Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск сорок семь. Часть 5.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 06.04.2015. Подписано к печати 25.03.2015.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Обл. - изд. арк. 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) «КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## Серия: Педагогика и психология
## 47 (5)

Ялта
2015

**УДК 37**
**ББК 74.04**
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 25 марта 2015 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 47. – Ч. 5. – 288 с.

**Редакционная коллегия:**

| | |
|---|---|
| **А. В. Глузман** | **– профессор, доктор педагогических наук, академик НАПН Украины;** |
| **Н. Я. Игнатенко** | **– профессор, доктор педагогических наук;** |
| **В. С. Заслуженюк** | **– профессор, доктор педагогических наук;** |
| **Л. И. Редькина** | **– профессор, доктор педагогических наук;** |
| **Г. Е. Гребенюк** | **– профессор, доктор педагогических наук;** |
| **Н. В. Горбунова** | **– профессор, доктор педагогических наук;** |
| **Е. В. Везетиу** | **– кандидат педагогических наук;** |
| **С. Д. Максименко** | **– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;** |
| **Т. С. Яценко** | **– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;** |
| **В. А. Семиченко** | **– профессор, доктор психологических наук;** |
| **А. В. Фурман** | **– профессор, доктор психологических наук;** |
| **Е. Ю. Пономарёва** | **– профессор, кандидат психологических наук.** |

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

**Рецензенты:**

| | |
|---|---|
| **В. М. Ефимова** | **– доцент, доктор педагогических наук;** |
| **Н. В. Якса** | **– доцент, доктор педагогических наук.** |

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2015 г.





**Для заметок**

**ПСИХОЛОГИЯ**

**Литвинов Г. А.**
**Зарединова Э. Р.**
**Меджитова З. С.**
**Фазылова Э. Э.** **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ** **267**

**Таран О. П.** **ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА** **275**





**УДК 378:37.032**

**старший науковий співробітник лабораторії дистанційної професійної освіти, кандидат педагогічних наук Алєксєєва Світлана Володимирівна**
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (м. Київ)

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Аннотация*. В статье раскрыта проблема развития профессиональной карьеры будущих специалистов и формирование их готовности к этому процессу. Развитие профессиональной карьеры будущих специалистов должно направляться на формирование позитивных карьерных ориентаций, карьерных ожиданий, карьерных домогательств и карьерной компетентности. Проведен основательный анализ определенных понятий как характерных показателей успешности этого процесса. Автор отмечает о необходимости формирование готовности будущих специалистов к успешной реализации профессиональной карьеры как во время профессиональной ориентации на выбор профессий так и во время их профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка будущих специалистов по развитию профессиональной карьеры должна направляться на осознание перспективности будущего карьерного роста и формирования готовности к этому процессу.

*Ключевые слова*: профессиональная карьера, карьерные ориентации, карьерные ожидания, карьерная компетентность, профессиональная самореализация.

*Annotation*. In the article the problem of development of professional career of future specialists and forming of their readiness are exposed to this process. Development of professional career of future specialists must head for forming of positive quarry orientations, quarry expectations, quarry solicitations and quarry competence. The sound analysis of the defined notions is conducted as characteristic indexes of success of this process. An author marks about a necessity forming of readiness of future specialists to successful realization of professional career as during a professional orientation at choice professions so during their professional preparation. Professional preparation of future specialists on development of professional career must head for realization of perspective of future career advancement and forming of readiness to this process.

*Keywords:* professional career, quarry orientations, quarry expectations, quarry competence, professional self-realization.

**Вступ.** В сучасному суспільстві професійна кар'єра постає своєрідним рівнем професіоналізму і освіченості особистості. Формування готовності майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри має носити науково-концептуальний характер у змісті професійної педагогіки, що ґрунтується на сучасних досягненнях психології, пізнанні основних закономірностей у сфері соціології і теорії управління. Вивченню кар'єрної проблематики присвячено багато досліджень. Зокрема, в українській педагогіці, комплекс проблем, пов'язаних з підготовкою особистості до розвитку професійної кар'єри інтенсивно досліджували: М. Миропольська – професійна орієнтація як основа формування та побудови професійної кар'єри (2004), А. Борисюк – професійна

кар'єра як соціально-психологічний феномен: етапи, типи професійної кар'єри (2007), Р. Калениченко – психологічні аспекти кар'єри: основні мотиви, типи, стадії та етапи вибору кар'єри (2006), С. Сотникова – управління кар'єрою (2001), І. Назарова – психолого-педагогічний супровід випускників освітніх закладів по проектуванню життєвих і професійних стратегій (2007), Л. Прокофьева – професійна кар'єра чоловіка і жінки (2000), А. Поплавська – проблема здійснення професійної кар'єри: аналіз зарубіжних та вітчизняних підходів (2005), Л. Долгих – кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації (2005), О. Слободенюк – концепція формування свідомого вибору професійної кар'єри (2007), Д. Закатнов – підготовка учнівської молоді до вибору професійної кар'єри на засадах особистісно орієнтованого підходу; структура і показники готовності учнів ПТНЗ до побудови професійної кар'єри (2010). Отже, проблема педагогічного вивчення феномену професійної кар'єри як процесу професіоналізації майбутніх фахівців набуває актуальності.

**Формулювання мети та завдань статті** є узагальнення основних підходів до вивчення феномену професійної кар'єри в сучасній педагогіці.

**Виклад основного матеріалу статті.** Поняття сучасної професійної кар'єри розглядається як професійний розвиток особистості, що відбувається у процесі вибору, набуття професії, успішній професійній самореалізації з постійним підвищення професійного рівня. У працях Ш. Бюлер, засновниці теорії стадій професійного життя, зазначається, що професійна кар'єра тісно пов'язана з професійним самовизначенням особистості, її самоактуалізацією та професійним становленням (цитата за Л.Г. Почебут) [6]. Успішний розвиток професійної кар'єри можливий за умови становлення професійного образу «Я-професіонал» на основі професійного самовизначення особистості, а її кар'єрний успіх визначається самореалізацією при досягненні кар'єрних цілей. На думку дослідників Л. Почебут і В. Чікер саме кар'єра є критерієм успішного професійного розвитку, показниками якого є послідовність займаних професійних позицій (об'єктивний) та сприйняття образу професійного життя з визначенням власної ролі у ньому (суб'єктивний) [6].

Значну цінність, у педагогічному аспекті, мають дослідження вчених Є. Могилевкіна, Л. Долгих, Л. Махмудова, Н. Кирт, О. Терновської, де професійна кар'єра вивчається як результат всебічного розвитку особистості із орієнтацією на успішність самореалізації у конкретній професійній діяльності. Вчені вказують про необхідність формування готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри як під час професійної орієнтації на вибір професій так і під час їхньої професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема підготовки майбутніх фахівців та формування готовності до розвитку професійної кар'єри вивчається у двох теоретико-методологічних площинах: функціональній, де готовність вивчається як психічний стан і розглядалася як необхідна умова успішності виконання професійних обов'язків і реалізації кар'єри; та особистісній, де готовність виступає характеристикою, що містить спеціальні й загальні здібності, потребу у професійному самовдосконаленні і кар'єрному зростанні. За такого підходу, формування готовності до професійної кар'єри орієнтується на розвиток у майбутніх фахівців позитивних кар'єрних орієнтацій, кар'єрних очікувань, кар'єрних домагань та кар'єрної компетентності, що є характерними показниками успішності в цьому процесі.





**Січкар А. Д.** **ЦІННІСНИЙ КОНЦЕПТ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. РУСОВОЇ ТА К. МАЄВСЬКОЇ** **193**

**Солодка А. К.** **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ДО КРОСКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ** **199**

**Тимчук Л. І.** **КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)** **211**

**Токарчук Е. Ю.** **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКАЯ КУЛЬТУРА» БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА** **224**

**Усеинова Л. Ю.** **ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ И КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ** **230**

**Шарипова Э. Р.** **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННЫХ ДИСЦИПЛИН** **238**

**Шварп Н. В.**
**Кайдалова Л. Г.** **ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ** **244**

**Шуленкова М. А.** **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЫХ ГРАЖДАН В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ** **251**

**Шульга А. В.** **ПОНЯТТЯ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ** **261**

| | | |
|---|---|---|
| **Олійник М. І.** | **ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ (ПОЛЬЩІ І РУМУНІЇ)** | **127** |
| **Оліяр М. П.** | **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ** | **139** |
| **Осова О. О.** | **ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ** | **148** |
| **Пенно М. А.** | **ОТНОШЕНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННО-ВОЗДУШНОЙ АКАДЕМИИ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ** | **153** |
| **Погоріла Н. І.** | **СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРОТЕХНІКІВ** | **159** |
| **Сейдаметова З. Н.** | **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ** | **167** |
| **Сейтмеметова Э. А.** | **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРОДНОГО КРЫМСКОТАТАРСКОГО ФОЛЬКЛОРА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КРЫМА** | **171** |
| **Сенченко В. В.** | **ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСИ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ** | **176** |
| **Сєрих Л. В.** | **ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ БАГАТОВЕКТОРНОЇ МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ** | **184** |






Так, кар'єрні орієнтації характеризують змістовне наповнення поняття професійної кар'єри через її види, напрями реалізації, фактори прояву. Кар'єрні орієнтації – це вимоги особистості, які вона висуває до себе як до професіонала і до обраної професійної діяльності. Кар'єрні орієнтації визначаються інтересами і нахилами особистості до того чи іншого типу професійної діяльності. Урахування цих факторів, значно збільшує ймовірність вибору індивідуумом тієї кар'єри, яка буде приносити йому найбільше моральне задоволення і дозволить максимально реалізувати власний професійний потенціал. Кар'єрні орієнтації визначають як елемент Я-концепції особистості («pattern of self-perceived»), що включає уявлення про власні здібності, ціннісні орієнтації, мотиви, сенси, потреби до просування у професійній діяльності. Як синонімічні поняття у цьому проблемному полі використовують: кар'єрна мета (career goal – G.A. Miller, E.V.Morse, G.Gorden), мета роботи (work goal – T.J. Alien), кар'єрні переваги (career preference – R. Katz), якорі кар'єри (career anchor – E. Schein).

У працях Є. Шейна виділено вісім кар'єрних орієнтацій-якорів. Зокрема, професійну компетентність автор пов'язує з орієнтацією на наявність таланту до певної сфери діяльності. Така орієнтація визначає прагнення особистості домогтися успіху у професії та здобути визнання своїх талантів. За класифікацією Є. Шейна до орієнтацій-якорів включено професійну компетентність, менеджмент, автономію, стабільність (місце роботи, місце мешкання), служіння, виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво. У своїх дослідженнях Д. Голланд вивчаючи співвідношення «кар'єра-особистість» визначає наступні кар'єрні орієнтації, зокрема: особистісна орієнтація, інтелектуальна орієнтація, соціальна орієнтація, конвенціональна орієнтація, підприємницька орієнтація, орієнтація на мистецтво.

На території пострадянського простору розробка поняття кар'єрна орієнтація ведеться у напрямах дослідження таких категорій як: елемент уявлень про професійне майбутнє [3]; структурний елемент професійної кар'єри особистості [8]; прагнення до певної мети при зміни посад і місця роботи [4]; індивідуальні поєднання і послідовність аттитюдів, пов'язаних з досвідом й активністю у сфері роботи впродовж всього життя [6]. Дослідники зазначають, що кар'єрні орієнтації є стійкими і можуть залишатися стабільними протягом довгого часу. На розвиток того чи іншого типу кар'єрної орієнтації впливає низка факторів, зокрема: психологічний тип особистості, пізнавальні інтереси, нахили, професійна спрямованість, професійна мотивація. Кожна особистість має набір власних характеристик, мотивів, цінностей, які визначають вибір кар'єри. Часто відбувається не усвідомлена реалізація особистістю своїх кар'єрних орієнтацій.

Суттєву роль у розвитку професійної кар'єри відіграють *кар'єрні очікування*. Кар'єрні очікування визначаються як емоційно-оціночне ставлення до професійної кар'єри, що відбиває суб'єктивне уявлення про професійну кар'єру, обумовлюють регуляцію професійної поведінки і спонукають до утвердження особистості у професійній діяльності [7]. Кар'єрні очікування стають точкою відліку у формуванні уявлень про майбутню професійну діяльність, а також мотиватором розвитку кар'єри. Кар'єрні очікування можна визначити як суб'єктивні уявлення майбутнього фахівця про оптимальне просування у професійній сфері. Такі уявлення ґрунтуються на практичному та емоційно-смисловому досвіду та надають кар'єрі цілеспрямованого і

проектного характеру. Але, як свідчать практичні дослідження сучасним випускника, на момент вибору кар'єри, бракує саме реалістичності кар'єрних очікувань. На реалістичність кар'єрних очікувань молоді впливають, як правило, зовнішні фактори, зокрема: соціальні (стереотипи в оцінці професії суспільством, її престижності та значущості) і економічні (рівень заробітної плати, виробничо-технологічні умови).

Реалістичність кар'єрних очікувань, адекватність вибору професійної кар'єри, можливості професійної самореалізації залежать від рівня сформованості *кар'єрних домагань*. Кар'єрні домагання пов'язані з очікуваними суб'єктивними досягненнями особистості і відіграють роль значущих індикаторів формування готовності майбутніх фахівців до розвитку професійної кар'єри. Такі індикатори впливають на механізми соціального порівняння та соціально-психологічної ідентифікації. Як відзначає Т. Титаренко, певні кар'єрні домагання виникають лише тоді, коли професійна ситуація вже сприяє або може почати сприяти активації саме кар'єрних очікувань і бажань [9]. Рівень кар'єрних домагань завжди співвідноситься з іншими суб'єктами професійної діяльності та з тими висотами професійного розвитку, що визнаються досягненнями саме в цій професійній групі. Оскільки досягнення однієї особистості завжди передбачають певну конкуренцію, змагання з досягненнями інших. У працях Т. Титаренко виокремлюються наступні складові кар'єрних домагань, а саме: когнітивна – свідоме планування бажаного майбутнього; емоційна – переживання, почуття задоволення від очікування, уявлення бажаного майбутнього; конативна – поштовх до реалізації очікуваного та бажаного [9]. Саме такі кар'єрні домагання є показником успішної самореалізації особистості.

На думку Є. Головахи стратегія і реалізації кар'єрних домагань визначається параметрами життєвої перспективи і залежить від таких показників, як узгодженість, реалістичність, тривалість, оптимістичність, диференційованість. Так, тривалість характеризує хронологічний простір прогнозування особистістю свого майбутнього, тобто дає можливість з'ясувати, як бачить свій професійний шлях особистість після закінчення професійного навчання; реалістичність – це здатність особистості висувати реальні кар'єрні домагання та спрямовувати свої зусилля на те, що може бути реально досягнуто у професійному зростанні; оптимістичність визначається співвідношенням емоційно позитивних і негативних прогнозів у стратегії реалізації кар'єрних домагань; диференційованість визначає ступінь відокремлення та усвідомлення близької і віддаленої професійної перспективи; узгодженість характеризує відповідність кар'єрних домагань теперішньому досвіду та стратегіям їх реалізації [6].

До цього комплексу параметрів необхідно, на нашу думку, додати ще один, на який вказує К. Абульханова-Славська – активність/пасивність в організації професійної діяльності на шляху досягнення власних кар'єрних домагань [1]. Така риса стратегії реалізації кар'єрних домагань є результатом одного з двох її типів – перспективних, що реально окреслюють майбутні успіхи і можливі перешкоди, труднощі, котрі необхідно буде подолати на шляху до їх досягнення, та констатуючих – проголошують тільки цілі особистості без відповідного врахування реального середовища та своїх можливостей і майбутніх дій. Як зауважує К. Абульханова-Славська, важливо, щоб свідомість не функціонувала стереотипно і не зневажала своїх власних





**Жуковський С. С.** **МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОЛІМПІАД З ІНФОРМАТИКИ** **62**

**Зарединова Э. Р.** **ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ»** **69**

**Зінченко В. М.** **РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ** **77**

**Ислямова Э. А.** **СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ** **84**

**Іванюк Г. І.** **ШЛЯХИ АДАПТАЦІЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО СЕЛА (1924-1929 РР.)** **91**

**Качур Е. А.** **К ВОПРОСУ О ДУХОВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА** **98**

**Ліснічук Н. В.** **СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ** **102**

**Лопатина А. Б.**
**Сырчиков А. С.**
**Паначев В. Д.** **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К МЕТОДИКЕ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА В СПОРТЕ** **108**

**Мелкумова Т. В.** **МЕТОДИЧНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ КАЗОК І ЛЕГЕНД ІЗ ВИХОВНОЮ МЕТОЮ** **115**

**Мороз Т. О.** **ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ** **121**

## СОДЕРЖАНИЕ

**ПЕДАГОГИКА**

| | | |
|---|---|---|
| **Алєксєєва С. В.** | **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ** | **3** |
| **Атрощенко Т. О.** | **ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ К. Д. УШИНСЬКОГО НА СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ** | **9** |
| **Балаєва К. С.** | **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ** | **16** |
| **Борщов С. М.<br>Гусаченко Л. М.<br>Вяла В. В.** | **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА І ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ** | **22** |
| **Валеева Э. Р.<br>Некрасова О. А.** | **ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИТАГЕННОГО ОПЫТА РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ** | **28** |
| **Венгловська О. А.** | **ПЕРСПЕКТИВНИЙ ДОСВІД ПЕДАГОГІВ-ПРАКТИКІВ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В М. КИЄВІ (1973-1991)** | **34** |
| **Вікторенко І. Л.** | **ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОГО ШКОЛЯРА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ** | **41** |
| **Дудина М. М.<br>Глотова Е. Е.** | **СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ К ЭФФЕКТИВНОМУ ТРУДОУСТРОЙСТВУ** | **48** |
| **Дибкова Л. М.** | **СУБ'ЄКТНІСТЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ** | **55** |






бажань і здібностей [1]. Тільки маючи усвідомлювані кар'єрні домагання, особистість може окреслити, спланувати, а при необхідності й відкоригувати дії на шляху кар'єрного просування. У свою чергу, чітко визначені домагання дають відчуття передбачуваного задоволення від очікуваного успіху та схвалення професійного оточення. Рушійна сила кар'єрних домагань є пусковим механізмом професійної самореалізації особистості [2].

Успішність у розвитку професійної кар'єри залежить від рівня сформованості *кар'єрної компетентності*. У працях Є. Могільовкіна зазначається, що кар'єрна компетентність це метавміння фахівця віртуозно володіти професійними знаннями та інструментами, що дають змогу вирішувати нетипові і нестандартні кар'єрні завдання, ефективно вибудовувати кар'єрний шлях [5]. На думку науковця, кар'єрна компетентність уможливлює фокусування молодого фахівця на своєму сприйнятті власних кар'єрних напрацювань і у підсумку дозволить вірно розрахувати і вчасно здійснити кар'єрний ривок. Кар'єрна компетентність складається з набору окремих компетенцій, частина з яких належить до професійних, а інша частина, окрім того, що вони впливають на зростання професійної майстерності, сприяють розвитку власне кар'єрної компетентності. Загалом, Є. Могільовкін формує такий перелік кар'єрних компетенцій: системність мислення; його гнучкість та динамічність; уміння працювати у проектному режимі; здатність керувати групою; презентаційні навички; уміння чинити опір стресовим ситуаціям; готовність до навчання; лояльність роботодавця [5].

Кар'єрну компетентність як систему можливостей й шляхів кар'єрного зростання розглядає О. Садон. На його думку, кар'єрна компетентність проявляється через здатність до кар'єрного планування, розв'язання кар'єрних проблем, вмінь прогнозувати професійне майбутнє і долати кар'єрні кризи. Дж. Міддлтон вважає, що компетенція – це такі навички і прийоми, за допомогою яких поставлене завдання вирішується найкращим чином. Дослідник пропонує перелік кар'єрних компетенцій на основі трьох базових елементів: високий рівень професіоналізму; віра у власні досягнення; сформованість кар'єрних цілей та уявлень. У підсумку він виокремлює 15 рис-властивостей, які є найбільш важливими для досягнення успіху в кар'єрі. Причому до кожної з них автор подає розгорнуту характеристику, описуючи ментальні чи поведінкові ознаки.

Нідерландські вчені у роботі «Кар'єрні компетенції для успіху в кар'єрі» пов'язують наявність кар'єрних компетенцій з успішністю кар'єрного просування, що описується за допомогою двох індикаторів: об'єктивного – заробітна плата і службове просування; суб'єктивного, що виявляється у задоволеності від професійної діяльності. Науковці класифікували шість кар'єрних комперактів, які впливають на інтегральну оцінку задоволеності від кар'єри, а саме: здатність до актуалізації власної кар'єри, кар'єрна рефлексія, мотиваційна рефлексія, проведення аналітичних досліджень, контроль над кар'єрою, здатність до встановлення контактів. Зокрема, здатність до актуалізації власної кар'єри характеризує ступінь готовності реалізувати особисті цілі у своїй кар'єрі. Кар'єрна рефлексія як кар'єрний компеpакт спрямована на перегляд власних здатностей та компетенцій стосовно своєї кар'єри. В основі мотиваційної рефлексії лежить здатність співвідносити свої бажання та цінності щодо своєї кар'єри. Проведення аналітичних досліджень сприяє усвідомленню власних компетенцій у зіставленні з цінностями та

компетенціями, які вимагаються у тій чи іншій професійній ситуації. Контроль над кар'єрою охоплює планування власної кар'єри та здатність до оцінювання впливу професійних процесів на її розвиток. Здатність до встановлення контактів та зв'язків найважливіше для розвитку кар'єри, так як сприятиме досягненню зовнішнього кар'єрного успіху.

Під час наших досліджень було встановлено, що майбутні фахівці, зазвичай, сподіваються на успішність своєї професійної кар'єри. При цьому в їх уявленнях спостерігається поєднання понять кар'єра і успіх. Кар'єра визначається ними виключно як успішна. Таке розуміння відбиває ставлення молоді до цього явища як до позитивного, цінного, очікуваного в своєму професійному майбутньому. Одночасно, виявлено, що часто майбутні фахівці не знають перспектив в майбутній кар'єрі, не здатні планувати професійний розвиток і кар'єрне зростання, не вміють оцінювати й контролювати власні кар'єрні перспективи.

**Висновки:** Професійна підготовка майбутніх фахівців з розвитку професійної кар'єри має спрямовуватися на стимулюванню розвитку позитивних кар'єрних очікувань, поглибленню розуміння власних інтересів з усвідомленням перспективності кар'єрного зростання, формування готовності до цього процесу. Важливо, щоб майбутні фахівці обрали шлях професійного зростання, накопичення майстерності і активної життєвої позиції. Професійну кар'єру як траєкторію свого руху створює сама особистість і важливо підготувати учнівську молодь до успішної її реалізації, навчити їх об'єктивності самооцінки індивідуальних навичок, професійно важливих якостей, правильності визначення цілей кар'єри.

**Література:**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М: Наука, 1980. – 335 с.

2. Долгих Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С.64 –71.

3. Кирт Н.Л. Динамика представлений о профессиональной карьере психологов образования в процессе профессионального самоопределения: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. / Н.Л. Кирт. – М., 2000. – 160 с.

4. Махмудов Л.Ш. Карьерная ориентация граждан. [Электронный ресурс] / Л.Ш. Махмудов; Поволжский межрегиональный учебный центр. - Саратов, 2004. – Реж. доступа: http://www.pmuc.ru/jornal/number27/ mahmudov.htm.

5. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг: монография / Е.А. Могилевкин. – СПб.: Речь, 2007.– 336 с.

6. Почебут Л.Г. Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, Б.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2000. – 298 с.

7. Сурякова М.В. Технологія кар'єри: навч. посібник /М.В. Сурякова// - Дніпропетровськ: НМетАУ, 2011. – 70 с.

8. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентации студентов на завершающем этапе вузовского обучения: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / О.П. Терновская; Оренбург. гос. пед. ун-т. – М., 2006. – 19 с.

9. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т. М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2003. – №4. – С. 13 – 16.





соблюдение правил, а также в принятии на себя и предоставлении другим игровых ролей. Относительно этого аспекта важно сосредотачивать внимание на характере использования игрушек (сенсорные стимулы, реальные игровые предметы, предметы-заместители), степени осознанности игровых проявлений и связанности их с реальностью, устойчивости использования правил и ролевых действий, а также степень развития игры и её интенсивность. Предложенная модель может быть использована в стандартизированном наблюдении за спонтанной и организованной взрослым игровой деятельностью аутичного ребенка, для разработки комплексного психолого-педагогического сопровождения аутичных детей.

**Выводы.** В ходе теоретического анализа нами выявлено, что игровая деятельность аутичного ребенка характеризуется: недостаточным интересом, длительной остановкой на сенсорной и предметной игре, спецификой использования игрушек (сложностью использования предметов-заместителей), практической невозможностью самостоятельного формирования сюжетно-ролевой игры. Особенности игровой деятельности обусловлены спецификой нарушения развития при аутизме, а именно трудностями взаимодействия с окружающей средой и нарушения формирования функции символизации.

Стоит отметить, что у аутичных детей не отсутствует стремление к взаимодействию с другими людьми, то есть естественное стремление к взаимодействию есть, однако имеются сложности в их реализации. Игра есть наиболее эффективный путь для развития социального взаимодействия и коммуникации аутичных детей. Предложенная диагностическая модель игровой деятельности аутичного ребенка может выступать основой для разработки индивидуального прохода к её развитию относительно каждого конкретного аутичного ребенка.

**Литература:**

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе; [пер. с англ. Д. В. Ермолаева]. – Москва: Теревинф, 2006. – 216 с.

2. Баряева Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеттектуального развития: Учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, А. Зарин – СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 416 с.

3. Максимова Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего аутизма и его корекция на основе теории Н.А. Бернштейна / Е. В. Максимова – М.: Издательство «Диалог-МИФИ», 2008. – 288 с.

4. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / Под ред. А.А.Реана – СПб: «прим-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 224 с.

5. Пухова Т. И. Символическая игра и общее развитие от двух до трех лет / Т. И. Пухова – М.: Высшая школа психологи, 2005. – 141 с.

6. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Часть 2: психотерапия детского аутизма / А. С. Спиваковская – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

7. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установка контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапія / Янушко Е. А. – М.: Теревинф. 2004. – 140

методики исследования особенностей игровой деятельности детей 2-6 лет предложенной А. А. Реаном [4, С. 41–49]. Диагностическую модель игровой деятельности можно изобразить в виде схемы (Рис.1).

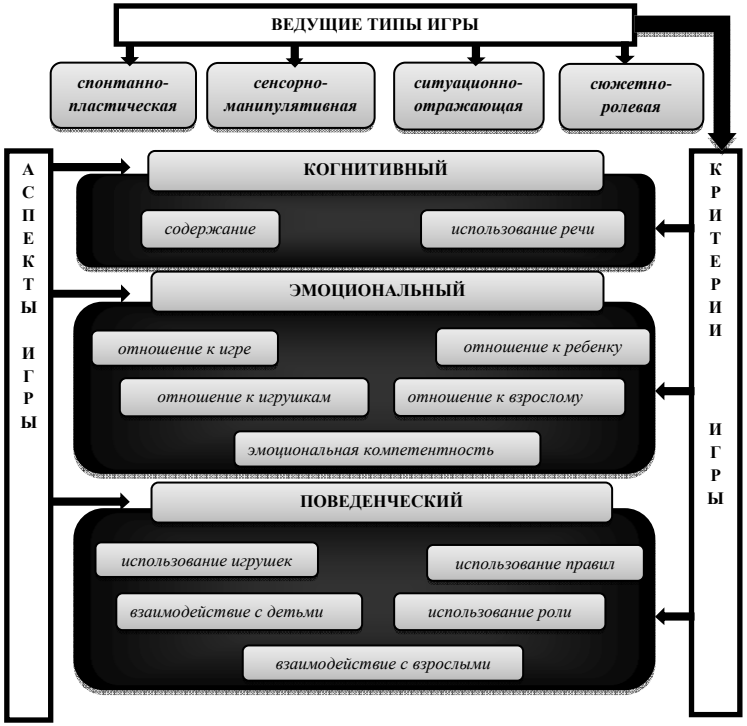


**Рис.1. Диагностическая модель игровой деятельности аутичного ребенка**

Таком образом, исходя из модели, каждый тип игры может оценивается за представленными аспектами и критериями. Так, когнитивный аспект раскрывается через само содержание игры и характер использования речи аутичным ребенком в игровом процессе. Здесь нужно обращать внимание на адекватность, инициативность, интенсивность, устойчивость и разнообразность проявлений данных критериев. Эмоциональный аспект характеризуется эмоциональным отношением аутичного ребенка к игре и игрушкам, эмоциональным реагирование его на вмешательство в игру других детей и взрослых, а также его эмоциональной компетентностью, что может проявляться в степени позитивности эмоциональных реакций, их разнообразии, устойчивости и адекватности ситуации. В свою очередь, поведенческий аспект реализуется в характере использования игрушек,





**УДК: 372.3:93**

**кандидат педагогічник наук, доцент кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти Атрощенко Тетяна Олександрівна**
Мукачівський державний університет (м. Мукачево)

## ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ К. Д. УШИНСЬКОГО НА СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

*Аннотация.* В статье раскрываются аспекты педагогического наследия К.Д.Ушинского – выдающегося педагога, учителя, ученого, которые посвящены вопросам развития речи дошкольников. Акцентируется внимание на том, что в сегодняшних условиях особенно актуальны советы ученого по применению в детском саду ведущих методов и приемов по развитию родной речи детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* педагогическое наследие, речь, развитие речи, художественно-речевая деятельность, беседа, малые жанры фольклора, звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте.

*Annotation.* The aspects of pedagogical legacy of K.D. Ushinskiy open up in the article – prominent teacher, teacher, scientist, which are devoted the questions of development of speech of preschool children. Attention is accented on that in today's terms the councils of scientist are especially actual of application in child's garden of leading methods and receptions on development of mother tongue of children of preschool age.

