*

*Одержано редакцією 13.03.2017
Прийнято до публікації 19.03.2017*

УДК 372.851

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович,

доктор педагогических наук, кандидат физмат наук,
профессор, зав. кафедрой математики и методики ее
преподавания,

Армянский государственный педагогический
университет имени Х. Абовяна, Республика Армения
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

ОБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ НАУЧНОЙ ЭСТЕТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: ПОРЯДОК

Научные или математические признаки прекрасного, предложенные Ф. Хатчесоном и его последователями, являясь одним из основных средств выявления эстетического потенциала математики, имеют широкое применение и в математическом образовании. С этих позиций целесообразно произвести некоторую классификацию предложенных признаков. Некоторая часть этих признаков относится к объектам той или иной области, либо нескольких областей науки – это свойства данных объектов. Такие признаки мы называем объективными признаками научной эстетики. Объективные признаки научной эстетики, в свою очередь, могут быть разделены на части – образующие, объединяющие и логические. В работе [5] мы представили логические признаки математического прекрасного. Образующие элементы природы - порядок, симметрия, сравнение, гармония, ритм, оптимальность, стабильность и т.д., которые изучаются также в математике - составляют другую часть объективных признаков научной эстетики. В данной работе мы рассмотрим проявления одного из важнейшего образующего признака научной эстетики - признака порядка в математике и в процессе ее преподавания.

Ключевые слова: *обучение математике; признаки научного прекрасного; порядок; единство многообразий; неожиданность.*

Порядок во все времена считался основным принципом формирования природы, он противопоставлялся хаосу и рассматривался в качестве источника красоты. В античные времена порядок в первую очередь касался Вселенной. «Вероятно, первым, кто заговорил о космическом/вселенском порядке, был Пифагор, причем, пифагорейцы подтверждением данного порядка считают числа» [1]. Платон использовал идею порядка в процессах формирования всех областей эстетической, социальной, государственной жизни, человеческого тела, души. Концепции порядка большое место уделяет Аристотель. Он приписывает порядок в первую очередь к числам и связывает его с эстетикой: «Самые главные виды эстетики – это порядок, симметрия и определенность, которые больше всего выказываются в математическом порядке». «Порядок освобождает мысль», – говорит Рене Декарт, а Ле Корбюзье добавляет: «Насколько идеален порядок, настолько спокойно и уверенно чувствует себя человек».

И естественна колоссальная роль порядка и его эстетики в математике, который выступает также языком золотой книги природы, способом выражения ее закономерностей. По Норберту Виннеру, наивысшим призванием математики является нахождение порядка в окружающем нас хаосе. И не только математика, но и наука в целом имеет назначение признавать реальность, искать и утверждать порядок в хаосе мира. Однако, в отличие от других наук, порядок в математике выступает не только в качестве исследовательского инструмента, но также является одним из основных принципов формирования.

В качестве принципа формирования порядок в той или иной мере выступает в самых различных областях математики. Во-первых, в самом обобщенном виде порядок определяется в произвольном множестве, что ставит начало одного из основополагающих идей современной математики – теории упорядоченных множеств. Затем, на основе порядка создается одно из интереснейших разделов современной алгебры – теория структур. На основе единства порядка и алгебраических операций возникает теория упорядоченных алгебраических систем (теория упорядоченных групп, колец и т.д) – еще один интересный раздел современной алгебры. При помощи порядка определяется одно из важнейших понятий математического анализа – последовательности, – которая также лежит в основе математической индукции, одного из базовых математических методов выявления истины. Отметим еще, что в математике порядок находит самое простое и важное свое проявление в идее упорядоченных пар, а последняя лежит в основе таких фундаментальных понятий, как эквивалентность и функция.

Конечно, вышеотмеченные, а также другие связанные с порядком математические теории обладают прикладным характером, и, следовательно, имеют цель исследовать природу. Однако с этой точки зрения незаменимую роль играет порядок, выступающий в виде равенства, неравенства и строгого неравенства. Сперва следует отметить, что в большинстве своем математика представляет собой науку о различных равенствах, неравенствах и их доказательствах. С этой точки зрения порядок является математическим исследовательским методом: он выявляет не только взаимоотношения между математическими объектами, но и закономерности природы. Наконец, равенства и неравенства являются важнейшими способами выявления истины – если научная закономерность представляется в виде равенства и неравенства, то оно считается несомненной истиной.

Смежные, либо обусловленные порядком разделы математики существенно не отличаются от других разделов своей эстетичностью. Лишь следует отметить, что включение отношения порядка придает исследуемому математическому материалу дополнительные эстетические оттенки. А равенства и неравенства, процессы их раскрытия и доказательства всегда сопровождаются непредсказуемостью, ясностью, точностью, логической строгостью и другими признаками эстетики математики.

Эстетическая привлекательность математических объектов обусловлена порядком в исследованиях Г. Биркгофа, Г. Айзенка и Г.И. Саранцева и других. Г. Биркгоф в своей формуле $M = O/C$ и Г. Айзенк в своей формуле $M = O \cdot C$, хоть и радикально различным

образом подходят к приложенным усилиям для восприятия вопроса оценки эстетичности математического объекта (С), однако, оба исследователя обуславливают эстетичность объекта его порядком (О).

В школьном курсе математики порядок также играет ключевую роль и является важным источником эстетической привлекательности соответствующих построений. Здесь порядок является одним из основных принципов формирования учебного материала. Использование дидактического принципа последовательности в изложении материала, упорядочивание прикладного фона курса (адаптация с математическим материалом), характеристика математических и прикладных объектов посредством отношения порядка - эти и другие подобные процессы демонстрируют ту уникальную роль, которую играет порядок в школьном курсе математики и в процессе ее обучения. В то же время, реализация функций порядка в курсе математики и процессе ее обучения сопровождается многими объективными и субъективными признаками математического прекрасного, ее внутренними и внешними проявлениями [4].

На протяжении многолетнего процесса обучения с самых первых шагов ученик имеет возможность заметить, что «математика вносит порядок в окружающий нас хаос». Действительно, понятия «право» и «лево», «вверх» и «вниз», «большой» и «маленький» уже являются прекрасными примерами выражения порядка и его эстетического признака, с которыми ученик знакомится еще в первом классе. А использование натуральных чисел? Здесь, наряду с подсчетом, выражается функция нумерации натуральных чисел, которая отличается полезностью, применимостью и другими признаками математического прекрасного. Впоследствии, идея упорядочивания натуральных чисел распространяется на целые, рациональных и действительные числа, используется для введения понятия числового прямого, в упорядочивании именованных чисел, и с помощью последнего прокладывает путь к различным приложениям математики. Все эти процессы сопровождаются полноценными проявлениями эстетики, которые выражаются посредством эстетических признаков единства многообразий и всеобщности.

В школьном курсе математики, наряду с отношениями равенства и неравенства, порядок выступает в качестве упорядоченности учебного материала, взаимоотношения понятий в рамках отдельных материалов, реализации последовательных доказательств и других формах. Так, например, когда мы совмещенно, то есть на уровне одного и того же множества, изучаем различные действия и взаимоотношения, то для утверждения порядка необходимо наличие определенного «согласия» между данными действиями и взаимоотношениями. Порядок требует, чтобы, к примеру, при совместном рассмотрении операций сложения и умножения натуральных чисел, между ними было вышеотмеченное «согласие», что выражается распределительным законом. И данный подход – подобное утверждение порядка – является фундаментальным подходом для всех математических структур. Введение таким способом порядка придает дополнительную эстетическую привлекательность тому, что посредством них устанавливаются также соответствующие порядки и для других операций. Например, исходя из того, что действия сложения и умножения целых чисел согласованы распределительным законом, следует, что действия вычитания и умножения также связаны с распределительным законом.

На числовые множества устанавливается также «согласие» между операциями сложения и умножения и понятиями больше/меньше следующим образом: для произвольных целых чисел a, b, c : если $a < b$, то $a + c < b + c$, и если также $0 < c$, то $ac < bc$. Таким же образом согласованы между собой порядок и операции сложения и умножения на множествах рациональных и действительных чисел. Отмеченный процесс упорядочения можно продолжить также для комплексных чисел, например, следующим образом:

$$a + bi < c + di \Leftrightarrow a < c \text{ или } a = c \text{ и } b < d, a, b, c, d \in R.$$

Упорядочение комплексных чисел можно произвести по модулям и аргументам или многими другими способами. Однако самое интересное заключается в том, что, как бы мы

не определяли порядок, вместе с действиями сложения и умножения комплексных чисел, вышеотмеченная связь не может быть осуществлена.

Действительно, предположим, что это было возможно, т. е. если $a < b$, то $a + c < b + c$, и если также $0 < c$, то $ac < bc$, где a, b, c – комплексные числа. Сравним комплексные числа i и 0 . Возможны два варианта $0 < i$ либо $i < 0$. В первом случае получим $0 \cdot i < i \cdot i$ или $0 < -1$. При добавлении 1 к двум частям последнего неравенства получим $1 < 0$, а при умножении двух частей на число больше 0 , то есть -1 , получим $-1 < 0$. Получилось противоречие с неравенством $0 < -1$.

Нетрудно убедиться также и в том, что к противоречию сводится также случай $i < 0$. Таким образом, как бы мы не вводили отношение «меньше» во множестве комплексных чисел, невозможно согласовать его с операциями сложения и умножения. Поэтому во множестве комплексных чисел и не вводится отношение порядка.

Эстетическая привлекательность приведенного рассмотрения обусловлена также признаками неожиданности и непредсказуемости научной эстетики. В то же время оно показывает, что эстетический признак единства многообразий не может быть неограниченным, оно может быть распространено только на определенной группе предметов.

Порядок, эстетический подход позволяют также произвести правильные подходы и решить самые различные методические задачи. Рассмотрим, например, такую важную проблему методики преподавания математики, как проектирование курса алгебры в средней школе, в частности, решение вопроса о месте расположения материала, касающегося неравенства. В случае с последним у специалистов нет единого подхода. Часть специалистов считает, что необходимо материал изложить единообразно, в рамках одной темы. Другая часть, наоборот, считает правильным смешение данной темы с общим алгебраическим материалом. А решение должно быть найдено исходя из приоритетов структуры алгебраического материала, следуя опыту построения теорий в математической логике [2]. Последняя ставит в основу теории три множества символов: множества предметных и предикатных символов и символов операций, с помощью которых сначала определяются термины теории, а затем и формулы; некоторые из формул выделяются в качестве аксиом, из которых посредством правил вывода получают теоремы теории.

Такой общий подход может служить продуктивным ориентиром для построения школьного курса математики, для размещения и упорядочения в нем материала. Не вдаваясь в подробности решения вопроса, отметим, что для курса алгебры вопрос выбора множеств символов решается в рамках алфавита алгебры, где наряду с числами, греческим и латинским алфавитом, величинами, включается также прикладной фон математики. В качестве символов операций выступают алгебраические операции сложения, вычитания, умножения и деления, из которых производятся операции возведения в степень, нахождения корня и так далее. Таким образом, эти операции должны быть стержнями, вокруг которых строится остальной материал.

В качестве основных формул рассматриваются равенство, порядок (или виды неравенства), принадлежность элемента к множеству и т.д. Круг рассмотрения каждой из операций строится, исходя из взаимоотношений рассматриваемых формул и операций. «Алгебра–7», например, которую я назвал «Азбукой алгебры», состоит из пяти глав. После первой главы, которая озаглавлена как «Алфавит алгебры» и посвящена символам алгебры, следует вторая глава, посвященная сложению, в которую включены сложение равенств, неравенств, а также приложения сложения. Таким же образом построены и иные главы, которые посвящены другим основным операциям алгебры: вычитанию, умножению и делению [3]. Такое построение материала выделяется своей отличительной эстетической привлекательностью, так как отражает естественный ход вещей и позволяет помимо порядка включить в процесс обучения также точность, простоту, единство многообразий и другие признаки математического прекрасного.

Список использованной литературы

1. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития. – М. : Правда, 1992; 1994. – 569 с.
2. Мендельсон Э. Введение в математическую логику. – М. : Наука, 1976. – 320 с.
3. Микаелян Г.С. Алгебра–7. Учебник для общеобразовательной школы / Г.С. Микаелян. – Ереван : Эдит Принт, 1999; 2006. (на армянском языке).
4. Микаелян Г.С. Прекрасное и образовательный потенциал математики / Г.С. Микаелян. – Ереван : Эдит Принт, 2015. (на армянском языке).
5. Микаелян Г.С. Логические признаки научной эстетики в процессе обучения математике / Г.С. Микаелян // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – 2016. – № 18. – С. 85–93.

References

1. Losev, A.F. (1990). History of ancient aesthetics. The results of thousands of years of development. Moscow. (in Rus.).
2. Mendelson, E. (1976). *Introduction to mathematical logic*. Moscow. (in Rus.).
3. Mikaelian, H.S. (1999, 2006). *Algebra–7*. Textbook for secondary school. Yerevan: Edit Print. (in Arm.).
4. Mikaelian, H.S. (2015). *Beautiful and educational potential of mathematics*. Yerevan: Edit Print. (in Arm.).
5. Mikaelian, H.S. (2016). Logical signs scientific aesthetics in the process of teaching mathematics. *Bulletin of Cherkasy University. Series of pedagogical sciences*, 18, 85–93. (in Rus.).

MIKAELIAN Hamlet,

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
 Head of Chair of Mathematics and Methods of its Teaching,
 Armenian State Pedagogical University after Khachatour Abovian
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

GENERATOR SIGNS OF SCIENTIFIC AESTHETICS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS: THE ORDER

Abstract. *In the article [5] we addressed the issue of the manifestations of signs of the scientific aesthetics, prostate and logical rigor in mathematics and in the process of the teaching mathematics. In this paper, we consider the scientific aesthetics of the sign of order in mathematics and in the process of teaching mathematics.*

The order at all times was considered as one of the basic principles of nature, it was opposed to chaos and was seen as a source of beauty. The role of the order and its aesthetics in mathematics is great, which serves as the language of the golden book of nature, a way of expressing its laws. By Norbert Winner, the highest vocation of mathematics is to find order in the chaos around us. And not only mathematics, but also science as a whole has a purpose to recognize reality and seek to assert order in the chaos of the world. However, unlike other sciences, the order in mathematics is not only a research tool, but is also one of the main principles of formation. As the principle of formation, the order appears in many different areas of mathematics. Firstly, the order is determined in an arbitrary set in generalized form that puts the beginning of one of the fundamental ideas of modern mathematics - the theory of ordered sets. Then, one of the most interesting areas of modern algebra - theory of structures is creating based on the order. Another interesting chapter of modern algebra, theory of ordered algebraic systems (the theory of ordered groups, rings, ...) arises on the basis of the unity of order and algebraic operations. One of the most important concepts of mathematical analysis - sequence is determined with the order, which also underlies the induction, one of the basic mathematical methods to ascertain the truth. The order as a criterion of mathematical aesthetic was the object of research by G. Birkhoff, H. Eysenck, G. I. Sarantsev and others.

In school mathematics teaching it also plays a key role and is an important source of aesthetic appeal of the respective constructions. Here the procedure is one of the main principles of formation of educational material. In the school course of mathematics, along with the relations of equality and inequality, the procedure acts as a ordering of the educational material, the relationship of concepts within the framework of the algebraic materials, implementation of consistent evidence and other forms. On the set of real numbers is also set "agreement" between the operations of addition and multiplication, and the inequalities that cannot be achieved for the field of complex numbers. The order, aesthetic approach also allows to make the right approach and solve a variety of methodological problems.

Key words: *teaching mathematics; signs of scientific beauty; order; unity of manifolds; surprise.*

*Одержано редакцією 21.02.2017
 Прийнято до публікації 28.02.2017*

УДК 371.134

НОЖКО Ігор Олегович,

науковий співробітник науково-дослідної лабораторії інновацій у сфері цивільної безпеки,
Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України
e-mail: nogko1991@gmail.com

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Автором наголошено, що професійна компетентність є інтегрованою характеристикою особистості з огляду на її орієнтації та пристосування, вплив на себе та інших, здатність застосовувати набутий досвід у нових умовах; виробляти адекватні оцінки і реакції у різних життєвих ситуаціях; діяти конструктивно, ефективно розв'язувати життєві проблеми, досягати якісних результатів; доведено, що процес професійного вдосконалення майбутнього фахівця в період його професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу має свої особливості, зумовлені об'єктивними та суб'єктивними чинниками.

Ключові слова: мотивація; професійне вдосконалення; професійна компетентність; фахівець цивільного захисту; вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми. У сучасних умовах політичних та соціально-економічних змін в Україні зростає необхідність вирішення проблем, пов'язаних із забезпеченням безпеки особистості, суспільства, держави. Найважливіший внесок у вирішення даних проблем вносять фахівці цивільного захисту.

Однією з найважливіших засад забезпечення національної безпеки і всіх її складових є вітчизняна система підготовки фахівців цивільного захисту. Одним із ключових елементів підготовки фахівців цивільного захисту є формування у них мотивації професійного самовдосконалення, що забезпечує спонукання особистості майбутнього фахівця до виконання своїх професійних функцій і обов'язків.

Сучасні вимоги до фахівців цивільного захисту визначають необхідність пошуку та впровадження нових організаційно-педагогічних шляхів підвищення якості професійної підготовки. Важливою умовою успішного вирішення даного завдання є наявність у курсантів мотивації професійного самовдосконалення, що має значний вплив на ефективність їхнього навчання, професійної підготовки, а отже – професійної компетентності.

Для того, щоб курсант ґрунтовно опанував системою професійних компетенцій, необхідно формувати у нього мотиви професійного вдосконалення, озброїти відповідними знаннями й уміннями оцінювати власні досягнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На теоретико-методологічному рівні проблема самовдосконалення особистості знайшла своє висвітлення в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Р. Бернс, І. Бех, М. Боришевський, М. Боуен, Г. Ковальов, І. Кон, Г. Костюк, А. Маслоу, Ю. Орлов, К. Роджерс, Л. Рувинський, Т. Северіна та ін.).

Низка дослідників уважають, що в процесі навчальної діяльності здійснюється розвиток мотиваційної сфери особистості (М. Алексеєва, Г. Балл, В. Бондар, О. Дубасенюк, О. Дусавицький, І. Зязюн, С. Максименко, М. Матюхіна, Л. Славина та ін.).

Теоретико-практичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту розкривають О. Горохівський, Л. Дідух, О. Іващенко, В. Ішук, О. Парубок, Т. Ткаченко, А. Хрипунова та ін.

Окремі аспекти проблеми професійної компетентності фахівців цивільного захисту розглядають С. Архипова, О. Кобилянський, А. Майборода, В. Ротар, А. Хрипунова та ін.