*Keywords:* pedagogical heritage, speech, language development, art-speech activity, conversation, minor genres of folklore, sound analytic-synthetic method of teaching literacy.

**Вступ.** У педагогічній науці є імена, під знаком яких проходить професійна діяльність багатьох поколінь. Серед них - ім'я видатного педагога К.Д.Ушинського, у педагогічній спадщині якого стрижневим є вчення про рідну мову. Це основне лінгводидактичне кредо Ушинського як громадянина своєї Вітчизни, методиста, педагога, вчителя, вченого.

Педагогічні твори видатного вченого складають золотий фонд знань про навчання і виховання молодого покоління. Його педагогічні ідеї розвивали П. Грабовський, Леся Українка, І. Франко, М. Коцюбинський. Основні напрями життєдіяльності та педагогічної спадщини К. Д. Ушинського досліджували такі провідні вчені, як: А. Боднар, В. Войтко, М. Гончаров , М. Грищенко, О. Губко, Н. Калениченко, І. Копачов, Д. Лордкіпанідзе, А. Макаренко, Б. Мітюров, М. Рибакова, В. Сухомлинський, Є. Сявавко, Н. Харченко та ін.

В умовах модернізації української освіти, зокрема дошкільної, не втратили свого значення педагогічні ідеї К. Д. Ушинського щодо визначення мети, завдань, основних принципів побудови змісту, прийомів і методів організації навчально-виховного процесу. І саме тому практичне використання педагогічної спадщини засновника вітчизняної дошкільної педагогіки з питань лінгводидактичних засад першопочаткового навчання дитини в умовах сьогодення є надзвичайно актуальним.

**Мета статті –** розкрити вплив педагогічних ідей К.Д.Ушинського на становлення сучасної дошкільної лінгводидактики.

**Виклад основного матеріалу статті**. К. Д. Ушинський – засновник оригінальної вітчизняної педагогіки, зокрема дошкільної. Упродовж багатьох років К. Д. Ушинський досліджував особливості розвитку дітей дошкільного віку, вивчав та узагальнював досвід шкіл для малолітніх дітей і дитячих садків, як вітчизняних, так і зарубіжних.

У початковому навчанні на перший план К. Д. Ушинський висував наочність. Вихідним положенням учення К. Д. Ушинського щодо принципу наочності та його ролі у процесі навчання стала думка про те, що навчання повинно будуватися не на абстрактних уявленнях і словах, а на конкретних образах, які безпосередньо сприймає дитина. Основними засобами наочного навчання він уважав: 1) предмети в натурі; 2) моделі, малюнки та інші наочні засоби, що відображують предмети і явища. К. Д. Ушинський переконливо довів, що принцип наочності навчання ґрунтується на законах дитячої природи, він сприяє розвиткові їхнього мислення, міцному, глибокому і свідомому засвоєнню матеріалу, виробленню образних уявлень та понять, конкретизує їх, розвиває мовлення і мобілізує увагу дітей [2].

К. Д. Ушинський приділяв значну увагу принципу наступності в навчанні і вихованні. Однією з перших умов, що забезпечують ефективність навчання, на думку К. Д. Ушинського, є вимога враховувати попередні знання дітей. Він акцентував на тому, що вивчення нового матеріалу на підставі повторення уже знайомого значно полегшує процес оволодіння новим знанням.

Розглядаючи проблему підготовки до школи і визначаючи час початку навчання, учений зауважував, що шестирічний вік дитини характеризується швидкими темпами розвитку, і визначити дійсний час початку навчання досить важко, проте «краще почати навчання дещо пізніше, ніж дещо раніше», хоч як те, так і інше мають свої негативні наслідки. Зауважимо, що вчення К. Д. Ушинського про час початку навчання дітей і наступність у навчанні особливої актуальності набули в сучасній Україні, коли перебування дітей дошкільного віку в дитячому навчальному закладі скоротилося на один рік, а початок шкільного навчання став на одну сходинку нижче, з 6 років.

Першою сходинкою, на якій дитина залучається до організованого навчання, є дошкілля, що сьогодні всіма державними документами визначається висхідною, початковою ланкою освіти (за А. Богуш). Значну роль в організації передшкільного навчання відіграють відповідні методи і засоби, що сприяють тому, щоб цілком непомітно ввести дітей у науку через уже знайомі їм образи дійсності, що їх оточують, привести в систему й пояснити дітям ті відомості, які вже набуті ними безпосередньо із самого життя.

Ефективним методом навчання К. Д. Ушинський уважав бесіду. Про важливість бесіди як методу навчання свідчить те, що сьогодні педагоги розглядають її як один з методів проблемного навчання. Розкриваючи сутність бесіди, засновник дошкільної освіти наголошував на тому, що використовуваний при цьому матеріал повинен бути конкретним, сама бесіда повинна проводитися за певною системою і бути послідовною.

Аналізуючи запропоновані К. Д. Ушинським принципи, методи і засоби навчання, доходимо висновку, що в умовах сьогодення слушними залишаються поради вченого щодо застосування в дошкільному навчальному закладі провідних методів і прийомів з розвитку рідного мовлення дітей, а саме: проведення бесіди, використання логічних методів і прийомів навчання (аналітико-синтетичний, метод систематизації й узагальнення знань,





Так, Ф. Аппе предполагает, что у аутистов теряется способность представлять себе внутренние переживания, что приводит к снижению у них определенных способностей к социальному взаимодействию, коммуникации и воображения. Модель психического – это способность приписывать независимые представления другим людям для объяснения поведения своего и других, то есть способность воспринимать как собственные переживания, так и переживания другого человека с целью объяснения и прогнозирования поведения. Модель психического основывается на символизации, что является исключительно сложным поведением и предполагает сформированность двух типов репрезентаций, которые обеспечивают способность к дифференциации ребенком воображаемой и реальной действительности, а именно: 1) первичная репрезентация которая отображает то, что действительно существует в окружающем мире; 2) метарепрезентация, то есть символизация, которая используется для овладения воображаемой реальностью.

Метарепрезентация состоит из четырех элементов: 1) действующая личность (агент), 2) информационная связь, 3) реальный объект, 4) «экспрессия» (отделено от реальности символическое представление). Например, при игре имитации согласно схемы: 1) мама, 2) представляет, 3) банан, 4) «это телефон». Способность к метарепрезентації необходима для формирования символической игры [1, С 60-61].

Символическая игра, по мнению Т. И. Пуховой, – это особый вид деятельности ребенка, который, в отличие от манипулятивных и двигательных игр, требует специфического развития интеллектуальной сферы, а именно наличие мнимой ситуации, которая создаётся и существует исключительно в воображении. Использование в игре символических действий дает возможность ребенку уточнять и повторять событие, для уяснения его функционирования, сохраняя перцептивную целостность процесса восприятия в своем воображении. Символическая игра лучше всего иллюстрирует целостность (системность, интегрированность) всех психических процессов у человека [5, с. 35].

Таким образом, трудности символизации у аутичных детей обусловлены: специфическим типом мышления, который характеризуется конкретным восприятием фиксированных образов; нарушением развития воображения, что влияет на понимание значений, которые находятся глубже, чем физически воспринимаемая реальность; недостаточной целостностью и интегрированностью психической деятельности.

Исходя из анализа особенностей игровой деятельности аутичного ребенка и их причина, нами предложена диагностическая модель игровой деятельности. Для оценивания игровой деятельности аутичного ребенка нами выделено ведущие типы игры: спонтанно-пластическая игра (спонтанное подстраивание к окружающей среде); сенсорно-манипулятивная игра (реагирования на внешние сенсорные стимулы); ситуационно-отражающая игра (подражание действиям людей, животных, объектов и тому подобное); сюжетно-ролевая игра (принятие роли и правил). Эти выделенные типы игровой деятельности проявляются в трёх базисных аспектах психического: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Эти аспекты раскрываются в критериях игровой деятельности, которые нами подобраны в ходе анализа схемы обследования игры дошкольников с интеллектуальной недостаточностью предложенной Л. Б. Баяревою и А. Зарин [2, С. 166–187] и

неопределенной, новой ситуации. Именно этим обуславливается длительная остановка на сенсорных играх (играх манипуляциях) и играх связанных с совместным движение, толканием (беганье по кругу, валяние).

На уровне С (пространственного поля) происходит выделение себя из внешнего мира, целостное восприятие собственного тела, возникает осознание «Я»; формируется восприятие реальности «здесь и теперь», ее дифференциация, способность выделения фигуры из фона. Взаимодействие с окружающим миром на уровне С проявляется в невербальном поведении. В основном все аутичные дети имеют трудности в формировании этого уровня, которые могут проявляться в задержке появления местоимения «Я»; нарушении целостности восприятия своего тела; нарушении координации движений в пространстве; нарушении телесной чувствительности (пониженная); нарушении границ пространства (страх закрытого пространства, или не ощущение никаких границ); нарушениях невербального поведения: отсутствие взгляда глаза в глаза, отсутствие подражания в мимике (амимия) и жестах, отсутствие указательного жеста, трудностях считывания мимики взрослых; задержке речевого развития и нарушении интонирование; трудности формирования целостного синтеза, гештальта (восприятие пространства монорецепторно только через зрение или через слух или через движение).

На уровне D (предметного действия) происходит становление осознания и овладения социальными нормами, правилами взаимодействия. В общении становятся важными схемы, правила, знаки. Эмоции на этом уровне зависят от ситуации и оценивают ее в целом, происходит перенос эмоций на будущую ситуацию. Возможно изображения и считывание эмоциональных схем. Формирование этого уровня обеспечивает образование сюжетно-ролевой игры, с проигрыванием ситуаций и использованием предметов-заместителей.

В основном все аутичные дети имеют трудности в формировании этого уровня, а именно: трудности понимания ситуаций и их отличий; практически не формируется сюжетно-ролевая игра и предвосхищение.

На уровне Е (интеллекта) происходит уход от реальной ситуации, то есть афферентный синтез и эфферентная ответ формируются мысленно, вне реальной ситуацией в воображении. Игра на этом уровне является разнообразной (по правилам, развивающие игры со словами и образами). Обучение на этом уровне происходит посредством понимания. В основном все аутичные дети имеют трудности в формировании этого уровня, что могут проявляться в: оторванности мышления от восприятия и деятельности; не выполнении речью коммуникативной функции (даже при его развитости); трудностях обучения письму, чтению, математике; трудностях осознания себя мыслящей личность; отсутствие сопереживания; задержке умственного развития.

Таким образом, аутичным детям довольно сложно принять на себя роль другого (как в игре, так и в жизни), поскольку они имеют сложности выделения себя из окружающего мира и осознание себя, а также имеют нарушения функции символизации.

Нарушение функции символизации у аутичных детей проявляется в трудностях формирования символической игры, использовании предметов-заместителей, а также в трудностях понимания не прямых, переносных значений слов, поступков, подтекста и другого человека, что усложняет формирование сюжетно-ролевой игровой деятельности.





порівняння), граматично-логічних вправ та їх граматичний розбір, метод пояснювального читання, наочних методів, репродукцій картин, малюнків до художніх творів для складання оповідань, розповідей за картинкою тощо. Зазначимо, що вимоги видатного педагога і методиста до мети, змісту, методів і засобів навчання здебільшого збігаються із сучасними вимогами дидактики, а тому мають практичну цінність і можуть застосовуватись у сучасній системі дошкільного навчання.

Проблеми, порушені К. Д. Ушинським ще в XIX ст., і сьогодні залишаються актуальними. Однією з них є проблема виховання інтересу до змісту художнього твору. К. Д. Ушинський заклав фундамент сучасної методики організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей, наполягаючи на тому, що справжньому педагогу потрібно ретельно готуватися до читання художніх творів, добирати їх відповідно до віку, з доступним змістом. Для того, щоб запобігти недоліків у поведінці дітей або звернути увагу на якийсь позитивний вчинок, потрібно звернутися до життєвого досвіду дітей, нагадати будь-який випадок з їхнього життя, що яскраво асоціюється зі змістом твору.

Великого значення у навчанні й вихованні дітей, зокрема дошкільників, видатний педагог і методист надавав народній творчості, малим фольклорним жанрам. Основні свої погляди на побудову й систематизацію початкового навчання дітей він розкриває у своїх книгах для дітей «Рідне слово», «Дитячий світ», а також «Керівництві для тих, хто навчає», що було призначено як для вихователів і вчителів, так і для батьків, які розпочинають навчання своїх дітей у домашніх умовах. У навчальних книгах К. Д. Ушинський чітко дотримувався такої схеми основних моментів розсудливої діяльності у процесі навчання: здобування фактів, їх нагромадження; виокремлення загальних і специфічних ознак за допомогою зіставлення, порівняння; узагальнення, класифікація і систематизація предметів і явищ за видовими чи родовими ознаками.

Слід зазначити, що і «Рідне слово», і «Дитячий світ», і «Керівництво для тих, хто навчає» не втратили свого значення у сучасних умовах виховання і навчання дітей дошкільного віку. Зауважимо, що й сьогодні до програмного переліку художніх творів дітям дошкільного віку та до хрестоматійних збірників увійшли такі відомі твори, як «Ранкові промені», «Умій почекати», «Вкупі тісно, а нарізно сумно», «Васька», «Витівки старої зими», «Курка і каченята», «Бішка», «Козенята і вовк», «Півник із сім'єю» і т. ін.

Методичні розробки К. Д. Ушинського з художнього читання мають неперевершене значення. Вони є підґрунтям для сучасних досліджень щодо читання дітям дошкільного віку художньої книги. Зауважимо, що на сучасному етапі методика читання дітям дошкільного віку художньої літератури досліджується низкою учених, педагогів, науковців (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Кирста, О. Монке, Т. Котик, К. Крутій та ін.). Зокрема, поради вченого знайшли своє відображення у програмі «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (автор А. Богуш), в якій виокремлено чотири складові художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, які збігаються з поглядами К. Д. Ушинського, з урахуванням вимог сьогодення, а саме: 1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; 2) відтворення змісту і виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнюючі бесіди, читання в особах тощо), 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчо-імпровізаторська діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних

творів, словесно-поетична творчість) [3].

На сучасному етапі науковці також розвивають педагогічні положення, започатковані засновником вітчизняної педагогічної системи К. Д. Ушинським, використовують їх у своїх працях, втілюють у методичні посібники дотично розвитку мовлення і навчання грамоти дітей дошкільного віку (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Іваненко, Г. Назаренко, О. Кононко, Т. Котик, З. Плохій, О. Проскура, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.). Натомість проведений аналіз досліджень, присвячених педагогічній спадщині К. Д. Ушинського, засвідчив недостатню вивченість як педагогічного, так і лінгводидактичного доробку видатного вченого і зумовив необхідність подальшого глибокого вивчення його з урахуванням сучасного стану науки і практики.

Костянтин Дмитрович Ушинський - засновник методики початкового навчання дітей рідної мови. У 1861 р. він написав статтю «Рідне слово», в якій висловив свої думки і погляди на рідну мову, поставив проблему виховання дитини через рідне слово. На його думку, з перших днів життя дитину потрібно вводити у чудовий світ рідної мови. «Мова, - пише К. Ушинський, - краща, ніколи не в'януча і знову вічно розквітаюча квітка всього духовного життя народу» [1].

Розкриваючи значення рідної мови, К. Ушинський виокремлює в ній насамперед народність. Він вважає, що мова кожного народу створена самим народом, а не кимось іншим. Із мови народу народжується і поет, і музикант, і художник. Саме тому великий педагог закликав любити і ніколи не забувати рідну мову. Що освіченіша людина, за його словами, то більше вона має цінувати перлини народної мови, оскільки в мові «одухотворюється весь народ, вся його батьківщина, вся історія духовного життя народу». В мові Ушинський вбачав найтісніший живий зв'язок між минулими, сучасними і прийдешніми поколіннями. Одне покоління змінюється іншим, а результати їхнього життя залишаються в мові і передаються спадкоємцям. За його переконанням, мова і народ нерозлучні. Якщо зникає мова, перестає існувати і сам народ. «Поки жива мова, - наголошує він у своїй статті, - живий і народ! Усе заберіть у народу, він усе може повернути, а заберіть мову - і він вже ніколи не зможе її повернути, навіть нову Батьківщину може створити народ, але нову мову - ніколи!».

У характеристиці рідної мови К. Ушинського виступив глибокий патріотизм, любов до свого народу. Мова є повним відображенням Батьківщини і духовного життя народу. Вона є тлумачем рідної природи. За ствердженням К.Д.Ушинського, мова - це найкраща характеристика народу.

У статті «Рідне слово» педагог наголошує і на другій важливій рисі рідної мови: її історичному й соціальному походженні. Мова - це історичне явище, яке створюють тисячоліттями, це творчість не однієї людини, а багатьох поколінь. Водночас мова є знаряддям спілкування і зв'язку між людьми, вона пов'язує минулі покоління із сучасними в єдиний «організм». Слово, що було створене людиною, залишається в скарбниці рідної мови. «У скарбницю рідної мови, - за його словами, - складувало одне покоління за одним результати історичних подій, ра-Дощів і горя, все своє духовне життя».

Видатний педагог підкреслює і третю важливу рису рідної мови: її роль у навчанні і вихованні підростаючого покоління. Маленька дитина входить у навколишній світ завдяки рідній мові, яку він образно називає чудовим





Таким образом, аутичные дети, по мнению А. А. Янушко, на длительное время останавливаются на этапе изучения предметного мира. При этом основной мотив их манипуляций с предметами и игрушками выступают привлекательные сенсорные свойства предметов (цвет, материал из которого они сделаны, звук который возникает при их бросании или движении и др.). К тому же, аутичные дети, действуя с предметами, зачастую отказываются использовать их по функциональному назначению, поскольку социальное значение предметов для них менее важно, чем некоторые сенсорные свойства. Аутичным детям также сложно использовать в игре предметы-заместители, хотя при этом они закрепляют за предметами, которые не имеют фиксированного назначения определенную исключительную функцию и отказываются применять их иначе. Сюжетно-ролевая игра у этой категории детей самостоятельно, без специальной коррекционной работы, практически не возникает [7].

В основе причин особенностей игровой деятельности аутичных детей, на наш взгляд, лежат нарушения взаимодействия с окружающим миром и нарушения функции символизации.

Нарушение взаимодействия с окружающим миром аутичного ребенка обусловлено особенностью формирования уровней построения действий в основе которых лежит созревание физиологических основ организма. Такой подход предложен Е. В. Максимовой, основываясь на теорию построения действий Н. А. Бернштейна [3]. Процесс построения действий обусловлен, по мнению Е. В. Максимовой особенностями восприятия информации, то есть афферентно-эфферентным механизмом, суть которого заключается в том, что афферентный синтез каждого уровня построения действий по-разному перерабатывает полученную информацию и строит эфферентный ответ. Таким образом, первичными нарушениями являются нарушения восприятия и сопровождающие его страхи, тогда как нарушение общения, эмоционального реагирования и поведения является вторичным, то есть в основе аутистического нарушения являются трудности восприятия аутичным ребенком своего тела и окружающего пространства [3, 25]. Предложенные уровни построения действий являются уровнями взаимодействия организма с окружающей средой.

Для объяснения особенности игровой деятельности аутичного ребенка нами проанализировано и обобщено особенности формирования данных уровней описанных Е. В. Максимовой.

Так, на уровне А (целостного тонического подстраивания) происходит тонически-пассивное вписывание ребёнка в окружающий мир (маму) как его часть. Именно на этом уровне формируется базовое доверие к миру, закладываются основы осознания Я-физического и коммуникации на телесном уровне. Для аутичных детей характерны трудности в тоническом подстраивании, а нарушение доверия к миру в дальнейшем формирует наличие тревоги и потребности защищаться.

На уровне В (взаимоконтактного общения) происходит активное двигательное бессознательное встраивание в окружающий мир. Именно на этом уровне формируется игра с общими сенсорными ощущениями и с ощущениями собственного тела в движении. У детей с аутизмом этот уровень, как правило, является сохраненным. Однако дисфункции выражаются в застревании на сенсорных стимулах, формировании стеоретипий и страха

развивающую, коррекционную функции. Игра создает условия для развития произвольного осознанного поведения, именно в игре формируются зачатки самосознания. Игра оказывает существенное влияние на развитие умственных действий, подготавливая переход к формированию новых интеллектуальных операций, она является источником развития и создает зону ближайшего развития.

**Целью и задачами** данной статьи выступают: систематизация особенностей игровой деятельности аутичного ребенка; рассмотрение причин особенностей игровой деятельности при аутизме; разработка диагностической модели игровой деятельности аутичного ребенка.

**Изложение основного материала.** Проблему игровой деятельности аутичных детей рассматривали А. С. Спиваковская и А. А. Янушко. Так, А. С. Спиваковская выделила следующие аспекты игровой деятельности аутичного ребенка, которые проявляются в игре по заданному сюжету, в спонтанной игровой деятельности, а также в использовании предметов-заместителей [6].

Особенности игры аутичного ребенка по заданному сюжету: неустойчивость сюжета, игра лишена логичности смена сюжетов; отсутствие прямого, непосредственного отождествления ребенка с ролью взрослого; стремление чаще изображать, демонстрировать неодушевленные предметы; неадекватность эмоциональных проявлений игровой ситуации; использования ограниченного количества игрушек, а также использование неигрового материала; нарушения смислообразующих функции игрового мотива – трудности подчинения ролевому правилу, быстрое пресыщение деятельностью; невыполнение игровых правил – действия ради действий; игнорирование коммуникативной функции игры; неадекватные манипуляции игровым материалом; игра лишена критического «взгляда со стороны», то есть, размыты грани игры и реальности, своего Я и игровой роли, правды и вымысла.

Особенности спонтанной игры аутичного ребенка*:* эмоциональная увлеченность, одержимость, что достигает экстаза; значительная устойчивость и стабильность – от нее довольно трудно отвлечь, переключить на другую деятельность (зависание); игра не имеет сюжетного характера, а является действием с предметами (обычно определенными); ограниченное использование, или не использование игрушек-предметов (игра со своими руками, пальцами); наблюдается «редукция предметного действия», то есть, в ходе игры – упрощение игры до манипуляции с предметами; сложные предметные действия, манипуляции, осуществляются исключительно для получения примитивного сенсорного эффекта; предметная игра лишена мнимой ситуации, которая воспроизводит деятельность взрослых; игра стимулируется устойчивыми эмоциональными переживаниями, которые не развиваются (средство стимуляции одних и тех же ощущений); игра не является той деятельностью, в которой предметные действия формируются, отрабатываются, наделяются социальным смыслом.

Особенности игры ребенка с аутизмом с использованием предметов-заместителей: сложность привлечения ребенка к игре где замещение было бы органичным и естественным; замещение носит формальный характер – ребенок принимает в качестве заместителя любой предмет (часто первый предмет, что попался на глаза).





вихователем і педагогом. «Мова, - пише К. Ушинський, - є народним педагогом, наставником, який навчав дітей і тоді, коли не було книг, шкіл і продовжує навчати до кінця історії». За Ушинським, рідна мова пояснює дитині природу, довкілля так зрозуміло і влучно, як не зміг би пояснити жодний природодослідник, знайомить з історією народу так, як не зміг би познайомити жодний історик, розкриває такі філософські поняття, які не зможе розкрити жодний філософ. Дитина у п'ять-шість років розмовляє вже правильно і жваво своєю рідною мовою. Що допомагає дитині засвоїти рідну мову? - запитує вчений і відповідає, - деякі вважають, що такому легкому засвоєнню мови допомагає пам'ять. Однак К. Ушинський переконаний, що однієї пам'яті недостатньо. На його думку, в засвоєнні рідної мови дитині допомагає своєрідне мовне чуття. На противагу тим, хто стверджував, що дитина засвоює рідну мову несвідомо, К. Ушинський акцентує увагу на свідомому засвоєнні мови. У ранньому віці дитина засвоює велику кількість понять, логіку і філософію мови. Вона засвоює «легко і швидко у два-три роки стільки, що і половини не зможе засвоїти у 20 років старанного методичного навчання» [4].

У статті «Рідне слово» розглядається також питання про місце рідної мови серед інших мов. Ушинський зауважує, що для духовного розвитку дитини зовсім не байдуже, якою мовою вона говорить у дитинстві. Якщо мова, якою починає говорити дитина, суперечить вродженому національному характеру, то ця мова не справить такого сильного впливу на її духовний розвиток, як рідна мова. К.Ушинський вимагав, щоб у нашій країні навчання проводилося рідною мовою, оскільки дитина, яка засвоює чужу мову в себе на Батьківщині, розвивається слабкіше і повільніше. Ще гірше, зазначає педагог, якщо дитина відразу почне говорити кількома мовами, тоді жодна мова не стане рідною. При такому змішуванні мов рідне слово не зможе вплинути на розвиток дитини. Водночас К.Ушинський не заперечує доцільності вивчення другої мови дітьми дошкільного віку і подає низку цінних методичних вказівок: а) вивчення другої мови не починати раніше, ніж рідна мова пустить глибоке коріння в духовну природу дитини; б) іноземні мови треба вивчати одну за одною, а не одночасно (до речі, досвід навчання дітей іноземних мов засвідчив справедливість цього застереження); в) вивчення іноземної мови має відбуватися за допомогою безперервних вправ і повторення. що запобігає забуванню; г) чим ретельніше займаються з дитиною вивченням іноземної мови, тим ретельніше вона має вивчати рідну мову.

Учення К. Ушинського щодо значущості рідної мови у засвоєнні дітьми іноземних мов дає змогу розробити ефективну методику навчання дітей другої мови на основі вивчення рідної.

Методику навчання дітей рідної мови К. Ушинський виклав у низці статей, як-от: «Перші заняття вітчизняною мовою», «Організація початкового навчання», «Керівництво до викладання «Рідного слова», «Три готовних види занять з вітчизняної мови» та ін.

Успіх навчання дітей рідної мови, вважає педагог, залежить від мети навчання. У зв'язку з цим він визначає три головні мети: 1) розвиток дару слова; 2) сприяння оволодінню скарбницями рідної мови; 3) сприяння засвоєнню граматичних законів мови. Усі ці завдання, на думку К.Д.Ушинського, мають здійснюватися водночас. Найефективнішими методами і прийомами розвитку мовлення дітей К. Ушинський уважав

проведення бесіди, ознайомлення з образотворчим мистецтвом, читання художньої літератури, розповіді самих дітей на різні теми, систематичні вправи.

Особливого значення у розвитку мовлення дітей К.Д.Ушинський надавав усній народній творчості, зокрема казкам, загадкам, прислів'ям, скоромовкам. Саме вони допомагають розвинути чуття рідної мови. Усна народна творчість, особливо прислів'я, на думку вченого, впливають на дитину як формою, так і своїм змістом.

Надзвичайно високо оцінював К.Д. Ушинський народні казки. Він писав: «Це перші й блискучі спроби народної педагогіки, і я не думаю, о хтось був спроможним змагатися в ньому випадку з педагогічним генієм народу».

Щодо впливу казок на розвиток мовлення, то, за словами педагога, вони збагачують словник дитини. В усіх народних казках часто повторюються ті самі слова і звороти, які запам'ятовуються дитиною, і надають її мовленню образності.

У 1864 р. К. Ушинський написав першу навчальну книжку «Рідне слово» у трьох частинах, яку було перекладено багатьма мовами. Водночас для учнів було видано методичні рекомендації для вчителів з тією самою назвою. «Рідне слово» має таку структуру:

1. Азбука. Наведено зразки вправ для малювання в зошиті у клітинку, подано письмову та друковану азбуки, слова для читання.

2. Перша після азбуки книга для читання. Побудована на основі фактів та явищ з життя народу (побут, історія, праця, етичні та естетичні уявлення). Цей матеріал об'єднано у 36 тем. Матеріал кожної теми викладено в такій послідовності:

- слова (активний і пасивний словник);
- назви предметів та їхніх якостей і властивостей, розміщені за родами і видами;
- незакінчені фрази, які мають закінчити діти;
- запитання для дітей;
- прислів'я, приказки, наспіви, скоромовки, загадки;
- народні казки та казки, складені К. Ушинським;
- оповідання, вірші;
- картинки для дидактичних вправ.

3. Друга після азбуки книжка для читання (1 і 2 відділ). Другий рік навчання. У ній вміщено оповідання, казки, вірші для самостійного читання дітям.

4. Зразки письмових вправ для учнів [1].

К. Ушинський - засновник звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти. Отже, вчення педагога про місце й роль рідної мови в житті народу, країни, дитини є центральною концептуальною тезою усієї педагогічної системи вченого, яка не втратила своєї актуальності й нині в Україні.

**Висновки**. З огляду на вищезазначене, доходимо висновку, що вчення К. Д. Ушинського про рідну мову та методику її навчання, його фундаментальні педагогічні погляди, стрижнем яких є дидактика, стало вагомим підґрунтям для становлення і розвитку вітчизняної дошкільної лінгводидактики (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, Н. Луцан та ін.).

Заслуга К. Д. Ушинського у становленні і розвитку лінгводидактики, і





10. http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher

**Психология**

**УДК: 376.1-056.48:616.89-008.484:159.953.2**

**доцент кафедры специальной психологии,**
**коррекционного и инклюзивного образования,**
**кандидат психологических наук Таран Оксана Петровна**
Киевский университет имени Бориса Гринченка (г. Киев)

## ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА

*Анотація.* В статті проаналізовано особливості ігрової діяльності аутичної дитини та її причини. На основі теоретичного огляду запропоновано діагностичну модель ігрової діяльності аутичної дитини, що охоплює типи гри (спонтанно-пластична, сенсорно-маніпулятивна, ситуаційно-відображувальна, сюжетно-рольова), аспекти (когнітивний, емоційний, поведінковий) та низку критеріїв.

*Ключові слова:* ігрова діяльність, аутизм, символізація, діагностична модель.

*Аннотация.* В статье проанализированы особенности игровой деятельности аутичного ребенка и ее причины. На основе теоретического обзора, предложено диагностическую модель игровой деятельности аутичного ребенка, которая содержит типы игры (спонтанно-пластическая, сенсорно-манипулятивная, ситуационно-отражающая, сюжетно-ролевая), аспекты (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и ряд критериев.

*Ключевые слова:* игровая деятельность, аутизм, символизация, диагностическая модель.

*Annotation.* The article analyzes the features of the gaming activities of an autistic child and its causes. Based on the theoretical review of the proposed diagnostic model of the gaming activities of an autistic child, that covers the types of games (spontaneously-plastic, sensory-manipulative, opportunistic-debrauwere, role-playing), aspects (cognitive, emotional, behavioral) and a set of criteria.

*Keywords:* play activity, autism, symbolic representation, the diagnostic model.

**Введение.** В работе с аутичными детьми центральным аспектом коррекционно-развивающей работы выступает их социализация. В психологии выделяется три сферы становления личности в процессе социализации: деятельность, общение и самосознание. Аутичные дети имеют большие трудности в развитии коммуникации, социального поведения и игровой деятельности, где в большей степени необходимо использование не прямых значений, владение способностью осознания себя и других. Именно в этих сферах обнаруживаются особенности развития аутичных детей, поскольку из-за сложности реализации в них дети прибегают к стереотипным и ограниченным форм поведения, выученных ими наизусть, то есть в них срабатывают защитные и адаптивные механизмы. Игра, как ведущая деятельность в дошкольном возрасте, является сферой социализации ребенка в норме так и при нарушения развития и выполнять диагностическую,

не связаны с особенностями отношений в семье, так как родители с любовью и заботой относятся к детям в обеих группах.

При помощи методики по изучению внутрисемейных отношений PARI были протестированы две неполные семьи. Родителям (мамам) было предложено ответить на 115 вопросов. Анализ полученных результатов показал, что обе мамы стремятся к авторитету в семье (сверхавторитет родителей), стараются доминировать над детьми и в то же время обе опасаются обидеть своего ребенка. В первой семье мать имеет большую зависимость от семьи, ей свойственно ощущение самопожертвования. Отношения, обеспечивающие воспитание детей, сформированы не совсем достаточно, но, несмотря на это, в семье отмечается относительно низкая конфликтность. Во второй семье была проведена оценка детско-родительского контакта с точки зрения его оптимальности. При сравнении средних оценок по шкалам: оптимальный контакт, эмоциональная дистанция, концентрация, - выяснилось, что показатели оптимальности эмоционального контакта завышены. Это свидетельствует о том, что в семье много общаются, каждый может высказать свою точку зрения. На основании полученных результатов можно сделать вывод, что отношение к семейной роли со стороны матери во второй семье, оптимальное.

**Выводы.** Результаты психологического исследования свидетельствуют о том, что эмоциональный фон общения и деятельности у детей из неполных семей снижен, адаптация к жизни затруднена. В ходе проведенного анализа материнского отношения к детям в неполных и полных семьях значимых различий не выявлено. В дальнейшем исследование имеет свое логическое обоснование в таких спецкурсах как «Психология семейной жизни», «Социально-психологическое сопровождение семьи», педагогические тренинги и лектории для студенческой молодежи и молодых родителей во избежание распада института семьи.

Перспективным и наиболее важным нам представляется изучение особенностей личности детей и родителей в неполных семьях для более глубокого понимания социально-психологических взаимоотношений между субъектами, позволяющих выработать рекомендации психологической помощи.

**Литература:**

1. Алфеева Е.В. Особенности работы психолога в семье / Е.В. Алфеева. – Курган: Издательство Курганского гос. ун-та, 2000 – 60 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. – М., 2007. – 232 с.
3. Буренкова Е.В. Изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого: Дис…канд. психол. наук. – Пенза, 2000 – 237 с.
4. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Дис…канд. психол. наук. – М.: Издательство МГУ. – 1986 – 206 с.
5. Психологические тесты / сост. С.Касьянов. – М.: Эксмо, 2006. – 608 с.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 332 с.
7. Целуйко В.С. Неполная семья. / В.С. Целуйко. – Волгоград, 2000 – 113 с.
8. Целуйко В.С. Психология неблагополучной семьи / В.С. Целуйко. – М.: Владом, 2003. – 124 с.
9. http://www.psyoffice.ru/PM_metodika_risunok_semi_html





зокрема дошкільної, полягає у тому, що він уперше в педагогічній науці кінця XIX століття чітко визначив місце рідної мови у вихованні та навчанні дітей, науково обґрунтував дидактичні принципи навчання рідної мови, докладно розробив зміст і систему методів та прийомів початкового навчання дітей мови, які і склали підґрунтя сучасної теорії й методики навчання дошкільників рідної мови [2].

К.Д. Ушинський підкреслює виняткове освітнє і виховне значення мови, називаючи її найбільшим народним наставником, незвичайним педагогом, кращим тлумачем природи й життя.

Актуалізація та реалізація лінгводидактичної спадщини К. Д. Ушинського в сучасних ДНЗ може бути забезпечена за таких педагогічних умов:

1. ознайомлення вихователів з педагогічною та лінгводидактичною спадщиною К. Д. Ушинського;
2. творче використання засобів, принципів, форм і методів навчання дітей старшого дошкільного віку рідної мови, що були запропоновані вченим;
3. систематичне комплексне використання в роботі з дошкільниками художніх творів К. Д. Ушинського для дітей у поєднанні з малими жанрами фольклору.

**Література:**

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред.А.М.Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Пикинер В. Взаимосвязь языка и мышления ребёнка в педагогическом наследии К. Ушинского / В. Пикинер // IV Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині Костянтина Дмитровича Ушинського, 16–17 трав. 2006 р. / М-во освіти і науки України, ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – С. 69-71.
3. Пікінер В. Стан використання педагогічної спадщини К. Ушинського в сучасному дошкільному навчальному закладі / В. Пікінер // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2008. – № 7 (146). – 2008. – С. 205-209.
4. Ушинский К.Д. Родное слово //К.Д.Ушинский. Избр. пед. соч.: В 2 т. - М., 1974. - Т.1. – С.145-159.

**Педагогіка**

**УДК: 378.147**

**аспірант кафедри теорії та методика дошкільної**
**Балаєва Катерина Сергіївна**
Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника (м. Чернівці)

# ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Аннотация.* Статья посвящена технологическому аспекту организации подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к инновационной профессиональной деятельности. Представлены приоритетные формы, методы и приемы организации обучения в вузах и охарактеризованы некоторые из них.

*Ключевые слова:* лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация, интерактивная лекция, семинар, технологии развития личности, деловая игра, наглядные методы (наблюдение, демонстрация), метод проектирования.

*Annotation.* The article is devoted to technological aspects of the organization of training future teachers of preschool educational institutions to innovative professional activities. Presented priorities forms, methods and techniques of organizing teaching in universities and characterized some of them.

*Keywords:* lecture, problem lectures, lecture-visualization, interactive lectures, seminars, technology development of personality, role-play, visual methods (observation, demonstration) design method.

**Вступ.** Модернізація системи освіти в Україні, в умовах політичних, соціально-економічних, культурних трансформацій, світових тенденцій глобалізації й інтеграції, зміни світоглядної парадигми, вимагає висококваліфікованого, конкурентоспроможного педагога. Відповідно зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, які повинні забезпечувати гармонійний розвиток дітей, створюючи міцні основи для їхнього подальшого навчання та виховання.

У нормативних документах (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); Закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства»; Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція педагогічної освіти, Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти до 2017 р.; Указ Президента України «Про Стратегію державної кадрової політики на 2012-2020 роки»; Біла книга національної освіти України; Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні; матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти, програма економічних реформ на 2010–2014 рр. Комітету з економічних реформ при Президентові України «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава»; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.) на основі прогресивних змін, в освітній політиці в період її становлення й розвитку як незалежної держави, визначено національну політику в галузі підготовки педагогічних кадрів, у тому числі дошкільного профілю. Її спрямовано на підвищення престижу та





в семьях ситуациями конкуренции. Ребенок таким способом в символической форме «монополизирует» любовь и внимание родителей.

Отметим особенности изображения отца. Дети, живущие без отца, изображают его на рисунке семьи значительно реже, чем дети из полных семей. Вместе с тем, согласно психологическим исследованиям, дети из неполных семей всё же достаточно часто (около 35% случаев) рисуют отца в составе семьи, причем различий между мальчиками и девочками здесь практически нет. В то же время мальчики из неполных семей в два раза чаще, чем девочки, изображают фигуру отца первой (у детей из полных семей никаких половых различий по этому показателю нет). Однако прорисованность этого персонажа у мальчиков крайне низкая. В большинстве случаев (97%) он изображается одним контуром и весьма схематично. В отличие от этого девочки из неполных семей, как и их сверстники обоего пола из полных семей, часто хорошо прорисовывают фигуру отца. Если сопоставить прорисованность фигуры матери и отца у мальчиков, то можно видеть, что у мальчиков из полных семей хорошая прорисованность обоих родителей встречается одинаково часто, в то время как мальчики из неполных семей прорисовывают фигуру матери примерно в четыре раза чаще, чем отца.

Представляет интерес, картина отношений с близкими взрослыми, которая отражается в представлении ребенка о себе, которое в рисунке семьи проявляется в общем сюжете и в особенностях изображения Я-фигуры. По этому признаку были выделены три типа рисунков:

1) «Я в одиночестве» – на рисунке присутствует только Я-фигура при полном отсутствии остальных членов семьи;
2) «Я среди родственников» – ребенок изображает себя среди других членов семьи;
3) «отсутствие Я-фигуры» – ребенок не изображает себя на рисунке, что характерно для детей, испытывающих чувство непринадлежности к семье.

При анализе изображений Я-фигуры на рисунках детей из полных и неполных семей нами не обнаружено существенных различий в величине Я-фигуры (в обеих выборках дети рисовали себя примерно одного размера с остальными. Надо отметить значительно более низкую прорисованность Я-фигуры у детей из неполных семей. Также рисунки могут говорить о сниженной самооценке ребенка из неполной семьи, особенно это касается мальчиков.

По результатам исследования детско-родительских отношений по А.В. Варга, В.В. Столину, полученным в неполных семьях, можно думать о том, что родители положительно относятся к своему ребенку. Они принимают детей такими, какие они есть, признают их индивидуальность. В то же время они могут применять наказания при непослушании. Они высоко оценивают способности своего ребенка, поощряют его самостоятельность и инициативу. Подобными были результаты исследования детско-родительских отношений и в полных семьях. Наибольшую оценку родители обеих групп получили по шкале «принятие-отвержение». Надо отметить, что родители из полных семей стараются быть в большем симбиозе, чем родители из неполных семей. Они больше контролируют детей, но меньше подчеркивают неудачи ребенка. Родители из неполных семей чаще используют стиль «маленький неудачник», но при этом у них несколько ослаблен контроль. В целом можно сделать вывод, что различия детско-родительских отношений в эмоциональном аспекте

$\Phi_2$ (70%)=1,982

Затем было найдено эмпирическое значение Ф по формуле:

$$\Phi_{эмп}=\Phi_1*\Phi_2\sqrt{\frac{n1+n2}{n1+n2}}$$

$\Phi_{эмп}$=6,97

Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости (p=0,01). Доля лиц, у которых проявилось «принятие-отвержение» в полных семьях больше, чем в неполных семьях.

По следующим параметрам нами были проведены аналогичные расчеты, в результате которых выяснилось, что по «кооперации» различия не выявлены, так как $_{эмп}$=0.

По параметру «симбиоз» найдено, что $_{эмп}$=17,58. Это свидетельствует о том, что доля лиц, у которых проявился «симбиоз», в полных семьях больше, чем в неполных семьях.

По авторитарной гиперсоциализации $_{эмп}$=9,92, что свидетельствует о том, что доля лиц, у которых проявилась авторитарная гиперсоциализация в неполных семьях больше, чем в полных семьях.

По инфантилизации $_{эмп}$=2,86, что говорит о том, что доля лиц, у которых проявилась инфантилизация в неполных семьях больше, чем в полных семьях.

По результатам используемой методики «Рисунок семьи» в большинстве случаев дети из неполных семей на своих рисунках не изображали отсутствующего родителя или рисовали его в отдалении от себя и других членов семьи. Иногда у детей из неполных семей были рисунки, когда ребенок не включал себя или вместо семьи рисовал только себя. Это указывает на чувство невключенности, отчужденности. На рисунках у детей из полных семей было чувство общности, так как дети не отделяли членов семьи друг от друга. По нашим данным, около 60% детей 9-12 лет нормального интеллекта, проживающих совместно со своей семьёй, на рисунке изображают её полностью. Искажение реального состава семьи заслуживает пристального внимания, так как за этим почти всегда стоит эмоциональный конфликт, недовольство семейной ситуацией. Крайние варианты представляют собой рисунки, в которых: а) вообще не изображены люди; б) изображены только связанные с семьёй знакомые. Подобное защитное избегание задания встречается у детей редко. За такими реакциями чаще всего кроются:

- травматические переживания, вызванные семейными отношениями;
- чувство отверженности, покинутости (эти рисунки довольно часты у детей недавно пришедших из семей в интернат);
- аутизм;
- чувство небезопасности, большой уровень тревожности;
- недостаточный контакт психолога с исследуемым ребенком.

Иногда приходится сталкиваться с менее выраженными отступлениями от реального состава семьи. Ребенок уменьшает состав семьи, «забывая» нарисовать тех членов семейства, которые им менее эмоционально привлекательны. Не изображая их, дети как бы разряжают неприемлемую эмоциональную атмосферу в семье, избегают негативных эмоций. Наиболее часто в рисунках отсутствуют братья или сестры, что связано с наблюдаемыми





соціального статусу, забезпечення умов для професійного і культурного зростання освітян.

Пріоритетним напрямком реформування освіти, розглядаємо підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів вищого рівня якості, які впроваджують інноваційні технології у професійній діяльності.

**Формулювання мети статтю та завдань.** Мета та завдання статті полягають у висвітленні та обґрунтуванні інноваційних технологій підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу статті.** У контексті нашого дослідження рекомендуємо, під час викладання спецкурсу «Впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу» [1] поряд із традиційними технологіями використовувати інноваційні форми, методи та прийоми навчання.

Так скажімо, провідною формою організації навчальної діяльності є *лекція*. Завдання якої, полягає у формуванні інноваційно-професійних орієнтирів для подальшого оволодіння інтегрованими знаннями, відповідними уміннями і навичками пізнавальної діяльності [6].

На наш погляд, варто виокремити такі види лекцій, які доцільно використовувати у підготовці майбутнього вихователя до інноваційної діяльності:

-*проблемна лекція,* яка передбачає створення проблемних ситуацій, їх аналіз і виявлення протиріч, формулювання проблемних запитань, пошук способів розв'язання проблеми шляхом висування гіпотез, відбору та перевірки найбільш достовірних з них. Специфіка проблемної лекції не у представленні викладачем готової інформації, а в створенні проблемної ситуації, в процесі якої у студентів виникають пізнавальні протиріччя. Це збуджує активне мислення майбутніх педагогів, спрямовує на пошук істини, стимулює їх пізнавальні інтереси і творчі прагнення [8];

-*лекція-візуалізація,* яка дозволяє реалізувати можливості наочності як засобу активізації мисленнєвої діяльності студентів, які у свою чергу дозволяють систематизувати наявні знання, надати нову інформації, створити проблемні ситуації і можливості їх вирішення, тощо;

-*інтерактивна лекція,* де студенти перестають бути пасивними об'єктами навчання, а готуються не тільки до семінарських і практичних занять, але і до лекції. Варто зауважити, що інтерактивною лекція є досить умовно. Оскільки в рамках цієї форми навчання (велика кількість студентів та значний обсяг матеріалу, що розглядається) важко дотримуватись основного принципу інтерактивності – постійної активної взаємодії всіх учасників процесу, тому під інтерактивною лекцією ми будемо розуміти лекцію з елементами інтерактивних технік, методів, вправ. Найбільш популярною є лекція із такими інтерактивними методами, як бесіда та дискусія. Така лекція зберігає монологічний стиль спілкування викладача із аудиторією, однак містить елементи діалогу (полілогу): дозволяється ставити запитання, висловлювати сумніви. Застосовуються прийоми прямого звернення викладача до аудиторії з проблемним питанням за змістом лекції або до когось із студентів особисто. Пізнавальна інформація при цьому може бути викладена не тільки викладачем, а й самими студентами, яких для цього потрібно відповідно підготувати [3]. І. Мельничук виділяє ще такі види лекцій: лекція з використанням техніки

зворотного зв'язку проводиться із застосуванням елементів програмованого навчання, що підкреслює інтегративний характер інтерактивних технологій; лекція-консультація використовується нами під час вивчення теми суто практичного характеру, або на підсумкових заняттях, коли викладач майже половину тривалості лекції може присвятити відповідям на запитання студентів; лекція із заздалегідь запланованими помилками передбачає зумисне використання викладачем у процесі лекції кількох змістових чи методичних помилок [10, с. 224].

Крім лекцій, важливою формою організації підготовки майбутніх вихователів до інноваційної професійної діяльності є семінар.

*Семінар* (від лат. seminarium – розсадник) – особлива форма занять з певної теми, предмету.

Семінар проводиться з метою формування вмінь і навичок самостійної роботи, аналізу літератури, виявлення системи знань, а також із метою систематизації і узагальнення знань; оцінки знань, умінь та навичок [13, с. 127].

У класичній методиці викладання семінар вважається методом перевірки знань. Студенти звикли отримувати питання до семінару, перелік літератури для підготовки відповіді, відповідати в аудиторії, зазираючи до конспекту (зараз часто просто сканована сторінка з підручника або роздрукована інформація з інтернету, яку студент не завжди до кінця прочитав, тим більше – розібрався) [2].

На наш погляд, варто виокремити такі види семінарів, які дозволять урізноманітнити процес перевірки знань та формування умінь та навичок: проблемний семінар, семінар-евристична бесіда, семінар-дискусія, семінар-ділова гра, педагогічний тренінг, а також використання методів, що спонукають до багатоваріативного розв'язання проблем: мозковий штурм, методи аналогії, аукціон педагогічних ідей, рефлексивно-інноваційні методи, творчі есе тощо [6].

Підготовка до застосування інноваційних технологій неможлива без використання технології розвитку творчої особистості, засновником якої вважають російського вченого-дослідника Г. Альтшуллера [4, с. 210]. Досягнення творчого рівня розвитку особистості можна вважати найвищим результатом будь-якої педагогічної технології. Поряд із цим важливою умовою творчої діяльності є інтерес до неї. Реальна діяльність будь-якого педагога є одночасно нормованою і неповторною, творчою, що несе в собі унікальні риси його особистості. А. Капська відмічає, що творча особистість знаходить задоволення не скільки у досягненні мети творчості, скільки у самому процесі. Специфічною рисою творця є потяг до творчої діяльності [12, с. 300].

Найефективнішими технологіями організації творчого пошуку на основі систематичного вирішення проблем, різних професійних ситуацій, дискусій є використання ігрових технологій навчання, серед який щільне місце займають ділові ігри. За своїм змістом ділова гра – це імітаційний процес вироблення й прийняття рішень за конкретною ситуацією в умовах поетапного уточнення факторів, аналізу інформації, що надходить у ході гри. Оскільки за своєю сутністю і змістом ділові ігри є управлінськими, П. Щербань вважає, «що для системи педагогічних вищих навчальних закладів, які готують майбутніх педагогів, найдоцільніша назва – навчально-педагогічні ігри. Цей специфічний термін охоплює ділові, організаційно-ділові ігри, пов'язані з керівництвом навчально-виховним процесом, рольові та інші навчальні ігри» [15, с. 28].





описывают отношения к семейной роли и 15 касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на группы: эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, концентрация внимания на ребенке. Каждый признак измеряется с помощью 5 суждений, уравновешенных с точки зрения оцениваемой способности и смыслового содержания. Вся методика состоит из 115 суждений. Суждения расположены в определенной последовательности, и отвечающий должен выразить к ним отношение в виде согласия, частичного согласия или несогласия.

Сумма цифровой значимости определяется выраженностью признака – 20, минимальная – 5. Высокие оценки – это 18, 19, 20. Низкие – 8, 7, 6, 5. Сначала анализируются высокие и низкие оценки. Особый интерес представляет – анализ отдельных шкал, что часто является ключом к пониманию особенностей неудавшихся отношений между родителями и ребенком, зоны напряжения в этих отношениях.

Для статистической обработки результатов был использован критерий – угловое преобразование Фишера, который предназначен для составления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Критерий оценивает различия между процентными долями двух выборок [6, 10].

Анализ и интерпретация полученных данных. С помощью математических методов предполагается найти различия между первой и второй группами.

Используя критерий – угловое преобразование Фишера, мы оценили достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект.

В первой группе из 10 человек «принятие – отвержение» явно выражено (более 50%) у 5 человек, а во второй выборке из 10 человек - у 7. В первом случае процентная доля составляет 50%, а во втором – 70%.

Представим таблицу по двум значениям признака: «есть эффект» – «нет эффекта».

*Таблица 1*

| Группа | «есть эффект» задача решена | | | «нет эффекта» задача не решена | | | Сумма |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Кол-во респон-дентов | % % доля | | Кол-во респон-дентов | % доля | | |
| 1.Неполная семья (НС) | 5 | 50% | А | 5 | 50% | Б | 10 |
| 2. Полная семья (ПС) | 7 | 70% | В | 3 | 30% | Г | 10 |
| Суммы | 12 | | | 8 | | | 20 |

В сопоставлении участвуют только ячейки А и В, то есть процентные доли по столбцу «есть эффект».

По таблице [6] определялись величины Ф, соответствующие процентным долям в каждой из групп.

$Ф_1$ (50%)=1,571

опросник детско-родительских отношений (А.Я. Варга, В.В. Столин) [4], Методика по изучению внутрисемейных отношений PARI, адаптированная Т.В. Нещерет [5].

Методика «Рисунок семьи». Одной из распространенных методик в работе с детьми является рисунок семьи. По мнению многих психологов, рисунок семьи – высокоинформативное средство познания личности ребенка, отражающее восприятие себя и других членов семьи, его чувства и переживания. В психологии уже отработаны определенные параметры для оценки и интерпретации детских рисунков (цветовая гамма рисунка, прорисованность, порядок расположения и размер фигур). Можно предполагать, что эти параметры применимы не только для качественной оценки отдельного рисунка, но и для количественного анализа больших групп детей. Естественно, такой количественный анализ не позволяет учесть некоторые нюансы, значимые при индивидуальной интерпретации изображения. Однако мы полагаем, что он позволит сравнить разные выборки испытуемых с точки зрения особенностей их эмоционального состояния и личностного развития ребенка.

При анализе рисунков для нас было важно выяснить:

а) эмоциональные характеристики рисунка, отражающие настроение ребенка и его отношение к семейной ситуации;

б) взаимоотношения ребенка в семье, которые выявляются через особенности изображения членов семьи и самого ребенка [9].

Тест-опросник детско-родительских отношений А.Я. Варга, В.В. Столина представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, нуждающихся в психологической помощи по вопросам воспитания детей и общения с ними [4]. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Опросник методики диагностики родительских отношений позволяет выявить те или иные аспекты родительского отношения:

1. «Принятие-отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку.
2. «Кооперация». Социально желательный образ родительского отношения.
3. «Симбиоз». Шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком.
4. «Авторитарная гиперсоциализация». Отражает форму и направление контроля за поведением ребенка.
5. «Маленький неудачник». Отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем.

Методика по изучению внутрисемейных отношений PARI. Методика PARI предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матери) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Авторы – американские психологи Е.С. Шевер и Р.К. Белл. В нашей стране эта методика адаптирована психологом Т.В. Нещеретом [5].

В методике выделены 23 аспекта – признака, касающиеся различных сторон отношений родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 признаков





Навчально-педагогічна гра будь-якого виду являє собою практичну групову вправу з вироблення оптимальних рішень, у ході якої її учасники одержують нове конкретне уявлення про сутність своєї майбутньої діяльності. Використання навчально-педагогічних ігор має особливе значення при вивченні практично-орієнтовних дисциплін, що сприяють активному оволодінню студентами цілою системою вмінь і навичок, зокрема:

•аналізувати вихідні умови педагогічної дії і формулювати навчально-виховні завдання;

•передбачати психолого-педагогічну ситуацію та впливати на її розвиток;

•керувати навчально-виховним процесом і розв'язанням педагогічних задач на практиці;

•обирати нові – інноваційні методи і прийоми навчально-виховної роботи [14].

Розкриємо особливості проведення такої гри.

Так, на початку кожної гри між студентами, методом жеребкування, розподіляються ролі дітей, експертів та вихователя. Учасники, яким доводиться виконувати роль дітей, отримують їх характеристики, які вказують на їх поведінкові особливості [11]. Серед таких характеристик можна виділити різні рівні прояву активності, ініціативності, творчості, лагідності та доброти по відношенню до товаришів і вихователя; комунікативних якостей, таких як товариськість, тактовність, ввічливість, вміння слухати і розуміти іншу дитину тощо; результативності у навчанні та ін.

Головне завдання студента повністю відтворити, у процесі гри, особистісні характеристики отриманої ролі та оцінити діяльність студента-вихователя за трибальною шкалою: 2 – заняття сподобалося, 1 – нічого особливого, 0 – заняття не сподобалося, з точки зори ролі (дитини).

Виконавці ролей експертів – програми оцінювання діяльності вихователя, яка включає оцінку рівня підготовки вихователя до презентації інноваційної технології (поінформованість з технологією та особливостями її застосування; логічність та послідовність відтворення сценарію заняття, відповідність наочного матеріалу, тощо); технологічної майстерності використання інноваційних технологій (відповідність обраної технології до теми, змісту та завдань заняття та власних можливостей; дотримання етапів та послідовності застосування відомої технології; корегування власних дій відповідно до педагогічної ситуації, тощо); поведінка та діяльність дітей на занятті (порядок і дисципліна дітей, методика їх підтримання; активність, самостійність, інтерес до занять дітей різного рівня підготовленості); самоаналіз вихователя (загальна структура заняття, реалізація основної мети заняття; розвивальний аспект заняття; дотримання основних принципів дидактики; методи навчання).

Подані показники діяльності вихователя вимірювались за трибальною шкалою: 2 – виконано повністю, 1 – виконано частково, 0 – не виконано.

Виконавці ролі вихователя – технологічну карту представлення авторських конспектів занять, яка передбачає: короткий опис керівних ідей, гіпотез, принципів технології, що сприяє розумінню, трактуванню її побудови та функціонування; демонстрація методики проведення з наступними коментарями; узагальнюючий висновок із зазначенням переваг та недоліків технології, шляхів запровадження у практику ДНЗ.

В кінці кожної такої гри необхідно проводити її детальний аналіз, який включає оцінку заняття «дітей», «експертів» та «вихователя» та узагальнюючий висновок, який передбачає формулювання рекомендацій до

впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу.

Важливою складовою інноваційного навчання, що стимулює мислення, розвиток інтелектуального та особистісного потенціалу студентів, потенціалу самореалізації, а також передбачають взаємодію тих, хто навчається, між собою, високий рівень їх залучення у навчальний процес використання, ми виокремлюємо інноваційні методи, які передбачають моделювання спільної мисленнєвої діяльності [6]. Узагальнення результатів теоретичного аналізу наукової літератури, спостереження за викладацькою та навчальною діяльністю викладачів та студентів в умовах навчально-виховного процесі дозволив виокремити такі інноваційні методи, які варто використовувати під час викладання спецкурсу «Впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу»:

- наочні методи (спостереження, ілюстрація, демонстрація);
- самостійне розв'язання педагогічних завдань з подальшим оцінюванням виконаної роботи;
- метод проектування;
- методи роботи у парах та малих група.

Так, наочні методи (спостереження, ілюстрація, демонстрація та презентація), на нашу думку, сприяють виробленні знань, умінь та навичок, які необхідні для застосування інноваційних технологій у практичній діяльності з дітьми дошкільного віку. Зокрема, спостереження як метод навчання є безпосереднім сприйняттям явищ дійсності та праці людини; ілюстрація і демонстрація – показ предмета та явища навколишньої дійсності (ілюстрація відбувається у статичному вигляді, а матеріали при демонстрації показують в динаміці, для чого використовують спеціальні засоби, технічні установки) [5].

Самостійне розв'язання педагогічних завдань з подальшим оцінюванням виконаної роботи використовується під час підготовки до практичних занять та виконання завдань педагогічної практики. Дана форма сприятиме кращому узагальненню, осмисленню матеріалу, розвиватиме ініціативу, самостійність, самооцінку, самокорекцію, оскільки результати самостійної роботи будуть представлені на розсуд викладача [11].

Метод проектування сприяє формуванню здатності майбутнього вихователя проектувати педагогічні інновації [5]. Результатом розроблення теоретичного проекту є презентація способів вирішення проблеми, що вивчається, а практичного — конкретний проект, готовий для впровадження. Цей метод уможливлює формування дослідницьких вмінь та розробляння розвивальних проектів [9].

Оскільки, спецкурс передбачає формування уміння застосовувати відомі інноваційні технології навчання і виховання, вважаємо за необхідне використовувати інтерактивні методи (робота в групах та парах, спільні вирішення проблем, моделювання життєвих ситуацій тощо), які сприяють досягненню означеного завдання.

Також ефективними вважаємо такі інноваційні методичні прийоми, як *дебати* (обговорення, що будується на основі заздалегідь фіксованих виступів студентів, об'єднаних у команди-суперники і на основі виступів-спростувань) *і дискусії* (суперечка, обговорення певного питання) [7], які дозволяють формувати навички конкурентно-продуктивної взаємодії, дають можливість





сильную тревожность, мешает его нормальному развитию [3]. Социально-педагогическая работа с детьми из неполных семьей лежит в плоскости научных интересов Т.Ф. Алексеенко, М.А. Докторович.