Однак, як свідчить аналіз теорії та практики підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту до професійної діяльності, проблемі формування і розвитку мотивації професійного вдосконалення в сучасних умовах приділяється недостатньо уваги.

Мета статті. Проаналізувати особливості підвищення мотивації професійного вдосконалення майбутнього фахівця цивільного захисту в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. В даний час особливої актуальності набувають питання розробки та ефективного впровадження в практику алгоритмів, методів і технологій, які сприяють досягненню вищого ступеня розвитку людини в різних сферах його життєдіяльності [1].

Розкриття питання професійного вдосконалення майбутніх фахівців цивільного захисту як детермінанти розвитку професійної компетентності потребує аналізу сутності понять «мотивація», «компетентність», «професійна компетентність фахівця цивільного захисту», «професійне вдосконалення».

Мотивація – одне з базових понять у педагогіці та психології, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності фахівця. Важливість урахування мотивації діяльності особистості не викликає сумніву, адже успішність будь-якої діяльності (як навчальної, так і професійної) безпосередньо залежить від характеру мотивації (Є.П. Ільїн, А.О. Реан та інші).

В. Семиченко, розглядаючи загальну систему потреб і зумовлених ними мотивів як самостійне утворення, виокремлює декілька потенційно можливих та реально зафіксованих рівнів:

I. Система потреб та відповідні мотиви переважно не усвідомлюються, їхнє задоволення здійснюється в основному імпульсивно, шляхом спонтанної активності.

II. У системі потреб виділяються одна або декілька гіперактуальних потреб, на задоволення яких спрямовано поведінку і життєдіяльність людини загалом. Певні мотиви можуть виступати своєрідним «фільтром», що специфічно забарвлює всі інші інтереси, потяги та бажання людини.

III. «Система потреб та відповідних мотивів є достатньо гармонійною, усвідомленою, людина може регулювати характер і засоби їхнього задоволення» [2, с. 23].

Активність/неактивність майбутніх фахівців цивільного захисту визначається домінуванням імпульсивних або свідомо регульованих мотивів у загальній системі потреб в умовах як аудиторної, так і позааудиторної діяльності вищого навчального закладу.

Яскравим доказом цього є теорія Дж. Макклеланда, згідно якої основою професійної активності особистості є потреба досягнення, «прагнення до успіху у змаганні, конкуренції з орієнтацією на певний стандарт високої якості виконання» [3, с. 376].

Ця потреба спонукає особистість шукати нові способи втілення власної енергії, здібностей та сил. Успіх – це факт досягнення поставленої мети за мінімальних матеріальних, соціальних і психічних витрат. Дж. Макклеланд досліджував прагнення до успіху як психологічну рису і вважав, що вона проявляється у:

– готовності нести відповідальність за свої рішення, вміння поставити мету та досягти її власними силами;

– схильності до помірному ризику, опори на власні знання і вміння, а не на випадок; зі здатності за кожним рішенням бачити конкретний результат [3].

Мотивація професійного вдосконалення являє собою сукупність усвідомлених і прийнятих до реалізації спонукань до здійснення професійної діяльності, що формуються в процесі навчання та представлених у формі моделі професійної компетентності фахівця цивільного захисту.

Таким чином, мотивація є поняттям, яке використовується не тільки при описі внутрішніх станів (внутрішня мотивація), а й зовнішніх впливів, які спонукають курсанта діяти певним чином (зовнішня мотивація).

Доведено, що людина, яка прагне схвалення власних дій зазвичай проявляє активність, а уникнення невдач – гальмує особистісні прояви індивіда у будь-якій сфері, зокрема, професійній, і фахівці цивільного захисту – не виняток. Мотивація досягнення є основним психологічним механізмом, необхідною умовою формування професійної компетентності.

Компетентність визначають як інтегровану характеристику особистості з огляду на її орієнтації та пристосування, вплив на себе та інших; здатність застосовувати набутий досвід у нових умовах; виробляти адекватні оцінки і реакції у різних життєвих ситуаціях; діяти конструктивно, ефективно розв'язувати життєві проблеми, досягати якісних результатів [4].

Відомий британський психолог Дж. Равен виокремлює такі види компетентності, які пов'язані:

- із системою цінностей (особистості, суспільства), здатністю людини самостійно обирати стратегії поведінки;
- зі сприйняттям і очікуваннями людини вимог суспільства і соціуму, а також усвідомленням власної ролі в цих структурах;
- з адекватністю розуміння принципів відносин між людьми, які можуть бути представленими у вигляді певних стандартів, або еталонів поведінки [5].

«Професійна компетентність – це системне поняття, коло повноважень у сфері діяльності, коло питань, з яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає статус і кваліфікацію, а також індивідуальні особливості (здібності), що забезпечують можливість реалізації певної діяльності. При цьому автор визначає компетентність як освітній результат, що відображає підготовленість суб'єкта навчання до реального володіння методами і засобами професійної діяльності та вміння застосовувати їх на практиці» [6].

Професійна компетентність включає знання, вміння, навички, а також засоби та методи їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку та саморозвитку особистості [7, с. 7].

Професійна компетентність фахівця цивільного захисту – це сукупність особистісних якостей, знань, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів.

Враховуючи існуючі визначення, можна стверджувати, що професійна компетентність співвідноситься із конкретним видом діяльності. Компетентна поведінка фахівця цивільного захисту характеризується:

- знанням Конституції України; основних положень Цивільного кодексу України, актів законодавства, нормативно-правових актів, що регулюють напрями роботи державної інспекції з охорони праці; постанов, розпорядження, наказів керівництва; основних технологічних процесів виробництва продукції; особливості експлуатації машин, устаткування тощо; системи стандартів безпеки праці; методів і форм пропагування інформації з охорони праці, техніки безпеки тощо;
- розумінням необхідності самостійного вибору та відповідальності у процесі прийняття рішень, розв'язання проблем і виконання професійних завдань;
- здатністю діяти у раптово ускладнених умовах, при аваріях, порушеннях технологічних процесів тощо;
- уявленням про свої особистісно-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій.

Професійне вдосконалення майбутніх фахівців цивільного захисту передбачає формування внутрішньої мотивації майбутнього фахівця, потреби саморозвитку; застосування прийомів і технологій навчання, що сприяють набуттю досвіду професійної діяльності; формування у майбутнього фахівця умінь щодо складання власної програми професійного вдосконалення на будь-якому етапі його навчальної (професійної) діяльності тощо.

Професійне вдосконалення майбутніх фахівців цивільного захисту в умовах вищого навчального закладу здійснюється під впливом як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. А отже, вимагає чіткого усвідомлення мети своєї діяльності, значущості професії; характеризується закріпленням теоретичних знань майбутнього фахівця, їх збагаченням, підвищенням рівня готовності до професійної діяльності в різних ситуаціях, а також вдосконаленням важливих особистісно-професійних якостей. І якщо ми хочемо отримати позитивні результати, необхідна цілеспрямована робота викладацького колективу, а отже – управління процесом професійного вдосконалення.

Процес професійного вдосконалення майбутнього фахівця в період його професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу має свої особливості: регламентація системою вимог з боку викладачів, навчальних програм, специфіка предмета професійної діяльності; єдність вимог аудиторної та позааудиторної діяльності тощо. Але цей процес потребує підвищення суб'єктного компоненту особистості майбутнього фахівця цивільного захисту у процесі його професійного вдосконалення.

Висновки. Здійснений аналіз теорії і практики підготовки фахівців цивільного захисту свідчить, що сформованість мотивації в значній мірі визначає ступінь навчальної активності курсантів, доводить значимість як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників.

Сформована стійка мотивація професійного самовдосконалення є основою для постійного прагнення до вдосконалення професійно-важливих якостей як в особистісному, так і в професійному плані в процесі подальшої професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Визначення педагогічних умов, форм, методів, технологій, що забезпечують ефективність процесу формування здатності до професійного самовдосконалення майбутніх фахівців цивільного захисту.

Список використаної літератури

1. Архипова С.П. Акмеологические технологии в профессиональной подготовке будущих специалистов оперативно-спасательной службы гражданской защиты / С.П.Архипова, А.А. Майборода. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=957
2. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). – К. : Милениум, 2004. – 521 с.
3. М.с. Clelland D.C. Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell E.L. The Achievement Motive. – N.Y., 1976. – 386 p.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
5. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : [пер. с англ.]. – М. : Когито-центр, 2002. – 396 с.
6. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / З.Н. Курлянд [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 390 с.
7. Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-методическое пособие / Л.М. Митина, Л.В. Брендамова, И.В. Вачков, И.Н. Грызлова, И.Н. Исакова, В.Г. Колесников, И.М. Кондалов, Ю.А. Кореляков, А.К. Осницкий, И.А. Переверзева, Н.Н. Трушина, Г.В. Шавырина; под ред. Л.М. Митиной. – 2-е изд., испр. – М. : Моск. психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 184 с.

References

1. Arkhyrova, S.P., Mayboroda, A.A. (2013). Acmeologic techniques used in the training of future specialists of civil defence operative-rescue service specialists. Retrieved from http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=957 (in Rus.).
2. Semychenko, V.A. (2004). Problems motivation behavior and activities of man. Modulnyy psychology course. Module «Napravlennost» (Lectures, praktycheskye Classes, samostoyatelnoy task to work). Kyiv. (in Ukr.).
3. Mc. Clelland, Atkinson J.W., Clark R.A., Lowell E.L. (1976) The Achievement Motive. N.Y. (in Eng.).
4. Kovalev, V.I. (1988). Motives of behavior and activities. Moscow. (in Rus.).
5. Raven, D. (2002). Competence in modern society: identification, development and implementation. Moscow. (in Rus.).
6. Kurlyand, Z.N. (2012). Theory and methods of professional education : teach. guidances. Kyiv. (in Ukr.).
7. Mitina, L.M., Brendamova, L.V., Vachkov, I.V., Gryzlova, I.N. and etc. (2003). Psychological support of the choice of profession : scientific and methodical manual. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute: Flint. (in Rus.).

NOZHKO Ihor,

Researcher of Research Laboratory of Innovation in the Field of Civil Security,
Cherkassy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes
of National University of Civil Defense of Ukraine,
e-mail: nogko1991@gmail.com

MOTIVATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A DETERMINANT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF CIVIL PROTECTION

Abstract. The authors emphasized that professional competence is an integrated feature of personality in view of its orientation and adaptation, the impact on themselves and others; ability to apply experience to new conditions; make adequate evaluation and reactions in different situations; act

constructively and effectively; solve life problems; achieve high-quality results. The ways to motivate future specialist of civil protection are highlighted.

The purpose of the article is to analyze features for professional development motivation of future specialist of civil protection in terms of higher education.

Methods. Analysis, synthesis, comparison, systematization of scientific views regarding the features to motivate professional development of future specialist of civil protection as determinants of their professional competence.

Results. The underlined aspects of of future specialist preparing of civil protection determine that achievement motivation is the main psychological mechanism, a prerequisite for the formation of professional competence.

Originality. It is grounded that the activity / inactivity of future specialist of civil protection determined the dominance of impulsive or deliberately regulated motives in the overall system of requirements in terms of both curricular and extracurricular activity of the university.

Conclusion. The essence of professional preparing of future specialist of civil protection is to form a system of knowledge and personal qualities needed for different functions of professional activity, and therefore – competence. Professional preparing of future specialists of civil protection should be focused on the formation of understanding of the need for independent choice and responsibility in taking decisions, solving problems and performing professional tasks.

Key words: *motivation; professional improvement; professional competence; specialist of civil protection; higher education institution.*

*Одержано редакцією 18.03.2017
Прийнято до публікації 22.03.2017*

УДК 37.091.33:81'243:004

ПАЗЮРА Наталія Валентинівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри авіаційної англійської мови,
Національний авіаційний університет
e-mail: npanyura@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОН-ЛАЙН КУРСІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕАНГЛОМОВНИХ КРАЇН

В статті розглянуто вплив масових відкритих он-лайн курсів та соціальних мереж на формування комунікативної компетентності студентів у навчальних закладах деяких азійських країн. Визначені особливості навчального процесу з використанням соціальних мереж, виявлені переваги.

Ключові слова: *комунікативна та іншомовна компетенція; масові відкриті он-лайн курси; соціальні мережі; ІКТ; мотивація.*

Постановка проблеми. Зараз сучасні освітні системи функціонують в умовах постійних змін завдяки новим інформаційним та комунікаційним технологіям, стрімкого розповсюдження знань диверсифікованими шляхами. В еру глобалізації інформаційно-комунікаційні технології виступають активатором навчального процесу, підвищують ефективність діяльності освітніх менеджерів. В сучасному суспільстві заснованому на знаннях, необхідність розповсюдження знань електронним шляхом є надзвичайно важливим засобом інформування й відбувається відповідно до економічних, соціальних, культурологічних потреб країни [1, с. 159]. Розвиток ІКТ спричинив появу соціальних он-лайн груп, які використовуються як вчителями так і студентами не лише для спілкування, а й для досягнення навчальної мети. Популяризація веб-сайтів, спрямованих на соціальну взаємодію та спілкування людей привело до їхньої інтеграції у повсякденне життя молоді.

Соціальні медіа становляться все більш популярними завдяки зростаючій кількості користувачів. Вони не лише змінюють традиційні моделі навчання, а й роблять свій внесок у

ефективність навчального процесу шляхом надання нових можливостей для учнів у процесі будувannya власної навчальної траєкторії, доступу до інформаційних ресурсів, освітніх послуг, та завдяки своїй спрямованості на кооперацію, створення соціальних груп, заохочення до спілкування з носіями мови.

У цьому контексті для сучасних вчителів важливим завданням є покращення своєї компетентності у використанні нових ІК технологій та заохочення студентів до активного використання цих технологій самостійно і поза класною кімнатою. Також, важливо пам'ятати про те, що зараз багато студентів більш «веб освічені» ніж їх вчителі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема залучення соціальних мереж до навчального процесу є достатньо новою. Однак, Дж. Блатнер і Л. Ломіка (G. Blattner, L. Lomicka) вперше здійснили пробу вивчення ролі Фейсбуку у навчанні іноземної мови. Вони визнали, що для визначення його ефективності це питання потребує більше досліджень. Крім них питання популярності соціальних мереж, і особливо Фейсбуку вивчали М. Еллісон (M. Ellison), С. Стейнфілд (C. Steinfield), вплив Фейсбуку на процес соціалізації людини К. Кінан (K. Keenan), використання фейсбуку у навчальній діяльності Р. Роблейр (R. Roblyer), впливу соціальних мереж на академічну успішність студентів, відношення студентів до фейсбуку А. Адерсон (A. Anderson), взаємодію студентів факультетів іноземних мов з вчителем за допомогою соціальних мереж.

Різні аспекти інших соціальних мереж та засобів спілкування стали об'єктом досліджень. Навчання за допомогою скапу, особливо для розвитку навичок англomовного спілкування є достатньо новим. Р. Годвін-Джоунс (R. Godwin-Jones) вивчав використання скапу у навчальних цілях у он-лайн оточенні. Також А. Еліа (A. Elia) в своєму дослідженні розкрила вплив на вивчення мови [2, с. 147]. С.І. Белтран (C.I. Beltrán) провела вивчення впливу чату у скапі для покращення навичок іномовної комунікації у групі учнів з рівнем А2. Вона дійшла висновку, що спілкування у скапі підвищує мотивацію студентів і є можливістю покращити діяльність учителя [2, с. 148].

На думку М. Полак (M. Pawlak), Е. Ваніек-Клімчак (E. Waniek-Klimczak), Дж. Майер (J. Majer) оволодіння навичками іномовної комунікації важке завдання тому, що їх набуття передбачає оволодіння підсистемами іншої мови до тієї міри коли вони використовуються автоматично у спонтанній комунікації. Тому, основна функція вчителя іноземної мови – це створення спеціальних умов для розвитку навичок комунікації, вмінь взаємодіяти в різних лінгвістичних та соціальних умовах, навчити використовувати влучно але спонтанно мовні підсистеми. Таке завдання є надзвичайно важливим в умовах світу, що глобалізується, коли сучасна молодь прагне до спілкування з представниками інших країн, етнічних груп, рас тощо, адже здібність розмовляти іноземною мовою підвищує їхню впевненість та самоповагу (A. Vaseki).

Мета статті – вивчення можливості залучення відкритих он-лайн курсів та соціальних мереж до навчання студентів іномовної та комунікативної компетентності, виявлення переваг та недоліків навчального процесу із використання таких методів, висвітлення впливу соціальних мереж на мотивацію неанглomовних студентів вивчати англійську мову.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток навичок іномовної комунікації передбачає розвиток здібності фокусувати свою увагу на розуміння іноземної мови та одночасного відтворення мовленнєвого акту іноземною мовою. Однак, ми повинні розуміти, що на успішність усної комунікації впливає певне коло чинників таких як: вік студентів, їх лінгвістична підготовка, рівень володіння іноземною мовою, мотивація тощо (M. Паулак) [2, с. 144].

Традиційно, навчання говорінню мало місце в межах формального оточення класної кімнати. Однак, стрімкий розвиток ІКТ, комп'ютерних та заснованих на Інтернеті технологіях відіграє все більш впливову роль у навчанні навичок англomовної комунікації. Все більше викладачів роблять свій вибір на користь інкорпорації таких технологій у повсякденну практику навчання тому, що «технології можуть покращувати викладання»

(Д. Сміт, D. Smith, Е. Барбер E. Baber). Вплив ІК технологій спричинив вихід процесу спілкування викладачів зі студентами за межі класної кімнати. Комп'ютери та Інтернет технології уможливають широкий вибір синхронної та асинхронної комунікації, яка відома під назвою «Комп'ютерна опосередкована комунікація Computer-Mediated Communication – СМС» (S.C. Herring [2, с. 144]).

Такий неформальний навчальний процес набуває все більшої популярності, і пропонує учителям та студентам різноманітні ресурси, які можна поєднати для створення індивідуальних та адаптованих під потреби студента можливостей для навчання. МООС – це останній тренд в освіті, який збагачується інкорпорацією різних соціальних медіа інструментів, таких як блоги та соціальні мережі (Фейсбук, Гугл+) з метою активізації участі студентів в навчальному процесі та посилення освітнього досвіду студентів. Крім іншого, вони сприяють вивченню спеціалізованої термінології у професійній англійській мові [3, с. 118].

МООС – це одна з найновіших моделей он-лайн навчання, все більше набуває популярності. Хоча все ще немає консенсусу щодо його визначення і незважаючи на деяку критику з боку експертів, статистичні дані щодо кількості студентів, охоплених цим типом, показники задоволення учителів ефективністю навчального процесу свідчать про його переваги. Одна з них – це шлях, яким вони акцентують важливість соціальної взаємодії, пропонують гнучкі навчальні матеріали, що дозволяють студентам управляти власним навчальним процесом відповідно до індивідуальних потреб та здібностей, й одночасно відчувати приналежність до групи.

Послуги соціальних мереж та он-лайн платформ використовуються для встановлення у соціальних мережах взаємовідносин серед індивідуумів, які мають спільні інтереси. Користувачі мають можливість обмінюватися думками, інтересами у межах певних груп, що особливо важливо для тих, хто відчувають нестачу у персональній взаємодії, або у кого недостатньо розвинуті навички у розробленні стратегії взаємодії [4, с. 30]. Технології соціальних мереж пропонують більш ефективні інструменти для налагодження комунікації в освітньому контексті шляхом активізації персональної взаємодії і забезпечення відчуття громади серед студентів [1, с. 159].

Матеріали з теми дослідження свідчать про те, що в сучасному світі існує багато шляхів та методів, які вчителі можуть застосовувати у навчальному процесі для покращення навичок письма. Зараз увага едукаторів все більше спрямовується на сучасні методи, якими є соціальна мережа Фейсбук. Його важливість для навчального процесу значно зростає, завдяки його доступності та можливості доставляти освітню інформацію студентам у будь який час та місце [3, с. 120].

Вивчення матеріалів дозволяє зробити висновок, що крім того, що Фейсбук є популярною серед молоді мережею для спілкування, він ще і виконує функцію ефективної технології навчання в таких країнах, в яких англійська вивчається як іноземна (Японія, Малайзія, Тайвань, Туреччина). У цьому контексті інтерес викликає інтерес можливість використання Фейсбуку студентами університетів для підвищення рівня володіння іноземною мовою шляхом його інтеграції у навчальний процес. Не менш цікавим є питання щодо впливу Фейсбуку на само мотивацію до навчання та посилення взаємодії між студентами. В Тайвані навчання з використанням Фейсбуку допомагає заохочувати студентів до вивчення, так як Фейсбук дозволяє інструкторам створювати смислове навчальне середовище. Це відбувається шляхом активізації студентів у використанні цільової мови, за умов надання необхідної підтримки та забезпечення доступу до мультимедійних та автентичних матеріалів [1, с. 159].

Деякі науковці вважають, що соціальні мережі перетворились на невід'ємну частину повсякденного життя молоді, інтеграція соціальних мереж, зокрема, Фейсбуку у МООС забезпечує студентів диверсифікованими, але більш знайомими для них підходами до вивчення курсу, і тому, активізує їх участь [3, с. 120].

Запровадження ІКТ технології у навчальний процес забезпечує обмін знаннями шляхом он-лайн зустрічей та обговорень між студентами. Завдяки ним користувачі мають можливість обмінюватись, взаємодіяти, співпрацювати, спілкуватись з іншими у віртуальних громадах. К. Хсу (C. Xsu) вказував на те, що віртуальні групи сфокусовані на комунікації та взаємодії учасників для обміну колективними знаннями. Відповідно до конструктивістської парадигми студент набуває нові знання вже на початковому етапі само мотивації та вивченні нової інформації. Дж. Брунер (J. Bruner) також акцентує увагу на тому, що студенти заохочуються до активної участі в діалогах, співпраці з іншими студентами та інструкторами для набуття нових знань. Ф. Тіфарліоглу (F. Tilfarlioglu) вказує, що поява цих технологій з 2014 р. змінило принцип за яким люди використовують веб сайти в освіті загалом та вивченні іноземної мови [3, с. 126].

Проаналізовані документи дозволяють зробити висновок, що поява цих технологій зробила процес навчання іноземним мовам більш гнучким та доступним. Цей процес може відбуватись як в класній кімнаті так і за її межами. Науковці досліджували переваги у використанні блогів у навчанні, серед яких є те, що, наприклад, блоги та інтерактивні сайти дозволяють спілкуватись, обмінюватись ідеями (У. Річардсон, W. Richardson), розвивають навички роботи в команді та надають зворотній зв'язок завдяки можливості висловлювати свою думку у коментарях. Інкorporація навчальних он-лайн платформ у навчання мінімізує обмеження стінами класної кімнати та надають студентам більше можливостей для спілкування.

Проведені дослідження свідчать про те, що он-лайн навчання за допомогою веб технологій перетворилось на надзвичайно важливу форму оволодіння навичками іншомовної комунікації. Відповідно до Р. Сміту (R. Smyth) технології з використанням відео спілкування надають можливість більш автентичного навчання, в форматі онлайн, в груповій формі, як формального так і неформального [5, с. 52].

К. Хсу і Дж. Лін (C. Hsu, J. Lin) стверджують, що блоги можуть вважатись основним засобом обміну інформацією. Очікувані переваги, репутація, альтруїзм, довіра та інші детермінанти, що впливають на обмін знаннями між студентами та едукаторами розглядаються як мотиваційні компоненти для цього. К. Чанг, Дж. Чен і Л. Лі (C. Chang, G. Chen, L. Li) зробили висновок, що знання, накопичені студентами не можуть ефективно розподілятися між студентами в умовах традиційної класної кімнати. Л. Лі і Дж. Чен вважають, що он-лайн асинхронні дискусійні форуми заохочують студентів до співпраці, до обговорення інформації без необхідності зустрічатись або працювати в один і теж час. Студенти можуть підтримувати взаємовідносини серед членів групи шляхом ефективною комунікації та обговорень у такому спільному навчальному оточенні. Більш того, навчальна потужність бути розвиватись на індивідуальному та груповому рівнях в групі, або мережі [5, с. 53].

Фейсбук вважається найбільш сучасним он-лайн інтерактивним сайтом ніж блоги. Однак, обидві мають спільні риси: вони дозволяють здійснювати он-лайн дискусії, мають дошку об'яв (повідомлень), дошку для загрузки фото та зображень і відео. Перевагою є вільний доступ, можливість здійснювати обмін інформацією, налагоджувати взаємодію, проводити спілкування в синхронному або асинхронному режимі. Он-лайн взаємодія в групі допомагає скромним студентам, які рідко говорять у класній кімнаті або приймають участь у дискусії висловити свої думки. Такі функції як е-мейл, чат-кімнати, форуми, он-лайн дискусії покращують взаємодію між студентами та інструкторами та уможливають вивчення та обмін інформацією і думками вільно, приймати участь у дискусіях для поглиблення розуміння проблеми [5, с. 53].

Крім Фейсбуку своє використання у навчанні іноземної мови знайшов і Скайп, який є корисною Комп'ютерно опосередкованою комунікацією КОК, засобом обміну мовними знаннями і інформацією. На думку дослідників Скайп дозволяє «студентам взаємодіяти, модифікувати та працювати над вхідною інформацією під час важливих розмов».

В цьому дослідженні Скайп розуміється як комунікативний інструмент через посередництво комп'ютера з використанням Інтернету, як головний засіб он-лайн комунікації та соціальної взаємодії. Т. Думова і Р. Фіордо (T. Dumova, R. Fiordo) підтверджують, що запровадження технологій соціальної взаємодії допомагають Інтернету відображати реальний світ з багатогранними соціальними зв'язками та взаємодіями більш детально [2, с. 150].

Водночас зазначимо, що відповідно до Загальноєвропейської шкали володіння мовами (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR (Council of Europe, 2001), навички володіння усною мовою на рівні А1 повинні поділятися на мовну взаємодію та усні продуктивні навички. Навички взаємодії CEFR визначає як «здібність питати та відповідати на прості запитання у галузях потреб першої необхідності або на знайомі теми». Наявність продуктивних навичок усного мовлення передбачає вміння використовувати прості фрази та речення для описання місця, де вони мешкають та людей, яких вони знають (Council of Europe, 2001).

Таким чином, навички усної взаємодії та продуктивні навички можливо розвивати за допомогою конференс дзвінків у Скайпі. Такі дзвінки мають на меті створити більше можливостей для дорослих учнів з рівнем А1 для посилення змісту навчання [2, с. 145].

Як вже зазначалось, Кок пропонує два типи онлайн комунікації: синхронної та асинхронної. Скайп конференс дзвінки частіше відбуваються як синхронна комунікація. С. Храцінські (S. Hrastinsky) переконаний, що відео конференція та чати частіше підтримують синхронну комунікацію та мають потенціал підтримувати «е-учнів». Він вважає, що переваги синхронної комунікації включають той факт, що «учні та вчителі приймають участь у синхронному навчанні як більш соціальному явищі тому, що ставлять та відповідають на запитання у реальному часі». Синхронні сесії допомагають е-учням бути учасниками а не відчувати ізоляцію. М. Ламі і Р. Хампел (M. Lamy, R. Hampel) підтверджують, що синхронна комунікація розвиває взаємодію на рівних засадах і може бути використана для зворотного зв'язку [2, с. 146].

А. Шепард (A. Sheppard) наголошує на тому, що скап – це безкоштовна комп'ютерна програма, яку можна використовувати для телефонних дзвінків з метою спілкування мовою, що вивчається, для конференс дзвінків та відео дзвінків, чату. Л. Абдулезер, Х. Даммонд (L. Abdulezer, H. Dammond) вважають, що скап значно змінює процес обміну інформацією та спілкування, зустрічі з новими людьми [2, с. 147]. З. Чен (Z. Chen) та Д. Кордієр (D. Cordier) зазначають, що скап пропонує найбільш популярне спілкування в якому носії мови та ти, хто вивчає мову можуть спілкуватись один з одним в різних часових зонах.

Було виявлено, що соціальна взаємодія в мережах активізувалась у таких видах діяльності як огляди, фокус групи, рефлексивних завданнях. Студенти помітили зв'язок між навичками комунікації іноземною мовою та соціальною взаємодією. К. Фітч (K. Fitch) і Р. Сандерс (R. Sanders) виявили, що «використання мови перевіряється соціальною взаємодією і соціальна взаємодія перевіряється мовою яка формує та організує їх» [2, с. 151].

Учні зазначають, що за допомогою Скайпу студенти спілкуються більш жваво, швидкість мови зростає тому, що вони мають час для організації своїх думок у той час, коли інші учасники дискусії висловлюють думки. Крім того, цьому сприяє список тем, які попередньо плануються для обговорення, студенти можуть запланувати заздалегідь і структурувати свої ідеї до початку конференції. Основна мета комунікації через скап - посилити усний аспект того ж самого змісту, який раніше обговорювався під час персональних сесій. Це активізує участь у конференціях, надає можливість спілкуватись без зайвих зусиль. Швидкість мови вимірюється швидкістю доступу або продукуванням та кількістю зупинок (I. Натіон I. Nation, Дж.Ньютон J. Newton) [2, с. 153].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сьогодні вища освіта поступово приймає «технології соціальних мереж» у дизайн навчальних програм. Перехід від більш традиційного навчального середовища та середовища соціальної взаємодії (наприклад, класна кімната) до більш комп'ютерно орієнтованого навчального оточення може бути

викликом і завданням як для учителів мови, так і для студентів. Такі соціальні медіа як Фейсбук, Скайп, блоги розглядаються як контекстуальне інтерактивне навчальне середовище, є популярними серед студентів і тому, часто інтегруються в навчальний процес. І студенти і інструктор інкорпорують їх на академічній платформі, визначив потенційні переваги та недоліки у його користуванні. Такі технології соціально-орієнтованих мереж забезпечують едукаторів новими механізмами активізації навчальної діяльності студентів, розвитку необхідних навичок іншомовної комунікації. У додаток до можливості забезпечувати комунікацію, взаємодію, гнучкості у змісті навчання соціальні мережі можуть відповідати індивідуальним потребам суб'єктів освітнього процесу. Переконані, що подібні дослідження необхідно проводити для подальшого розуміння процесів організації навчального процесу з використанням нових технологій соціальних медіа.

Список використаної літератури

1. Huang, C.-K., Lin, C.-Y., & Villarreal, D. S. (2014). Contextual language learning: Educational potential and use of social networking technology in higher education. In S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima, & S. Thoušny (Eds), *CALL Design: Principles and Practice; Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands*, 158–164.
2. Romana Correa, Y. (2015). Skype™ conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 143–156.
3. Ventura, P., & Martín-Monje, E. (2016). Learning specialised vocabulary through Facebook in a massive open online course. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*, 117–128.
4. Ng Sau Ping, Mahendran Maniam. (2015). The Effectiveness of Facebook Group Discussions on Writing Performance: A Study in Matriculation College Department of Education (TESL), *Malaysia International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4, 1, 30–37.
5. Ru-Chu Shih (2013). EFFECT OF USING FACEBOOK TO ASSIST ENGLISH FOR BUSINESS COMMUNICATION COURSE INSTRUCTION, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12, 1, 52–59.
6. Balcikanli, C. (2015). Prospective English language teachers' experiences in Facebook: Adoption, use and educational use in Turkish context. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 11, 3, 82–99.
7. Hamada, M. (2013). A Facebook Project for Japanese University Students (2): Does It Really Enhance Student Interaction, Learner Autonomy, and English Abilities? In L. Bradley & S. Thouesny (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Evora, Portugal*, 98–105.

References

1. Huang, C.-K., Lin, C.-Y., & Villarreal, D. S. (2014). Contextual language learning: Educational potential and use of social networking technology in higher education. In S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima, & S. Thoušny (Eds), *CALL Design: Principles and Practice; Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands*, 158–164.
2. Romana Correa, Y. (2015). Skype™ conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 143–156.
3. Ventura, P., & Martín-Monje, E. (2016). Learning specialised vocabulary through Facebook in a massive open online course. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*, 117–128.
4. Ng Sau Ping, Mahendran Maniam. (2015). The Effectiveness of Facebook Group Discussions on Writing Performance: A Study in Matriculation College Department of Education (TESL), *Malaysia International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4, 1, 30–37.
5. Ru-Chu Shih (2013). EFFECT OF USING FACEBOOK TO ASSIST ENGLISH FOR BUSINESS COMMUNICATION COURSE INSTRUCTION, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12, 1, 52–59.
6. Balcikanli, C. (2015). Prospective English language teachers' experiences in Facebook: Adoption, use and educational use in Turkish context. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 11, 3, 82–99.
7. Hamada, M. (2013). A Facebook Project for Japanese University Students (2): Does It Really Enhance Student Interaction, Learner Autonomy, and English Abilities? In L. Bradley & S. Thouesny (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Evora, Portugal*, 98–105.

PAZYURA Natalya,

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Head of the Aviation English Department of National Aviation University
e-mail: npazyura@ukr.net

USAGE OF MASS OPEN ONLINE COURSES AND SOCIAL NETWORKS FOR FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-ENGLISH SPEAKING COUNTRIES

***Abstract.** Facebook is, in most countries, a very popular Social Network Service (SNS). As a platform for a link to the world, Facebook can also be used effectively for language learning in English as a foreign language environments. The purpose of this study was to investigate how Facebook can help students to improve their English by integrating Facebook activities into English lessons, and examine whether it could facilitate student interaction and self-motivation for learning English. This study investigates the potential and use of social networking technology to support a community of practice in an undergraduate-level classroom setting.*

Facebook is used as a tool with which to provide supplementary language learning materials to develop learners' English writing skills. We adopted the technology acceptance model to examine students' initial expectations and perceptions of, and attitudes toward the use of Facebook as a learning platform for sharing of knowledge and class experiences.

Findings indicate that Facebook provides an easy-to-use interface for learners to leverage the social networking skills that are part and parcel of their everyday world and to generate shared knowledge among each other within a small group environment. Given the fact that college-age students are already proficient with Facebook and other social media, language teachers should take advantage of that situation by incorporating Facebook into classrooms. It is also suggested that language teachers consider their expected learning objectives and outcomes while utilizing Facebook for its educational purposes and meaningfulness.

Key words: Facebook; social networking; knowledge sharing; language learning.

Одержано редакцією 27.02.2017
Прийнято до публікації 06.03.2017

УДК 378.014.24:[81'27:82–34]

ТИМЧУК Лариса Іванівна,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання
НАПН України
e-mail: lucky.clio2017@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ – ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід використання цифрових наративів у вищій школі. Обґрунтовано концептуальні засади використання цифрових наративів у вищій гуманістично-гуманітарній освіті. Засвідчено появу та стрімкий розвиток нової педагогічної парадигми, що виникла в результаті конвергенції цифрових технологій з навчально-освітньою діяльністю і характеризується створенням особливо комфортних, у порівнянні з традиційними, умов до творчої реалізації та самовираження всіх суб'єктів навчального процесу. Визначено цифрову наративізацію навчання як процес впровадження наративів у вивчення різних дисциплін на основі застосування цифрових технологій. Встановлено, що поширення цифрових наративів у навчальному процесі гуманітарних факультетів пов'язане з реалізацією американських науково-дослідницьких проектів міждисциплінарного характеру, в яких взяли участь різні університети США.

Ключові слова: зарубіжний досвід; цифрові наративи; проектування; підготовка магістрів освіти; науково-дослідницькі проекти; міжнародний освітній простір..

Постановка проблеми. Час технологічної проекції науки починає відступати в минуле й на першому плані увиразнюється поява нового типу наукової реальності й наукових досліджень складних систем, що історично розвиваються, зближуючи технологічне й гуманітарне пізнання. В умовах інформаційного суспільства знання має оповідну структуру й набуває рис діалогічності, мовної опосередкованості, контекстуальності та входження у взаємодію, соціальні стосунки, показує відкритий та змінний характер елементів світу, на які воно спрямоване. Саме інтерпретаційний характер наукового знання породжує новий методологічний вимір – простір нарративних досліджень, які, в свою чергу, дають потужний поштовх для застосування в науково-педагогічній теорії й практиці цифрових нарративів [1; 2].

Категорія цифрового нарративу була введена у науковий обіг американськими науковцями на початку 90-х років XX століття для означення явища конвергенції цифрових технологій і мистецтва усної розповіді. Інтенсивне поширення цифрових нарративів у зарубіжних практиках вищої освіти пов'язане з намаганням підвищити ефективність навчального процесу шляхом активізації якомога більшої кількості каналів сприймання навчальної інформації у студентів і створення для них можливостей творчого перетворення та особистісного представлення навчального змісту за допомогою сучасних цифрових технологій. У цьому контексті заслуговує пильної уваги вивчення зарубіжного досвіду проектування цифрових нарративів у навчальному процесі вищих освітніх закладів.

Метою статті є аналіз зарубіжного досвіду використання цифрових нарративів у вищій освіті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам проектування цифрових нарративів у курикулі вищих навчальних закладів, присвячено праці зарубіжних науковців Р. Ленема (R. Lanham) [3], С. Махоні (S. Mahony) [4], Дж. Охлер (J. Ohler) [5], І. Піразо (E. Pierazzo) [4], С. Толісано (S. Tolisano) [6]. Про інтенсивність наукових пошуків щодо ефективності застосування цифрових нарративів у навчальному процесі свідчать захищені зарубіжними науковцями дисертаційні дослідження: Бюлент Доган (B. Dogan) – 2007 рік в університеті Хюстона [7]; Цинтії-Марії Гарреті (C. M. Garrety) – 2008 рік в університеті штату Айова [8]; Анкх Нгуен (A. Nguen) – 2011 рік університет Х'юстона [9].