**Формулировка цели статьи** – психологическое исследование детско-родительских отношений в неполных семьях.

**Изложение основного материала**. Неполная семья – это семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Детско-родительские отношения в полной и неполной семьях отличаются рядом особенностей. Психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие утраты одного из родителей. Большинство неполных семей появляется по причине ухода отца, и матери редко удается сдерживать и скрывать своё раздражение по отношению к нему. Её недовольство бессознательно проецируется на детях. Возможна и иная ситуация, когда мать подчёркивает роль безвинной жертвы, в которой оказался ребенок. При этом она стремится с избытком восполнить недостаток родительской заботы и переходит все разумные пределы: окружает ребенка атмосферой приторной ласки и чрезмерной опеки. Во всех подобных случаях воспитательная атмосфера семьи искажается и отрицательно сказывается на становлении личности детей [1].

Существуют самые разноречивые мнения о семьях, где воспитанием детей занимается только мать. Одни считают, что это всегда плохо, другие утверждают, что для ребенка абсолютно безразлично, кто его воспитывает, а третьи доказывают, что неполная семья имеет даже определенные преимущества перед полной семьей, так как оставшийся с детьми родитель несет персональную ответственность за всё, что происходит в его семье и не пытается переложить вину за собственные неудачи на других членов семейства [7].

Следует отметить, что неполная семья необязательно является неблагополучной в воспитательном аспекте. Однако указанные проблемы могут возникнуть в ней с большей вероятностью, чем в полной семье. Но из этого не значит, что они обязательно возникнут. В формально полной, но эмоционально неблагополучной семье ребенок иногда сталкивается с не менее сложными психологическими проблемами, которые имеют место в неполных семьях. Поэтому родители, утратившие привязанность друг к другу, но живущие вместе «ради детей», зачастую приносят напрасную жертву, поскольку не любая полная семья является нормальной средой для полноценного развития и воспитания ребенка. И всё-таки наличие в семье обоих родителей помогает успешнее решать многие задачи, связанные с сохранением психического здоровья подрастающего поколения. На это неоднократно указывали специалисты, занимающиеся изучением проблемы неполных семей [8].

Психологическое исследование проводилось в г. Судак и Судакском районе Республики Крым. В исследовании приняли участие: 61 респондент, из них: 41 ребенок и 20 родителей. Дети были представлены двумя группами: 20 детей в возрасте от 7 до 10 лет из неполных семей и 21 ребенок такого же возраста из полных семей. Участники эксперимента являлись учениками 1-4 классов школ г. Судак и Судакского района. Родители в обеих группах, отец/мать, составляли по 10 человек в каждой из групп.

Для психологического исследования детско-родительских отношений были выбраны следующие методики: методика «Рисунок семьи» [9], тест-

investigation let to reveal the educational potential of single-parent families, the psychological mechanisms and conditions for the building the communication process between parents and children in the family, the role of mother and father in the upbringing of children. The structural deformation of the family in formation the child's personality allowed to analyze the role of mother and father and to determine the effect of deprivation.

The results of psychological studies of child-parenting relations have confirmed the need for social and psychological assistance to the family.

*Keywords*: investigation, family, incomplete family, child-parenting relations.

**Введение.** Неполная семья как социально-педагогическая, психологическая проблема, в частности система работы, требуют пристального внимания со стороны психологов и социальных педагогов. Основными причинами актуализации обозначенной проблемы являются, прежде всего, негативные тенденции в настоящее время, которые связаны с бездуховностью, экономической нестабильностью, неблагоприятной социальной ситуацией, распадом института семьи. Дети с неполных семей предоставлены, как правило, сами себе, поскольку одинокие родители уделяют больше времени для создания материального благополучия семьи, тем самым существует риск попадания этих детей в различные неформальные группировки, которые далеко не всегда ориентированы на общечеловеческие и моральные ценности. По статистике преступность в подростковом и юношеском возрасте составляет 45% детей выросших в неполных семьях. Этот факт заставляет задуматься психолого-педагогическую общественность, государство и другие социальные институции. Изучение актуальных проблем психологии неполной семьи, ее специфики и воспитательного потенциала, позволяет очертить аспекты социально-психологической и психолого-педагогической работы с детьми их неполных семей.

В связи с вышесказанным представляется актуальным психологическое исследование детско-родительских отношений в неполных семьях.

**Анализ литературы.** Психологии детско-родительских отношений посвящены работы ряда учёных. Один из основоположников отечественной психиатрии И.М. Балинский считал, что «строгое несправедливое отношение к детям в неполной семье является немаловажной причиной развития у них душевного болезненного состояния», И.А. Петровский пришёл к выводам, что «жестокое воспитание способствует возникновению у ребенка чувства страха». Р.А. Зацепицкий, В.Н. Мясищев, С.Г. Файнберг, Е.К. Яковлева указывают на то, что «воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов является предрасполагающим фактором для невроза навязчивых состояний и психастении; воспитание по типу чрезмерного внимания и удовлетворения всех желаний ребенка ведет к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом [2]. А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллер один из стилей неправильного воспитания детей называют «повышенная моральная ответственность», когда игнорируются интересы и возможности подростка и возлагается на него ответственность за благополучие близких людей. Надо отметить, что возможно сочетание нескольких стилей отношений в неполной семье. Примером, подтверждающим это положение, является концепция шизофреногенной матери, деспотичной, властной женщины, которая эмоционально отвергает своего ребенка и одновременно вызывает у него





кожному члену групи відчувати себе причетним до прийняття рішення, дозволяє учасникам побачити різні сторони проблеми.

Представлені форми, методи та прийоми не вичерпують весь наявний їх арсенал, однак виокремлені для унаочнення цілеспрямованості формування складових компонентів готовності майбутніх вихователів до інноваційної професійної діяльності.

**Висновки.** Узагальнення результатів наукового пошуку дозволили підсумувати, що на сучасному етапі розвитку суспільства, підвищуються вимоги до професійної підготовки фахівців різних галузей, зокрема дошкільної, що у свою чергу вимагає від вищої школи створення та застосування інноваційно орієнтованих технологій, форм, методів та прийомів підготовки майбутніх педагога, які спрямовуються на формування інноваційно спрямованого вихователя дошкільних навчальних закладів.

**Література:**

1. Балаєва К. Зміст підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій у практичній діяльності / Катерина Балаєва // Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Освітній простір України). – 2014. – Вип. 3. – С. 25-30
2. Бодруг Н. Використання інтерактивних технологій формування педагогічної майстерності під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу [Електронний ресурс] / Н. Бодруг // Витоки педагогічної майстерності. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 13. – С. 54. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vpm_2014_13_13.pdf
3. Гавронская Ю. Ю. Технология интерактивного обучения химическим дисциплинам в педагогическом вузе [Електронний ресурс] / Ю. Ю. Гавронская. – Режим доступу: http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologija-interaktivnogo-obuchenija-himicheskim-distsiplinam-vpedagogicheskom-vuze
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Кожевников В. М. Оптимальний вибір методів навчання студентів у наступності загальноосвітньої профільної школи і вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / В. М. Кожевников // Наукові праці Вищого навчального закладу "Донецький національний технічний університет". Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2013. – № 2. – С. 11-15. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npdntu_pps_2013_2_4.pdf
6. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: технологічний аспект [Електронний ресурс] / Л. В. Козак // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3. – С. 73-78. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pptp_2014_3_17.pdf
7. Кочубей А. В. Інноваційні методи викладання гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах / А. В. Кочубей // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. - 2013. – Вип. 7. – С. 81-84. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ozfm_2013_7_27.pdf
8. Лозенко А. Проблемна лекція у контексті особистісно спрямованої дидактичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи [Електронний ресурс] / А. Лозенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи . – 2011. – № 39(1). – С. 132-137. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-

pdf/Ppps_2011_39(1)__22.pdf
9. Куликова О. Активні методи навчання в підготовці фахівців книгознавчого профілю / О. Куликова // Вісник Книжкової палати. – К.: Книжкова палата України ім. Івана Федорова, 2014. – № 2.– С. 3-6.
10. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Ірина Миколаївна Мельничук; Тернопільський нац. екон. ун-т. – Тернопіль, 2011. – 585с.
11. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Олександрівна Павленко ; Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – 338 с.
12. Технології соціально-педагогічної роботи: Навч. Посіб./ За заг ред.. А.Й.Капської. – К.: НПУ і3м. М.П.Драгоманова, УД ЦССМ, 2000. – 372 с.
13. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. Посіб. / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2006. – 326 с.
14. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Іллівна Шафран; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 432 с.
15. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навчальний посібник / П. М. Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.

**Педагогіка**

**УДК 375.015:796.071.43**

**кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент**
**Борщов Сергій Миколайович**
Донбаський державний педагогічний університет;
**старший викладач кафедри музики і хореографії, факультет підготовки вчителів початкових класів Гусаченко Лариса Миколаївна**
Донбаський державний педагогічний університет;
**магістранта 5 курсу факультету фізичного виховання**
**Вяла Валерія Віталіївна**
Донбаський державний педагогічний університет

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА І ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ

*Анотація*. У статті розглянута характеристика педагогічного спілкування педагога і учнів на уроках. Зроблений аналіз літературних джерел, який стосується контактності, орієнтованості, спрямованості у психологічній динаміці процесу спілкування.

Визначна роль у фізичному вихованні в ході спілкування відводиться учителю фізичної культури, його місце і функції учнів, їх спільна діяльність, яка спрямована на реалізацію завдань освітньо-виховного і оздоровчого характеру. У ході досліджень науковцями об’єктивних критеріїв важливих характеристик педагога є комунікативні здібності. Педагоги фізичної культури





педагогики ипсихологии / Сб. ст. по материалам XXXVI междунар. науч.-практ. конф. № 1 (36). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. – 224 с
12. . Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, — 494 с.
13. Руденский Е. В. Социальная психология: Курс лекций / Е. В. Руденский. – Новосибирск: ИНФРА-М., 1997. – 224 с.

**Психология**

**УДК 159.922.27**

**доктор медицинских наук, профессор Литвинов Георгий Александрович**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
**кандидат педагогических наук, доцент Зарединова Эльвира Рифатовна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
**преподаватель Меджитова Зарема Серверовна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);
**психолог Фазылова Эмине Энверовна**
МБОУ «Общеобразовательная школа № 5» (г. Судак)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

*Аннотация.* Статья посвящена психологическому исследованию детско-родительских отношений в неполной семье. Раскрыта сущность неполной семьи и семейный микроклимат. Диагностирование детско-родительских отношений и психологического климата осуществлялось с помощью ряда методик, с помощью которых был выявлен характер исследуемых взаимоотношений в неполной семье. Исследование позволило выявить воспитательный потенциал неполной семьи, психологические механизмы и условия построения процесса общения между родителями и детьми в семье, роль матери и отца в воспитании детей. Структурная деформация семьи в формировании личности ребенка позволила проанализировать роль матери и отца и определить эффект депривации.

Приведенные в статье результаты психологического исследования по изучению детско-родительских отношений подтвердили необходимость социально-психологической помощи неполной семье.

*Ключевые слова:* исследование, семья, неполная семья, детско-родительские отношения.

*Annotation*. The article is devoted to psychological investigation of child-parenting relations in single-parent family. The implication of single-parent family and family environment is revealed. The diagnosis of child-parenting relations and the psychological climate was carried out using a number of methods by which the nature of the examined relations in incomplete family was determined. The

відповідальності по відношенню один до одного, сприйнятті батьків як суб'єктів зі своїми інтересами, потребами, позицією);

- принцип гуманізації ( повинен опиратись на позитивні якості батьків та дітей, зміцнення авторитету батьків, довіру до виховних можливостей батьків, неприпустимість необмеженого втручання в життя сім'ї, сильні сторони сімейного виховання) [11, с. 110].

Багато хто з українських вчених звертає увагу на основні напрями взаємодії сім'ї та школи (Т. В. Кравченко, М. Ворон та Ю. Найда), серед яких можна виділити:

- підвищення педагогічної та правової просвіти батьків;
- залучення сім'ї до спільної зі школою виховної роботи та надання допомоги батькам з боку як педагогів у питаннях сімейного виховання, так і психологів;
- погодження спільних дій батьків та педагогів щодо питань виховання і здорового способу життя.

**Висновки.** Підводячи підсумок у вивченні сутності поняття взаємодії сім'ї та школи, виділяємо наступні важливі для нас поняття: взаємодія як процес взаємовпливу або дії одного об'єкта на інший; міжособистісна взаємодія – взаємні дії індивідів, що погоджують і скеровують свої дії, розподіляючи функції між собою; педагогічна взаємодія – узгодженість дій, взаємовпливів учасників педагогічного процесу, спрямованих на вирішення освітніх завдань.

**Література:**

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев – Изд-во МГУ, 1982. - 200 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев – М.: Международная педагогическая академия, 1995
3. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів [Текст] : словник / В.Й. Бродовська, В.О. Грушевський, І.П. Патрик ; Південнослов'ян. ін-т Київ славістич. ун-ту. - К. : Професіонал, 2007. - 503 с
4. Витвицкая, Л.А. Образовательное взаимодействие как механизм общения. // Известия Самарского научного центра РАН. Тематический выпуск «Педагогика и психология». Том 11 № 4 (3), 2009. – С.594 – 599.
5. Загальна психологія: Підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, Т. М. Лисянська. — К.: Либідь, 2005. — С. 464.
6. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В.А. Ильин — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 464 с.
7. Корнеева Е. Н. Образовательное взаимодействие как особый тип социального взаимодействия / Е. Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник. – Том 2. – № 4. – 2014. – С.265.
8. .Крысько В. Т. Социальная психология / В. Т. Крысько. – М., 2006. – С. 41-50.
9. Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування: навчальний посібник. – К. : ДАКККіМ, 2010. – 273 с.
10. Кручек В. Умови організації педагогічної взаємодії: за матеріалами наукової літератури / Вікторія. Кручек // Вісник Книжкової палати . - 2009. – № 3. – С. 45– 48.
11. Никитина Екатерина Анатольевна. Педагогические принципы взаимодействия семьи и школы. / Личность, семья и общество: вопросы





і загальноосвітніх дисциплін використовують у навчальному процесі співвідношення різних видів засобів педагогічного словесного спілкування. Прийоми і форми мовленнєвого спілкування слід розглядати як об'єктивний показник стилю керівництва учителя фізичної культури.

*Ключові слова:* процес психолого-педагогічного спілкування, педагогічне спілкування, комунікативність, мовне спілкування.

*Аннотация.* В статье рассматривается характеристика педагогического общения педагога и учеников на уроках. Сделан анализ литературных источников, касающийся контактности, ориентирования, направленности в психологической динамике процесса общения.

Определяющая роль в физическом воспитании в ходе общения отводится учителю физической культуры, его роль и функции учеников, их совместная деятельность, направленная на реализацию задач учебно-воспитательного и оздоровительного характера. В ходе исследования учеными объективных критериев важнейших характеристик педагога являются коммуникативные способности. Педагоги физической культуры и общеобразовательных дисциплин используют в учебном процессе соотношение различных способов педагогического словарного общения Приемы и формы словесного общения следует рассматривать как объективный показатель стиля руководства учителя физической культуры.

*Ключевые слова:* процесс психолого-педагогического общения, педагогическое общение, коммуникативность, словарное общение.

*Annotation.* The article represents the description of the theoretical and methodological characteristics and efficiency of communication at a lesson. The previous scientific research is precisely investigated that resulted in definite summarizing ideas that are necessary for creation the healthy atmosphere at lesson and promotion of communication. The role of a teacher is determined. The function of interaction between teacher and students is depicted. The analyses of the scrutiny degree outlines the prospects for fur the redevelopment of the related problem. Certain ways and methods for optimizing the communicational process at physical training lessons are analyzed. The reactivity enhances students` motivation level and quality affect of learning both physical education and other school subjects. Thesis the basis for the acquisition of methodical competence, which in turn is an indicator of teaching readiness determination to achieve the objectives of subject acquisition.

*Keywords*: psychological and –pedagogical communication, interaction, pedagogical competence.

**Вступ.** Спілкування — це широке і містке поняття. Це усвідомлене і неусвідомлене, вербальний і невербальний зв'язок, передача і прийом інформації, що спостерігається всюди і завжди. Спілкування багатогранне: воно має багато форм. Педагогічне спілкування — це вид спілкування людей. Йому притаманні як спільні риси цієї форми взаємодії, так і специфічні для освітнього процесу [1, 6].

О. О. Леонтьєв виділяє такі загальні характеристики спілкування: контактність, орієнтовність, спрямованість, психологічну динаміку процесу. Пізніше автор визначив як спеціалізація і ступінь опосередкованості, орієнтація спілкування і психологічна динаміка. Зміст спеціалізації спілкування підкреслює важливість об'єднання всіх засобів — вербальних і невербальних для підвищення ефективності мовленнєвого впливу,

контактність автор розглядає за ступенем зближення в часі і просторі промовленого спілкування й його сприйняття [3].

Важливою характеристикою спілкування є його психологічна динаміка, яка визначається особливостями впливу словесної інформації. Зазвичай називають ще дві характеристики спілкування: репрезентативність і поліінформативність. Першою називають суб'єктну представленість мовця в тексті, другою — багатоплановість мовленнєвого спілкування, де реалізуються одночасно всі його характеристики (змістовність, виразність, вплив), що відображають різні рівні (предметний, смисловий і т.д.). Репрезентативне спілкування передбачає, що будь-яке спілкування відображає індивідуально-особистісні особливості тих, хто спілкується, їх культурний рівень, вік, стать, інтереси та ін.

Воно полягає в тому, що передане у процесі вербального спілкування мовленнєве повідомлення має складний комунікативно-предметний зміст, який є єдністю змістового, виразного і спонукального планів висловлювання [2, 4].

Таким чином, можна стверджувати, що мовленнєве (вербальне) спілкування можна описати сімома характеристиками: контактність, орієнтованість, спрямованість, семіотична спеціалізація, динаміка, репрезентивність, поліінформативність.

Спілкування — взаємодія людей, змістом якого є взаємне пізнання та обмін інформацією за допомогою різних відношень, сприятливих для процесу спільної діяльності. У спілкуванні можна виділити чотири моменти: зв'язок, взаємодія, пізнання, взаємовідношення і відповідно й чотири підходи до вивчення спілкування: комунікативний, інформаційний, пізнавальний і регулятивний [2, 4].

Існує три функції спілкування: інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна, афективно-комунікативна. При цьому наголошують на обов'язковості власне комунікативного компонента як приймання і передавання повідомлення, регуляції поведінки і наявність відношення, переживання, тобто афективного компонента [2].

А.К.Маркова виділяє сім функцій мовленнєвої поведінки: інструментальна (задоволення матеріальних потреб), регулятивна (контроль поведінки оточення), взаємодії (підтримування контакту), особиста, евристично пошукова (чому?), уявна (внутрішній світ), інформативна (повідомлення нової інформації) [4].

Важливо те, що всі вони використовуються інтерпретації педагогічного спілкування, відображаючи сторони комунікативної взаємодії. Педагогічне спілкування — це професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним (у процесі навчання і виховання), яке має педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншу психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відношень між педагогом та учнями в учнівському колективі [6].

**Формування мети статті та завдань.** На основі аналізу наукових праць виділити та описати основні теоретико-методичні характеристики та ефективність педагогічного спілкування вчителя фізичної культури зі школярами.

Порівняти найпоширеніші домінуючі засоби педагогічного спілкування згідно досвіду педагогів, які ефективно і неефективно спілкуються з дітьми.





взаємодія ( спілкування в широкому розумінні) включає в себе комунікацію як обмін інформацією ( спілкування у вузькому розумінні), взаємодію як обмін діями і сприйняття на його основі людьми один одного. Педагогічна взаємодія націлена на вирішення безліч освітніх завдань. Серед основних параметрів взаємодії виділяє: взаємовідношення, взаємне сприйняття, підтримка та довіра [4, с. 594 – 599].

Серед умов організації педагогічної взаємодії, які б сприяли активному включенню учасників освітнього процесу до взаємодії, дослідницькій позиції всіх освітніх суб'єктів, об'єктивній поведінці, партнерському спілкуванню, В. А. Кручек виділяє:

- переорієнтацію навчально-професійного спілкування на спільну творчу діяльність;
- реалізація суб'єкт-суб'єктного характеру спілкування як взаємодії;
- активізація емоційної сфери, що надає взаємодії особистого характеру;
- точність, виразність, експресивність та образність мовлення, що вміло поєднуються з жестами та мімікою;
- постійна увага до розвитку емпатійних почуттів (співпереживання) учасників взаємодії;
- застосування методик вимірювання та оцінки показників рівня культури взаємодії.

Педагогічна взаємодія буде ефективною при врахуванні різниці у можливості тих, хто надає інформацію та тих, хто її засвоює, усвідомлення цієї різниці кожним з них; готовності їх до взаємодії, з одного боку — ділитись, з іншого — переймати досвід. Ефективним шляхом засвоєння культури педагогічної взаємодії є не лише передача знань, але й використання сучасного інструментарію науки, педагогічних технологій [10, с .45 – 48].

Освітню взаємодію О. М. Корнєєва розглядає як особливий тип соціальної взаємодії, і вважає, що для її ефективного здійснення необхідна від всіх учасників координація дій, що забезпечується або конкретними умовами, або особливою регуляторною активністю суб'єктів взаємодії. Взаємодія учасників освітнього процесу відбувається на різних рівнях ( пов'язаних між собою, і які впливають один на одного):

- «на горизонтальних» - взаємодія між учнями, між тими, хто організовує і контролює процес їх навчання, чи педагогами, між представниками адміністративно-управлінських структур в системі освіти;
- «на вертикальних» - взаємодія між педагогами та учнями, між педагогами і адміністрацією, між педагогами та батьками, або законні представниками учнів [7, с. 265 – 268].

Російська сучасниця К. Л. Нікітіна виділяє наступні педагогічні принципи взаємодії сім'ї та школи:

- принцип забезпечення емоційної безпеки батьків ( школа повинна створювати умови доброзичливості, безпеки, взаємної довіри, уваги та надання психологічної підтримки);
- принцип соціального партнерства ( формування виховного «поля» навколо дитини, що забезпечується узгодженістю дій батьків та педагогів; єдність вимог; спільна діяльність педагогів, батьків та дітей);
- принцип полілогу, тобто партнерського, суб'єкт-суб'єктного спілкування ( полягає у взаємній довірі, повазі, підтримці, допомозі,

(взаємодія може бути проявом усвідомлених суб'єктивних намірів, так і неусвідомлюваним або частково усвідомлюваним наслідком спільної участі)

Вчені розглядають основні види міжособистісної взаємодії:

- кооперація, яка проходить у формі партнерства, співпраці, при якій для кожного учасника досягнення цілі є вагомим;
- конкуренція, яка передбачає суперництво між учасниками взаємодії, успіх одного учасника досягається шляхом невдачі іншого[6, с. 63 –67].

Інша думка ще одного соціального педагога Є. Руденського, який під взаємодією розуміє систематичне стійке виконання дій, що спрямоване не виклик реакції партнера у відповідь, причому викликана реакція породжує реакцію того, хто впливав першочергово. Структура взаємодії включає в себе суб'єктів взаємодії, взаємозв'язок, взаємну дію та взаємні зміни суб'єктів спілкування. З позиції діалогічної методології спілкування як взаємодія соціальних суб'єктів характеризується наступними особливостями: рівність психологічних позицій соціальних суб'єктів незалежно від соціального статусу; рівне визнання активної комунікативної ролі один одного; психологічна підтримка один одного. При особистість як суб'єкт зберігає автономність і забезпечує саморегуляцію своїх комунікативних дій [13, с. 53 – 55].

Вищезгадані погляди соціальних психологів на взаємодію підтримує В. Т. Крисько, однак він виділяє види, типи, етапи (рівні) взаємодії, стратегії поведінки в процесі взаємодії. Розглядаючи особливості взаємодії, виокремлює наступні види взаємодій:

- міжособистісна – це випадкові чи передбачувані, приватні чи публічні, довготривала або короткотривалі, вербальні чи невербальні контакти і зв'язки двох і більше людей, які викликають взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відношення та установки;
- міжгрупова – процес безпосередньої чи опосередкованої дії багато чисельних суб'єктів ( об'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і своєрідний характер відносин ( дана взаємодія виступає інтегруючий або дестабілізуючий фактор розвитку суспільства) [8, с. 40].

До етапів (рівнів) процесу взаємодії вчений відносить:

- початковий (початок взаємодії) – являє собою найпростіші першочергові контакти людей, коли відбувається спрощений взаємний чи односторонній «фізичний» вплив один на одного з метою обміну інформацією і спілкування, яке може і не досягнути своєї цілі;
- середній (так звана продуктивна спільна діяльність) – під час цього етапу поступово розвиваюча активна співпраця знаходить все більше вираження в ефективному вирішенні проблеми поєднання взаємних зусиль партнерів ( форми спільної діяльності: 1) кожен учасник робить свою частину спільної роботи незалежно від іншого; 2) загальна мета виконується кожним учасником послідовно; 3) одночасна взаємодія всіх учасників);
- підсумковий ( вищий рівень взаємодії) – полягає у виключно спільній діяльності людей, що супроводжується взаєморозумінням [11, с. 41 – 45].

В педагогічній науці взаємодія людини з іншими людьми є особливим типом зв'язку, відношення, які передбачають взаємну дію, взаємний вплив і взаємні зміни. Тому Л. А. Вітвицька вказує, що серед цих взаємодій особливе місце належить спілкуванню ( спеціальна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії) і спільна діяльність, між якими простежується зв'язок: спілкування є атрибутом спільної діяльності і водночас є самостійною цінністю. Суб'єкт-суб'єктна





Застосування в педагогічному процесі ефективного спілкування вчителя фізичного виховання на уроці з фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу статті.** Педагогічне спілкування спрямоване не тільки на саму взаємодію і на учнів для їх особистісного розвитку, але й на те, що є основним для самої педагогічної системи — на організацію засвоєння навчальних знань.

Педагогічне спілкування — це форма навчальної взаємодії, співробітництва учителя і учнів. Це — особистісно і соціально орієнтована взаємодія. Педагогічне спілкування одночасно реалізує комунікативну, перцептивну і інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, образотворчих, символічних засобів [2, 4, 6].

Функціонально — це контрольна, інформаційна, спонукальна, координаційна взаємодія, яка встановлює відношення всіх суб'єктів навчального процесу. Вона характеризується об'єктною спрямованістю, поліінформативністю, високим ступенем репрезентативності. Педагогічне спілкування, як форма навчального співробітництва, є умовою оптимізації навчання і розвитку особистості самих учнів. Воно визначається особистісною, соціальною і предметною спрямованістю [1, 4].

Учитель, працюючи з одним учнем над засвоєнням якого-небудь навчального матеріалу, орієнтує всіх присутніх у класі на його результат, і навпаки, працюючи з класом, тобто фронтально, впливає на кожного учня. Тому можна вважати, що своєрідність педагогічного спілкування, яка є сукупністю названих елементів особистісно-орієнтованого, соціально-орієнтованого і предметно-орієнтованого спілкування. При цьому педагогічне спілкування. dміщуючи всі названі елементи, має принципово нову якість. Друга якість педагогічного спілкування обумовлена насамперед його навчальною функцією, яка передбачає і виховну функцію, таким чином, навчальний процес має виховний і розвивальний характер. Навчальна функція спілкування може бути співвіднесена з трансляційною. Навчальна функція педагогічного спілкування є провідною: частина багатогранної взаємодії учителя – учнів, учнів між собою. Водночас педагогічне спілкування відображає і специфіку характеру взаємодії людей. Не лише істотною є виховна функція спілкування. Це означає, що учитель допомагає учневі виразити себе, те позитивне, що є в ньому. Крім цього, необхідна зацікавленість педагога в успіху учня, який полегшує педагогічну взаємодію, сприяє самоактуалізації учня і його подальшому розвитку.

Таким чином, навчальна, виховна функції складають єдність педагогічного спілкування [2, 3, 4].

На уроці фізичної культури використовують як вербальні (словесні), так і невербальні засоби спілкування: виразні рухи (жест, міміка, понтаміма) в якості стимуляційної інформації, співвідношення їх залежить від об'єктивних умов, конкретних ситуацій діяльності, в яких відбувається процес спілкування.

Педагоги фізичної культури і педагоги загальноосвітніх дисциплін використовують у навчальному процесі подібну співвідношення різних видів засобів словесного спілкування. Щодо несловесного спілкування, то педагоги фізичної культури використовують на навчальних заняттях значно менше акустичних і вдвічі більше тактильних засобів, ніж педагоги загальноосвітніх дисциплін. Дуже важливим елементом у педагогічному спілкуванні є педагогічний такт – це якість, яка притаманна вчителю-методисту, учителю-

інтелігенту [1, 4, 6]. Педагогічний такт базується на якостях, які називають в побуті душевними (доброзичливість, чуйність, щирість). Тактичний викладач може швидко і безпомилково розібратися в якійсь ситуації, зрозуміти складності спілкування для того чи іншого учня, визначити його смак і з урахуванням цього знайти єдино правильне рішення, підібрати потрібну форму впливу на учнів, знайти правильні слова, інтонаційно щоб не поставити учня в незручне становище.

Тактичний учитель буде терпляче ставитися до учня, якщо його повільність пов'язана з особливостями темпераменту, а не покрикувати на нього, буде виявляти особливий такт при дефектах мовлення учня, ставиться зі співчуттям до підлітка, який проявляє незграбність, або до дівчини, яка боїться виконати вправу. Дотримання педагогічного такту вимагає постійного контролю за своїми думками, діями. Невміння контролювати свої вчинки і слова може поставити навколишніх у скрутне становище, привести до небажаних наслідків [2, 3].