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу монографії «Електронне слово: демократія, технологія та мистецтво», яка написана Ричардом Ленемом – професором Каліфорнійського університету, старшим науковим співробітником Національного фонду гуманітарних наук, обґрунтовано концептуальні засади використання цифрових нарративів у вищій гуманістично-гуманітарній освіті. Охарактеризуємо їх зміст:

– студенти як мешканці цифрового світу живуть у всесвіті зовсім відмінному від всесвіту людей старшого покоління. Вони сприймають звуки і форми як взаємозамінні, і їм здається звичною наявність комп'ютерів, де всі сигнали органів чуттів можна переключити за бажанням, досягти творчої самореалізації на основі використання цифрових технологій;

– у сучасних реаліях феномен електронного слова, цифрового тексту неодмінно маємо визнати, як щось дійсно нове, що свідчить про інтенсивність конвергенції цифрової технології з гуманітарними предметами, демократизацією освіти;

– цифровий текст відрізняється від друкованого на паперовому носії тексту, усталеного й авторитарного, інтерактивністю, динамічністю і здатністю поєднувати слово з образом і звуком;

– цифровий текст – це твір мистецтва уяви, що завжди стимулює до гри зі звичайним досвідом (змінити текст, додати зображення, звук тощо) [3, с. 155].

Цифрові нарративи поширились у вищій освіті наприкінці 90-х років XX століття в результаті співпраці Центру цифрових нарративів (CDS) з рядом Університетів (зокрема, Університетом Меріленд в Балтіморі, Монтерею, Університетом в Охайо, Коледжем Вільямса, Університетом в Колорадо, Університетом в Калгарі, Університетом в Масачусетсі та ін), серед яких базовим був Університет в Берклі. Поєднання програм Центру цифрових нарративів з програмами Консорціуму нових медіа призвело до включення в

мережу багатьох кампусів, вище зазначених університетів, на базі яких розвивалися програми навчання цифровим нарративам. Сюди належать кампуси Університетів Меріленд в Балтіморі, Монтерею, Університет в Охайо, Коледж Вільямса, Університет в Колорадо, Університет в Калгарі, Університет в Масачусетсі та ін.

Серйозним поштовхом на шляху розвитку цифрової нарративізації навчання (процесу впровадження нарративів у вивчення різних дисциплін) став розвиток ІК-компетентностей, зокрема технологічних, у викладачів вищих навчальних закладів, що здійснювався на базі Центрів цифрових нарративів та інших курсів. Восени 2010 року в Університеті штату Юта вперше студентам був запропонований курс «Цифрові нарративи». Кількість студентів, які обрали цей предмет, зросла від 10-ти осіб на початку семестру до понад 30-ти осіб в 2011 році, серед яких було 5 аспірантів. У цей же час подібний курс почав викладати журналіст Марк Тедж (Mark Tadge) в Університеті Депау (DePauw) [10]. В рамках цього курсу студенти оволодівали журналістськими стилями нарративних технік і розміщували кінцеві варіанти нарративів на веб-сайті університету. Поширення цифрових нарративів серед гуманітарних факультетів пов'язане з реалізацією американського проекту міждисциплінарних досліджень, що символізував поєднання як особистісних так і навчальних нарративів. Типовим є приклад Ріни Бенмаєр (R. Benmayor), професора й викладача Каліфорнійського університету, яка у 2001 році після навчання на семінарах Центру цифрових нарративів розпочала використовувати цифрові нарративи в ході викладання курсу «Студії з латиноамериканських нарративів». Ріна Бенмаєр обмінювалася досвідом своєї роботи з викладачами різних університетів країни, у зв'язку з чим, виник ряд науково-дослідницьких проектів, в яких взяли участь різні університети країни, зокрема: Джорджтаунський університет, Університет Міллерсвілл, Університет Вандербільдта, Університет Вінконсін-Стаута, які об'єдналися для виконання науково-дослідницького проекту під назвою «Візуалізація знань».

Курси з цифрових нарративів входять до складу магістерських програм і пропонуються в американських (Університет Болдстейт в штаті Індіана), скандинавських (Університет в Осло) та інших університетах [11; 12]. В Університеті Меріленд Вашингтон (США) у 2011 році на факультетах телекомунікації було реалізовано курс з цифрових нарративів під назвою «DS-106» [11; 12]. Курс був відкритим і створений не тільки для студентів університету, а й також для учасників з усього світу, тобто був глобалізованим. Слід зазначити, що цифрові нарративи в цьому освітньому процесі використовувалися в якості навчальної стратегії, яка допомагає будувати відносини і стимулює соціальну присутність людей в мережі, а також як альтернативний формат традиційного навчального змісту.

Важливим етапом використання цифрових нарративів у навчанні студентів університетів стало міжнародне науково-дослідницьке вивчення педагогічного потенціалу цифрової нарративізації. У 2012 році Джорджтаунський університет (США) разом з Білефельдським університетом (Німеччина) розпочали науково-дослідницький проект «Візуалізація знань» (*Georgetown University Designed by the Center for New Designs in Learning and Scholarship, 2012*). Результати науково-дослідницького проекту були опубліковані в провідних наукових виданнях, а також розміщені в електронному архіві проекту «Цифровий нарративний мультимедійний архів» [12]. Цей мультимедійний архів цифрових нарративів презентує результати навчання і використання цифрових нарративів студентів гуманітарних напрямів, що проживають на території багатьох університетських кампусів.

Цифровий нарративний мультимедійний архів містить результати проведених упродовж декількох років досліджень, що були здійснені під керівництвом Майкла Кавентрі (M. Coventry) (Джорджтаунський університет, Вашингтон) та Маттіаса Опперманна (M. Oppermann) (Білефельдський університет, Німеччина) [11].

Цей дослідницький проект розвинувся з проекту «Візуалізація знань», та реалізувався упродовж п'ятирічного дослідження спільнот студентів та викладачів у аспекті впливу цифрових нарративів на викладання та вивчення історичних та культурологічних дисциплін. Проект був спрямований на дослідження викладання та учіння для знаходження відповідей на питання про сутність процесів, що відбуваються в ході створення й використання студентами цифрових нарративів, та яким чином цей вид діяльності впливає на

результативність навчання. З багатьох цікавих результатів, які отримали в результаті цього проекту, виокремимо таке положення: цифрові наративи в поєднанні з різними педагогічними підходами і технологіями забезпечують високий рівень педагогічної взаємодії студентів і викладачів.

За участі та підтримки Ренді Басса (R. Buss), було проведено дослідження впливу цифрових наративів на навчання студентів. У дослідженні застосовувалися відкриті інтерв'ю зі студентами, в яких порівнювалися цифрові наративи та письмові роботи. Інтерв'ю було взято у студентів та викладачів, що займаються цифровими наративами у трьох основних кампусах: Джорджтаунського університету, Університет штату Каліфорнія-Монтерей-Бей, і ЛяГуардія Коледжу міського університету Нью-Йорка, частина додаткових інтерв'ю була проведена зі студентами з Університету Вандербільта і Університету Вісконсін-Стаут. На сайті розміщено результати аналізу цих інтерв'ю; а також зібрані онлайн-«есе», що поєднують у собі інтерв'ю з історіями та статтями.

Цей проект складається з трьох частин. Перша частина проекту присвячена дослідженню трьох компонентів:

- особливостей навчального процесу при використанні цифрових наративів;
- специфіки соціальної взаємодії між студентами в ході створення цифрових наративів;
- характеристик емоційних аспектів використання цифрових наративів студентами, що впливають на покращення їх навчання.

Друга частина проекту вміщує узагальнюючу таблицю, що показує кількісні результати проведеного дослідження. Третя частина проекту містить відео-інтерв'ю зі студентами та професорсько-викладацьким складом.

Головним у проектному дослідженні була спроба виявлення особливостей впливу на процес навчання студентів створення цифрових наративів на основі застосування мультимедійних технологій. Аналіз рефлексій студентів та професорсько-викладацького складу на предмет створення цифрових наративів дозволив визначити шість напрямів, за якими можна класифікувати деякі конкретні результати дослідження процесу впровадження цифрових наративів у навчальну практику:

- 1) загальний процес створення цифрових наративів;
- 2) конкретні способи використання зображень у цифрових наративах;
- 3) шляхи, якими цифрові наративи дозволяють, реалізувати комунікацію через поєднання аудіо та відео каналів;
- 4) обґрунтування якості такого поєднання;
- 5) процес редагування;
- 6) співставлення традиційних письмових завдань і цифрових наративів;

Здійснені дослідження дозволяють надати деякі часткові відповіді щодо окресленої проблематики, хоча, як підкреслюють дослідники, чітко відстежуються відмінності, які супроводжують кожний етап навчання студентів у процесі створення, поширення й обговорення цифрових розповідей. Методом дослідження було наративне інтерв'ю, спрямоване на з'ясування, яким чином процес створення цифрових наративів – від концептуалізації до продукування – впливає на навчання студентів. Перше питання стосувалося часових затрат студентів на процес створення цифрового наративу. Студентів просили оформити відповіді, створивши відповідний цифровий наратив, і оскільки, вони ще не повністю володіли цією специфічною мовою, тобто технологіями створення, то їх відповіді були повільнішими й потребували часу. Такий результат вимагав особливої уваги до проблеми: була сформульована гіпотеза, що можливо краще повернутися до традиційних письмових робіт. Оскільки у ході проекту технологічні уміння студентів удосконалилися, то дана гіпотеза була не підтверджена. Водночас було зроблено висновок про доцільність розвивати технологічні уміння студентів як необхідну умову ефективного використання цифрових наративів у навчанні.

Друге питання стосувалося навчальних переваг, що їх надавало використання цифрових наративів з фрагментами відео зображення й звукового оформлення у поєднанні з текстом, у процесі засвоєння навчального матеріалу. Отримані результати засвідчили, що

процес створення та сприймання цифрових наративів поглиблює осмислення студентами навчального матеріалу. Адже студенти пропускають свої ідеї через текст, зображення, голосовий супровід, відео і музику, тим самим розширюючи канали сприймання інформації, що допомагає відкрити їм нові шляхи осягнення теоретичного матеріалу.

Наступним питанням дослідники намагалися з'ясувати, які переваги дає студентам використання зображень у цифрових наративах. Дослідження показали: хоча шляхи, якими студенти використовують зображення у цифрових наративах є подібними до їх використання при виконанні інших видів навчальних робіт у різних освітніх галузях, використання зображень у цифрових наративах вигідно вирізняється, адже студенти використовують зображення, щоб підсилити або сформулювати аргументи, які поєднують теорію, історію й наративи у візуальній формі.

Подальші питання стосувалися шляхів, якими цифрові наративи дозволяють, реалізувати комунікацію через поєднання аудіо та відео каналів, а також обґрунтування якості такого поєднання. У результаті дослідження було отримано такі результати:

- зображення в цифрових наративах дозволяють студентам передати ідеї та емоції, які було б досить проблемно пояснити у письмовій формі.

- студенти можуть показати, навести складні або інтегральні докази, або викликати співчуття до історичних подій у глядачів за допомогою рухомих і нерухомих зображень.

- використання в цифрових наративах зображень відкриває нові шляхи знаходження й організації ідей, дозволяє студентам плавно перейти від понять, до текстів та образів, в ході того, як вони будують свої докази.

Проблема створення цифровими наративами умов для багатоканальної комунікації конкретизувалася у питаннях про види пізнання, що стимулюються шляхом використання багатоканальної передачі інформації. Висновки дослідження конкретизувалися у наступному: комбінація в цифрових наративах тексту, зображення і звуку дозволяє студентам висловлювати традиційні критичні аргументи, представляти докази, використовуючи емоції й користуючись візуальним та звуковим інтелектами відповідно теорії Г. Гарднера [13]. Ключовим моментом, що уможливив багатозорову природу впливу цифрових наративів є використання емоцій в якості допомоги при комунікації через аргументацію (аргументовану візуалізацію). Цей підхід охоплює широкий діапазон, починаючи від вираження традиційних, відомих елементів і переходу до наступних, нових з обов'язковим використанням візуальних доказів для виклику емоцій у глядача. Такий підхід сприяє конструюванню нових знань.

Позитивний аспект цифрових наративів стосовно короткої тривалості доведення власної думки увиразнився у питанні про навчальні переваги, що має стисле аргументування у цифрових наративах. Здійснене дослідження довело наступне:

- цифрові наративи дозволяють студентам виражати комплексні ідеї шляхом використання кількох медіа в щільно стиснутому форматі;

- студенти можуть лаконічно представляти ідеї, епохи, широкі культурологічні дискурси за допомогою відповідного поєднання музики і зображень;

- процес стиснення аргументації, що відбувається в цифрових наративах створює почуття «пізнавального надлишку» – іншими словами існує завжди багато нашарувань різних значень і смислів, а також намірів студентів в контексті проекту.

Наступне питання стосувалося особливостей навчальних переваг, що асоціюються з процесом редагування цифрових наративів. Наведемо висновки, до яких прийшли науковці в результаті проведеного дослідження:

- процес редагування націлює студентів робити нелінійні доведення і мати можливість побачити «неочікувані (інколи, вражаючі) ефекти, що виникають в кінці створення цифрового наративу;

- відводячи значну частину часу для редагування створеного ними наративу, синтез у процесі збирання цілісного цифрового наративу відіграє ключову роль для розвитку цифрових мультимедійних комунікативних умінь;

– можливості, які надає студентам процес редагування, тоді коли вони демонструють наративи, обмінюються критичними зауваженнями та оцінюють роботи є центральним і домінуючим для всього процесу навчання створення цифрових наративів;

– процес редагування допомагає студентам відібрати саме необхідну інформацію й розвиває сприймання комплексної мультимедійної аргументації;

– процес редагування цифрових наративів допомагає студентам зрозуміти їх особистісні стилі використання мультимедійних технологій більш точно, особливо при створенні короткометражних документальних цифрових наративів;

– процес редагування також прискорює формування у студентів умінь краще відбирати (просіювати) інформацію, що пов'язане з покращенням умінь аргументувати власну точку зору і приймати власні рішення.

Заключні питання першої частини проектного дослідження стосувалися порівняння цифрових наративів і традиційних письмових робіт. Поставивши питання: «Як співвідносяться і взаємопов'язані завдання створити цифровий наратив і написати традиційну письмову роботу?», дослідники таким чином проаналізували отримані відповіді:

«У багатьох аспектах співвідношення між цифровим наративом і традиційною письмовою роботою підсумовується в кінці кожного дослідження, які хоч якимсь чином пов'язані з цифровими наративами. Коли ми попросили студентів і викладачів, відобразити свою рефлексію про співвідношення між цифровим наративом і традиційною письмовою роботою, їх відповіді варіювалися від впливу візуалізацій до акцентування способів, за допомогою яких, цифрові наративи роблять видимими композиційні стратегії. Насправді, на сайті ви знайдете висловлення студентів, які постійно порівнюють та протиставляють цифрові наративи з традиційними письмовими роботами, так, наче намагаються нам допомогти зрозуміти специфіку мультимедійних аспектів цієї роботи. Ми не потребуємо більш широких доказів, ніж студентське самооцінювання» [14].

Нижче наведемо спроби студентів визначити особливості між авторським цифровим наративом і письмовою роботою. Коли студентів попросили спілкуватися мовою цифрових наративів, то це сприяло їх обізнаності про складові частини традиційної письмової роботи. Бредлі Лей, аспірант Вандербільдського університету пояснює: «Мій процес написання я глибоко не обдумував, а просто друкував текст. Я не завжди був повністю впевнений у стратегіях, які я використовував, чи в тих виборах, які я зробив. Більшість матеріалу було просто вивчено. Коли я створював цифровий наратив я думав над тим, як зберегти свій голос, як не загубити свій голос через те, що я використовую мультимедіа, яким чином я представляю свою головну ідею управляючи звуком, голосом і зображенням одночасно, який медіа буде домінуючим, або якщо я показуватиму зображення, то що я говоритиму в цей час, чи я говорю таким чином, що створюю напруження при сприйманні моєї ідеї, чи навпаки, підтримую її, або призводжу до ігнорування її. Яким чином я управляю різними медіа для кожного аспекту наративу, я ніколи не підтримував мій письмовий опус такими технічними смислами. Це було щось таке, що я зробив» [14].

Загальний висновок цієї частини проекту полягав у тому, що участь у створенні авторських мультимедійних цифрових наративів більше збагачує студентів досвідом у порівнянні з письмовими роботами:

– цифрові наративи допомагають студентам розвинути відчуття сили свого голосу, власної думки й допомагають студентам більш точно й конкретно позиціонувати себе при обговоренні наративів інших;

– цифрові наративи доцільно використовувати для окремих видів доведень, аргументацій. Студенти розвивають почуття переваги від використання цифрових наративів і обмеженого використання традиційних робіт.

Будучи захоплені можливостями авторських цифрових наративів, студенти й викладачі були свідомі того, що доцільно піклуватися про збереження балансу між тим, коли використовуються цифрові наративи, а коли традиційні письмові роботи. Загальний висновок науково-дослідницького проекту полягав у визнанні когнітивно-творчих функцій цифрових наративів та позитивного впливу застосування цифрових наративів на ефективність навчання:

«Цифрові наративи – це мультимедійний проект, що поєднує текст, зображення, аудіо та відео файли в короткому відеокліпі. За останні роки цифрові наративи перетворили аудиторії коледжів та університетів у простори креативної, творчої, мультимедійної діяльності. Цифрові наративи довели, що вони є могутнім засобом для студентів, щоб представити рівень засвоєння і розуміння ними текстів й контекстів у формі, що вирізняється від форми традиційних письмових робіт» [14].

Достовірність отриманих у ході дослідження даних зумовлена комплексним застосуванням кількісних та якісних методів пізнання, презентативною вибіркою експериментальних даних, зокрема відеоархів сайту містить 329 наративних інтерв'ю студентів та викладачів [14]. Результати досліджень свідчать, що коли студенти залучаються до процесу створення цифрових наративів, вони повинні синтезувати різноманітні уміння для створення аутентичного продукту: дослідницькі, письмові, організаційні, презентаційні (представлення, демонстрація), проводити інтерв'ювання, розв'язання проблем, оцінювання, і, водночас, інтерперсональні (міжособистісні) та технологічні уміння. Коли студенти створюють цифрові наративи, формується потужний фундамент для розвитку різних видів грамотності, включаючи: інформаційну, візуальну, технологічну і медіа грамотності.