В організації ділового спілкування учителя з учнями на уроці, у забезпеченні його виховного впливу потрібна оптимальна міра.

Важливою ознакою професійності учителя є його здатність, обираючи ті або інші форми, прийоми навчання і виховання учнів, використовувати до кожного з них своє особисте ставлення, а також використання ним різноманітних міжособистісних зв'язків для формування колективу учнів. Це вміння формується протягом усієї роботи в школі і містять навики спілкування з учнями, їх батьками, учителями і керівництвом школи, вищими організаціями: МОНУ, комітетами з фізичного виховання і спорту. У результаті педагогічного спостереження на уроках фізичної культури можна стверджувати, що уміння учителя спілкуватися з учнями, колегами по роботі, батьками, знаходити раціональні шляхи взаємодії з оточенням – це все комунікативні уміння. Такі уміння умовно можна розділити на три групи: власне-комунікативні, дидактичні й ораторські [3, 4, 6, 7].

На практиці в школі комунікативна діяльність учителя фізичного виховання на уроці виражалась у спілкуванні його з учнями, організації взаємовідношень між ними, установленні і підтримуванні контактів, обміні інформацією, організації взаємовідношень між членами команди. Комунікативна діяльність учителя з фізичної культури проявилась у:

- формах учителя до учнів;
- тоні звертання;
- інтенсивності спілкування (кількості контактів за одиницю часу);
- мотивах спілкування.

Власне-комунікативні виявляються в уміннях вступати в контакт з людьми, будувати з ними стосунки.

Дидактичні полягають в умінні вчителя ясно й доступно пояснити учням навчальний матеріал зацікавити, заохотити до занять фізичними вправами, передати зацікавленість учням, управляти увагою навчальної групи і прогнозувати наслідки свого педагогічного впливу.

Ораторські вміння виявляються насамперед у культурі мовлення, до досконалого володіння якою повинен прагнути кожен педагог. Комунікативна діяльність, як організаторська – діяльність практична. Контакти між учителем й учнями в ході навчального процесу передбачають, що на основі поданої вчителем інформації у школярів формуються знання, уміння, навички [2].





Розвиваючи і продовжуючи ідеї Б. Г. Ананьєва, у своїх роботах О. О. Бодалєв взаємну дію і пізнання один одного вважає обов'язковим елементом будь-якої спільної діяльності. Від того, як люди інтерпретують вигляд і поведінку, оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер їх взаємодії і результати, до яких вони приходять в спільній діяльності. Однією з необхідних умов взаємодії людей є безперервне отримання інформації про результати власних дій в цьому процесі. Таке управління людиною своєю поведінкою на основі здійснення дій у відповідності зі змістом само наказу, а не очікуваного їх виконання, досягається з допомогою механізму зворотного зв'язку. Коли з будь-яких причин даний механізм зворотного зв'язку починає «працювати» з перебоями, людина, яка взаємодіяла з іншими, не фіксує всі їхні дії, відображає їх вибірково, випадково, інтерпретує їх неправильно, і неадекватно на них відповідає, тим самим взаємодія порушується [1, с. 1, 12 – 14].

Поряд з поняттям взаємодії дуже близько подається визначення поняття «міжособистісна взаємодія». Так, В. А. Кручек вважає, що міжособистісна взаємодія, перш за все, означає дію, що виконують індивіди стосовно один одного, а по-друге, вона означає, що люди співвідносять свої цілі і організовують їх досягнення, тобто як досягається взаємність між учасниками спілкування. Міжособистісна взаємодія може розглядатись як процес формування міжособистісного простору, що має вертикальні ( прибудова, домінування, підпорядкування), горизонтальні ( міжособистісна дистанція), часові та територіальні виміри. Основними механізмами формування міжособистісного простору є взаєморозуміння, координація, погодження намірів та інтересів кожної зі сторін, що в свою чергу виступають як чинники успішності взаємодії [9, с. 79 – 80].

Українські вчені В. О. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Захарійчук та ін. у «Загальній психології» розглядаючи єдиний процес спілкування, виділяють три взаємопов'язані сторони: комунікативну (передача інформації), інтерактивну ( взаємодія), перцептивний ( взаємосприймання). Спілкування як міжособистісна взаємодія представлена сукупністю зв'язків між людьми і взаємовпливів, що виникають та закріплюються під час спільної життєдіяльності. Під поняттям взаємодії розуміють процес безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного, який породжує взаємозв'язок і взаємозумовленість між ними [5, с. 398-399, 442].

Міжособистісну взаємодію в «Азбуці соціального психолога-практика» М. Ю. Кондратьєв та В. О. Ільїн розглядають як контакт двох або більше суб'єктів активності, який може носити будь-яку форму (безпосередню і опосередковану, пролонговану і миттєву і т.п.), але при цьому призводить до зміни їх поведінки, характеру взаємовідносин, діяльно-установчого особистого настрою. Ширше трактування поняття використовується для наголошення на безпосередній взаємозв'язок індивідів, які впливають один на одного; вузьке – для позначення способу реалізації спільної діяльності, мета якої вимагає поділу і кооперації функцій, а отже, взаємного узгодження та координації дій. Основними ознаками міжособистісної взаємодії як форми спілкування є: предметність (наявність зовнішньої стосовно взаємодіючих індивідів мети), вираженість або експлікованість (доступність для стороннього спостереження), ситуативність (регламентація конкретним умовам тривалості, інтенсивності, норм і правил здійснюваного контакту), рефлексивна багатозначність

працях відомих педагогів протягом усього XX століття, зокрема у: П. П. Блонського, П. Ф. Каптєрєва, В. О. Сухомлинського, К. Д. Ушинського, С. Т. Шацького та інших.

Багато сучасних вчених звертаються увагу на актуальність проблеми взаємодії сім'ї та школи, серед них Л. В. Байбородова, Кравченко Т.В., О. В. Лядобрук М. І. Рожков ( взаємодія сім'ї та школи у вихованні дітей), Н. А. Бугаєць, О. А. Буздуган ( підготовка майбутніх вчителів до роботи (взаємодії) з батьками), М. Ворон і Ю. Найда ( точки дотику школи і сім'ї), К. В. Десятник ( взаємодія сім'ї та школи у вихованні духовності молодших школярів), О. В. Ковальчук (взаємодія сім'ї та школи у формуванні гуманністичних цінностей дітей молодшого шкільного віку), Л. В. Повалій (співпраця школи і сім'ї з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин), С. Савченко ( сутність взаємодії сім'ї та школи), О. Хромова (форми взаємодії педагогів і батьків), О. Фєсік ( взаємодія сім'ї та освітніх закладів).

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета та завдання статті полягають у розкритті і розмежуванні таких понять як соціальна і міжособистісна взаємодія, педагогічна і освітня взаємодія, особливостей взаємодії сім'ї та школи, які впливають на підготовку вчителя до роботи з батьками молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу статті.** При вивченні проблеми об'єднання виховних зусиль у науково-педагогічній літературі використовується синонімічний ряд: «робота школи з сім'єю», «спільна робота», «співробітництво», «спільна діяльність», «взаємодія». Ми вважаємо, що найбільш повно процес цілеспрямованого взаємного впливу школи й сім'ї один на одного, який сприяє більш успішній реалізації їхніх виховних можливостей, відбиває категорія «взаємодія».

Поняття взаємодія у психологічному словнику розглядається як взаємна дія або вплив об'єктів ( суб'єктів) один на одного. Особливістю взаємодії є її причинна обумовленість, коли кожна із взаємодіючих сторін виступаю як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони [12, с. 51].

Як філософська категорія розглядається поняття взаємодія у тлумачному російсько-українському словнику психологічних термінів, що виражає процес взаємодії впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозв'язок, взаємообумовленість, взаємоперехід, породження одним об'єктом іншого. Вона може носити універсальний та об'єктивний характер, а основа взаємодії – причинно-наслідковий зв'язок. І хоча взаємодія – філософська категорія, однак вона має методологічне значення для психології: адже психічне явище стає зрозумілим у зв'язку з його об'єктивною матеріальною основою. Автори словника подають синонім перекладу з німецької мови *Wechsel-wirkung* — взаємовплив [3, с. 43– 44].

Поняття взаємодія дуже широко вивчається психологами, оскільки поняття спілкування розглядають як процес взаємодії.

Психолог Б. Г. Ананьєв, розкриваючи психологічне значення взаємодії, які здійснюється у формі спілкування, підкреслює, що вона виявляється умовою пізнання дійсності, формування емоційного відзиву на діяльність і засновану на цьому пізнанні і емоційному відношенні поведінки в цій діяльності.





Комунікативна функція вчителя фізичної культури, на нашу думку, передбачає:

-встановлення контактів з учнями, батьками, адміністрацією школи;

-правильно проаналізувати реальну педагогічну ситуацію;

-своєчасно визначити можливості та успіхи учнів у виконанні фізичних вправ;

-заняття так, щоб учні отримали задоволення від виконання фізичних вправ;

-проведення на основі цієї інформації правильно будувати наступні заняття;

-налагодження особистих зв'язків між учителем і активом учнів;

-контакти з колективом з фізичного виховання, комісіями, суддями [1, 2, 3, 4].

Ефективність спілкування вчителя фізичної культури з учнями на уроці:

1. Проявити щиру зацікавленість дітьми.

2. Намагатись розпізнати позитивні якості кожної дитини і щиро визначити їх, дати можливість дитині відчути її особливе значення, похвалити підбадьорити.

3. Замість того, щоб засудити учня вчителеві необхідно постаратись зрозуміти чому він поводить себе так, а не інакше. Це набагато ефективніше, оскільки як відомо критика в 99 випадках із 100, не приносить користі тому, що вимагає людину виправдовуватись і захищатись.

4. Бути доброзичливим, привітним, посміхатися.

5. Звертатись до учня на ім'я, пам'ятати, що для людини звук її імені є самим головним і приємним звуком в процесі мовлення.

6. Бути активним, приємним, уважним слухачем.

7. Проявляти повагу до думки учня, ніколи не говорити йому, що він не правий. Якщо учень помиляється переконати його, аргументуючи фактами.

8. Вказати дитині на її помилку не обмежуючи її. Кожна людина може помилятися. Але ні в якому разі не треба робити загальних негативних узагальнень («Ти завжди такий», «Ти безвідповідальна людина» і т.п.) уникнути критики дитини при свідках (Інші діти, вчителі, батьки), принижуючи її.

Спостереження показало, що найбільш ефективним спілкування з дітьми є плавна спокійна розмірена манера мовлення.

**Висновки:**

1. У фізичному вихованні визначено роль учителя фізичної культури, місце і функції учнів, їх спільна діяльність, яка спрямована на реалізацію завдань освітнього і виховного характеру.

2. Оцінити діяльність педагога можна тільки на основі дослідження об'єктивних критеріїв, важливих характеристик педагога (комунікативні здібності вчителя).

3. Проблема удосконалення навчального процесу з фізичної культури завжди є актуальною в країні, яка дбає про здоров'я нації. Вирішення цієї проблеми в значній мірі залежить від удосконалення ефективності спілкування педагогів і учнів.

4. Педагоги фізичної культури і загальноосвітніх дисциплін використовують у навчальному процесі подібне співвідношення різних засобів педагогічного словесного спілкування. Щодо несловесного спілкування, то педагоги фізичної культури використовують на заняттях значно менше

акустичних і вдвічі більше тактичних засобів, ніж педагоги загальноосвітніх дисциплін.

5. Прийоми і форми мовленнєвого спілкування слід розглядати як об'єктивний показник стилю учителя фізичної культури.

**Література:**

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посідник / Н. П. Волкова. – К.: Вид.центр «Академія», 2006. – 255 с.
2. Герцик М. С., Вацеба О. М. Вступ до спеціальностей галузі «фізичне виховання і спорт»: підручник / М. С. Герцик, О. М. Вацеба. – Х.: «ОВС», 2005. – С. 76-81.
3. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М., 1997. – 186 с.
4. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, А. М. Фридман // М.: Педагогика, 1983. – 225 с.
5. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. за ред. І. А. Зязюна. – К.: гос. вид. Вища школа, 2004. – С. 112-128.
6. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навч. посібник / І. М. Цимбалюк. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
7. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: підручник / Б. М. Шиян. – Тернопіль: Ч. ІІ. – Навчальна книга «Богдан», 2002. – С.216-220.

**Педагогика**

**УДК: 371.3**

**студентка 3 курса Валеева Эльвина Ринатовна**
Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут);
**доцент кафедры педагогического и специального образования, кандидат педагогических наук Некрасова Ольга Александровна**
Сургутский государственный педагогический университет (г. Сургут)

## ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИТАГЕННОГО ОПЫТА РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация:* Статья посвящена роли и необходимости использования в образовательном процессе начальной школы технологии витагенного опыта, которая ориентирована на развитие личности ребёнка, на развитие его способностей, самостоятельности, что является одним из приоритетных направлений в современном образовании Российской Федерации.

*Ключевые слова:* опыт, витагенный опыт, познавательный процесс, развитие личности, обучение, образовательный стандарт, начальное образование.

*Annotation.* The Article is devoted to the role and necessity of use in the educational process primary school technology vithanage experience that is focused on the development of the child's personality, to develop his abilities, self-reliance, which is one of the priority directions in modern education of the Russian Federation.

*Keywords:* experience, vidagany experience, cognition, personality development, training, educational standard of primary education.





7. Сластенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
8. Шуленкова, М. А. От проектно-творческой деятельности студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин в учреждениях профессионального образования – к конкурентноспособному специалисту: / М. А. Шуленкова // материалы Международной научно-практической конференции. – Казань: КГАСУ, 2008. – С. 292 – 294.
9. Шуленкова, М. А. Гуманитарное образование как фактор формирования личностно-ценностных смыслов студентов ссузов / М. А. Шуленкова, Н. Г. Гараева // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 40 – 49.
10. Шуленкова, М. А. Формирование гражданской культуры студентов ссуза в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: монография / М. А. Шуленкова // – Казань: РИЦ, 2010. – 172 с.

**Педагогіка**

**УДК:37.018.26**

**асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти,**
**аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти**
**Шульга Альона Валеріївна**
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці)

## ПОНЯТТЯ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ

*Аннотация.* В статье раскрывается особенности взаимодействия таких важных социальных институтов как семья и школа, анализируется сущность понятие взаимодействия, выделяются виды и этапы (уровни) взаимодействия. Выделено такие понятия как социальное взаимодействие, межличностное взаимодействие, педагогическое взаимодействие и образовательное взаимодействие.

*Ключевые слова:* взаимодействие, педагогическое взаимодействие, семья, родители, школа, социальные институты.

*Annotation.* The article reveals the features of the interaction of important social institutions like family and school, analyzes the essence of the concept of interaction, stand types and stages (levels) interaction. Allocated to such things as social interaction, interpersonal interaction, teacher interaction and educational interaction.

*Keywords:* interaction, pedagogical interaction, family, parents, schools, social institutions.

**Вступ.** Проблема взаємодії таких соціальних інститутів як сім'ї та школи залишається актуальною у професійному розвитку особистості сучасного вчителя. Молодший школяр перебуває під дією двох найбільших виховних впливів: шкільного та сімейного середовища, тому беззаперечною постає важливість узгодженості дій школи та сім'ї щодо питань навчання та виховання особистості, і особливої уваги при цьому потребують окремі категорії сімей, а саме – неповні сім'ї.

Звичайно проблему взаємодії сім'ї та школи не почали обговорювати в XXI столітті, ідеї спільних зусиль батьків і педагогів можна віднайти ще у

наряду с ссузами и вузами существуют объективные факторы социально-экономического, политического и социокультурного характера, способствующие формированию гражданской культуры опосредованно: как на часть общей культуры молодых граждан влияют произведения художественной литературы, музыкальные произведения, живопись, средства массовой информации, духовно-нравственные ценности, этико-правовые нормы социума.

**Выводы.** Таким образом, вопросы кризиса российского образования, качества подготовки будущих специалистов в профессиональных образовательных учреждениях, их воспитания – актуальные проблемы современности: деинтеллектуализация социума, снижение общекультурной подготовки обучаемых и качества образования, распространение идеологии индивидуального успеха и материальных потребностей характеризуют социокультурные реалии российской действительности.

Развитие гражданского воспитания студенческой молодёжи имеет исторический характер (меняется общество – меняются цели, задачи, принципы, содержание, методы, формы воспитания), поэтому формирование гражданской культуры подрастающего поколения следует рассматривать сквозь призму историко-педагогического анализа: подобный аспект актуализирует парадигму образования, определяющего фактора воспитания гражданских качеств и ценностей будущих специалистов.

Формирование гражданской культуры студенческой молодёжи в рамках гуманистической парадигмы подразумевает самоопределение (осознанную ответственность за свои поступки) и новообразования (новые личностные качества), воспитание личности обучаемых. Кроме того, урочная и внеурочная деятельность выводит студентов на эмоционально-ценностное осмысление проблем гражданской направленности, овладение устойчивого опыта гражданского поведения, самоорганизации и саморегуляции.

**Литература:**

1. Вишневский, Ю. Р. Гражданская культура студентов. Тенденции и проблемы формирования / Ю. Р. Вишневский, Д. В. Трынов, В. Т. Шапко // Социологические исследования. – 2009. – № 4. – С. 108 – 117.

2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – 34 – 42 с.

3. Кузнецова, З. М. Профессионально важные личностные качества будущего специалиста физической культуры / З. М. Кузнецова, М. А. Шуленкова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2014. – № 6. – 4 – 8 с.

4. Липская, Л. А. История и философия образования: антропологические основания / Л. А. Липская. – Челябинск: Изд-во «Уральская академия», 2006. –272 с.

5. Палаткина, Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г. В. Палаткина // Педагогика. – 2002. – № 5. – с. 41 – 47.

6. Сериков, Г. Н. Гуманно ориентированная интерпретация профессиональных компетенций педагогов / Г. Н. Сериков // Вестник ЮУРГУ. – 2009. – № 31. – с. 10 – 16.





В Российской Федерации происходит модернизация системы образования с целью повышения качества образования, его доступности, с целью поддержки и развития таланта каждого ребенка, сохранения его здоровья. В период перехода всех школ на новые федеральные государственные образовательные стандарты начального образования (далее – ФГОС НОО) появляется новая идеология образования - воспитание гражданина современного общества, человека, который умеет учиться и будет развиваться всю жизнь. В связи с этим возникает необходимость использования в образовательном процессе таких педагогических технологий, которые будут ориентированы на развития личности ребёнка, на развитие его способностей, самостоятельности и т.д.

Одной из технологий, обеспечивающих ученику развитие его способностей, самостоятельности, умений осуществлять, является технология витагенного обучения.

Витагенное обучение – обучение, основанное на актуализации жизненного опыта личности, её интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Опыт каждого человека в целом неповторим и не воспроизводим, он никогда и никем не может быть заменен. В витагенном опыте запечатлен уникальный процесс развития каждой личности. Витагенный опыт – это, прежде всего, результат осмысления окружающей действительности, но он также тесно связан с эмоциями и чувствами человека. С одной стороны, витагенный опыт выступает как анализ пережитого, а с другой стороны, - как средство прогнозирования и достижения желаемого будущего. Опора на витагенный опыт есть главный путь превращения имеющихся знаний в фактор, преобразующий действительность, в ценность, в способ актуализации знаний в образовательном и жизненном пространстве [2].

В психолого-педагогической науке витагенный опыт рассматривали многие научные деятели. В педагогической энциклопедии понятие “опыт” трактуется как знания, навыки, умения приобретенные в процессе организации обучения и воспитания; и как знания, навыки, умения приобретенные вне системы организации [1, с. 210]. Все эти компоненты опыта представляют ту или иную сторону человеческой деятельности.

В. Богин в статье " У знания - лицо его владельца" говорит, что знания могут быть сформированы только самим учеником и только из того материала, который уже есть у него в сознании, в его опыте - "кладовой", где хранится все, что уже знает. Надо научить ребенка ходить в "кладовую" своего опыта, находить там нужные знания и связывать их между собой. Если мы хотим, чтобы знания были, надо не только учить их получать, надо устранить то, что мешает их формировать на основе обращения к своему опыту [3].

Жизненный опыт детей определяется тем, где и как воспитывался ребенок, каковы его здоровье и условия жизни, каковы его интересы и т.д. Индивидуальное, личное в опыте каждого ребенка открывает педагогу те особенности, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания [4].

Целостная система взглядов на роль жизненного опыта личности в образовательном процессе вырисовывается в теории витагенного обучения, предложенной А.С. Белкиным. Теория витагенного обучения основывается на том, что витагенный опыт выполняет не только вспомогательную, но и самостоятельную образовательную функцию, это позволяет осуществить в

педагогическом процессе «прогностическую деятельность переноса тенденции развития прошлого на предстоящий опыт жизни, создать условия для эффективного соотнесения теоретических знаний, полученных в ходе образовательного процесса, с реалиями жизни». А.С. Белкин отмечает, что Витагенный (жизненный) опыт = жизненному опыту предшествующих поколений + индивидуально-личностный путь прошлого и настоящего + прогнозируемый опыт будущего [2].

В.В.Бачманова, А.С. Белкин, Д.В. Качалов, Е.Н. Темникова, В.А.Кривенко, О.А.Колесникова и т.д. рассматривали витагенный опыт как основу ценностного отношения учащегося к знаниям, получаемым из окружающей действительности или приобретенным в процессе обучения, при этом отмечается самостоятельная образовательная функция витагенного опыта [6].

Проведенный анализ литературы показывает, что во всех определениях включаются знания и умения или практические умения и навыки, как основные средства передачи и закрепления общечеловеческого опыта.

Актуализация витагенного опыта детей в образовательном процессе дает педагогу возможность эффективно и быстро сформировать у ребенка систему умственных умений, знаний, которые являются важными инструментами познавательной деятельности.

В правильно организованном воспитательно-образовательном процессе педагог должен уметь умело использовать витагенный опыт детей и опираться на него. Недооценка опыта у школьников связана чаще всего с тем, что педагоги видят в успехах или неудачах детей либо негативное отношение к предмету, к учёбе, либо недостаток общего развития, способностей, неблагоприятных личных взаимоотношений и пр. При этом уходит главное: учение не есть одноплановый процесс передачи, усвоения знаний, умений, навыков. Это, прежде всего, процесс равного взаимодействия между учителями и учащимися. Такой подход педагога к организации и использовании витагенннго опыта в обучении связан с необходимостью корректировки полученных детьми знании, навыков, умении. Общие показатели успешности сформированности познавательной деятельности складывается как раз из практики повседневной работы, поэтому важно иметь в виду именно практику каждого дня [7].

Проблема соотношения опыта и образовательного процесса привлекает внимание многих исследователей. Так, например, В.Г. Нечаевой отмечалось то, что взаимосвязь нового материала и витагенного опыта позволяет более успешно формировать познавательную деятельность, повышает интерес к усвоению знаний, актуализирует мысль, развивает смекалку и их самостоятельность [10].

А.К.Маркова, разрабатывая стратегию формирования мотивации в процессе обучения, отмечает, что современная практическая и реалистическая психология в процессе обучения уделяет большое внимание конкретному ребенку, разработке путей психологической помощи с учетом его индивидуальных мотивов и интересов, ценностей и прошлого опыта. Говоря о роли витагенного опыта в ценностном отношении к обучению, автор указывает, что в конструктивном подходе к становлению мотивации обучения выделяются два варианта: путь "сверху вниз" (становление мотивации через сообщение детям эталонов), и путь "снизу вверх" (становление мотивации через включение ребенка в разные виды деятельности которые способствуют





Несмотря на разностороннее изучение гражданской культуры подрастающего поколения, механизмов формирования данного феномена на современном этапе развития российского социума, с нашей точки зрения, представлено недостаточно, хотя необходимость подобного исследования очевидна (результаты социологических исследований говорят о низком уровне гражданской культуры молодых граждан на всех этапах обучения, в том числе, и в профессиональных образовательных учреждениях) [3, 10].

С позиции гуманно-ориентированного образования следует определить гражданскую культуру как интегративное свойство личности, дающее ей возможность самореализоваться в рамках общественно-политической деятельности посредством актуализации личностных качеств, ориентированных на уважение прав и обязанностей членов общества, осознание гражданских прав и обязанностей, оценочно-эмоциональное отношение к государству, а также установку на действие во благо гражданского общества, волю к её осуществлению и соответствующие социальные потребности на сознательном уровне.

По результатом проведённых нами исследований в профессиональных образовательных учреждениях системы «ссуз – вуз» [3, 10] современные студенты недостаточно отвечают общественным потребностям: молодые граждане, к сожалению, выполняют зачастую роль не субъектов гражданской культуры, а объектов (идеологический вакуум современных реалий характеризует поиск мировоззренческих, культурных, и гражданских ориентиров, пассивность в социально политической жизни, пренебрежительное отношение к гражданским ценностям и правовым нормам).

Формирование гражданской культуры молодого гражданина в профессиональных образовательных учреждениях в рамках гуманистической парадигмы понимается как высшая ценность, определяющая ценность образования [4].

С точки зрения гуманистической парадигмы, компонентами формирования гражданской культуры будущих специалистов следует считать:

1) знаниевый (когнитивный): знания, умения, навыки осуществления профессиональной деятельности;

2) эмоционально-ценностный: духовные и нравственные ценности, идеалы, нормы;

3) поведенческий (конативный): личностные качества, способности, сознательные отношения человека к себе, к другим людям.

Следует отметить: потенциал гуманистической парадигмы определяется не только в формировании гражданской культуры участников образовательного процесса (наличие у студенческой молодёжи гражданских знаний и чувств, способности сознательно действовать в общественно-политической деятельности), но и в разработке эффективных механизмов формирования исследуемого феномена.

Значимую роль в формировании гражданской культуры студентов в урочное время играют дисциплины гуманитарного цикла (духовные ценности, ценностные ориентации, нравственные позиции) [8, 9, 10]. Активное участие будущих специалистов во внеурочной деятельности (в молодёжных студенческих объединениях и политических движениях, творческих проектах, благотворительных акциях и т. д.) также благотворно содействует формированию гражданской культуры подрастающего поколения. Кроме того,

Важным качеством воспитания будущего специалиста, являющегося целью гуманно-ориентированного образования, выступает гражданская культура. Гражданская культура будущего специалиста в рамках гражданского воспитания формирует гражданские чувства, гражданское сознание, гражданские качества личности и гражданское поведение. Кроме того, гражданская культура студента проявляется: «в сознании необходимости выполнения требований закона, трудовой дисциплины; реализации активной гражданской (в том числе и политической) позиции; добровольном и точном выполнении требований, предъявляемых обществом к гражданину; в нетерпимости к насилию, в толерантности» [10, с. 64 – 65].

Современные российские реалии констатируют факт необходимости формирования гражданской культуры у студентов профессиональных образовательных учреждений: сложная общественно-политическая ситуация в стране, связанная с процессом выстраивания гражданского общества и демократического государства требуют переосмысления места и роли образовательной системы в структуре сохранения и развития гражданских качеств и ценностей у студентов.

Таким образом, необходимость детального изучения проблемы формирования гражданской культуры молодых граждан, как будущих специалистов, в условиях гуманно-ориентированного образования не вызывает сомнения.

В структуре современной научно-педагогической мысли гуманно-ориентированная педагогика вносит приоритетные коррективы в педагогический процесс формирования гражданской культуры.

Гуманно-ориентированное образование выполняет важные функции: способствует развитию устойчивой жизнеспособности каждого участника образования, содействует реализации их на индивидуальном уровне в самостоятельной жизнедеятельности.

Различные подходы к анализу проблемы гуманизации образования актуализируют необходимость рассмотрения формирования гражданской культуры профессиональных образовательных учреждений: в процессе формирования гражданской культуры студентов воспитываются те качества личности, которые необходимы для адаптации в современном гражданском обществе (патриотизм, толерантность, гражданственность и т. д.) [10, с. 116]. Итак, гуманно-ориентированное образование должно быть нацелено на формирование гражданской культуры, составной части общей культуры студентов.

Современная педагогическая наука определяет следующие подходы к пониманию гражданской культуры:

1) деятельностный подход рассматривает гражданскую культуру как качественную характеристику различных видов деятельности социальных общностей [2];

2) мультикультурный подход характеризует гражданскую культуры как основу толерантного взаимодействия представителей различных культур [5];

3) системный подход представляет гражданскую культуру как взаимосвязь элементов (политическая культура, правовая культура и т. д.) [7];

4) компетентностный подход изучает гражданскую культуру как интегративное свойство личности с потенциалом активной реализации комплекса гражданских прав и обязанностей [2].





возникновению у него необходимых ценностных отношении и что учитывает его витагенный опыт).

Наиболее гуманной, по мнению автора, является позиция педагога, при которой ребенок не остается один на один со своими проблемами, пытаясь найти в стихийном процессе выработки оптимальных способов поведения, а напротив, взрослый помогает ему в освоении общественно-выработанного опыта и задает установку на развитие индивидуальности [9].

Из приведенных высказываний заметна позиция, из которой видно, что успех обучения, и эффективность познавательной деятельности зависит от полноценного включения жизненного опыта в воспитательно-образовательный процесс школьного учреждения.

Педагоги давно заметили, что успешность обучения зависит от отношения детей к познавательной деятельности. Так, еще Ян Амос Коменский в "Великой дидактике" писал, что "если едят без аппетита, вводя при этом все-таки в желудок пищу, то в результате это вызывает тошноту и рвоту и, по меньшей мере, плохое пищеварение, нездоровье. Напротив, если еда вводится в желудок под влиянием чувства голода, то он воспринимает ее с удовольствием, хорошо переваривает и успешно обращает в сок и кровь..." Это, по мысли Коменского, относится и к приему умственной пищи. Поэтому, - писал он- "всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и к учению" [8, с. 163.].