Проектування цифрових наративів у курикулумі вищих навчальних закладів, за визначенням зарубіжних науковців (зокрема, Р. Ленема, С. Махоні, Дж. Охлер, І. Піразо, С. Толісано) пов'язане з розв'язанням проблеми підвищення ефективності навчального процесу на основі посилення впливу навчальних інформаційних повідомлень на студентів, шляхом розширення каналів сприймання і створення можливостей для творчого перетворення та особистісного представлення навчального змісту за допомогою сучасних ІКТ.

Вивчення зарубіжного досвіду довело наступне: цифрові наративи дозволяють студентам виражати думки шляхом використання кількох медіа в щільно стиснутому форматі; студенти можуть лаконічно представляти ідеї, епохи, широкі культурологічні дискурси за допомогою відповідного поєднання музики і зображень; більшість студентів мають розвинене інтегральне мислення; створення цифрових наративів відбувається на перетині гносеологічних та емоційних аспектів навчання; поєднує практику рефлексивної розповіді й теорію, інтелект і афект.

Висновки. На основі вивчення зарубіжного досвіду з'ясовано, що цифрова наративізація вищої освіти належить до провідних тенденцій розвитку міжнародного освітнього простору, визначено чотири етапи поширення цифрових наративів у системах вищої освіти високорозвинених англосовітських країн (США, Великобританія, Канада, Нова Зеландія, Австралія). Визначено чотири етапи поширення цифрових наративів у системах вищої освіти високорозвинених англосовітських країн (США, Великобританія, Канада, Нова Зеландія, Австралія): перший (підготовчий) етап – з поч. 80-х років ХХ ст. до поч. 90-х років ХХ ст. – відбувається наративізація навчання та інтенсивний розвиток комп'ютеризації гуманітарних дисциплін; другий (дослідницько-розвивальний) етап – з 1993 по 2010 рр. – створення Центру цифрових наративів у США, співпраця з провідними університетами, активізація наукових досліджень проблеми цифрової наративізації освіти (захист дисертацій, проведення проектних досліджень в рамках окремих країн); третій (навчально-освітній) етап – з 2010 по 2012 рр. – поширення курсів з цифрових наративів у процесі реалізації програм підготовки бакалаврів та магістрів в університетах; четвертий (глобально-дослідницький) етап – з 2012 р. по теперішній час – початок реалізації та розвиток міжнародних проектів з проблем цифрової наративізації вищої освіти. Подальших досліджень потребує зарубіжний досвід використання цифрових наративів у професійній діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти / В. Ю. Биков, М. Лещенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. О.Г. Романовський. – Харків : НТУ «ХП», 2016. – Вип. 45 (49) : Матер. 2-ї міжнар. наук.-практ. конф. : «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», 25–26 травня 2016 р. – Ч. 1. – С. 16–45.
2. Тимчук Л. І. Цифрові наративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку : монографія / Л. І.Тимчук; [наук. ред. М.П. Лещенко]. – Київ : САММІТ–КНИГА, 2016. – 390 с.

3. Ленем Р. Електронне слово: демократія, технологія та мистецтво / Р. Ленем ; [пер. з англ. А. Глушка]. – Київ : Ніка-Центр, 2005. – 376 с.
4. Mahony S. Teaching Skills or Teaching Methodology // Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics / S. Mahony, E. Pierazzo; Ed. Brett D. Hirsch. – Cambridge. Open Book Publishers, 2012. – P. 215–217.
5. Ohler J. Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity Paperback / J. Ohler. – 2nd ed. – Thousand Oaks, CA : Corwin 2013. – 304 p.
6. Tolisano S. How-To-Guide Digital Storytelling Tools for Educators / S. Tolisano // Langvitches : [blog]. – 2009. – 108 p. – Mode of access: <http://langvitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf>. – Title from the screen
7. Dogan B. Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. (Unpublished doctoral dissertation). – Houston : University of Houston Texas, 2007. (PublicationNo. AAT 3272583).
8. Garrety C.M. Digital storytelling: an emerging tool for student and teacher learning Retrospective Theses and Dissertations, Digital Repository @ Iowa State University, 2008, 164p. [<http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16780...rtd>]
9. Nguen Anh T. "Negotiation sand Challenges in Creating a DigitalStory: the Experience of Graduate Students, Unpublished Doctor of Education Dissertation, University of Houston, May, 2011, 224 p.
10. Teacher Education at De Pauw University [ibguides .depauw.edu/c.php?g=73421&p=472192](http://ibguides.depauw.edu/c.php?g=73421&p=472192)].
11. Digital Storytelling [https://www.coursera.org/.../digital-storytelling/.../ digital-stor](https://www.coursera.org/.../digital-storytelling/.../digital-stor).
12. Digital Storytelling Multimedia Archive [https://pilot.cndls. georgetown.edu/digitalstories/](https://pilot.cndls.georgetown.edu/digitalstories/).
13. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences : basic books / H. Gardner. – 3 th ed. – New York, 2011. – 528 p.
14. Digital Storytelling Across the Curriculum. – Access mode: http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital_Storytelling_Part2.pdf/295015942/Digital_Storytelling_Part2.pdf.

References

1. Bykov, V., Leshchenko, M. (2016). Digital humanistic education open education. *Problems and prospects of forming a national humanitarian-technical elite: a collection of research papers*. In O.G. Romanovsky (Ed.). Kharkov: NTU "KPI", 45(49): *Proceedings of 2nd International Scientific Conference: "The ideas of Academician Ivan Zyzyna in the works of his students and colleagues"*, 25-26 May 2016, Part 1, 16–45. (in Ukr.).
2. Timchuk, L.I. (2016). *Digital Narratives in teaching future masters of education: history, reality and prospects of development*: Monograph. In M.P. Leshchenko (Ed.). Kyiv : Summit–Books. (in Ukr.).
3. Lenham, R. (2005). *Electronic Word: Democracy, technology and art*. Kyiv: Nike Center. (in Ukr.).
4. Mahony S., Pierazzo E. (2012). *Teaching Skills or Teaching Methodology*. Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics. In B. D. Hirsch (Ed.). Cambridge: Open Book Publishers, 215–217.
5. Ohler J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Paperback. 2nd ed. Thousand Oaks, CA : Corwin.
6. Tolisano S. (2009). *How-To-Guide Digital Storytelling Tools for Educators*. Langvitches: [blog]. Retrieved from <http://langvitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf>.
7. Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Houston, Houston, Texas. (PublicationNo. AAT 3272583).
8. Garrety, C.M. (2008). Digital storytelling: an emerging tool for student and teacher learning Retrospective (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Digital Repository @ Iowa State University.
9. Nguen Anh, T. (2011). *Negotiation sand Challenges in Creating a DigitalStory: the Experience of Graduate Students*. (Dissertation of Doctor Pedagogy). University of Houston.
10. *Teacher Education at De Pauw University ibguides*. Retrieved from depauw.edu/c.php?g=73421&p=472192]
11. *Digital Storytelling*. Retrieved from [https://www.coursera.org/.../digital-storytelling/.../ digital-stor](https://www.coursera.org/.../digital-storytelling/.../digital-stor)
12. *Digital Storytelling Multimedia Archive*. Retrieved from [https://pilot.cndls. georgetown.edu/digitalstories/](https://pilot.cndls.georgetown.edu/digitalstories/)
13. Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*: basic books. 3th ed. New York.
14. *Digital Storytelling Across the Curriculum*. Retrieved from http://storykeepers.wikispaces.com/file/view/Digital_Storytelling_Part2.pdf/295015942/Digital_Storytelling_Part2.pdf.

TYMCHUK Laryssa,

Ph.D., senior researcher of the Institute of Information Technologies and learning tools,
NAPS Ukraine,
e-mail: lucky.clio2017@gmail.com

DIGITAL NARRATIVES USE WITHIN HIGHER EDUCATION – THE LEADING TREND IN INTERNATIONAL EDUCATION SPACE DEVELOPMENT

Abstract. *The article analyzes foreign experience of using digital narratives in high school. Conceptual bases of digital narratives use in higher humanistic education are grounded. The emergence and*

rapid development of new educational paradigm created by the convergence of digital technologies with teaching and educational activities, and characterized by the creation of particularly comfortable compared to traditional conditions for creative expression and realization of all subjects of the educational process are affirmed. Digital narrativization of learning as a process of narratives introduction to the study of various disciplines through the use of digital technologies is determined. It is found out that the spread of digital narratives in educational process of humanities departments is related to the implementation of the American interdisciplinary research projects, which were participated by various US universities.

An important step in the use of digital narratives in teaching university students has become an international research study of the educational potential of digital narrativization. In 2012, Georgetown University (USA) together with Bielefeld University started the research project "Knowledge Visualization" (Georgetown University Designed by the Center for New Designs in Learning and Scholarship, 2012). The results of the research project were published in leading scientific journals and placed in the electronic archive of the project "Digital narrative multimedia archive".

This multimedia archive of digital narratives presents the results of learning and using digital narratives by students of humanitarian areas, who live in many university campuses. The overall conclusion of the research project consisted in recognizing cognitive and creative functions of digital narratives and positive impact of digital narratives use on the effectiveness of learning.

Digital narrative is a multimedia project that combines text, images, audio and video files in a short video clip or presentation. In recent years, digital narratives turned lecture rooms of colleges and universities into the spaces of creative, multi-media activities. Using digital narratives proved that they are a powerful tool for teaching students as provide an opportunity to present the level of learning and understanding of texts and contexts in a manner that advantageously differs from traditional written works.

The results of project studies suggest that in the process of projecting and using digital narratives, students must synthesize various skills to create an authentic product: research, written, organization, presentation skills (presentation, demonstration); they should be able to conduct interviews, solve problems, evaluate, and at the same time, they should have interpersonal and technological skills. When students create digital narratives, a strong basis for the development of different types of literacy is formed, including: information, visual, technological and media literacy.

The study of foreign experience has proven the following: digital narratives allow students to express opinions through the use of multiple media in a tightly compressed format; students can concisely represent the ideas, eras, broad cultural discourses through appropriate combination of music and images; most students have developed integral thinking; creation of digital narratives occurs at the intersection of epistemological and emotional aspects of learning; it combines practice and theory of reflexive narrative, intellect and affect.

Based on international experience it was found that digital narrativization of higher education belongs to the leading trends of the international educational space development. Four stages of spreading digital narratives in higher education of highly developed English-speaking countries (USA, UK, Canada, New Zealand, and Australia) were defined. At the first (preparatory) stage (from the beginning of the 80s of the XX century to the beginning of the 90s of the XX century), narrativization of education and intense development of humanities computerization took place; at the second (research and developmental) stage (from 1993 to 2010), the creation of the Center for Digital narratives in the United States, cooperation with leading universities, research activation of digital narrativization of education (defending of theses, doing project researches within individual countries) occurred; at the third (educational) stage (from 2010 to 2012), distribution of digital narratives courses in the process of bachelors and masters training was realized; at the fourth (global-research) stage (from 2012 to the present), the beginning of the implementation and development of international projects on issues of higher education digital narrativization happened. Further research needs international experience of digital narratives use in professional activity of secondary school teachers.

Key words: *foreign experience; digital narratives; projecting; training of Masters of Education; research projects; international educational space.*

*Одержано редакцією 19.03.2017
Прийнято до публікації 24.03.2017*

УДК. 378(73) + 378(410)

ЧИЧУК Антоніна Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: Toniabida@ukr.net

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ Й США

У процесі аналізу змісту підготовки учителя початкової школи Великої Британії й США з'ясовано, що: система підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії характеризується:

- розробленою моделлю спеціаліста-фахівця, в основу якої покладено принципи: науковості, гуманізму, демократизму, поступовості, безперервності, незалежності від політичних партій;*
- удосконаленням структури ВНЗ, терміну та змісту підготовки вчителя початкової школи;*
- присудженням навчальних ступенів;*
- значною варіативністю змісту освіти, який сприяє здійсненню підготовки вчителя початкової школи до екологічного виховання учнів по регіонах.*

Характерною рисою американської освіти є включення до університетського викладання проблем світової культури, дискусій на морально-етичні й політичні теми, вироблення й відстоювання своєї власної точки зору. Диференціація вважається сильною стороною вищої школи США.

Відбір змісту навчання здійснюється за цільовою спрямованістю: від загальних вимог американського суспільства – до завдань системи вищої освіти, від них – до цілей певного коледжу чи-то університету і, далі, до загальних цілей навчальних програм і конкретного курсу.

Прерогативо університетів і коледжів США як результат децентралізації є самостійне формування змісту вищої освіти.

Ключові слова: *система підготовки майбутніх учителів, початкова школа, Велика Британія, США, зміст професійно-педагогічної підготовки учителів початкової школи.*

Постановка проблеми. Особливістю управління якістю освіти являє собою стандартизація педагогічної освіти, яка проявляється переважно у децентралізованих державах, таких як Велика Британія та США, де необхідні єдині загальнонаціональні вимоги [1, с. 58].

Метою статті є аналіз фахової підготовки учителя початкової школи Великої Британії й США.

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток англійської освітньої системи визначається законодавчо-нормативною базою. До неї належать: «Закон про реформу освіти»; «Закон про стандартизацію шкільної освіти»; «Закон про подальшу та вищу освіту» (1992); «Закон про педагогічну та вищу освіту» (1998); «Закон про умови праці та заробітну плату вчителів» (2002) та ін.

Система освіти Великої Британії включає: навчальні заклади дошкільної освіти і виховання для дітей від 3 до 5 років; початкові школи, де навчаються діти від 5 до 11 років (1-6 класи); середні школи (7–11 класи), в яких навчаються діти до 16 років. Після закінчення загальної середньої школи діти можуть продовжити навчання у 12–13 класах старшої середньої школи і у 18 років вступити до університету. Тривалість навчання у ВНЗ залежить від рівня обраної освітньої програми: перший рівень – бакалавріат – 3 роки, другий рівень – магістратура – 1 рік і третій рівень – докторантура – 2 роки.

Результатами участі в TIMSS-2003 є: 8 клас, математика – 18-е місце, природничі науки – 7-е місце (серед 46 країн); 4 клас, математика – 10-е місце, природничі науки – 5-е місце (серед 25 країн). Країна також бере участь у міжнародних порівняннях якості мовної природничо-наукової, та математичної грамотності PISA. Згідно з результатами цих акцій 15-річні учні Великої Британії посіли 7-е, 4-е та 8-е місця серед 31 країни. Усі показники є

вищими за середній рівень у країнах – членах ОЕСР [2, с. 76–77]. Варто підкреслити, що у досягненні цих результатів велике значення надається навчанню з першого класу, а звідси і підготовці висококваліфікованого учителя початкової школи.

Управління освітою здійснюється з великою долею автономності у кожному адміністративно-територіальному окрузі – Англії, Уельсі, Шотландії, Північній Ірландії.

Інтенсивні реформи освітньої сфери розпочалися з прийняттям Закону про реформування освіти у 1988 р. і були обумовлені стурбованістю правлячих кіл зниженням конкурентоспроможності країни у порівнянні з іншими державами, що прямо пов'язувалося з недостатньо високим освітнім потенціалом населення. Провідними напрямками реформування освіти в сучасних умовах є: підтримка раннього розвитку дитини; деталізація та вдосконалення стратегій розвитку мовної та численної грамотності; розвиток якісного менеджменту педагогічного процесу; розвиток спроможності навчальних закладів успішно втілювати інновації; підвищення рівня автономності на якості діяльності шкіл; сприяння гнучкому реагуванню освітньої системи сучасним глобалізаційним процесам; набуття працівниками освіти глобального мислення, засобами чого є розширення міжнародних обмінів та стажування педагогічного персоналу; розвиток різних форм соціального партнерства між державними та приватними секторами в освіті; створення соціальних коаліцій у досягненні високих освітніх стандартів та реалізації радикальних реформ [2, с. 76–77].

Система підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії характеризується:

- розробленою моделлю спеціаліста-фахівця, в основу якої покладено принципи: науковості, гуманізму, демократизму, поступовості, безперервності, незалежності від політичних партій;
- удосконаленням структури ВНЗ, терміну та змісту підготовки вчителя початкової школи;
- присудженням навчальних ступенів;
- значною варіативністю змісту освіти, який сприяє здійсненню підготовки вчителя початкової школи до екологічного виховання учнів по регіонах [3, с. 84].

Особливістю змісту професійно-педагогічної підготовки учителів початкової школи на педагогічних відділеннях університетів у Великій Британії є відсутність навчальної літератури з педагогіки. Студенти слухають лекції професорів і самостійно вивчають рекомендовану їм наукову літературу [4, с. 104].

У деяких ВНЗ Великої Британії програми загально педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи значно скорочені, в інших – більш солідні, але в національних програмах підготовки вчителів початкової школи теоретичним аспектам достатньої уваги не приділяється. Очевидно, це пов'язано з тим, що педагогіка як наука у Великій Британії недооцінюється, що сприяє безсистемному викладанню професійно-педагогічних дисциплін, не перетворюючи їх у фундамент практичної діяльності вчителя. До того ж, на думку британських учених, оволодіваючи глибокими знаннями з педагогіки і психології, професійна діяльність учителя початкової школи буде мати характер ремісника, коли він буде застосовувати засвоєні ним прийоми, не здійснюючи пошуку нового і не відчуваючи потреби в їх осмисленні [4, с. 117–118].

Встановлюючи відміни між програмами підготовки вчителя початкової школи, можна заключити, яким напрямкам дається перевага в певних навчальних закладах: чи-то практичним заняттям із студентами, чи-то упор робиться на оволодіння студентами спеціальними знаннями, чи на загальну наукову підготовку. Аналіз літературних джерел вітчизняних і зарубіжних авторів свідчить, що незважаючи на різноманітність навчальних програм, окремі компоненти в них залишаються спільними:

- загальнонаукова підготовка – гуманітарні, природничі, соціальні, фізико-математичні науки;
- спеціальна підготовка – поглиблене вивчення навчальних курсів, що складають основу спеціальності;

– професійна – загальнопедагогічна й методична підготовка, яка включає вивчення теоретичних дисциплін та педагогічну практику [5, с. 80].

Проаналізуємо підготовку вчителя початкової школи США. У процесі проведеного дослідження встановлено, що зміст навчання у ВНЗ США, де готують учителя початкової школи, визначається принципом диференціації, що характеризує значні відміни у змісті вищої освіти за обсягом, структурою і якістю, а також принципом індивідуалізації, який передбачає створення індивідуальної навчальної програми за інтересами, яка забезпечує:

- стимулювання зусиль студента, бо їм представлена можливість вибору;
- врахування здібностей студента;
- конкуренцію між курсами, увагу до них студента;
- підвищує рівень підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- розробку вимог і критеріїв контролю засвоєння матеріалу за кожним курсом

[1, с. 145].