Н.А. Добролюбов указывал, что "когда занимаются с охотой, то дело идет несравненно лучше и успешнее, чем при занятиях по необходимости, из-под палки" [5, с. 163].

К.Д. Ушинский писал, что "учение, лишенное всякого интереса и взятое только силой принуждения... убивает в ребенке охоту к учению, без которой он далеко не уйдет" [13,с.429].

Великий русский писатель Л.Н.Толстой начинает одну из своих педагогических статей такими словами: "Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно [12, с. 269].

Таким образом, витагенный опыт относится к той информации, которая носит целенаправленный, организованный характер в рамках образовательного процесса. В него следует отнести те мысли, чувства, переживания, поступки, сбывшиеся или несбывшиеся ожидания, которые носили стихийный, непреднамеренный характер, то есть явились результатом определенных влияний [7].

Получая витагенную информацию из окружающей действительности, человек фильтрует ее и преобразует в витагенный опыт. Именно фильтрация дает возможность человеку отсеять «информационные зерна от плевел», стихийно, подсознательно, отправить в дальние записки памяти то, что должно отложиться на определенный срок хранения, но может быть активно востребовано в адекватных житейских ситуациях [6].

Изучение психолого-педагогической литературы, ряд исследований показывают, что приобретение витагенного опыта идет через ведущие для детей виды деятельности: предметную, орудийную деятельность (Ф.В. Изотова, Б.С. Лейкина), игру (П.Г. Саморукова, Л.А. Парамонова, Р.Н. Римбург), элементарно- трудовую деятельность (Е.И. Козакова), общение (А.В. Запорожец, М.И. Лисина), где дети постоянно обращаются к взрослому с

вопросами, при этом происходит обмен информации. в игре идет и освоение способов действия, характера взаимоотношения людей [6].

Витагенный опыт приобретается в ходе собственного наблюдения за действиями, содержащимися в окружающем мире (А.Н. Матвеева, Л.Е.Образцова, З.П.Плохий, П.Г. Саморукова, К.Флейк-Хобсон). В процессе собственных наблюдений дети усваивают знания о свойствах и качествах предметов, устанавливают зависимость их от материалов и др. [6].

По степени умственной и физической активности все каналы приобретения можно подразделить на две большие группы: активная деятельность и пассивная деятельность.

К активным каналам относят метод «проб и ошибок» (А.А. Люблинская, Д.Б. Годовикова, Н.Н. Поддъякова), самостоятельная деятельность как первостепенный канал формирования детского опыта (В.И. Логинова), взаимообучение (Я.И. Ковальчук), чтение и обсуждение с детьми детской литературы (Р.И. Жуковская), проблемное обучение (И.А. Зимняя, Е.И Золотова, Ю.Г. Илларионова, Е.А. Носова, А.М. Матюшкин, М.И.Махмутов) и т.д. К пассивным каналам - просмотр аудиовизуальных каналов (кино, радио, телевидение), а также межличностное общение [7].

Разные каналы обуславливают различную структуру детского опыта. Каналы первого типа – активные лучшие, чем пассивные. При активных каналах получения опыта дети анализируют, прогнозируют, сравнивают, что способствует более высокому сформированию умственного развития детей. В то же время, жизненный опыт гетерогенен, то есть перечень источников практически неограничен.

Анализ исследований позволил выделить пути освоения опыта молодым поколением, которые включают в себя как организованное обучение и воспитание, так и неорганизованный процесс приобретения витагенного опыта.

1. Путь – ведущий: это дидактически организованное обучение (А.П.Усова, Н.Н. Поддъяков).

2. Путь – осуществляется вне дидактически организованного обучения. Так, Б.Г. Ананьев называл общение одним из важнейших “каналов социальной детерминации индивидуального развития”.

3. Путь – самостоятельная деятельность детей (исследование Б.Г. Ананьева, А.В. Запорожца, В. Оконя, Н.Н. Поддъякова, Г.И. Щукиной, А.П. Усовой и др.) Сюда относятся все виды самостоятельной деятельности: игровую, трудовую, наблюдение, пробы и ошибки (3).

Эти каналы получения опыта опосредованы материальной и социальной средой, которая характеризует данный исторический этап развития общества. Все эти пути взаимосвязаны, взаимопереплетены и дополняют друг друга.

Таким образом, витагенный опыт характеризуется тем сплавом каналов, которым ребенок активно пользовался в процессе своей жизнедеятельности. Анализ литературы показывает, что витагенный опыт необходим в формировании познавательной деятельности ребенка, он имеет неограниченное количество источников пополнения знаний, умственных и практических умений. Именно учет витагенного опыта предполагает такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием, задаваемым обучением. Обучение как бы окультуривает опыт, считается с ним, совершенствует его. При этом ребенок





самоуправлении в организации учебного процесса, во взаимоотношениях системы «студент – студент» и «студент – преподаватель»);

2) область содержания учебно-воспитательного процесса, позволяющего студенту получить необходимую для полноценной жизни в гражданском обществе систему социальных знаний, способов деятельности, образцов поведения, ценностные ориентации.

В силу развития данной тенденции возрастает роль образовательных учреждений в воспитании подрастающего поколения. Современные профессиональные образовательные учреждения ориентированы не на узкоспециальную подготовку будущего специалиста, а, прежде всего, на формирование специалиста-гражданина, носителя гражданских качеств и ценностей современного социума.

Система гражданского воспитания, имеющая в советское время проверенные временем традиции, нуждается в совершенствовании согласно современному этапу развития российского общества: действительность характеризуется увеличением конфликтов различных культурных традиций и обычаев граждан из-за различных миграционных процессов; недостаточной преемственностью в культурно-историческом развитии страны; навязыванием средствами массовой информации низкопробной продукции, деформирующей ценностные стратегии молодых граждан; снижением гражданской активности и ответственности студенческой молодёжи.

Формирование гражданской культуры студентов профессионального образовательного учреждения требует системного научно-теоретического осмысления данного понятия сквозь призму таких феноменов, как воспитание, воспитательная среда, воспитательная система, воспитательное пространство.

Воспитание – сложный концепт как в содержании, так и в оценке: учёные, педагоги-практики по-разному трактуют данное понятие. Анализ философской, социальной, психологической и педагогической литературы подтверждает актуальность изучаемой проблемы: государство акцентирует внимание на качестве профессиональной подготовки студенческой молодёжи, уделяя недостаточно внимания гражданскому воспитанию. Анализ нормативно-правовых документов, сопровождающих воспитательную деятельность в ссузах и в вузах, подтверждает факт недостаточности требований к содержательно-технологической стороне гражданского воспитания будущих специалистов, дефицит воспитательных систем, ориентированных на формирование гражданских культуры студентов, системы экспертизы продуктивности формирования гражданской культуры будущих специалистов. Необходима научно-обоснованная концепция воспитательной системы формирования гражданской культуры студентов в процессе профессиональной подготовки.

Система воспитания молодых граждан на современном этапе российского социума ориентирована на стратегию воспитания личности посредством актуализации её саморазвития. Подобные изменения подразумевают гуманизацию образования, переход к гуманно-ориентированному образованию. Нормативно-правовые документы сферы образования, в частности, Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» рассматривает образование с гуманистической точки зрения, ориентированное на общечеловеческие ценности, свободное развитие личности, идентификацию гражданских качеств подрастающего поколения.

– разработка методики диагностики затруднений педагогических работников в области гражданского воспитания и определение механизмов конструктивного их решения;

– создание авторской системы работы образовательного учреждения в русле гражданского воспитания.

Второй этап – внедренческий – ориентирован на следующие задачи:

– реализация комплексной целевой программы гражданского воспитания;

– развитие коммуникативной профессиональной культуры преподавателя посредством системы научно-методической работы, содействие самоопределению гражданской позиции педагогов и студентов;

– определение критериев оценки компетентности педагогов и студентов в сфере гражданского воспитания.

Третий этап – рефлексивно-обобщающий – направлен на:

– анализ деятельности педагогических работников по комплексно-целевой программе осуществления гражданского воспитания студенческой молодёжи, выявление трудностей;

– определение эффективных организационно-педагогических форм работы по гражданскому воспитанию и пути их внедрения в социальную практику студентов;

– обобщение опыта работы педагогических работников профессионального образовательного учреждения по гражданскому воспитанию.

С точки зрения социализации, процесс гражданского воспитания – это процесс, способствующий развитию у гражданина способностей, а также отношение и формы его поведения, ценностные для общества, в котором он достигает социальной компетентности [8].

Эффективность воспитания проявляется в усвоении и воспроизводстве гражданином социально-культурных ценностей и опыта, готовность члена общества к активной гражданской позиции и творческой деятельности.

Результаты гражданского воспитания отражаются в следующих показателях:

– знание и уважение законов при развитии инициативы, ответственности, умения пользоваться личными свободами (знания о правах человека, о государстве, о выборах и т. д.);

– критическое мышление и противостояние манипуляции со стороны власти и средств массой информации (независимость суждений, обоснование своей точки зрения и т. д.);

– приверженность системе демократических и гражданских ценностей, в основу которой положены разум, чувства и личный опыт (уважение к правам других, толерантность и т. д.)

– руководство универсальными человеческими принципами при столкновении различных воззрений на нормы морали и жизненные ценности (готовность к компромиссу, участие в общественно-политической жизни).

Учебные заведения, ориентированные на утверждение в социуме гражданской культуры, обладают эффективным потенциалом:

1) последовательная реализация социальных, экономических, правовых, духовно-нравственных и других компонентов гражданской культуры во всех сферах жизнедеятельности студенческого коллектива (в управлении и





вносит в обучение осознанность, стремление к знаниям, ценностное отношение к обучению.

Учение не есть беспристрастное познание. Это субъектно-значимое постижение мира, наполнено для ребенка личностным смыслом, ценностями, отношением, зафиксированным в его субъектном опыте. Содержание этого опыта, на наш взгляд, есть та благоприятная почва для формирования ценностного отношения к познанию, т.к. сама технология такого обучения направлена не на накопление памяти, а на развитие самостоятельности мышления, стремления к обогащению знаний, через преобразование субъектного опыта, как важного источника собственного развития.

Чтобы витагенный опыт стал базовой основой ценностного отношения к обучению, необходимо с нашей точки зрения соблюдать ряд педагогических требований:

- Основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

- В образовательном процессе обязательно должно осуществляться взаимодействие двух видов опыта (научного и жизненного) путем их постоянного согласования.

- Учение должно осуществляться не в прямой проекции обучения (от педагога к воспитаннику), а по крайней мере в трех: от ребенка, от педагога, от дополнительных источников.

- Учение должно опираться на различные типы информации: справочного характера, результаты чужого опыта, информационного пояснения, сочетающей в своей основе своеобразную объективную "чужой" и "моей" мысли.

Следовательно, витагенный опыт детей является носителем ценностного отношения к обучению, при котором идет непрерывный процесс получения новых знаний, умений, навыков.

**Литература:**

1. Бачманова В. В. Актуализация витагенного опыта будущих учителей как средство развития интереса к изучению научно-педагогических понятий. Автореф. дисс…канд.пед.наук. – Екатеринбург, 2002. - 19 с.

2. Белкин А.С., Жукова Н.К. Витагенное образование. Голографический подход. - Екатеринбург, 1999. - 135с.

3. Богин В. У знания - лицо его владельца // Народное образование, 1989.-№2. –С.126.

4. Васильева А.И. Совершенствование обучения в детском саду. – Минск, 1980. – 189 с.

5. Добролюбов, Н.Л. Избранные педагогические сочинения/ Н.Л. Добролюбов. –М., 1939.-т.1. –С.163.

6. Колесникова, О.А. Витагенный опыт как средство умственного развития дошкольников. Дисс.канд.пед.наук / О.А. Колесникова. – Екатеринбург, 2002. – 185 с.

7. Колесникова, О.А. Использование витагенного опыта в образовательном процессе ДОУ. Учеб.-метод. пособие для студентов оч. и заоч. отд-ний фак. дошк. и соц. педагогики и психологии и практ. Работников / О.А. Колесникова. – Шадринск: Шадр. гос. пед. ин-т, 2003. – 82 с.

8. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А.

Коменский. Т.1. –М., 1939. – С. 163.
9. Маркова, А.К. Стратегия формирования мотивации учения/ А.К. Маркова // Перспективы вопросы образования. – 1991. №3. – С. 23.
10. Нечаева, В.Г. Состояние обучения в детском саду/ В.Г. Нечаева // Дошкольное воспитание, 1958. - №5.
11. Платонов К.К. Краткий словарь системно-психологических понятий. – М.: Высшая школа., 1984. – С.57.
12. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения/ Л.Н. Толстой. –М., 1948. – С. 269.
13. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений/ К.Д. Ушинский. -1948 - 1952.- Т. 2. - С. 225.

**Педагогіка**

**УДК: 373.2(477.41)(09)(043.3)**

**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Венгловська Олена Анатоліївна**
Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ)

## ПЕРСПЕКТИВНИЙ ДОСВІД ПЕДАГОГІВ-ПРАКТИКІВ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В М. КИЄВІ (1973-1991)

*Аннотация*. В статье, по результатам изучения широкой источниковедческой базы, раскрыт перспективный опыт работы педагогов-практиков, и их вклад в развитие дошкольного образования г. Киева в 1973-1991 гг. Установлено, что в этот период, педагоги дошкольных учреждений проводили значительную работу по усовершенствованию содержания, форм, методов воспитания детей дошкольного возраста. Учеными научно-исследовательских институтов педагогики и психологии на базе дошкольных учреждений г. Киева проводились исследования по улучшению работы детских садов с родителями воспитанников, ознакомления детей с окружающим миром. Лучший опыт работы воспитателей обобщался и распространялся на территории не только г. Киева, но и УССР и СССР, что свидетельствует о его значимости для развития всего дошкольного образования.

*Ключевые слова:* дошкольное учреждение, дошкольное образование, педагоги-практики, перспективный педагогический опыт, формы обобщения и распространения перспективного педагогического опыта.

*Annotation.* In this paper, the results of the study of a broad base of the sources disclosed promising experience of practicing teachers and their contribution to the development of preschool education in Kiev in 1973-1991 yy. It was found that during this period, teachers of preschools performed considerable work to improve the content, forms and methods of education of preschool children. Scientists of research institutes of pedagogy and psychology on the basis of pre-school institutions in Kiev conducted research on the improvement of collaboration of the kindergarten with parents of pupils and introducing children get with the surrounding world. Best experience of educators was compiled and disseminated on the territory not only in Kiev, but the Ukrainian SSR and the USSR, which indicates its importance for the development of the pre-school education.





Г. Б. Корнетова, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, В. А. Сластёнина, Л. И. Токарской, М. И. Шиловой, Н. Е. Щурковой и др.

Вопросы гражданского воспитания студенческой молодёжи раскрыты в трудах: Л. И. Аманбаевой, Т. В. Гурской, Т. М. Ивановой, А. М. Князева, А. Б. Кочеткова, Н. А. Савотиной, И. Г. Трофимовой, М. В. Чельцова и др.

Аспекты основ гражданского воспитания подростков, как особой социально-возрастной категории, раскрыты в исследованиях М. А. Алемаскина, М. Н. Аплетаева, Л. С. Выготского, В. И. Загвязинского, В. П. Кащенко, М. Ю. Кондратьева, В. Н. Лукиной, Л. И. Масленковой, С. К. Мазгутовой, А. В. Махова, Д. И. Фельдштейна, А. В. Харчева.

Социально-педагогические аспекты проблемы гражданского воспитания раскрыты в исследованиях: В. С. Библера, В. Г. Бочаровой, А. М. Виноградовой, В. Н. Гурова, Г. Н. Филонова, А. Б. Фоминой, Т. В. Яркиной и др.

Значение методологии в моделировании воспитательной системы отмечает Е. Н. Степанов (2001 г.).

Влияние педагога на студента в процессе профессиональных обязанностей определяют такие учёные, как Л. Б. Байбородова, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. А. Караковский.

Разведению понятий «воспитательное пространство» и «воспитательная среда» посвящены труды Н. Л. Селивановой.

На необходимость развития средового подхода к воспитанию указывает Ю. С. Мануйлов (2000 г.).

Идеи гражданского воспитания современных реалий отражены в работах: Ю. П. Азарова, Ш. А. Амонашвили, М. Н. Аплетаева, Н. И. Аполонова, А. А. Аронова, А. В. Беляева, О. С. Газмана, В. П. Киселёва, Б. Т. Лихачева, Е. Н. Медынского и др.

На современном этапе российского социума признаны и одобрены обществом духовно-нравственные ценности и социально-правовые нормы, приоритетные для гражданского воспитания подрастающего поколения (Н. Д. Никандров, 1999 г., Г. Н. Филонов, 2000 г.).

Эффективность гражданского воспитания как среднего специального, так и высшего учебного заведения предполагает анализ социальных факторов, влияющих на формирование гражданских качеств личности будущего специалиста, имеющего активную гражданскую позицию.

Цель гражданского воспитания в профессиональном учебном заведении – формирование гражданской культуры будущего специалиста.

Задачи гражданского воспитания будущего специалиста, с нашей точки зрения, следует разделить на три группы поэтапного решения:

Первый этап – теоретико-методический – призван решить:

– анализ состояния и тенденции гражданского воспитания в России, сопоставление их с уровнем гражданского воспитания в конкретном профессиональном образовательном учреждении, выявление предпосылок эффективной работы в данном направлении;

– диагностика состояния гражданского воспитания, изучение проблем в рамках обозначенного проектирования;

– алгоритмизация педагогического опыта реализации работы по гражданскому воспитанию;

увеличение платы за обучение лишило возможности обучаться в высших и средних образовательных учреждениях выходцев из необеспеченных слоёв населения, некомпетентный уровень образования (к преподаванию общеобразовательных дисциплин допускались духовные лица).

События 1905 – 1906 годов положительно отразились на сфере образования в России: благодаря благотворительным вкладам появились начальные училища, содержание подобных учебных заведений правительство обязалось взять на себя в тех губерниях, где были созданы школьные сети.

Революционные события 1917 также внесли свои изменения в управленческую структуру и государственный аппарат, однако ожидания социума на установление новых ценностей в отношении государства с гражданами не оправдались.

В 90-е годы XX века в России повысилась социальная активность, которая привела к смене государственного аппарата управления.

Современные реалии констатируют факт духовной стагнации, идеологической трансформации, морально-нравственного вакуума социума: бездуховность, низкий уровень нравственности, асоциальные явления негативно отражаются на жизнедеятельности отдельного человека, общества и государства в целом.

Решение данных вопросов актуализирует проблему воспитания подрастающего поколения. Средние и высшие профессиональные образовательные учреждения – мобильные социальные институты – вносят весомый вклад в гражданское воспитание будущих специалистов.

В настоящее время в рамках данной социально-педагогической проблемы рассмотрены различные её аспекты: теоретические и методологические основы гражданского воспитания молодёжи раскрыты в трудах: М. Н. Болдырева, А. В. Беляева, И. А. Долголевой, Р. Г. Гуровой, И. С. Кона, Э. И. Моносзона, И. С. Марьенко, Г. М. Филонова, и т. д.; исследования социально-педагогических проблем гражданственности, нравственности и культуры посвящены труды: Н. И. Аполлонова, Ш. А. Амонашвили, А. А. Аронова, В. Г. Ананьева, Ю. П. Азарова, П. К. Ахаяна, Л. И. Божович, М. И. Богомоловой, В. С. Библер, А. М. Виноградовой, А. В. Ковалева; роль семьи в формировании истинного гражданина своего отечества проанализирована в работах: Г. Д. Гачева, А. Д. Жарикова, И. Я. Ильина, Б. Т. Лихачева, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, И. Н. Музалева, Л. Ф. Островского, В. А. Сухомлинского и др.

Анализу гражданского воспитания и сущности гражданственности как интегративного качества личности посвящены труды: А. С. Гаязова, Б. С. Гершунского, С. И. Григорьева, А. А. Давыдова, Б. Т. Лихачёва, В. С. Нерсесянца, Н. М. Таланчука, В. Н. Турченко, В. Н. Филлипова, В. С. Шиловой и др.

Методологические подходы к воспитанию молодых граждан раскрыты в работах: В. Я. Гревцевой, В. И. Лутовинова, Г. Н. Филонова, А. Ф. Шамича и др. Закономерности развития социальных систем отражены в исследованиях: теории социальных изменений Л. И. Мечникова, П. А. Сорокина, П. Штомпка, В. А. Дорофеева, В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др.

Воспитательная система как объект научного управления представлена в исследованиях: Е. В. Бондаревской, В. А. Караковского, Ю. А. Конаржевского,





*Keywords:* preschool, preschool education, practicing teachers, perspective pedagogical experience, form of compilation and dissemination of prospective teaching experience.

**Вступ.** Сучасні стратегії розвитку дошкільної освіти передбачають пошук науковцями, педагогами-практиками нових (інноваційних) підходів до розвитку особистості дитини дошкільного віку. Значний досвід щодо реалізації пріоритетних напрямів виховання дітей дошкільного віку напрацьовано в різні роки другої половини XX ст. педагогічними колективами дошкільних закладів м. Києва. Реконструкція здобутків періоду 1973–1991 рр. складає як науковий, так і практичний інтерес. Результати студіювання різних груп джерел з окресленої проблеми можуть бути використанні у змісті фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. На практичному рівні – окремі ідеї перспективного педагогічного досвіду педагогів-практиків, у визначених хронологічних межах, можуть бути адаптовані в сучасний освітній простір дошкільної освіти України.

**Формулювання мети статті та завдань.** За результатами вивчення теоретичних джерел, описів передового педагогічного досвіду колективів дошкільних закладів м. Києва, матеріалів, що зберігаються у фондах архівів здійснити історико-педагогічну реконструкцію перспективного педагогічного досвіду (ППД) дошкільних закладів м. Києва (1973-1991), з метою адаптації перспективних ідей у практику сучасних дошкільних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу статті.** Трансформація мети й змісту дошкільного виховання у 1973–1991 рр. відбувалась у контексті суспільних запитів щодо освіти дітей, приведення навчання і виховання до рівня розвитку науки та техніки, культури. Дошкільні заклади Києва були ретрансляторами державної політики в оновленні змісту підготовки підростаючого покоління, зокрема дітей дошкільного віку. Характерною особливістю розвитку дошкільного виховання було узагальнення, вивчення та поширення передового педагогічного досвіду вихователів дошкільних закладів («ідеалізація реального педагогічного процесу: абстрагування від випадкових, неістотних елементів і конкретних умов педагогічної діяльності й виділення суттєвого в ньому – провідної педагогічної ідеї чи методичної системи в чистому вигляді, що обумовлює високу ефективність навчально-виховної діяльності» [4, с. 357]). Досвід зазвичай охоплював досягнення педагогічних колективів дитячих садків із різних напрямів виховання. Його презентація відбувалась на державному та всесоюзному рівні, що свідчило про значний внесок колективів дошкільних закладів м. Києва, в окреслених хронологічних межах, у розвиток дошкільного виховання в масштабах УРСР та СРСР.

Історико-педагогічна реконструкція перспективного педагогічного досвіду дошкільних закладів м. Києва передбачає виокремлення та уточнення сутності, у межах 1973-1991 рр., етапів, що відносимо до радянської доби. Критерієм виокремлення етапів є сутність запитів тогочасного суспільства на виховання дітей дошкільного віку. У визначених хронологічних межах виокремлюємо два етапи: уніфікації дошкільного виховання (1973–1983 рр.) та оновлення народознавчої компоненти змісту дошкільного виховання в умовах часткової демократизації суспільного життя (1984–1991 рр.).

На етапі уніфікації дошкільного виховання (1973–1983) в УРСР актуалізувалися наукові дослідження педагогів та психологів: Л. Артемової,

А. Богуш, З. Борисової, О. Буланової, Є. Вільчковського, О. Грибанової, Т. Дмитренко, В. Котирло, С. Кулачківської, З. Лебедєвої, Г. Люблінської, Н. Савельєвої, К. Щербакової, Н. Яришевої та ін. [1, с. 2,3]. Пошуки цих науковців були спрямовані на вдосконалення шляхів реалізації вимог програми виховання в дитячому садку з фізичного виховання та розвитку дітей, морального та розумового виховання дітей дошкільного віку, розвитку мовлення, виховання дітей у процесі ознайомлення з природою, питань наступності в роботі дошкільних закладів і початкової школи, психологічної готовності дітей до навчання в школі, вивчення особливостей міжособистісних відносин у дитячому колективі, формування пізнавальної, емоційної та вольової активності дитини [1, с. 39; 2, с. 2,3].

Науковці не лише розробляли теоретичні підходи до вирішення цих питань, а й активно взаємодіяли з колективами дошкільних закладів Києва та батьками вихованців.

Значну роботу щодо поширення досвіду педагогічних працівників дошкільних закладів було зроблено республіканським навчально-методичним кабінетом дошкільного виховання Міністерства освіти УРСР. У 1978 році ним було видано методичні рекомендації на допомогу методистам із вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду [3]. У рекомендаціях визначалися ознаки передового педагогічного досвіду, характеризувалися етапи його вивчення й узагальнення, пропонувались форми поширення і впровадження в роботу дошкільних закладів [3, с. 3, 4-11].

Питання про стан узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду роботи дошкільних закладів м. Києва та України заслуховувалося на засіданнях Колегії Міністерства освіти УРСР. Так, у 1981 році на Колегії Міністерства освіти УРСР було прийнято і затверджено план вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду протягом 1981–1985 рр. [9, арк. 141]. У плані вказувалась тема, адреса досвіду, установа, що мала здійснювати вивчення та узагальнення досвіду, заклади, на базі яких здійснювалася його апробація та форма узагальнення цього досвіду. Згідно з планом, протягом 1981–1985 рр. у м. Києві узагальнено досвід роботи таких дошкільних закладів як: дошкільного закладу № 407 (тема: «Система роботи по ознайомленню дітей з працею дорослих і формування трудових умінь та навичок»), дошкільного закладу № 329 (тема: «Взаємозв'язок дошкільного закладу і сім'ї та громадськості у вихованні дітей дошкільного віку) [9, арк. 177]. Презентація цих досвідів відбувалась у таких формах, як: тематична експозиція на ВДНГ СРСР (1981) та республіканському семінарі (1982), видання методичних рекомендацій з проблем, що вивчались (1984) [9, арк. 146 – 183].

Одним із таких закладів, досвід роботи якого з ознайомлення дітей із природою вважався зразковим, був дошкільний заклад №407 м. Києва [5, с. 11,12]. Вихователь В. Мазуренко, плануючи роботу з дітьми старшого дошкільного віку з розділу програми «Ознайомлення з природою і розвиток мови» на початку року здійснювала діагностування рівня знань і вмінь дітей щодо догляду за рослинами і тваринами в куточку природи. Результати діагностування давали можливість обрати ефективні форми роботи з дітьми старшого дошкільного віку залежно від того, наскільки у них були сформовані ті чи інші навички [5, с. 11]. Така форма роботи була ефективною, оскільки давала можливість вихователю у роботі з дітьми реалізовувати індивідуальний





В XVI веке был впервые употреблён термин «гражданское общество» в комментарии к «Политике» Аристотеля, противопоставляющийся политическому обществу. Аристотель называл гражданским сообщество свободных и равных граждан, связанных между собой определённой формой политического устройства.

Французские просветители XVIII века (Ф. Вольтер, Ш. Монтескье, Ж. – Ж. Руссо, Д. Дидро, Ж. Милье) рассуждали о потенциале человека в самосовершенствовании общества. Например, Ж. – Ж. Руссо считал свободное развитие личности основой гражданского воспитания.

В XIX веке сложилось приватное гражданское общество (уклад жизни в обществе неподконтрольной власти, где созданы условия для реализации интересов личности и объединения людей).

Зарубежный педагог Г. Г. Кершенштейнер, исследуя теорию гражданского воспитания актуализировал проблему целенаправленного формирования гражданственности.

Цели и задачи гражданского воспитания раскрыты в работах отечественных исследователей: А. Н. Радищева, В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, А. И. Герцена и др.

К. Д. Ушинский в основу идеи народности вкладывал особенности русского менталитета, национального самосознания, воспитание гражданина.

Педагогика советского периода рассматривала проблему гражданского воспитания сквозь призму общественной направленности личности, опыта коллективной деятельности: В. А. Сухомлинский обобщил и систематизировал теоретико-практический опыт работы советской школы по гражданскому воспитанию (формирование личности молодого гражданина, влияние школы, семьи и детских общественных организаций на формирование гражданской позиции).

В России переустройство общества связано с именем Екатерины II, которая сотрудничала с идеологами-либералами Ж. – Ж. Руссо и Ф. Вольтером XVIII века. В период отечественной войны 1812 года Россию накрыла вторая волна либеральных идей: реформаторские идеи Александра I, реформы Сперанского, создание тайных сообществ и кружков содействовали проникновению идей либерализма в сознание передового класса дворян.

В 40 – 50-е годы XIX века в России отмечено зарождение идеологии гражданского общества: идеология революционера А. И. Герцена, поддержанная либералами-западниками К. Д. Кавелиным и Б. Н. Чичериным, позволила выдвинуть основополагающие требования гражданского общества в программном документе русского либерализма «Письмо к издателю».

В 60 – 70 годы XIX столетия происходят радикальные социальные изменения: отмена крепостного права в 1861 году, получение личной свободы и гражданских прав, снятие сословных ограничений на получение образования в учебных заведениях любого типа (от начальной школы до университета); принятие общего университетского устава в 1863 году, открытость университетов для выходцев всех сословий, выборность должностей в структуре всех уровней управления и т. д. Однако наряду с позитивными преобразованиями в эпоху правления Александра III, перенявшего право правления российским государством после убийства Александра II революционером из числа народовольцев, произошли негативные изменения в учебных заведениях: университеты утратили автономию, многократное

систем позволил изучить исследуемую проблему формирования гражданской культуры студенческой молодёжи.

Проектирование конструктивной модели воспитательной системы формирования гражданской культуры обучаемых профессионального образовательного учреждения нацеливает на обращение к историческому наследию не только отечественной, но и зарубежной педагогики, обогащение опыта современности формирования гражданской культуры студентов посредством воспитательных систем, анализа социокультурных реалий в стране и отдельных регионах, организации научно-педагогических исследований в рамках проблем гражданского воспитания разного уровня.

Воспитательная система профессионального учебного заведения – значимый компонент культурно-образовательной среды. Гражданское воспитание молодых граждан – главная цель государственной политики всех уровней её реализации: приоритетным условием жизнедеятельности любого государства является сформированное гражданское общество. Сфера образования, основная учебная деятельность большей части подрастающего поколения, обеспечивает реализацию гражданского воспитания. Ссузы и вузы, мобильные социальные институты, выполняют существенную роль в формировании гражданской культуры у студенческой молодёжи.

Воспитательная система профессионального учебного заведения, ориентированного на подготовку специалиста-профессионала в ущерб процессу сопровождения его развития на личностном уровне, актуализирует процесс становления студентов как граждан своего Отечества. В связи с этим, назрела объективная необходимость внедрения инновационных технологий, форм и методов гражданского воспитания в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов и молодых граждан, носителей гражданской культуры в социуме.

**Изложение основного материала статьи.** Вопросы гражданского воспитания были актуализированы обществом с древних времён.

Основоположниками гражданского воспитания призваны мыслители античности, заложившие основополагающие идеи гражданского воспитания (Аристотель, Сократ, Демокрит, Платон, Цицерон и др.); теоретический аспект управления процессом воспитания представлены классиками зарубежной (Т. Гоббс, Г. Кершенштейнер, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци и др.) и отечественной педагогической науки (И. И. Бецкой, П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогов, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.).

В древности объектом размышления философов Аристотеля, Демокрита, Платона был человек-гражданин идеального государства (рабы не субъекты, а объекты притязаний других людей). В частности, Аристотель и Платон отождествляли проблемы гражданского воспитания с проблемами привития законопослушания и уважения к государству.

В средневековый период на Западе утвердились взгляды о государстве как неизбежном институте власти, от которого исходит угроза утраты свободы и собственности индивидуума.

В XVI – XVII веках, в эпоху реформ, Европа определила человека как индивидуума и собственника, что послужило предпосылкой институциализации гражданского общества.





та диференційований підходи. Основними формами роботи з ознайомлення дітей із природою були: нескладні доручення («повернути рослину іншим боком до світла і спостерігати, що станеться через кілька днів» тощо) [5, с. 11,12], спостереження (короткочасні й тривалі) за ростом і розвитком рослин, як у куточку природи, так і на ділянці дошкільного закладу, робота в куточку природи, дидактичні ігри природничого змісту, наприклад, «Згадай, як називається», «Яку рослину я принесла», «Я загадаю, а ви відгадайте», «Яку рослину прибрали?» [5, с. 12], праця в природі. Результатом систематичної, планової роботи з дітьми стало визнання досвіду роботи вихователя В. Мазуренко кращим у місті, його експонування на ВДНГ УРСР [5, с. 11,12].

У 1973-1983 рр. яскраво простежувалася тенденція співпраці науково-дослідних установ із дошкільними закладами. Науковий супровід, який здійснювали вчені, давав можливість вихователям дошкільних закладів м. Києва реалізувати у власній роботі напрацювання науково-дослідних установ, що суттєво впливало на якісні показники. Науковий супровід здійснювався у різних формах, що засвідчують публікації фахових видань. Так, публікації журналу «Дошкільне виховання» (1981) переконують, що в м. Києві науковці науково-дослідних інституцій проводили різні форми роботи з підвищення кваліфікацій вихователів та педагогізації батьків [8, с. 2, 3], зокрема: міський лекторій для голів батьківських комітетів дошкільних закладів, семінари для методистів. Їх учасники розглядали питання з удосконалення форм співпраці дошкільних закладів із сім'єю. На базі дошкільного закладу №328 м. Києва, що був експериментальним майданчиком, практично втілювались методичні розробки Інституту психології [8, с. 2, 3].

Ефективною формою роботи в м. Києві став університет наукових і педагогічних знань для навчання завідувачів та вихователів-методистів дошкільних закладів [8, с. 2, 3]. Вони мали можливість підвищувати свій фаховий рівень у процесі слухання лекцій провідних педагогів і психологів, ознайомлення з кращими зразками роботи з дітьми дошкільного віку [8, с. 3].

Дошкільні заклади м. Києва були й експериментальними майданчиками на базі яких здійснювалась апробація програм виховання в дитячому садку, експериментальні дослідження з різних проблем виховання дітей дошкільного віку (форми співпраці з батьками, ознайомлення дітей із природою), що свідчить про зв'язок педагогів-практиків з науковцями. Набувала поглиблення тенденція до вивчення та поширення передового педагогічного досвіду дошкільних закладів Києва на Виставці досягнень народного господарства СРСР.

Напрями розвитку навчально-методичного забезпечення дошкільного виховання, вироблені на попередньому етапі, набули продовження на наступному, коли вже відбувалось оновлення народознавчої компоненти змісту дошкільного виховання в умовах часткової демократизації (1984–1991).

На цьому етапі пріоритетним було вдосконалення програм виховання в дитячому садку: з урахуванням принципу розвивального навчання, соціально-культурних, національних, регіональних компонентів; створення умов для самостійної діяльності дітей; використання праці як форми навчання та засобу морального виховання. Відбулося поєднання народознавчої та ідеологічних складових у змісті дошкільного виховання.

Реформа загальноосвітньої та професійної школи 1984 році вплинула і на розвиток дошкільного виховання: воно зазнало змін у програмово-

методичному забезпеченні, у впровадженні нового типу навчально-виховного закладу – «школи-дитячого садка». На нарадах, семінарах, конференціях із дошкільного виховання обговорювались проблеми оновлення форм та методів всебічного розвитку дітей, наступності змісту дошкільного виховання та початкової школи, особливості підготовки дітей до навчання в школі. Ці питання порушувалися і на Колегіях Міністерства освіти УРСР. Так, у травні 1984 року на засіданні Колегії розглядалось питання підготовки дітей до навчання в школі педагогічним колективом дошкільного навчального закладу №407 м. Києва [10].

У доповідній записці «Про досвід роботи педагогічних колективів дошкільних закладів №407 «Зірочка» Київського заводу «Арсенал» ім. В.І. Леніна і №118 м. Севастополя по підготовці дітей до школи» [10, арк. 127] зазначалося про створення в дошкільному закладі №407 «Зірочка» необхідної матеріальна-технічної бази для ефективної підготовки дитини до школи. Створене середовище: групові кімнати, спортивні зали, кінозал, кімната для патріотичного та інтернаціонального виховання, художня галерея, зона живої природи, природничий музей «Країна чудес» – відповідало тогочасним завданням виховання дітей. Територія дошкільного закладу, облаштована ігровими майданчиками, стадіоном, автомістечком, фруктовим садом, ягідниками, городом, куточком лісу, сприяла організації навчально-виховної роботи з дітьми, задоволенню їх пізнавальних потреб та інтересів [10, арк. 127].

Визначальним напрямом діяльності дошкільного закладу №407 «Зірочка» м. Києва (завідувач Л. Возна) було розумове виховання дітей, розвиток їх допитливості, пізнавальних здібностей. Застосовувались різні форми роботи з дітьми: заняття, екскурсії, бесіди вихователів спонукали дітей до пізнавального пошуку, міркувань, формулювання запитань, самостійності у виконанні завдань. Вихователі підготовчих груп В. Кравченко, Л. Тимошенко проводили евристичні бесіди, творчі завдання, дидактичні ігри та вправи, вдаючись до технічних засобів навчання. Усе це сприяло засвоєнню знань із математики, грамоти та інших розділів програми [10, арк. 123-135].

Дошкільний заклад співпрацював із середньою школою №134 м. Києва відповідно до розробленого плану, що містив спільні наради, консультації, семінари, тематичні публікації, батьківські збори. На базі дошкільного закладу постійно діяв семінар «Шляхи і засоби формування особистості дошкільників», що сприяв педагогізації батьків із цього питання. За плідну працю дошкільний заклад був визнаний дипломантом ВДНГ СРСР, удостоєний звання зразкового дошкільного закладу і внесений до Книги пошани Київського управління народної освіти і міськкому профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ [10, арк. 123-135].

У 1984 році вийшла друком книга Л. Артемової і Є. Таранової «Моральне виховання дошкільників: із досвіду роботи», в якій автори розглядали досвід роботи дошкільних закладів Української РСР із морального виховання дітей дошкільного віку. Науковий супровід здійснювали науковці Українського науково-дослідного інституту педагогіки. У книзі узагальнено досвід роботи двох дошкільних закладів м. Києва. Дошкільний заклад № 148 працював над проблемою «Комплексного підходу до виховання патріотичних почуттів у дошкільників» [6, с. 26-34]. Реалізація наукової теми в закладі здійснювалась у трьох напрямах: «робота з батьками, робота з вихователями, робота безпосередньо з дітьми» [6, с. 26]. На базі дошкільного закладу працювала





**Педагогика**

**УДК: 377.6 / 378.1**

**кандидат педагогических наук Шуленкова Марина Александровна**
Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма» (г. Набережные Челны)

# ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЫХ ГРАЖДАН В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме формирования гражданской культуры молодых граждан, будущих специалистов, носителей гражданских качеств и ценностей в социуме. Анализируя понятие «гражданская культура» с учётом различных подходов изучения проблемы, автор предлагает определение исследуемого феномена с позиции гуманно-ориентированного обучения в профессиональном образовательном учреждении, систему критериев гражданской культуры будущего специалиста в рамках гуманистической парадигмы.

*Ключевые слова:* гражданская культура, студенты, молодые граждане, будущие специалисты, профессиональные образовательные учреждения, историко-педагогический анализ, гуманно-ориентированное образование, гражданское воспитание.

*Annotation.* The article is devoted to the actual problem of formation of civic culture of young people, the future specialists, media civic qualities and values in society. Analyzing the concept of "civic culture" taking into account the different approaches of the problem, the author proposes a definition of the phenomenon from the perspective of humanity-oriented training in professional educational institutions, civic culture system of criteria of the future expert within the humanistic paradigm.

*Keywords:* civic culture, students, young citizens, future professionals, professional educational institutions, of historical and pedagogical analysis, humanely-oriented education.

**Введение.** Современные реалии говорят о формировании в России демократического, правового государства и становления гражданского общества. В условиях консолидации социума воспитание молодых граждан на основе традиционных гражданских ценностей определяется национальными интересами России.

Утверждение гражданского воспитания (атрибута гражданского общества) носит исторический характер, поэтому анализ основ гражданского воспитания даёт возможность осветить исследуемый феномен в конструктивном ключе. Кроме того, изучение теоретического и практического аспектов гражданской культуры подрастающего поколения сквозь призму историко-педагогического анализа развития гражданского воспитания актуализирует парадигму гуманитарного образования, выступающего основополагающим фактором воспитания гражданских качеств и ценностей студенческой молодёжи.

**Формулировка цели и задач статьи.** В настоящее время в науке и практике актуализирована сложная и многогранная проблема гражданского воспитания будущих специалистов. Анализ научно-педагогической литературы в рамках гражданского воспитания и развития воспитательных

розвитку творчого потенціалу викладачів вищої школи з використанням різноманітних організаційно-педагогічних, кадрових та методичних заходів.

Окреслена проблема є багатоаспектною, її вирішення не вичерпується нашим дослідженням. Необхідним і актуальним вбачається подальше розкриття сутності процесу розвитку педагогічної творчості викладачів ВНЗ медичного та фармацевтичного профілю. У зв'язку з цим необхідно поширити впровадження в практику підвищення кваліфікації викладачів форм, методів і засобів, які розвівають креативні риси особистості педагога. Також заслуговує на увагу вивчення та розробка оптимальних критеріїв результативності їхнього впровадження.

**Література:**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288с.
2. Белич В. В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности / В. В. Белич. – Челябинск: Юж-Урал. кн. изд-во, 1991. – 144 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 91 с.
4. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки / О. М. Дунаєва // Автореф. на здобуття наук. ступеня к. пед. н. за спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Вінниця, 2008. – 21 с.
5. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
6. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: исследование субъективно - эмоциональной сферы творческого процесса педагога / В. А. Кан-Калик. – Грозный, 1976. – 286с.
7. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза.: Автореф. дис. канд. пед. Наук / З. С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
8. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125 – 132.
9. Михайлюк І. Р. Формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх магістрів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І. Р. Михайлюк. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
10. Рубинштейн С. А. Проблеми общей психологии / С. А. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.





«батьківська школа», у межах якої і проводилися заходи з батьками щодо ознайомлення їх з особливостями виховання дітей дошкільного віку. Основними формами роботи в школі були: бесіди, консультації, диспути, свята щодо різних аспектів виховання дітей [6, с. 26].

Робота з дітьми в дитячих садках спиралася на виховання патріотизму. Із цією метою застосовували різні форми: заняття «під блакитним небом» (за В. Сухомлинським) [6, с. 30], екскурсії, зустрічі з ветеранами, перегляд діафільмів та кінофільмів, бесіди тощо. Дітей знайомили з рідним містом, містами УРСР та столицею СРСР – Москвою, назвами вулиць міста та мікрорайону, де вони мешкали, пам’ятниками «арсенальцям, генералу М. Ватутіну, М. Щорсу, Невідомому солдату» [6, с. 31, 32].

Для вдосконалення навчально-виховного процесу з патріотичного виховання проводилася безпосередня робота з вихователями. Під час педагогічних нарад, педагогічних годин, відвідування музеїв, клубу «Росток», організованих для молодих вихователів, педагоги обговорювали шляхи патріотичного виховання дошкільників [6, с. 26-30].

Провідною в роботі дошкільних закладів виробничого об’єднання «Київський радіозавод» була тема «Морально-етичне виховання дошкільників у процесі музичних занять» [6, с. 121–130]. На музичних заняттях під час слухання музичних творів, імпровізації музичних спектаклів, свят, «малювання музики» [6, с. 129] педагоги сприяли становленню особистості дитини, формуванню в неї художніх смаків, розвитку творчих здібностей [6, с. 122].

У 1987 році на Виставці досягнень народного господарства СРСР демонструвався досвід роботи київського дошкільного закладу №332 «Лісова казка» (завідувач Т. Шалда). У книзі «Організація роботи з виховання дітей у дошкільному закладі «Лісова казка»» (1987) висвітлено досвід роботи колективу дошкільного закладу. Він знаходився в підпорядкуванні Київського верстатобудівного виробничого об’єднання. Для гармонійного розвитку дитини в дошкільному закладі було створено належну матеріальну-технічну базу. Колектив дошкільного закладу приділяв велику увагу створенню розвивального середовища. Так, територія (загальна площа 2 гектари) та приміщення дошкільного закладу складали комплекс, в якому було створено умови для всебічного гармонійного розвитку дітей. Так, для фізичного розвитку створено: ігрові майданчики, спортивне містечко, стадіон, басейн, спортивний зал, фізіотерапевтичний кабінет; для ознайомлення дітей із природою: кімната природи, оранжерея, фруктовий сад, поле, город, ягідник, куточок лісу; для розвитку творчості: кімната ручної праці, казки, дитячий літній театр; для ознайомлення з правилами дорожнього руху: автомістечко [**7**, с. 5].

Пріоритетним у роботі колективу були питання співпраці дошкільного закладу зі школою, батьками вихованців та громадськістю з питань виховання дітей дошкільного віку. Для педагогізації батьків у дошкільному закладі планувались і проводились різні форми роботи, а саме: загальні та групові батьківські збори, консультації, виставки, радіолекторії для батьків, заняття «Школи молодих батьків», усний журнал, дні відкритих дверей, конференції, обмін досвідом із питань сімейного виховання [**7**, с.44-50]. Вивчення плану роботи кабінету педагогічного всеобучу дає можливість стверджувати, що робота з батьками проводилася систематично, тематика батьківських зборів відповідала актуальним проблемам виховання дітей різного віку (у групах раннього та молодшого дошкільного віку акцентувалась увага на ознайомленні

батьків із віковими особливостями дітей, адаптацією їх до дошкільного закладу, дотримання режимних моментів в умовах сім'ї; для батьків, діти яких перебували в середній групі розкривалися питання щодо естетичного виховання, розвитку мовлення дітей, загартування дитячого організму; у старшій та підготовчій групах пріоритетними питаннями були: формування світогляду дитини, залучення дітей до трудової діяльності, розвиток вольової сфери, розумовий розвиток, особливості підготовки дитини до школи) [**7**, с. 44-46]. Привертає увагу така форма співпраці дошкільного закладу з батьками як заняття «Школи молодих батьків». У Школі проводились як теоретичні, так і практичні заняття. Під час теоретичних занять висвітлювались актуальні питання виховання дітей раннього та дошкільного віку (організація ігрової діяльності, особливості загартування дитячого організму, попередження захворюваності дітей тощо). У перебігу практичних занять батьки мали можливість отримати практичні навички з проведення загартувальних процедур, доглядати за хворою дитиною, готувати молочні страви [**7**, с. 48, 49].

Співпраця дошкільного закладу зі школами №73 та №154 відбувалася за розробленим планом та передбачала декілька напрямів: роботу з педагогами, дітьми та батьками. У результаті планомірної та систематичної роботи випускники дошкільного закладу, які закінчували перший клас вказаних шкіл мали оцінки «5» та «4» [**7**, с. 17].

Підпорядкованість дошкільного закладу Київському верстатобудівному виробничому об'єднанню актуалізувало проблеми співпраці його з громадськістю. Педагогізація батьків, працівників заводу, здійснювалася завдяки виступам вихователів по місцевому радіо, статтям у заводській газеті, спільним засіданням колективу дошкільного закладу та радою підприємства. У свою чергу діти мали можливість із дитинства залучатися до трудової діяльності [**7**, с. 7].

Протягом 1985–1991 рр. діяльність педагогів характеризувалася творчим пошуком, оновленням змісту, форм, методів виховання дітей, реалізацією зв'язку практиків і педагогічної науки; внеском педагогів Києва в розвиток теорії та практики дошкільного виховання на теренах Української РСР і на радянському просторі.

**Висновки**. Вивчення досвіду роботи дошкільних закладів Києва дає підстави констатувати, що їх діяльність збагатила практику дошкільного виховання. Вивчення перспективних ідей педагогічного досвіду, що мали місце в дошкільних закладах у хронологічних межах 1973-1991 рр. уможливлює висновок про розвиток різноманітних підходів до вирішення пріоритетних завдань виховання дітей. Насамперед, варто зауважити, що в ці роки новації підтримувалися на державному рівні. Педагоги-практики внесли свою частку творчого розв'язання проблем навчання і виховання дітей дошкільного віку. Окремі здобутки не втратили актуальності і в наступний період (період Незалежної України) розвитку дошкільного виховання, що може бути предметом вивчення наступних історико-педагогічних розвідок.

**Література:**

1. Артемова Л. В. Нові дослідження дошкільної педагогіки на Україні / Любов Вікторівна Артемова // Дошкільне виховання. – 1971. – № 11. – С. 34–39.





*Таблиця 2*

**Рівень самооцінки творчої педагогічної діяльності викладача при підготовці до заняття**

| Набрані бали (з 9-ти мах.) | Кількість викладачів, у % |
|---|---|
| 2,7 | 16% |
| 2,8 | 28% |
| 2,9 | 14% |
| 3 | 28% |
| 4 | 14% |

Отримані результати свідчать про те, що викладачі, які приймали участь у дослідженні, реалізують творчій потенціал при підготовці до заняття лише на 24,5%. Середній бал творчого потенціалу дорівнює 2,2. Це свідчить про недостатній рівень володіння уміннями впроваджувати у власну педагогічну діяльність форм, методів та прийомів, які б сприяли творчій діяльності студентів. Пояснити це можна тим, що педагоги не завжди мають можливість і час налагодити сприятливі стосунки з групою для встановлення творчої атмосфери на заняттях.

*Таблиця 3*

**Рівень самооцінки творчої педагогічної діяльності викладача безпосередньо при проведенні заняття**

| Набрані бали (з 9-ти мах.) | Кількість викладачів (у %) |
|---|---|
| 2,3 | 15% |
| 2.5 | 14% |
| 2.7 | 15% |
| 3 | 16% |
| 3,3 | 14% |
| 3,5 | 28% |

Результати опрацювання третього субтесту збігаються з попередніми висновками, і як підтверджують самі викладачі, найчастіше їм бракує інформації про можливості, засоби та практичний досвід здійснення творчого підходу до проведення занять.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідно-експериментальної роботи, яка була проведена на кафедрі педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету, ми визначили та проаналізували рівні розвитку творчого потенціалу викладачів медичних та фармацевтичних навчальних закладів. Це дозволило з'ясувати, що можливості, здібності, які можуть бути використані для творчого вирішення завдань освітнього процесу у вищому навчальному закладі, не реалізуються викладачами в повному обсязі.

Перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві і освіті викликають необхідність удосконалення професійного розвитку педагогів ВНЗ, від яких залежить підготовка фахівців з творчим підходом до вирішення професійних проблем. Це зумовлює актуальність вирішення проблеми

З метою вивчення окресленої проблеми нами було проведене емпіричне дослідження рівня творчого потенціалу особистості викладачів. У дослідженні приймали участь викладачі вищих навчальних закладів медичного та фармацевтичного профілю у кількості 60 осіб. Опитування проводилось за допомогою методики «Самооцінка творчого потенціалу». Методика містить три субтести: методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості, методика «Самооцінка творчої педагогічної діяльності викладача при підготовці до заняття», методика «Самооцінка творчої педагогічної діяльності викладача на занятті». Перший субтест дозволяє за дев'ятибальною шкалою провести самооцінку особистісних якостей, які характеризують рівень розвитку творчого потенціалу особистості, або частоту їхнього прояву. Другий субтест дозволяє оцінити творчий аспект підготовки викладача до заняття, третій – прояв творчої діяльності викладача безпосередньо при проведенні заняття.

Дані, які були нами отримані після обробки результатів, представлені в табл. 1, 2 і 3:

*Таблиця 1*

**Рівень розвитку творчого потенціалу особистості**

| Рівні творчого потенціалу особистості | Кількість викладачів, у % |
|---|---|
| Дуже низький | - |
| Низький | - |
| Нижче середнього | - |
| Трохи нижче середнього | - |
| Середній | - |
| Ледве вище середнього | 71,6% |
| Вище за середній | 28,4% |
| Високий | - |
| Дуже високий | - |

Як видно з табл. 1, рівень розвитку творчого потенціалу особистості ледве вище за середній мають 71,6% викладачів, і лише 28,4% опитаних – вищий за середній. Можливо, це пов'язано з тим, що більшість викладачів не в повному обсязі привносять власний індивідуально-творчий елемент у виконання професійної діяльності, часто користуються готовими шаблонними рішеннями, не всі мають власні творчі проекти та не завжди розуміють, в чому можна проявляти свою творчість. Це вказує на недостатню мотивацію стосовно творчого розв'язання педагогічних завдань, відсутність рефлексії власної діяльності, слабкий прояв особистісних якостей, що сприяють творчій активності, конформізм, невисокий рівень самоорганізації.

В табл. 2 наведено результати самооцінки творчої діяльності викладачів при підготовці до занять, а в табл. 3 – безпосередньо при здійсненні аудиторної роботи.





2. Артемова Л. Наука – практиці / Любов Артемова // Дошкільне виховання. – 1981. – № 1. – С. 2–3.
3. Вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду: методичні рекомендації / [упоряд. В. Г. Сазонова]; Республ. учбово-метод. кабінет дошкіл. виховання М-ва освіти УРСР. – К.: Рад. школа, 1978. – 23 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / Семен Устимович Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
5. Мазуренко В. Любити і берегти рідну природу / В. Мазуренко // Дошкільне виховання. – 1980. – № 8. – С. 11–12.
6. Моральное воспитание дошкольников: из опыта работы / сост.: Л. В. Артемева, Е. А. Таранова. – К.: Рад. шк., 1984. – 136 с.
7. Организация работы по воспитанию детей в дошкольном учреждении «Лесная сказка»: из опыта совмест. работы дошк. учреждения, шк., семьи и общественности / [М-во просвещения УССР, Киев. гор. ин-т усоверш. учителей]. – К.: Рад. шк., 1987. – 128 с.
8. Тимчик А. Нові рубежі киян / А.Тимчик // Дошкільне виховання. – 1981. – № 11. – С. 2–3.
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 9090, 183 арк.
10. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 9207, 160 арк.

**Педагогіка**

**УДК 373.3.011.3-051:316.61**
**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи**
**Вікторенко Ірина Леонідівна**
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

## ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОГО ШКОЛЯРА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

*Аннотация.* В статье уточнена суть понятий «компетенция»-«компетентность», «профессиональная компетентность»; систематизированы и обобщены взгляды на понимание сути понятия «социокультурная компетентность». Представлена своя точка зрения в конкретизации дефиниций «профессиональная компетентность учителя», «социокультурная компетентность учителя начальных классов», «готовность учителя начальных классов к социализации одаренного младшего школьника». Социокультурная компетентность учителя начальных классов рассматривается автором как условие его готовности к формированию социокультурного опыта младшего школьника.

*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная компетентность, социокультурная компетентность, профессиональная компетентность учителя, социокультурная компетентность учителя начальных классов, готовность учителя начальных классов к социализации одаренного младшего школьника.

*Annotation.* The article clarified the essence of the concepts of «competence», «professional competence»; views on the understanding of the concept of «sociocultural competence» are systematized and summarized. Own point of view in specification of definitions «professional competence of the teacher», «sociocultural competence of the primary school teacher», «readiness of the primary school teachers for socialization of gifted pupils» is represented. Primary school teacher's sociocultural competence is considered by the author as a condition of his readiness for formation of the pupils' sociocultural experience.

*Keywords:* competence, professional competence, sociocultural competence, professional competence of the teacher, sociocultural competence of the primary school teacher, readiness of the primary school teachers for socialization of gifted pupils.

**Вступ.** Проблема соціокультурної компетентності як ціннісного аспекту життєдіяльності особистості, її теоретичний аналіз на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства загалом, являє собою теоретичний і практичний інтерес, бо останнє зацікавлене в підготовці фахівців, які мають не лише систему знань, духовний та особистий досвід, а також уміють орієнтуватися в складних проблемах сучасної культури, готові до випробувань, творчого проектування реально життєвих ситуацій та самостійного їхнього вирішення, у кінцевому розрахунку здатних сприяти подоланню кризи культури.

Одним із важливих питань під час розгляду соціокультурної компетентності є процес її формування, що обумовлено потребою в підготовці таких спеціалістів, які на основі знань і вмінь, професійно значимих особистісних якостей і здібностей спроможні дозволити своїм вихованцям «…вистояти під натиском не тільки достатку інформації, але і у спілкуванні з тими, хто інше мислить, серед яких кожному доведеться жити і працювати … бути суб'єктами свого життя, творцями своєї долі, творцями, що діють не довільно, а у відповідності із загальнолюдськими цінностями культури, суб'єктами, що роблять вільний вибір, достойний людини» [3, с. 3]

Отож, готовність майбутнього вчителя до опанування соціокультурною компетентністю та доцільної її реалізації в межах основної професійної підготовки постає як необхідний компонент його професійної підготовки. Ця теза є актуальною у вирішенні проблеми формування творчої особистості, здібностей і обдарувань юного громадянина. Важливо цей процес починати зі школи, коли в дитини формується світогляд і самосвідомість особистої творчої індивідуальності, головним аспектом яких повинні стати такі ціннісні орієнтири особистості, як прагнення до набуття творчої майстерності, розвитку креативних якостей, продуктивної самореалізації, соціального успіху і ширше – до конкурентоспроможності в соціумі через продуктивну професійну діяльність. Зазначимо, що вищесказане значною мірою залежить від учителя, який повинен не тільки бути професійно компетентним, а й мати належну психолого-педагогічну й частково-дидактичну підготовку, що забезпечує продуктивну роботу з виявлення й виховання дитячої обдарованості, займати певну професійно-особистісну позицію, мати певні особистісні риси.

Насамперед це стосується вчителя початкових класів, бо він має більше можливостей у вияві та вихованні обдарованого школяра, ніж учитель-предметник, що пояснюється значно тіснішими його зв'язками з учнями класу протягом усього робочого дня, а також їхніми батьками, які, зазвичай,





Педагогічна діяльність здійснюється у різних напрямах: дидактичному, виховному, організаційно-управлінському та самовдосконалення, і результати творчої діяльності не завжди є соціально значущими та новими у прямому розумінні цих слів. Перші потенційні продукти педагогічної творчості були перераховані в роботі В. В. Беліча [2]. Продукти творчості викладача можуть бути представлені: у плані до кожного заняття та етапів його реалізації, у використанні нових методичних прийомів навчання, розробці нових дидактичних матеріалів та поєднанні їх з новими засобами навчання, розробці авторської методики, створенні навчальних посібників, підручників та ін.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури [4, 7, 9], стану вирішення цієї проблеми в практиці роботи ВНЗ дозволили визначити основні педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності, самореалізації особистості викладача ВНЗ. По-перше, це формування чітких уявлень про сутність творчості та формування стійкої творчої мотивації, установки на саморозвиток та самовдосконалення креативних якостей особистості. По-друге, забезпечення можливості реалізації викладачем здібностей у найважливішій сфері його життєдіяльності – трудовій, а саме: у навчально-виховному процесі, у пізнавальній роботі, у системі підвищення кваліфікації з метою самоствердження, розвитку почуття самоповаги. По-третє, створення на заняттях творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі; використання різноманітних інноваційних педагогічних технологій, які сприяють розвитку творчості та активізації науково-дослідницької діяльності; утвердження демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій; уміння помічати, розвивати й цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного, а також забезпечення соціального захисту викладача в умовах ринкової економіки, матеріальних умов його життя й праці (диференційована заробітна плата, обладнані методичний і навчальний кабінети, кімната емоційного розвантаження, домашня бібліотека тощо); забезпечення естетичних умов праці.