Індивідуалізація навчання передбачає також використання елективних навчальних курсів. В американських ВНЗ найбільш популярними є два види елективних навчальних курсів:

- одні вибираються із певного набору курсів відповідно до спеціалізації (вони мають бути узгоджені з викладачем, альтернативні);
- інші студент обирає сам згідно із своїми планами, інтересами (факультативні).

Використання елективних курсів дозволяє здійснювати підготовку фахівця більш цілеспрямовано.

При виборі курсів студент має враховувати, що курси, які пропонуються коледжами або ВНЗ, поділяються на групи:

- для першокурсників;
- для другокурсників;
- «розвиваючі» (developmental).

Проте, студенту дозволяється додати деякі факультативні дисципліни до свого особистого навчального плану чи то дещо змінити порядок проходження певних курсів. В основному, при виборі дисциплін потрібно дотримуватися курсів, рекомендованих коледжем (ВНЗ), а також терміну їх проведення [6, с. 168–170].

Зміст навчання визначається також принципом міждисциплінарного підходу до навчання (переважно в межах загальноосвітніх курсів та у випускних міждисциплінарних роботах).

За даними Н. Лізунової, перехід до вивчення міжпредметних програм професійної підготовки фахівця початкової школи дозволяє розширити кругозір студентів, виробити в них навички використання одержаних знань в різних сферах наукової й прикладної діяльності, сприяє формуванню вмінь самостійної роботи [6, с. 180–181].

Характерною рисою американської освіти є включення до університетського викладання, як зазначає П. Формен, проблем світової культури, дискусій на морально-етичні й політичні теми, вироблення й відстоювання своєї власної точки зору [6, с.181; 7].

Диференціація вважається сильною стороною вищої школи США [6, с. 160].

Відбір змісту навчання здійснюється за цільовою спрямованістю: від загальних вимог американського суспільства – до завдань системи вищої освіти, від них – до цілей певного коледжу чи-то університету і, далі, до загальних цілей навчальних програм і конкретного курсу [6, с. 181]. – ВНЗ розробляють свої власні спеціальні курси навчання, навчальні програми, підручники.

Порядок вивчення й повнота охоплення змісту курсів значно відрізняється в різних ВНЗ США, в чому й проявляється автономність американських коледжів та університетів, їх право самостійно ставити перед собою конкретні цілі навчання, що дозволяє ВНЗ швидко пристосовуватися до вимог щодо підготовки фахівців відповідно до напрямів науково-технічного прогресу і зрушення в економіці, що постійно змінюються, та творчо підходити до пошуку шляхів їх реалізації [6, с. 155].

Прерогативо університетів та коледжів як результат децентралізації є самостійне формування змісту вищої освіти [6, с. 57].

Децентралізована система управління вищою освітою, висока ступінь автономії ВНЗ у визначенні цілей навчання, виборі навчальних програм дає можливість створювати в американських коледжах і університетах атмосферу творчого пошуку ефективних форм, методів і змісту навчання із урахуванням місцевих факторів [6, с. 116].

Не дивлячись на різноманіття різних інструкцій в американських ВНЗ, можна виділити окремі загальні риси у формуванні змісту навчання в коледжах та університетах США:

- трьохкомпонентна структура навчальних програм. Це – 1) цикл загальноосвітніх дисциплін (General Studies; General Education), 2) курси спеціалізації (основний – та – jог та другорядний - minor), 3) дисципліни за вибором студентів (electives);

- загальна направленість змісту навчання на формування якостей особистості: творчість, критичне мислення, мотивація, незалежність, що сприяє набуванню фундаменту неперервної освіти й посилює здатність до самоуправління [8; 6, с. 138–139];

- цілі спеціальної підготовки педагогів початкової школи обумовлені соціально-економічними потребами країни, можливостями кожного ВНЗ, цілями студента; ВНЗ розробляють свої власні курси навчання та навчальні програми [6, с. 185];

- американські університети й коледжі націлені на передачу в академічній формі не просто знань, але й світових культурних систем, різних точок зору на етичні проблеми [7, с. 27–36; 6, с. 140].

До загальноосвітньої підготовки вчителя початкової школи підбирається конкретний зміст навчання, що призначається переважно для розвитку загальнопізнавальних умінь, цінностей, які необхідні для формування необхідних якостей особистостей. Так, у зв'язку з тим, що основною ціллю навчання у чотирирічному коледжі гуманітарних і природничих наук у Стоунхілле (штат Массачусетс) є інтелектуальний, до змісту загальноосвітньої підготовки передбачено предмети: філософія, соціальні дисципліни (бізнес і управління, освіта, грамотність, економічні принципи, світова цивілізація, американська нація, жінки в сучасному світі, справедливість, кризи, конфлікти), література, мистецтво, мови, наукові дослідження, логіка, математика, культура, природничі науки, людина, фізичні науки.

Навчаючись у College of Liberal Arts University of Minnesota студенти в процесі проходження загальноосвітніх дисциплін вивчають дисципліни:

- мову, логіку, математику, на вивчення яких упродовж двох курсів студенти можуть одержати 8-10 залікових одиниць;

- фізичний та біологічний світ (студенти одержують затри курси 12–15 з. од.);

- людина й суспільство (історичне вивчення суспільств і культур, вивчення соціального, морального, філософського, релігійного мислення (16–20 з. од. за 4 курси);

- вивчення літератури, мистецтва, прийомів критики (12–15 з. од. за три курси) [6, с. 143–144].

Отже, за курс загальноосвітніх дисциплін студент має заробити як мінімум 48 з. од. (University of Minnesota Bulletin 1986–88).

Слід зазначити, що загальноосвітні дисципліни у чотирирічних коледжах і університетах являють собою основу гуманітарної освіти, слугують інтелектуальному, соціальному й моральному розвитку студентів та орієнтовані на їхній інтерес та здібності [9; 6, с. 146]. Як зазначає Н. Лізунова, різнобічна загальноосвітня підготовка американських студентів дозволяє їм без втрати залікових одиниць перейти з однієї програми на другу.

У США на вивчення загальноосвітніх предметів відводиться 32–50% навчального навантаження; блок спеціальних дисциплін становить 30–50% (це курси із фаху ввідні для студентів I, II, III років навчання і курси підвищеної складності. Розділ навчальних предметів за вибором включає 20–30 курсів) [1, с. 145].

Аналіз навчальних курсів у різних типах коледжів та університетів, які готують вчителя початкової школи свідчить, що зміст спеціальної підготовки залежить від цілей, які ставлять перед собою майбутні фахівці. Слід зазначити, що відповідно до інструкцій ВНЗ

кожен студент, використовуючи офіційний каталог вищого навчального закладу самостійно (під керівництвом куратора - викладача) складає свій власний план згідно із своїми інтересами, та майбутнього трудовою діяльністю (наприклад, чи він буде готуватися до наукової, чи до практичної діяльності) [6, с. 162].

Основою спеціальної підготовки студентів є навчання літературній англійській мові, риториці, критичному мисленню, етиці, розумінню і оцінці світової культури, науковим методам тощо [6, с. 147].

Одним із найважливіших факторів, що сприяє, як зазначає Т. Тартарашвілі, створенню й підтримці на високому рівні науково-технічного й соціального потенціалу будь-якої країни, - налагоджена система пошуку й навчання обдарованих людей, тобто формування тієї інтелектуальної еліти, яка, по суті, задає темп розвитку науки, культури, економіки, визначає ефективність такого розвитку. Якщо суспільство в цілому і всі його структури зацікавлені в появі обдарованих людей, талановитих фахівців і в їх плідному використанні, підкреслює вчений, - таке суспільство здорове.

У багатьох американських коледжах та університетах для здібних студентів, майбутніх учителів початкової школи, створені спеціальні навчальні програми (Honors Programs), за якими вони навчаються, починаючи з другого або третього року навчання [6, с. 177]. Для зарахування на таку програму студентам необхідно набрати 63 з. од., з них 39 з. од. із психології, включаючи історію психології та дослідницький семінар аспірантського рівня, та 24 з. од. - з математики, обчислювальної техніки, біології, хімії, фізики, соціології, антропології. Додатково необхідно представити спеціальну курсову роботу (a senior honors thesis), затверджену комітетом по роботі із здібними студентами (the Departmental Honors Committee).

Деякі ВНЗ США, наприклад, Каліфорнійський державний університет у Лонг-Біч, пропонують різні варіанти навчальної програми для обдарованих учнів (University Scholars Program):

- загальну (General Honors);
- спеціалізацію або міждисциплінарну спеціалізацію (Honors in the Major or in a Special Interdisciplinary Major);
- комбіновану.

Перший варіант представлено ретельно відібраними загальноосвітніми курсами й мультидисциплінарними семінарами (multidisciplinary seminars) для здібних студентів. Загальна програма націлена на максимально інтелектуальний розвиток кращих учнів, на стимуляцію «вільної ініціативи й енергійності».

Другий і третій варіанти, що являють собою поєднання певних загальноосвітніх та спеціальних дисциплін або особливі міжпредметні курси, спрямовані на задоволення різноманітних професійних цілей і потреб обдарованих студентів, яким читається курс «Різні точки зору», в якому звертається увага на різні аналітичні й критичні підходи, що спрямовують до оригінального й творчого мислення. На прикладі цього курсу особливо чітко прослідковується реалізація експресивних, тобто виразних цілей, заданих на мові проблемних ситуацій, що вимагають неординарного розв'язку. Обдарованих студентів знайомлять із процесом формування вмінь:

- обміном поглядів у дискусії;
- підготовки аналітичних нарисів і їх усної презентації;
- екстенсивного вивчення експліцитних, тобто відкрито виражених моделей і прийомів міркувань;
- концептуалізації дослідницьких проблем.

Міждисциплінарний курс «Синтез» (Synthesis) розкриває учням особливості розвитку інтелекту; розглядає, як різні предмети впливають на розвиток природи людини і її місце у світі. В цьому курсі досліджуються джерела сучасного інтелекту в літературі, філософії, політиці, а також у соціоекономічних, психологічних, біологічних і фізичних науках.

Отже, система підготовки обдарованої молоді у США забезпечується спеціальною діяльністю коледжів та університетів при підготовці вчителя початкової школи. ВНЗ

заохочують кращих студентів: залучають їх до наукової роботи, навчають за спеціальними програмами підвищеного рівня, присуджують почесну ступінь, дають можливість подальшого навчання, рекомендують на роботу [6, с. 64, 177–79].

Висновок. Отже, бачимо, що проблема змісту навчання займає центральне місце у підготовці педагога у Великій Британії й США. Вона являє собою предмет уваги з боку керівництва вищої освіти, професійних асоціацій, викладачів-практиків коледжів та університетів, педагогів-теоретиків, що прогнозують склад змісту навчання та вивчають характер його взаємодії з усіма компонентами навчально-виховного процесу.

Перспективи подальших розвідок із напрямку. Розробити і впровадити у навчальний процес навчально-методичний комплекс, до складу якого мають увійти спецкурс та посібники для студентів ВНЗ та слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, що сприятимуть вдосконаленню підготовки вчителя в Україні.

Список використаних джерел

1. Широкова М.В. Ведущие тенденции управления качеством педагогического образования в США: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Широкова. – Белгород, 2010. – 165 с.
2. Сбруева А.А. Сполучені Штати Америки (США) / А.А. Сбруева // Енциклопедія освіти / FGY України; головний ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кучай Т.П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії : монографія / Т.П. Кучай ; за ред. Н.Г. Ничкало. – Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2014. – 584 с.
4. Зискин К. Е. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К. Е. Зискин. – М., 2002. – 157 с.
5. Андреева Г.Б. Подготовка, адаптация и повышение квалификации сельских учителей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.Б. Андреева. – М., 2000. – 154 с.
6. Лизунова Н.М. Теория и практика отбора содержания обучения в высшей школе США: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Лизунова. – М., 1990. – 190 с.
7. Формен П. Ваш пример впечатляет / П. Формен // Вестник высшей школы. – 1989. – № 7. – С. 27–36.
8. California State University, Long Beach Bulletin 1987-1988. Undergraduate and Graduate Catalog. 1988. V. 40. No 5. – 494 p.
9. Stonehill College Easton, Mass., Y XIX, 1988. – 102 p.

References

1. Shirokova, M.V. (2010). Leading quality management trend of teacher education and the US. (Ph.D Dissertation). Belgorod. (in Rus.).
2. Sbruyeva, A.A. (2008). United States (US). Encyclopedia of Education. Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukr.).
3. Kuchai, T.P. (2014). System of training primary school teachers to moral and ethical education of students at universities in Japan: monograph. In N.G. Nychkalo (Ed.). Cherkasy: Chabanenko Y.A. publishing.
4. Ziskin, K.E. (2002). Professional-pedagogical preparation of secondary school teachers on pedagogical branches of universities in the UK in the second half of the twentieth century. (Ph.D Dissertation). Moscow. (in Rus.).
5. Andreeva, G. (2000). Preparation, adaptation and training of rural teachers. (Ph.D Dissertation). Moscow. (in Rus.).
6. Lizunova, N. (1990). Theory and practice of selection of training content in the US higher education. (Ph.D Dissertation). Moscow. (in Rus.).
7. Foreman, P.A. (1989). Your impressive example. *Bulletin of higher education*, 7, 27–36. (in Rus.).
8. California State University, Long Beach Bulletin 1987-1988. Undergraduate and Graduate Catalog. 1988. V. 40. No 5. – 494 p.
9. Stonehill College Easton, Mass., Y XIX, 1988. –102 p.

CHYCHUK Antonina,

Ph.D., Associate Professor of Early Childhood Education,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: Toniabida@ukr.net

MAINTENANCE TRAINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN GREAT BRITAIN AND THE USA

Abstract. *In the process of the content of teacher training primary school in Great Britain and the USA found that: the system of training primary school teachers in Great Britain is characterized by:*

– developed a model of professional specialist, based on the principles of: science, humanism, democracy, gradual, continuity, independence from political parties;

- *improving the structure of the university, term and content of training elementary school teacher;*
- *awarding academic degrees;*
- *considerable variation in the content of education, which contributes to the training of primary school teachers to ecological education of students by region.*

Establishing differences between training programs an elementary school teacher, we can conclude that directions given preference in certain institutions: do something practical employment with students, whether the focus on mastering special knowledge or for general scientific training. Analysis of the literature of domestic and foreign authors shows that despite the variety of educational programs, individual components they are common, general scientific training - human, natural, social, physical and mathematical sciences; special training - depth study courses that form the basis of specialty; professional - general pedagogical and methodological training, which includes the study of theoretical subjects and pedagogical practices.

A characteristic feature of American education is the inclusion of university teaching problems of world culture, discussions on ethical and political issues, developing and defending their own point of view. Differentiation is considered a strong point of high school US.

The selection of training content carried by the thrust from the general requirements of American society - to the problems of higher education, they are - for the purposes of a certain college or some university and, further, to the overall objectives of educational programs and specific course. Universities are developing their own special courses, curriculum, textbooks.

The order of study and completeness of coverage of course content is very different in different universities of the USA, what is also evident autonomy of American colleges and universities, their right to set itself specific objectives of training, which allows universities to adapt quickly to the requirements for training specialists in accordance with the directions of scientific and technical progress and changes in the economy that is constantly changing, and creative approach to finding ways to implement them.

Prerogatives of universities and colleges in the United States as a result of decentralization is shaping the content of independent higher education.

Key words: *system of training primary school teachers; Great Britain; USA; content of vocational and educational training of primary school teachers.*

*Одержано редакцією 03.03.2017
Прийнято до публікації 12.03.2017*

УДК 378.147

ШУМСЬКИЙ Олександр Леонідович,
кандидат педагогічних наук, докторант,
Запорізький національний університет
e-mail: oll123@meta.ua

СТРАТЕГІЇ ЛІНГВОСАМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті обґрунтовано необхідність переорієнтації традиційної системи вищої освіти з традиційного формату, спрямованого на надання студенту готових знань на новий формат з вектором на самоосвіту. Визначено сутність концепту «стратегія самоосвіти», перелічено основні види стратегій, окреслено їх основні характеристики, проаналізовано функції. Розглянуто роль та місце навчальних стратегій у процесі лінгвосамоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: *самоосвіта; лінгвосамоосвітня діяльність; навчальні стратегії; тактики; готовність; суб'єктність; самореалізація; самоактуалізація.*

Постановка проблеми. У сьогоdnішніх умовах становлення постіндустріальної епохи, характерними рисами якої є процеси глобалізації та інформатизації усіх сфер життя суспільства, існує соціальне замовлення на фахівців з інноваційним типом мислення, які усвідомлюють об'єктивну необхідність постійного підвищення свого кваліфікаційного рівня,

як ключової умови взаємодії з динамічними та мінливими реаліями професійного середовища, зумовленими швидким застаріванням наявних знань та регулярною появою нових, а також зі сформованою готовністю до неперервної самоосвіти, в тому числі й лінгвістичної самоосвіти. Очевидним є те, що вищезазначені тенденції цивілізаційного розвитку вимагають перегляду основних засад теперішньої системи іншомовної підготовки у вищій школі, орієнтованої на надання студентам готового комплексу фахових знань та формування їх професійної компетентності, адже сьогодні на перший план виходить проблема розробки якісно нової концепції побудови навчального процесу на принципах академічної свободи та автономності. Це означає, що перед представниками педагогічної спільноти стоїть завдання озброєння молодого покоління, зокрема майбутніх учителів іноземних мов, знаннями з методології лінгвосамоосвіти, стрижневим елементом якої є володіння стратегіями самостійного розширення й поглиблення своїх іншомовних знань, а також розвитку вмінь та навичок лінгвосамоосвітньої діяльності, що є основою їх професійного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення та аналіз вітчизняних науково-педагогічних джерел дають змогу констатувати, що на сьогодні розроблено ґрунтовну теоретико-методологічну основу проблеми самоосвіти. Зокрема, в роботах О. Королук, О. Малихіна, М. Солдатенко представлено основні підходи до визначення сутності поняття «самоосвіта»; О. Бурлукою, В. Буряком, Л. Коростіль проведено аналіз процесу самоосвіти особистості, як соціального та педагогічного явища; особливості самостійної роботи студентів висвітлено в працях А. Гордєєвої, З. Корневої, Н. Нестеренко та ін. Однак питання лінгвістичної самоосвіти студентів, як педагогічного явища, не знаходилося в фокусі наукових розвідок українських учених.

Мета статті – визначити сутність та схарактеризувати стратегії лінгвосамоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на словниковому визначенні терміну «стратегія», що тлумачиться як «мистецтво довготривалого планування певної діяльності на основі точних прогнозів» [1, с. 703], можна встановити, що похідне від цього поняття «стратегія діяльності» є інтегрованою моделлю дій, спрямованих на досягнення конкретної мети. При цьому, наявність даних, одержаних за допомогою таких прогнозів, дозволяє говорити про детермінованість (тобто передбачуваність) усіх змін та перетворень, які будуть відбуватися в процесі діяльності, що робить її цілком контрольованою. Важливою ознакою стратегії, як засобу реалізації дій, є те, що її застосування уможливує втілення в життя планів навіть у нештатних ситуаціях, коли з тих чи інших причин пряме досягнення цілей неможливе, наприклад, в умовах дефіциту наявних ресурсів та часу. Таким чином, володіння стратегіями в більшості випадків гарантує успішне виконання всіх поставлених завдань та одержання запланованих результатів.

У широкому сенсі стратегії характеризують орієнтувальну та виконавську діяльність особистості та мають вигляд умінь та навичок пошуку, відбору та обробки інформації, а також організації, управління, оцінювання та корегування власної діяльності. В процесі самостійної навчальної діяльності студент постійно стикається з необхідністю самостійної розробки алгоритмів та вибору найбільш оптимальних та ефективних способів виконання тих чи інших навчальних дій, у результаті чого встановлюються певні взаємозв'язки та формуються сталі комплекси дій, тобто стратегії навчальної діяльності, які автоматично вбудовуються в її структуру, визначаючи таким чином зміст і технологію самоосвіти студента.

У даному контексті доцільно зауважити, що для продуктивного навчання, поряд із набуттям студентом умінь оперування стратегіями, йому також необхідно відпрацьовувати тактики планування алгоритму своїх дій. Стратегії існують у нерозривному зв'язку з тактиками, які співвідносяться, як ціле і частина, оскільки тактики є інструментами реалізації стратегії і підпорядковані їх цілям. Тактика є меншим за масштабом і коротшим за часовими рамками розрахунком дій, необхідних з огляду на поточні умови. З цього видно, що основна

мета досягається за допомогою стратегій, які містять низку більш дрібних проміжних стратегічних кроків – тактичних завдань.

Традиційно в педагогіці поняття «стратегія навчання» інтерпретується, як комплекс методичних прийомів, спрямованих на досягнення педагогом тієї чи іншої навчальної мети. Проте, в сучасних реаліях все більшу актуальність набуває об'єктивна потреба в певній модифікації формулювання зазначеного поняття на рівні заміни суб'єкта діяльності, адже сьогодні, в рамках світової тенденції до поступового розширення рамок традиційної класно-урочної моделі вищої освіти за рахунок виокремлення значної кількості годин для навчання майбутніх фахівців вчитися, тобто підготовки їх до самоосвіти, головним суб'єктом навчальної діяльності стає студент. У цілому, це можна вважати вагомим здобутком сучасної педагогіки, оскільки після одержання диплому про вищу освіту молодий фахівець зі сформованою готовністю до самоосвіти має можливість вільно інтегруватися у висококонкурентне професійне середовище та впевнено рухатися в напрямку досягнення професійної майстерності. Цим підтверджується значущість та своєчасність проблеми розробки методології навчання педагогічних стратегій студентів-майбутніх учителів іноземних мов з метою їх якнайповнішої самореалізації та самоактуалізації за допомогою неперервної лінгвосамоосвіти.

Система навчання стратегій передбачає надання студентам знань про специфіку організації навчального процесу, а також заохочення їх до самостійної розробки власного освітнього маршруту, починаючи від цілепокладання, вибору релевантних форм, методів, засобів та закінчуючи рефлексією його перебігу та результатів. Як бачимо, мова йде про поступову передачу студентам певної частки керівних функцій викладача з метою сприяння розвитку їх суб'єктності, що передбачає здатність і готовність бути автономними суб'єктами власної навчальної діяльності.

У залежності від функціональної спрямованості навчальні стратегії поділяються на дві основні категорії – метакогнітивні та когнітивні [2]. Перші з них, управлінські, пов'язані з умінням студента самостійно визначати цілі та завдання власного навчання, встановлюючи оптимальні часові межі для їх реалізації; адекватно оцінювати свої індивідуальні можливості; враховувати та раціонально використовувати наявні ресурси; обирати потрібний навчальний матеріал та рівномірно розподіляти його обсяг, досягаючи таким чином найбільш повного охоплення змісту та міцнішого засвоєння інформації; будувати покроковий алгоритм дій; проводити постійний моніторинг ходу власного навчання, вчасно виявляючи проблемні моменти з їх подальшою корекцією; здійснювати самооцінювання ефективності обраних стратегій та якості своїх дій на кожному етапі роботи.

Більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників (О. Любашенко [3]; Л. Халяпіна [4]; С. Weinstein [5]) дотримуються єдиної думки щодо сутності поняття «когнітивні стратегії», розуміючи його як взаємозв'язок послідовних навчальних дій та операцій, спрямованих на досягнення конкретного результату; а також як засіб накопичення індивідуального пізнавального досвіду, що є стрижневим елементом процесу формування вмінь вчитися. Таким чином, на відміну від метакогнітивних, когнітивні стратегії мають більш прикладний характер і можуть розглядатися, як інструмент для вирішення конкретних навчальних завдань. Наприклад, в аспекті самостійного вивчення іноземної мови можна виокремити вміння випереджувального читання, що дає змогу суб'єкту навчання за невеликим автентичним текстовим фрагментом робити попередні висновки щодо його змісту з подальшим зіставленням із повним текстом з метою перевірки точності своїх висновків; вміння по ходу читання фіксувати найбільш значущі відомості у вигляді коротких письмових нотатків; тренування вмінь упізнавання знайомої іншомовної інформації на основі зорової та слухової опор; уміння аналізувати, узагальнювати та систематизувати всі дані, отримані у той чи інший спосіб для того, щоб сформувати цілісну картину на основі прочитаного, прослуханого або переглянутого.

У рамках концептуальної парадигми нашого дослідження вважаємо доцільним визначити термін «стратегії лінгвосамоосвіти», який тлумачиться як обрана особистістю

сукупність інтелектуальних дій із вирішення поставлених навчальних завдань у ході неперервної іншомовної самопідготовки за рахунок організації процесу з набуття теоретичних і практичних знань, розвитку мовленнєвих умінь та формування навичок з метою підтримки та постійного підвищення рівня володіння іноземною мовою з тенденцією його наближення до відповідного рівня носіїв мови.

Варто відзначити, що, незважаючи на деяку зовнішню подібність між поняттями «стратегії» та «вміння» лінгвосамоосвіти, вони не є тотожними, адже стратегія є ментальним планом дій, розробленим для найбільш ефективного вивчення іноземної мови з максимально економною витратою ресурсів, тоді як вміння звужується лише до здатності свідомо виконувати конкретні дії. Головною спрямованістю стратегії є цілепокладання і планування, в той час як вміння має суто функціональну спрямованість, оскільки уможливорює реалізацію низки завдань на шляху до досягнення мети. При цьому слід додати, що між рівнем розвитку стратегічного мислення та ступенем сформованості відповідних умінь існує нерозривний зв'язок, оскільки чим досконалішою є здатність студента оперувати конкретними вміннями, тим продуктивнішим є використання навчальних стратегій.

Вивчення та аналіз широкого кола науково-методичної літератури з проблеми дослідження (С. Griffiths [6]; А. Simsek [7]; А. Wenden [8]) дозволили визначити, схарактеризувати й угрупувати основні стратегії лінгвосамоосвіти, зокрема: спеціальні предметні, автодидактичні, загальні. Спеціальні предметні стратегії пов'язані як з власне мовними операціями, мовленнєвими та когнітивними діями, так і зі сферою педагогічної діяльності вчителя іноземних мов, адже по мірі оволодіння базовими предметними стратегіями відбувається становлення професійного мислення. Таким чином, зазначені стратегії є безпосередньо стратегіями вивчення мови, які полягають у свідомому виборі шляхів засвоєння іншомовної інформації у відповідності з типом мовленнєвої діяльності, а отже, містять у своєму складі такі підстратегії, як: відбір та систематизація релевантного навчального матеріалу для запам'ятовування; його відпрацювання на практиці; розширення свого іншомовного тезаурусу; переклад; рефлексія перебігу процесу навчання та одержаних результатів.

Наступна група стратегій має прикладну орієнтацію, тобто на основі набутих знань уможливорюється усвідомлений вибір адекватних мовних засобів для реалізації іншомовної комунікації. Серед ключових підстратегій можна назвати миттєве добирання лексичних одиниць, доцільних у конкретному контексті, які під час комунікативного акту витягаються адресантом як з активного, так і з пасивного словникового запасу на рівні автоматизованого вміння, що досягається за рахунок систематичного тренування мислення іноземною мовою, яке полягає в мінімізації необхідності звернення до засобів рідної мови; компенсаторні підстратегії, тобто вміння чітко й однозначно висловлювати свої думки, навіть при обмеженому словарному запасі, за допомогою прийомів контекстуальної заміни, синонімії, а також міміки та жестикуляції; своєрідне мистецтво не показувати виду, що під час спілкування зазнаються певні труднощі, а натомість складати враження людини з більш широким лексичним арсеналом тощо.

Окрему групу складають стратегії, вибір яких залежить від типу мовленнєвої діяльності, а саме: в читанні – переглядове читання, резюмування прочитаного; в письмі – написання есе, починаючи з розробки його плану та закінчуючи перевіркою на наявність помилок; в аудіюванні – розпізнавання іншомовного мовлення на слух; у говорінні – органічне включення в бесіду, підтримання діалогу будь-якого рівня складності, гнучке оперування наявними мовними засобами тощо.

Особливе місце в даній структурі посідають стратегії активізації розумових процесів під час вивчення іноземної мови, оскільки виконують роль своєрідної сполучної ланки між усіма іншими стратегіями. Це – підстратегії збереження матеріалу в короткотривалій та довготривалій пам'яті, когнітивні та компенсаторні.

Автодидактичні стратегії визначають «стратегічність» мислення та дій студента, що дозволяє йому самостійно будувати процес власної лінгвосамоосвітньої діяльності, а також

сприяє формуванню Я-концепції, тобто цілісної системи ціннісних орієнтирів, поглядів та ставлень як до навколишньої дійсності, так і до свого внутрішнього світу [9]. Зазначений вид стратегій стимулює розвиток метапам'яті та метапізнання, що полягає в здатності суб'єкта сприймати та утримувати в полі свідомості в якості цілісного гештальта всю сукупність фахових знань з іноземної мови, розуміти логіку та основні закономірності їх внутрішньої організації, а також вільно оперувати ними в тій чи іншій ситуації професійної взаємодії в умовах іншомовного комунікативного середовища [10]. При цьому будь-яка проблема, що виникає в ході роботи, репрезентується одночасно на декількох когнітивних рівнях, а її вирішення є повністю усвідомленим та контрольованим.

Загальні стратегії пов'язані з керуванням процесом лінгвосамоосвітньої діяльності. До їх складу входять афективні та соціальні підстратегії. За допомогою афективних стратегій студент має змогу регулювати власний емоційний стан, підтримувати належний рівень мотивації тощо. Соціальні стратегії здійснюють опосередкований вплив на хід лінгвосамоосвітньої діяльності. Вони актуалізуються у вигляді ініціативи студента розширити сферу свого навчання за рахунок спільної роботи з потенційними партнерами з комунікації, у тому числі й з представниками інших мовних спільнот.

Слід зазначити, що процес формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти, переважно на початковому етапі, передбачає засвоєння студентами типових зразків стратегічної поведінки, які застосовуються для розв'язання тієї чи іншої навчальної задачі. Проте, по мірі набуття теоретичних знань та практичного досвіду іншомовного самонавчання студент виходить на творчій рівень сформованості вищезазначеної готовності й починає модифікувати вже існуючі стратегії у відповідності зі своїми індивідуальними психофізіологічними особливостями та специфікою конкретної ситуації, а також самостійно генерувати нові стратегії, що виступає каталізатором підвищення продуктивності навчання.

Більш того, як показує практика викладання іноземних мов, результативність розробки та використання стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності значною мірою збільшується, якщо вони реалізуються не спонтанно, а впорядковано, зокрема, з опорою на відповідні дидактичні закономірності, принципи, підходи тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, з огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що оволодіння студентами-майбутніми вчителями іноземних мов стратегіями лінгвосамоосвіти озброїть їх дієвим інструментом для підтримки і постійного підвищення досягнутого у ВНЗ рівня володіння мовою, адже за допомогою стратегій лінгвосамоосвітньої діяльності вони матимуть змогу здійснювати самоуправління власною лінгвосамоосвітою у відповідності з внутрішніми механізмами пізнавальних процесів, виробляючи таким чином індивідуальний стиль та досвід неперервної лінгвосамоосвіти впродовж життя, що стане запорукою досягнення найвищого рівня педагогічної майстерності.

У ході подальших наукових розвідок плануємо детальне вивчення мотиваційного компоненту структури готовності до лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2001. – 1084 с.
2. Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In: A. W. Rubin & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987. – P. 15–30.
3. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: монографія / О. В. Любашенко. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.
4. Халяпина Л. П. Педагогические стратегии самообразования как важный аспект содержательного компонента дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Л. П. Халяпина // ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. – Режим доступа: www.ict.edu.ru/vconf/files/3662.doc.
5. Weinstein C. E. The teaching of learning strategies / C. E. Weinstein, R. E. Mayer // In: M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. – New York: Macmillan, 1986. – P. 315–327.

6. Griffiths C. The strategy factor in successful language learning / C. Griffiths. – Bristol: Multilingual Matters, 2013. – 240 p.
7. Simsek A. Learning strategies / A. Simsek // In: N. M. Seel (Ed.). *Encyclopedia of the sciences of learning*. – New York: Springer, 2012. – P. 1971–1974.
8. Wenden A. *Learner strategies for learner autonomy* / A. Wenden. – London: Prentice Hall International, 1991. – 188 p.
9. Wolff D. *Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie* [Electronic resource] // Johannes Kepler Universität Linz. – Access mode: <http://paedpsych.jku.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html>.
10. Bimmel P. *Lernerautonomie und Lernstrategien* / P. Bimmel, U. Rampillon. München: Langenscheidt, 2000. – 208 p.

References

1. Yefremova, T. F. (2001). *New dictionary of Russian language: explanatory and word-formative*. Moscow: Russkii yazyk (in Rus.)
2. Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. In: A. W. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 15–30.
3. Liubashenko, O. V. (2007). *Linguididactic strategies: Designing the process of Ukrainian language teaching at high school*. *Monograph*. Nizhyn: Aspekt-Polihraf.
4. Khaliapina, L. P. *Pedagogical strategies of self-education as an important aspect of the component of distant learning content*. Retrieved 01/03/2017, from www.ict.edu.ru/vconf/files/3662.doc.
5. Weinstein, C. E. & R. E. Mayer. (1986). *The teaching of learning strategies* / C. E. Weinstein, R. E. Mayer // In: M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. – New York: Macmillian, 315–327.
6. Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
7. Simsek, A. (2012). *Learning strategies*. In: N. M. Seel (Ed.). *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer, 1971–1974.
8. Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall International.
9. Wolff, D. *Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie*. Retrieved 01/03/2017, from <http://paedpsych.jku.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html>.
10. Bimmel, P. & Rampillon, P. (2008). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.

SHUMSKY Oleksandr,

Candidate of Sciences (Pedagogy), Post-Graduate Student,
Zaporizhzhya National University

STRATEGIES OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' LINGUISTIC SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. *Introduction. Due to globalisation and integration it is necessary to change knowledge- and competency-based vector of higher education for self-education. In a dynamic and changeable life there is a demand for specialists with a new world-view, for whom continuous self-development would be the sense of life. Therefore educators should elaborate theoretical and practical fundamentals of teaching future foreign language teachers the methodology of linguistic self-education, based on the strategies of constant improving their knowledge and skills.*

Purpose. The aim of the paper is to define the essence and characterise the strategies of linguistic self-educational activities of future foreign language teachers.

Methods. Such methods as analysis, synthesis, comparison, systematisation and generalisation of theoretical and methodological aspects of organising the linguistic self-educational activities of future foreign language teachers with the help of learning strategies form the basis of this research.

Results. The system of teaching strategies presupposes providing students with knowledge of the peculiarities of managing the learning process and encouraging them to independently build their own educational trajectory in the aspects of goal setting, planning, selecting appropriate forms, methods and means; as well as reflecting the course and results of self-instruction. In this context teachers should gradually transmit some of their administrative functions to students in order to develop their subjectness, that is, the ability and readiness to be the subject of self study.

Depending on the functional orientation learning strategies are divided into metacognitive and cognitive ones.

The term “strategies of linguistic self-education” is interpreted as the complex of individual intellectual actions aimed at completing tasks in the course of foreign language self-training by means of independent organising the process of gaining theoretical and practical knowledge as well as developing speech skills in order to support and constantly enhance language proficiency level.

The main strategies of linguistic self-education are special subject, autodidactic and general ones.

Originality. The novelty of the research lies in studying and analysing the specificity of organising the training process of forming the preparedness of future foreign language teachers for linguistic self-education by means of systematic and integrated application of learning strategies.

Conclusion. The students' mastering of the strategies of linguistic self-education will make it possible for them to perform self-management of their own self-teaching in accordance with the individual inner mechanisms of cognitive processes and to work out their personal style of linguistic self-educational activities on this basis which will be the instrument of systematising and continual enriching their professional experience.

Key words: *self-instruction; linguistic self-educational activities; learning strategies; tactics; preparedness; subjectness; self-realisation; self-actualisation.*

*Одержано редакцією 03.03.2017
Прийнято до публікації 10.03.2017*

УДК 37.013.42 : 37036

ЯЦИШИН Роман Михайлович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Навчально-наукового інституту мистецтв, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
e-mail: estetrm@mail.ru

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано погляди корифеїв української педагогіки щодо художньо-естетичного виховання школярів, висвітлено проблеми реалізації завдань освітньої галузі «Мистецтво» у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах та окреслено шляхи їх вирішення.

Ключові слова: *соціум; художньо-естетичне виховання; образотворче мистецтво; особистість; зростаючі покоління; педагогічна думка.*

Постановка проблеми. Світ, у якому сьогодні живе людина і в якому все перебуває в русі, змушує віднаходити чіткі орієнтири, долати суперечності багатьох уявлень і знань, що є наслідком нестримного потоку інформації. У пошуках цілісності, прагненні впорядкувати свої знання, у тому числі і в естетичній царині, що зацікавлює нас у даному випадку, людина звертає свій погляд і до історії, прагне осмислити себе у складних зв'язках не тільки із сьогоденням, але і з минулим. Тут наша увага спрямовується на все, що породжує відчуття вічних цінностей. Звичайно, естетичні уявлення нині багато в чому ускладнюються, зазнають змін, але повернення до витоків могло б послужити свого роду камертоном для вчителів, допомогло б їм у виробленні у своїх учнів уміння самостійно і правильно оцінювати різноманіття сьогоденнього художнього життя, безпосередньо самим орієнтуватися у складній картині сучасного мистецтва. А мистецтво тепер, як відомо, активно залучене в ідеологічну боротьбу, стає її ареною й об'єктом. За допомогою мистецтва, його метафоричної мови часом легше камуфлюються ворожі нам ідеї, що поширюються сьогодні серед молоді через мистецтво. Естетичне виховання, уміння правильно розпізнати ідейно-художню суть творів усе більше стають важливою ланкою ідейно-морального виховання. І це завдання покликане вирішити широке використання духовних цінностей.

На наше глибоке переконання, естетичне виховання зростаючих поколінь, було є і буде актуальним питанням педагогічної науки. Його завдання – формувати естетичну свідомість та естетичну культуру особистості як невід'ємну складову гармонійного й усебічного розвитку, що не слід відкладати на завтра.

Поза сумнівом і твердження науковців про те, що мистецтво є дієвим засобом естетичного виховання, оскільки ввібрало досвід людства. Шедеври світового образотворчого мистецтва вичерпно ілюструють естетичні категорії: добро і зло, прекрасне і потворне, трагічне і комічне, героїчне і нище. А які ж цінності пропагує сучасна масова культура, інформаційні джерела? Здебільшого, у них багато потворного, нищого і злого та дуже мало доброго і прекрасного. Замість гуманізму й толерантності в людських стосунках переважно культивуються насильство, жорстокість та інші найгірші людські інстинкти. Отож до важливих завдань естетичного виховання відносимо прищеплення учням загальнолюдських цінностей, розуміння і прагнення творити прекрасне. За Дмитром Кабалецьким, прекрасне пробуджує добре [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Корифеї української педагогіки висловлювали глибокі переконання щодо важливості естетичного виховання. Зокрема, погляди С. Русової щодо значення національного мистецтва [2], Т. Лубенця про здатність кожної людини розуміти художній зміст та відчувати настрій картини [3], В. Сухомлинського про розвиток емоційності сприймання учнями творів мистецтва та діяльнісний компонент естетичного виховання, глибоке розуміння ним значення мистецтва у виховному процесі як керівника навчального закладу [4].

Нам імпонують погляди поета Є. Маланюка, котрий вважав, що «...щирим змістом зовнішньої форми є внутрішнє життя національної культури, життя ідей безсмертних і вічних (і, у першу чергу, – мистецтво – авангард культури), бо історичні події, війни, перемоги й поразки, розквіти й поразки держав і народів, ціла рухлива маса історії є лише матеріалізацією тих чи інших ідей» [5, с. 5].

Ми повністю поділяємо переконання І. Зязюна в тому, що без мистецького, художньо-естетичного компонента неможливо підготувати фахівця в будь-якій галузі, а також твердження філософа про необхідність виховання «людини культури» як втілення взірців культурологічного начала: свободи, творчості, духовності [6]. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговують дослідження О. Рудницької в галузі мистецької педагогіки. На переконання вченої, аспект формування художнього сприйняття, творчої діяльності, спілкування з мистецтвом та ін. не може бути розкритий лише засобами теорії прикладної педагогіки [7].

Окремо зупинимось на поглядах Б. Неменського, які безпосередньо пов'язані з нашим дослідженням. Педагог вважав, що: мистецтво повинно виконувати не розважальну, а соціально-формуючу функцію; для прилучення школярів до скарбниць мистецтва їх потрібно навчати, само по собі не вийде; ключовою ланкою естетичного виховання учнів є школа; залучати до мистецтва усі 100 відсотків учнів [8].

Мета статті – проаналізувати проблеми естетичного виховання зростаючих поколінь та окреслити шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, є ряд причин, які перешкоджають вирішенню завдань художньо-естетичного виховання, задекларованих у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти освітньої галузі «Мистецтво», що впроваджена з 1 вересня 2013 р. [9]. До них, насамперед, відносимо:

- недооцінку керівниками шкіл та іншими працівниками освіти місця і значення естетичного виховання в загальнопедагогічній функції навчально-виховного процесу;
- недостатнє науково-методичне (програми, підручники, методичні посібники, довідкові енциклопедичні видання тощо) та матеріально-технічне забезпечення (сучасні наочні матеріали і технічне обладнання саме для мистецької освітньої галузі: аудіовізуальна апаратура, якісні комплекти слайдів, відеоматеріалів тощо);
- відсутність в окремих, особливо сільських школах учителів образотворчого мистецтва з відповідною фаховою освітою;
- нехтування принципами наступності і безперервності мистецької освіти в дошкільних, загальноосвітніх (почасти низький рівень викладання образотворчого мистецтва в початковій школі, відсутність даного предмета у 8-му класі) та вищих навчальних закладах;

– недостатнє впровадження досягнень педагогічної науки і передового досвіду у шкільну практику.

Незважаючи на постанови профільного міністерства у школах, особливо сільських, немає елементарного: молодь не хоче йти у школу. Усе тримається на окремих ентузіастах, фанатах своєї справи. Тому добрі ідеї науковців щодо естетичного виховання недостатньо впроваджуються у реальну шкільну практику. На запитання в анкеті для учнів підліткового віку «Яких ви знаєте українських художників?» вони назвали лише Тараса Шевченка!!! На жаль, мусимо констатувати досить низький рівень сформованості естетичної культури зростаючих поколінь. Ще одна проблема – підхід окремих керівників шкіл, батьків та й самих учнів до образотворчого мистецтва як другорядного предмета: «Ми помалюємо, поспіваємо, потанцюємо, а потім підемо вчитися».

Сьогодні відсутня співпраця між Міністерством освіти і науки і Міністерством культури та Спілкою художників, що започаткованою у 60-х років ХХ століття. Маємо на увазі організацію стаціонарних та пересувних виставок у навчально-виховних закладах, зустрічі з художниками, рекомендації до художнього оформлення шкільних приміщень тощо. Натомість зараз митці залучають учнівську молодь до мистецтва з власної ініціативи.

Усе вище сказане підтверджує актуальність нашого дослідження.

Як вважаємо, на сучасному етапі необхідними умовами для реалізації мети і завдань художньо-естетичного виховання повинно стати комплексне розв'язання низки питань, а саме:

– системність і скоординованість у діяльності науковців, педагогів-практиків, керівників органів освіти, а також установ культури, мистецьких організацій та громадськості в контексті Концепції загальної мистецької освіти України;

– необхідність зміни пріоритетів естетичного виховання зростаючих поколінь, які склалися сьогодні, як на найвищому державному, так і місцевому рівнях. Натомість не вирішується проблема комплектування шкіл (особливо сільських) фахівцями відповідного профілю, підняття престижу вчителів мистецького циклу, забезпечення кабінетів образотворчого мистецтва необхідним обладнанням, матеріалами, наочними посібниками тощо.

І найголовніше, на нашу думку, необхідно створити умови для подолання в людей споживацьких настроїв та інших негативних якостей, які набули поширення у нашій державі за нових економічних і соціально-політичних реалій. Бо мета і завдання естетичного виховання учнівської молоді можуть бути реалізовані лише за обставин, коли естетично-ціннісні якості стануть внутрішньою потребою особистості, усвідомлення нею необхідності до прилучення і творення духовної та матеріальної культури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, отримані результати дослідження дали змогу дійти висновку, що задля успішного вирішення завдань естетичного виховання як невід'ємної складової в комплексі засобів формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості важливим розглядаємо усунення суперечностей між здобутками педагогічної науки і реалія

ми життя, а відтак упровадження прогресивного доробку в сучасних освітніх закладах з метою формування естетизації свідомості зростаючих поколінь.

Проведене дослідження не вирішує всіх напрямів художньо-естетичного виховання школярів. Подальшого вивчення потребують проблеми підготовки вчителів образотворчого мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах, організації роботи в художніх школах, літніх оздоровчих таборів та інших позашкільних навчальних закладах, естетизації шкільного побуту, співпраці з мистецькими осередками України та використання зарубіжного досвіду з означених питань тощо.

Список використаної літератури

1. Кабалецький Д.Б. Прекрасне пробуджує добре : статті, доповіді, виступи / Д.Б. Кабалецький – [пер. з рос.]. – Київ : Муз. Україна, 1978. – 192 с.
2. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Русова. – Київ : Освіта, 1996. – 303 с.
3. Лубенец Т.Г. О наглядном преподавании / Т.Г. Лубенец. – Київ, 1911. – 26 с.

4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5-ти т. / В.О. Сухомлинський – Київ : Рад. школа, 1977.
5. Маланюк Є. Ф. Невичерпальність : поезії, статті [для ст. шк. віку] / упоряд., передм. та приміт. Л. В. Куценка ; худож. оф.. М. С. Пшінки. – 2-ге вид. – Київ : Веселка, 2001. – 318 с.
6. Зязюн І.А. Всеукраїнська державна комплексна програма з естетичного виховання / І.А. Зязюн // Вісник Академії педагогічних наук України. – 1993. – № 1. – С. 43–51.
7. Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
8. Неменский Б.М. Мудрость красоты : о пробл. эстет. воспитания : [кн. для учителя] / Б.М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». – (Нормативний документ КМУ).

References

1. Kabalevsky, D. (1978). *The fine evokes the good : articles, reports, speeches* [translated from Russian]. Kyiv: Music Ukraine. (in Ukr).
2. Rusova, S. (1996). *Selected pedagogical works*. Kyiv: Osvita. (in Ukr.).
3. Lubenets, T. (1911). *About the visual teaching*. Kyiv. (in Ukr.).
4. Sukhomlinsky, V. (1977). *Selected works: in 5 vol.* Kyiv: Soviet school.
5. Malanyuk, Y. (2001). *Inexhaustibility: poetry, articles* [for senior school age]. Ordered, preface and notes by L. Kutsenko; decorated by M. Pshinka. 2nd edition. Kyiv: Veselka. (in Ukr.).
6. Zyazyun, I. (1993). The Ukrainian state comprehensive program of aesthetic education. *The Herald of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 1, 43–51. (in Ukr.).
7. *Art in the personality development*. [monograph] (2006). In N. Nychkalo (Ed.), preface and afterword. Chernivtsi: Zelena Bukovyna. (in Ukr.).
8. Nemensky, B. (1987). The wisdom of beauty : about the problems of aesthetic education: [a book for a teacher]. Mjscow: Proseschenye. (in Rus.).
9. The Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine of 23 November 2011 No 1392 “On the approval the State Standard for the complete secondary education”. (Normative document of CMU).

YATSYSHYN Roman,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Teaching Methods of Fine Arts and Arts and Crafts of Educational and Scientific Institute of Arts of State Higher Educational Establishment,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
e-mail: estetrm@mail.ru

SOCIAL-AND-PEDAGOGICAL ASPECTS OF PUPILS' ARTISTIC-AND-AESTHETIC EDUCATION

Abstract. *Introduction. The aesthetic education of the growing generations have been, still is and will be the topical issue of pedagogics. Its aim is to shape the aesthetic consciousness and aesthetic culture of the individual as an integral part of a harmonious and comprehensive development that should not be put off for tomorrow.*

The purpose of the article is to analyze the problems of aesthetic education of the growing generations and outline their solutions.

Scientific originality. The necessity of a complex solution to a number of issues for the realization of the aim and tasks of artistic and aesthetic education of pupils at a present stage is outlined.

The obtained results of the research allowed to make a conclusion that for a successful solution of the problems of aesthetic education as an integral part in the complex of formation means of a comprehensively and harmoniously developed personality it is important to consider the elimination of contradictions between the achievements of pedagogics and the realities of life, therefore the introduction of progressive achievements in modern educational institutions in order to create aesthetic consciousness of the growing generations appears.

Key words: *society; artistic and aesthetic education; art; personality; growing generation; pedagogical opinion.*

Одержано редакцією 18.03.2017
Прийнято до публікації 24.03.2017

ЗМІСТ

БІДА Олена Анатоліївна,	
ГОНЧАРУК Валентина Анатоліївна,	
ГОНЧАРУК Віталій Володимирович	
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ МАЛОКОМПЛЕКТНИХ ШКІЛ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА	3
БАРАНИЮК Ірина Григорівна	
ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕКСТІВ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО	7
БИСТРОВА Богдана Василівна	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ У ВНЗ США	15
БОБАК Оксана Богданівна	
ПРОФЕСІЙНА ТВОРЧІСТЬ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ	18
ГАВРИЛЕНКО Катерина Володимирівна	
КОНЦЕПЦІЯ СТИЛІВ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСВІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ	22
ГАЛЕТА Ярослав Володимирович	
СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ПОТЕНЦІАЛ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ	26
ГАЛЯН Олена Іванівна	
САМОДІЯЛЬНІСТЬ І САМОАКТИВНІСТЬ ШКОЛЯРА ЯК ФОРМОВИЯВ ЙОГО СУБ'ЄКТНОСТІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)	30
ГЕВКО Ігор Васильович	
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ	38
ГУЗІЙ Іванна Степанівна	
РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ФОРМУВАННІ КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	50
ДОМАНЧУК Дар'я Сергіївна	
СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	56
ДУДОВА Діна Олександрівна	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КОЛЕДЖУ	62
ЗАГНИБІДА Раїса Павлівна	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ	67
ЗЕЛЬНИЦЬКИЙ Андрій Миколайович	
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ГАРАНТУВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	71

КЕМПІŃСКА Urszula	
WIEK OJCA A REALIZACJA RÓL RODZICIELSKICH	83
КИСЛЕНКО Дмитро Петрович	
СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	87
КУЗЬМЕНКО Юлія Василівна	
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ НА ЗАСАДАХ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	91
ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна,	
КОВАЛЕНКО Андрій Васильович	
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	96
ЛЯШКЕВИЧ Антоніна Іванівна	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ НА ПВДНІ УКРАЇНИ (XVIII – XXI ст.).....	101
МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович	
ОБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ НАУЧНОЙ ЭСТЕТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: ПОРЯДОК	106
НОЖКО Ігор Олегович	
МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ	111
ПАЗЮРА Наталія Валентинівна	
ВИКОРИСТАННЯ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОН-ЛАЙН КУРСІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕАНГЛОМОВНИХ КРАЇН	115
ТИМЧУК Лариса Іванівна	
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ – ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	121
ЧИЧУК Антоніна Петрівна	
ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ Й США	130
ШУМСЬКИЙ Олександр Леонідович	
СТРАТЕГІЇ ЛІНГВОСАМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	136
ЯЦИШИН Роман Михайлович	
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ.....	142
ЗМІСТ	146

CONTENT

BIDA Olena Anatoliivna,	
HONCHARUK Valentyna,	
HONCHARUK Vitaliy	
TRAINING STUDENTS TO ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK OF PUPILS OF UNGRADED SCHOOLS AT NATURAL SCIENCE LESSONS	3
BARANIUK Iryna	
EDUCATIONAL POTENTIAL OF LITERARY-AND-PEDAGOGICAL TEXTS BY VASYL SUKHOMLYNSKY	7
BYSTROVA Bohdana	
SPECIFIC FEATURES OF FORMATION OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS IN CYBER SECURITY AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE USA	15
BOBAK Oksana	
PROFESSIONAL CREATIVITY IN THE SOCIAL SPHERE.....	18
HAVRYLENKO Kateryna	
THE CONCEPT OF LEARNING STYLES AS A COMPONENT OF THE LEARNING THEORY WITH THE HELP OF EXPERIENCE IN FUTURE MEDICAL WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING.....	22
HALETA Yaroslav	
SOCIAL MATURITY AS A POTENTIAL OF FORMING OF A HEALTHY PERSONALITY	26
HALIAN Olena	
INDEPENDENT ACTIVITY AND SELF-ACTIVITY OF A PUPIL AS A DISPLAY OF HIS SUBJECTIVITY (HISTORICAL ASPECT).....	30
HEVKO Ihor	
PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF A TECHNOLOGY TEACHER'S PROFESSIONALISM.....	38
HUZII Ivanna	
THE ROLE OF SOCIAL PARTNERSHIP IN DEVELOPMENT OF A COMPETITIVE VOCATIONAL TRAINING TEACHER	50
DOMANCHUK Daria	
SOCIALIZATION OF STUDENTS: A THEORETICAL ASPECT	56
DUDOVA Dina	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF NATIONAL-AND-PATRIOTIC UPBRINGING OF FUTURE SPECIALISTS OF MARINE INDUSTRY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A COLLEGE	62
ZAGNYBIDA Raissa	
SPECIFIC FEATURES OF FORMATION OF FUTURE TOURISM MANAGERS' PROFESSIONAL CULTURE	67
ZELNYTSKY Andriy	
CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR ENSURING QUALITY OF TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	71

KEMPIŃSKA Urszula	
WIEK OJCA A REALIZACJA RÓL RODZICIELSKICH	83
KYSLENKO Dmytro	
MODERN CONCEPTIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SECURITY ACTIVITIES TO USAGE OF INFORMATION TECHNOLOGIES.....	87
KUZMENKO Yuliya	
FEATURES OF TRAINING SPECIALISTS OF LABOUR TRAINING PROJECT ON PRINCIPLES OF TECHNOLOGY	91
LYAKHOVETS Olesya,	
KOVALENKO Andriy	
THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MUSICAL ART	96
LIASHKEVYCH Antonina	
METHODOLOGICAL BASIS OF STUDYING HISTORY OF MARITIME EDUCATION IN THE SOUTH OF UKRAINE (XVIII – XXI CENTURIES).....	101
MIKAELIAN Hamlet	
GENERATOR SIGNS OF SCIENTIFIC AESTHETICS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS: THE ORDER.....	106
NOZHKO Ihor	
MOTIVATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A DETERMINANT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF CIVIL PROTECTION	111
PAZYURA Natalya	
USAGE OF MASS OPEN ONLINE COURSES AND SOCIAL NETWORKS FOR FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-ENGLISH SPEAKING COUNTRIES.....	115
TYMCHUK Laryssa	
DIGITAL NARRATIVES USE WITHIN HIGHER EDUCATION – THE LEADING TREND IN INTERNATIONAL EDUCATION SPACE DEVELOPMENT	121
CHYCHUK Antonina	
MAINTENANCE TRAINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN GREAT BRITAIN AND THE USA.....	130
SHUMSKY Oleksandr	
STRATEGIES OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS’ LINGUISTIC SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES	136
YATSYSHYN Roman	
SOCIAL-AND-PEDAGOGICAL ASPECTS OF PUPILS’ ARTISTIC-AND-AESTHETIC EDUCATION.....	142
CONTENT	148

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 6. 2017

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 04.04.2017 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 30

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: 18000, м. Черкаси, бул. Шевченка, 81, кімн. 117,
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.