Таким чином, аналіз публікацій науковців щодо сутності педагогічної творчості дозволив визначити її як діяльність, під час якої здійснюється пошук і створення нових педагогічних систем, педагогічних процесів та навчальних педагогічних ситуацій, що сприяють більш результативному навчанню, а творчого викладача – як особистість, яка характеризується високим рівнем прояву творчих здібностей та особистісних рис, сформованими творчими мотивами, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності та розвитку потенційних творчих можливостей студентів.

Провідною умовою творчої діяльності викладача є розвинутий творчій потенціал особистості педагога. Поняття «творчий потенціал» є складним і багатоаспектним. Найчастіше його визначають як інтегруючу якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері її діяльності, яка має суспільне значення [9]. Під терміном «творчий потенціал педагога» розуміють інтелектуальну структуру, яка складається із сукупності психічних процесів, якостей та здібностей особистості, що реалізуються у процесі педагогічної творчості [4]. Під творчим потенціалом педагога ми розуміємо сукупність психічних процесів і властивостей особистості, що реалізуються у процесі педагогічної творчості. Основи творчого потенціалу педагога формуються, закладаються у процесі професійної підготовки та розвиваються в його професійній діяльності.

можливостей особистості та їх розвиток до рівня зрілості [6]; як якісний показник саморегуляції особистості [5]; як інтегроване системою властивостей і відносин утворення особистості, що характеризує її вибіркову прогнозуючу активність при підготовці та включенні до діяльності [8]; як потреба та здатність педагога реалізовувати свої сили і можливості в інтересах виховання творчої особистості учня та особистісної самореалізації [7].

Діяльність викладача ВНЗ підпорядковується загальним закономірностям розвитку творчості та майстерності педагогічної діяльності та має свої особливості у розвитку, притаманні їй через специфіку підготовки студентів. По справжньому майстерною педагогічна діяльність стає у педагогічній творчості, для якої характерна можливість подолання стереотипів власних думок, готовність до сприйняття та впровадження інновацій під час проектування педагогічного процесу, творче структурування змісту матеріалу для втілення педагогічних задумів; визначення обсягу і способів організації самостійної навчальної роботи студентів.

За таких умов кожен викладач повинен усвідомлювати власні можливості до творчої діяльності, вміти аналізувати власний педагогічний досвід і можливості, володіти методами та прийомами стимулювання студентів до прояву творчості у навчанні тощо.

Педагогічна творчість викладача, звичайно, формується під час практичної діяльності, але дуже важливо постійно аналізувати свою роботу, зіставляти її результати з надбанням психолого-педагогічної науки, критично оцінювати власні успіхи, шукати причини можливих невдач, поєднувати теорію з практикою навчально-виховної роботи. Як говориться у народній приказці, творчість – не професія, а ставлення до своєї праці.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити найважливіші риси педагогічної творчості: розвинені інтелектуальні здібності з переважанням пошуково-проблемного стилю мислення (винахідливість); творча і розвинена уява; специфічні особистісні якості (оптимізм, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви, які є стимулом дії механізму творчості; комунікативні здібності; акторські здібності (імпровізація); високий рівень загальної культури. Більшість дослідників (Є. Н. Шиянов, Н. Г. Руденко та ін.), розглядають творчість як особистісну характеристику індивіда (якість, особливість, здібність). Деякі дослідники не дають прямого визначення творчої особистості, а розглядають певні специфічні її риси (інтелектуальні, характерологічні, особливості мотиваційної сфери тощо) і визначають творчу особистість як таку, якій ці риси в тій чи іншій мірі притаманні [9].

У дослідженні О. Дунаєвої виокремлено різнотипні компоненти педагогічної творчості: внутрішні – мотиваційний (складові – прагнення до нового, гуманістичні настановлення), когнітивний (складові – загальні професійно-педагогічні знання, знання теорії педагогічної креативності), рефлексивний (складові – перцептивність і усвідомлення проблем, сприйняття невизначеності) компоненти; зовнішні – організаторський (складові – соціальна спрямованість, стимулювання й створення креативного середовища), діяльнісний (складові – дивергентне та системне мислення, комунікативність), продуктивний (складові – демонстрація зразків результатів ПК, креативний ступінь рішення навчально-виховних завдань) компоненти [4, с. 7].





сильніше прагнуть до співпраці зі школою, що робить взаємодію педагога та батьків учнів більш конкретною, осмисленою та результативною.

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета та завдання статті полягають у визначенні ролі та усвідомленні сутності соціокультурної компетентності вчителя початкових класів як умови його готовності до формування соціокультурного досвіду обдарованого молодшого школяра, а також уточненні базових дефініцій «компетентність», «професійна компетентність», «соціокультурна компетентність» та представленні власного бачення змісту понять «професійна компетентність учителя», «соціокультурна компетентність учителя початкових класів», «готовність учителя початкових класів до соціалізації обдарованого молодшого школяра».

**Виклад основного матеріалу статті.** Вирішення проблеми формування соціокультурної компетентності обумовлює необхідність правильності визначення вихідних понять наукового пошуку і, перш за все, - «компетенція» – «компетентність», їхнього розмежування та співвідношення. Узагальнення представлених у довідкових та наукових джерелах міркувань щодо трактування досліджуваних понять дало підстави зробити наступні висновки:

- змістові характеристики наочно ілюструють розбіжності досліджуваних дефініцій, тому поняття «компетенція» і «компетентність» слід розмежовувати;
- компетентність розглядається ширше, ніж компетенція; компетенція є складовою компетентності;
- компетенція – це деяка відчужена, наперед задана (державою, певними установами або окремими особами, що організовують той чи інший вид діяльності) вимога (норма) до підготовки особи, її знань та досвіду діяльності в певній сфері, досягнення якої може свідчити про *можливість* правильного вирішення якого-небудь завдання; вона є ідеальною;
- компетентність – це оцінка досягнення попередньо заданої норми, тому є реальною (відноситься до особистості «тут і зараз»); компетентність – це результативний блок, сформований у процесі оволодіння знаннями, вміннями, навичками (компетенціями) і вказує на здатність, схильність та готовність індивіда до виконання певного виду діяльності.
- компетентність виступає як володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності;
- компетентність є *інтегративною* особистісно-діяльнісною категорією, яка формується в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, пізнавальних та практичних умінь і навичок, способів діяльності, мотивації, ставлення, цінностей та етичних норм, емоцій та вольових зусиль у процесі діяльності стосовно кола предметів і процесів певного виду діяльності.

Найважливішою характеристикою фахівця, готового до здійснення професійної діяльності, самостійного, відповідального виконання професійних функцій, є *професійна компетентність*. Уточнення змісту базових понять «компетентність», «професійна компетентність» привело нас до інтерпретації феномену *«професійна компетентність учителя»,* яку розуміємо як інтегративну якість, що виявляється в здатності вчителя реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо), готовності (спроможності) виконувати різноманітні професійні функції для успішної продуктивної педагогічної діяльності, усвідомлюючи її соціальну значущість і

особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення.

Аналіз літератури свідчить про те, що питання *соціокультурної компетентності* є предметом дослідження багатьох науковців. Формування соціокультурної компетентності як обов'язкової складової процесу навчання іноземної мови розривається у працях О. Бирюк, Н. Бориско, Л. Власенко, І. Закір'янової, С. Шехавцової; процес формування професійних компетентностей досліджується І. Закір'яновою, Ю. Лебеденко, С. Шехавцовою; питання соціокультурної компетентності як формування суб'єктної активності в повсякденному житті особистості висвітлено у працях О. Жорнової; соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору є предметом наукових розвідок Л. Айзікової; зміст і структура соціокультурної компетентності майбутнього вчителя української мови та літератури – Л. Марецької, О. Усик, С. Шехавцової.

Як показують дослідження, досліджуючи феномен соціокультурної компетентності, науковці пов'язують його із навчанням української та іноземної мов. Формування ж соціокультурної компетентності в майбутніх учителів початкових класів, а також відповідного досвіду в наймолодших школярів до цього часу не отримало уваги в освітній системі вищого навчального закладу та навчально-виховній діяльності початкової школи. Актуальність проблеми посилюється тим, що успішність учнів у здобутті знань, умінь і навичок безпосередньо залежить від сформованості соціокультурної компетентності вчителя початкової школи.

Варто підкреслити, що всі компоненти соціокультурної компетентності взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів. З позиції соціальної педагогіки термін «соціальний» (від лат. socialis) трактується як суспільний, що пов'язаний із життям та відносинами людей у суспільстві. Мова йде не стільки про соціальний розвиток та виховання людини, скільки про її орієнтації на соціальні цінності, норми і правила суспільства (середовища життєдіяльності), у якому вона мусить жити та реалізовувати себе як особистість [4, с. 8]. Як підкреслює В. Маслова, культура представляє сукупність усіх форм діяльності суб'єкта у світі; вона ґрунтується на системі установок, цінностей та норм, прикладів та ідеалів; це пам'ять колективу, що існує тільки в діалозі з іншими культурами [6].

Звертаючись до вище зазначених дефініцій, Л. Марецька встановила: «поняття «соціокультурна» зумовлене тим, що хоча соціальна й культурна сфери життєдіяльності суспільства й мають певну самостійність, та все ж тісно пов'язані між собою» [5, с. 274].

Л. Айзікова, дотримуючись такої думки, відзначає, що це взаємодія комплексу рівноправних соціальних чинників, до яких належать демографічний склад суспільства, його суспільно-політичний устрій, економічний розвиток, національний склад, розвиток технологій, психологічний фактор, прийняті стосунки в сім'ї, ставлення до релігії та церкви тощо, з культурним компонентом, який відбиває духовний стан суспільства, здатність формувати гармонійну, всебічно розвинену особистість, прилучати молоде покоління до вироблення духовного багатства [1, с. 298]. Водночас, Л. Марецька слушно акцентує на тому, що ці складові є обов'язковими умовами та продуктом життєдіяльності будь-якого соціуму, що





розумів і творчих здібностей. Відповідно зростають вимоги й до сучасного викладача вищої школи, що зумовлює необхідність цілеспрямованого розвитку його творчого потенціалу, формування здібностей та вмінь до виконання творчої діяльності.

Аналіз стану фахової підготовки викладачів вищих навчальних закладів дозволив виявити ряд суперечностей, які мають місце у прояві творчих здібностей педагогів у навчально-виховному процесі, а саме: між потребою впровадження гуманістичних засад у практику навчання студентів і недостатнім їхнім використанням у педагогічному процесі; між необхідністю розвитку творчих можливостей особистості студента та недостатнім рівнем підготовки до такої діяльності викладача; між потребами суспільства у розвитку творчої особистості викладачів ВНЗ та недостатньою розробленістю педагогічного процесу формування у них відповідних творчих здібностей. Теоретичне і практичне значення окресленої проблеми у системі вищої освіти, недостатня її теоретична й методична розробленість, а також потреби практики зумовили актуальність її розгляду.

**Формулювання мети статті та завдань.** Метою статті є дослідження розвитку творчого потенціалу викладачів вищих медичних та фармацевтичних закладів і окреслення шляхів його розвитку. Досягнення поставленої мети передбачає розглянути творчість як предмет наукового знання; охарактеризувати творчій потенціал особистості викладача як провідну умову для виконання педагогічної діяльності.

**Виклад основного матеріалу статті.** Дослідженням сутності творчості, умов її розвитку та інших аспектів займались і займаються різні науки, в тому числі психологія та педагогіка. У науковій літературі проблема розвитку творчих здібностей особистості висвітлена у багатьох дослідженнях: психологів (Д. Богоявленська, Л. Божович, Л. Виготський, О. Галін, В. Кузін, А. Маслоу, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, Б. Теплов та ін.); педагогів (В. Бутенко, І. Зязюн, Б. Ліхачов, С. Мельничук, Б. Неменський, О. Рудницька, З. Вяткіна, В. Кан-Калік та ін.).

С. Рубінштейн, підкреслюючи суспільну значущість процесу творчості, відзначав її як діяльність у створенні нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва тощо [10].

Визначаючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, Л. Виготський писав, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [3].

Б. Ананьєв вважає, що творчість – це процес об'єктивації внутрішнього світу людини. Творчій вираз є виразом інтегральної праці всіх форм життя людини, проявом її індивідуальності [1].

Отже, проаналізувавши цілий ряд психолого-педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що творчість – це діяльність, яка на основі осмислення вже накопиченого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів породжує щось нове, раніше не відоме.

Вивчення проблеми розвитку професійної творчості викладачів ВНЗ вимагало звернення до аналізу психологічних, педагогічних джерел, присвячених дослідженню сутності педагогічної творчості та сучасному стану проблеми. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема педагогічної творчості розглядається як актуалізація потенційних професійних

приобретать знания с использованием информационных технологий, осуществлять проектную, экспериментальную, исследовательскую и дизайнерскую деятельность.

**Литература:**

1. Гончаренко С.У. Украинский педагогический энциклопедический словарь. Издание второе, дополненное и исправленное. – Ровно: Волынские обереги, 2011. – 522 с.

2. Зинкевич Е.Р. Дидактические основы применения мультимедийных презентаций в обучающем деятельности преподавателя высшей школы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XVIII Международ. науч.-практич. конф. / Под общ.ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – С. 339-344.

3. Пинчук А.П. Использование мультимедийных продуктов в системе общего среднего образования. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/cjntent/07popeso.htm.

**Педагогіка**

**УДК 378.14**

**доцент кафедри педагогіки і психології Шварп Наталія Вікторівна**
Національний фармацевтичний університет (м. Харків);
**професор кафедри педагогіки і психології Кайдалова Лідія Григорівна**
Національний фармацевтичний університет (м. Харків)

## ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

*Аннотация.* В статье проведен анализ сущности педагогического творчества и творческого потенциала как одного из важных и обязательных условий осуществления профессиональной деятельности преподавателя ВУЗа. Отражены результаты эмпирического исследования развития творческого потенциала преподавателей высших медицинских и фармацевтических учреждений и очерчены пути его развития.

*Ключевые слова:* высшее образование, педагогическое творчество, творческий потенциал преподавателя ВУЗа.

*Annotation.* In the article the analysis of the essence of pedagogical activities has been conducted. The pedagogical creativity is considered as one of the most important and required clauses in the educational activity of the teacher of the high school. The results of an empirical researching of the development of creativity of the professors of medical and pharmaceutical high schools and the ways of their developing are determined.

*Keywords:* higher education, pedagogical creativity, creativity of high school teachers.

**Вступ.** Відмінною рисою сучасної освіти є постійні зміни, пов'язані з соціально-економічними перетвореннями. Постійних змін вимагає і підготовка сучасного фахівця. Формування професійного мислення студентів – це вироблення творчого підходу, тому перед вищою освітою постає завдання розвивати творчий потенціал студентів, адже 21 століття – це час конкуренції





виступає як соціальний суб'єкт – носій соціальних характеристик і дій, виробник культурних цінностей [5, с. 273].

Протягом наукового пошуку відзначено, що соціокультурна компетентність – явище багатоаспектне, багатокомпонентне. Саме тому дослідники дещо однобічно розуміють цей феномен: як рівень знань соціокультурного контексту при використанні іноземної мови, а також, як характеристику досвіду спілкування та використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях (П. Сисоєв); як лінгвокраїнознавчі знання, уявлення про основні національні звичаї та традиції, як систему навичок і вмінь, що дозволяють узгоджувати свою поведінку у відповідності з цими знаннями (О. Коломінова); як уміння вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, залежно від соціального статусу співрозмовника (В. Калінін, В. Сафонова, Л. Сігаєва).

В аспекті досліджуваної проблеми невизначеним залишається питання щодо змісту цієї компетентності в процесі фахової підготовки випускників педагогічних ВНЗ. Узагальнюючи досвід науковців з проблеми вироблення підходів у визначенні характерних ознак складників комунікативної компетенції, А. Ярмолюк [9, с. 135] констатує, що дослідники М. Гез, І. Зимня, В. Кокотта, О. Леонтьєв, О. Петращук, В. Редько, В. Сафонова, В. Топалова поряд із соціолінгвістичним, країнознавчим, лінгвокраїнознавчим або культурознавчим компонентами виокремлюють в її складі *соціокультурний.* Автор приходить до висновку, що, по-різному класифікуючи компоненти комунікативної компетенції, учені одностайно виділяють її важливу складову – соціокультурну.

Соціокультурна компетенція передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, норми мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, її етнічних представників, уміння адекватно реагувати і будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм (П. Бех, Н. Калініна, П. Сисоєв, В. Фурманова та ін.). Окрім того, соціокультурну компетенцію розглядають як здатність через комунікативну поведінку членів суспільства вирізняти специфічні риси цього суспільства та його культури.

Складовими соціокультурної компетенції є країнознавчі, лінгвокраїнознавчі і соціокультурні (соціально-психологічні) знання [7]. Дослідники погоджуються в тому, що всі компоненти соціокультурної компетенції взаємопов'язані через поняття культурного і соціального контекстів. Відтак соціокультурна компетенція – це вмінням людини усвідомлено враховувати знання культурного і соціального контекстів країни в процесі спілкування.

Науковці І. Жукевич, О. Усик розрізнюють поняття «соціокультурна компетенція» та «соціокультурна компетентність». Так, О. Усик [8] розглядає соціокультурну компетентність як важливий компонент професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури. Дослідниця І. Жукевич [2], узагальнюючи досвід зарубіжних науковців (C. Kramsh, M. Byram, W. Kidd, В. Сафонова), уважає, що соціокультурна компетентність виділяється як складова частина комунікативної поряд із граматичною, соціолінгвістичною, соціальною компетентністю та компетентністю дискурсу.

Зауважимо, що різноманітність поглядів пояснюється, на нашу думку, неоднозначністю в розумінні сутності ключових дефініцій «компетенція» – «компетентність».

Утім, погодитись із науковцями в тому, що одна компетенція – комунікативна – може продукувати іншу компетенцію – соціокультурну, не можна, бо перша є завершеною конструктивною одиницею і твірною для іншої бути не може.

Поділяємо погляди дослідниці І. Закір'янової, яка зазначає, що соціокультурна компетентність як особистісна характеристика є потенційною. Вона «закладена», проте її необхідно цілеспрямовано розвивати. Досягнення високого рівня соціокультурної компетентності розглядається автором у контексті формування цілісної соціально зрілої особистості, яку характеризує: «орієнтація на позитивне, а не на негативне сприйняття життя; здатність реально оцінювати себе і добре розуміти інших; прагнення до безперервного оновлення і вдосконалення своїх знань; упевненість у собі» [3, с. 11]. Безсумнівно, що вчителю важливо бути самому цілісною особистістю, перш, ніж здійснювати вплив на оточуючих.

Згідно визначення понять «професійна компетентність учителя» та «соціокультурна компетентність» пропонуємо визначення *соціокультурної компетентності вчителя початкових класів*, яке дозволяє розглядати її як інтегральну якість особистості, що характеризується комплексом фахово-орієнтованих знань, метапредметних умінь і способів діяльності, досвіду, ціннісних орієнтацій, що визначають її здатність до особистісної і професійної саморегуляції та саморозвитку, успішного задоволення індивідуальних і соціальних потреб, діяти та виконувати суспільно значущі завдання і сприяти особистісному саморозвитку учнів у конкретних культурно-історичних умовах.

У сучасній соціокультурній практиці, яка характеризується стрімкими змінами в різних сферах життя суспільства – політичній, економічній, науковій і культуромистецькій, у складі фахової підготовки особливого значення набуває компетентність, ґрунтована на здатності до самостійного мислення, породження нестандартних ідей і креативного проектування цілей і змісту дій, спроможності до творчого підходу в будь-якій діяльності. Мова йде про специфічну компетентність учителя в роботі з обдарованими дітьми.

В аспекті досліджуваної проблеми *готовність майбутнього вчителя до соціалізації обдарованого молодшого школяра* обумовлюється організацією оптимального освітнього середовища, спрямованого на формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця та орієнтації його педагогічної діяльності на особливості обдарованості дітей певної вікової категорії.

Проведене наукове дослідження дозволяє припустити, що в результаті фахової підготовленості до зазначеної діяльності сучасний учитель має набути специфічної соціокультурної компетентності, що орієнтує його на роботу з обдарованими дітьми та готує до її здійснення на професійному рівні.

Послуговуючись вище викладеною думкою щодо розуміння сутності понять «компетентність», «соціокультурна компетентність», «соціокультурна компетентність учителя початкових класів» визначаємо зміст поняття «*готовність учителя початкових класів до соціалізації обдарованого молодшого школяра*» як інтегральну якість особистості, що характеризується наявністю та певним рівнем сформованості соціокультурної та специфічної (у





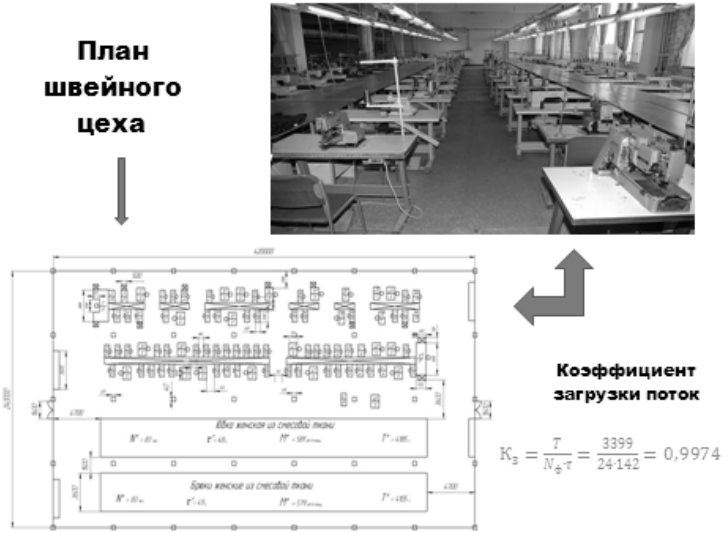


**Рис. 2. Планировка швейного цеха**

Навыки для разработки учебных заданий в новой учебной среде с помощью информационных технологий играют ключевую роль в успешной профессиональной деятельности будущего специалиста профессионального образования.

Итак, по нашему мнению, использование информационных компьютерных технологий в подготовки специалистов профессионального образования на учебных занятиях профессионально-направленных дисциплин способствует:

– подготовке студентов к применению современных программных средств в учебной, научно-исследовательской, профессиональной деятельности;

– лучшему усвоению учебного материала и более полному осмыслению;

– развитию у студентов абстрактного и аналитического мышления;

– формированию профессиональной компетентности.

А также, позволяет рационально использовать учебное время в процессе изучения нового материала и дает возможность совместить традиционное и компьютерное обучение.

**Выводы.** Таким образом, использование информационных технологий, в частности средств мультимедийных технологий, в подготовке будущих специалистов профессионального образования в процессе изучения ими профессионально-ориентированных дисциплин, является объективным процессом формирования профессиональной компетентности.

Дальнейшие исследования планируются направить на создание учебно-методических комплексов, ориентированных на формирование и развитие творческого потенциала студентов, формирования умений самостоятельно

практических самостоятельных работ студентов, является создание ими небольших кейс-презентаций, в которых они представляют обобщенный изученный ими материал по заданной тематике. Задача студента заключается в закреплении и углублении теоретических знаний и формирования умения и навыка по планировки рабочих мест в швейном потоке.

Для решения этого задания студенты используют учебную компьютерную программу КОМПАС. Завершающим этапом практического задания становится оформление задания и презентация ее результатов в программе PowerPoint (рис. 1 и 2.).

Безусловно, метод кейс-презентаций является эффективным и для студентов, поскольку они сразу тренируются и усваивают навыки отчетности и защиты своей работы. Ведь сейчас без соответствующих презентаций не защищается ни курсовой проект, ни выпускная квалификационная работа.

Следует отметить, что в процессе практического занятия изменяется и роль преподавателя, который становится научным руководителем, соавтором, координатором, партнером, консультантом для студента. Такие презентации дают возможность преподавателю оценить, насколько студент усвоил пройденный материал, интересовался новыми видами техники и оборудования, и в целом, оценить уровень сформированности профессиональной компетентности.

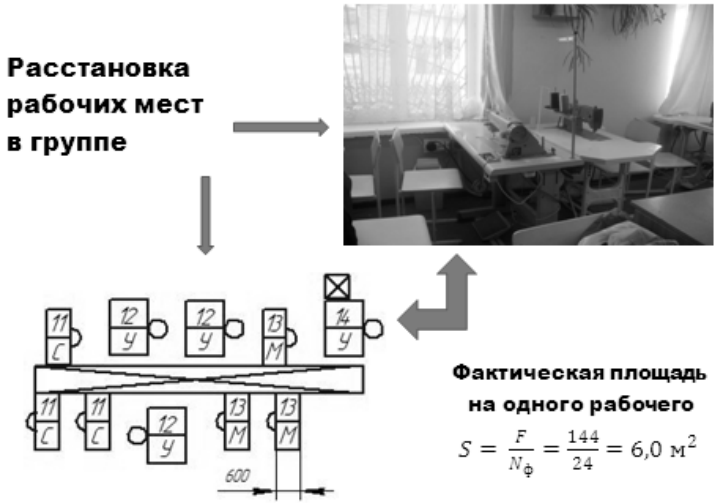


**Рис. 1. План расстановки рабочих мест в потоке**





сфері роботи з обдарованими дітьми) компетентностей у їхній єдності, що проявляється у прагненні до професійної діяльності, у підготовленості до її здійснення на професійному рівні.

Виокремлені педагогічні явища набувають особливого звучання в контексті готовності майбутнього фахівця до здійснення *компетентнісно-орієнтованої освіти*, яка виступає провідною ідеєю компетентнісного підходу та спрямована на посилення практичної орієнтації освіти, виходячи за межі «ЗУНівської».

**Висновки**. Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що конкретизація змісту базових понять «компетентність», «професійна компетентність», «соціокультурна компетентність» дала нам змогу представити своє бачення в розумінні сутності похідних, близьких за змістовим значенням до теми наукового пошуку понять: *«професійна компетентність учителя», «соціокультурна компетентність учителя початкових класів», «готовність учителя початкових класів до соціалізації обдарованого молодшого школяра»*. Актуальним у межах дослідження вважаємо змістове наповнення специфічної компетентності учителя в роботі з обдарованими дітьми.

**Література:**

1. Айзікова Л. В. Соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору / Лідія Володимирівна Айзікова // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: зб. наук. ст. – К.: Київський інститут туризму, економіки і права, 2000. – С. 298 – 308.
2. Жукевич І.П. Підходи до вивчення соціокультурної компетентності: [Електронний ресурс] / Ірина Петрівна Жукевич // Science. – Режим доступу: http://winner.se-ua.net/page26/1/9/.
3. Закір'янова І.А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 [спец. «Теорія та методика професійної освіти»] / Ірина Аксанівна Закір'янова ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: ученик [для студ. высш. учебн. завед.] / Лев Владимирович Мардахаев. – М.: Гардарики, 2003. – 269 с.
5. Марецька Л. П. Зміст і структура соціокультурної компетентності вчителя української мови / Людмила Петрівна Марецька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – Вип. 27(80). – С. 273 – 277.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособ. [для студ. высш. учебн. завед.] / Валентина Авраамовна Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
7. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / Виктория Викторовна Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17 – 24.
8. Усик О. Теоретичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури / Олена Федорівна Усик // Нова педагогічна думка: наук. журнал. – 2009. – № 4. – С. 95 – 97.
9. Ярмолюк А.В.Формування соціокультурної компетентності на уроках української мови / Алла Володимирівна Ярмолюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – Кн. 5. – С. 134 – 136.

**Педагогика**

**УДК 378.14**

**кандидат педагогических наук, доцент Дудина Марина Михайловна**
Российский государственный
профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург);
**аспирант Глотова Евгения Евгеньевна**
Российский государственный
профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

# СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ К ЭФФЕКТИВНОМУ ТРУДОУСТРОЙСТВУ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом эффективного трудоустройства выпускников вузов. На основании проведенного теоретического анализа проблем трудоустройства молодых специалистов, была разработана и внедрена в учебный процесс дополнительная образовательная программа "Технологии трудоустройства" с использованием современных педагогических форм, методов и привлечением экспертов из различных сегментов бизнеса, где выпускники получили необходимые знания, инструменты для успешного карьерного старта.

*Ключевые слова:* высшее образование, выпускники вузов, рынок труда, эффективное трудоустройство, технологии трудоустройства.

*Annotation.* This article discusses the issues related to the process of effective employment of graduates. Based on the theoretical analysis of the employment problems of young professionals, we have developed and carried out additional educational program "Technologies of Employment" with the use of modern teaching forms, methods and with the participation of experts from various business segments, where graduates received the necessary knowledge and tools for a successful career start.

*Keywords:* higher education, graduates, the labor market, effective employment, technologies of employment

**Введение.** Сложный и противоречивый процесс выбора профессии, как прогностическое определение молодым человеком области деятельности, которой он намеревается последовательно овладеть и заниматься, включает в себя и представление об эффективном трудоустройстве. Социологические исследования показывают, что в систему профессиональных ценностей студентов входят перспективная работа по полученной в вузе специальности и возможность карьерного роста [2]. Однако незнание реальной ситуации на рынке труда, неумение анализировать и учитывать его динамику в построении собственной трудовой деятельности, отсутствие представлений о службах трудоустройства вызывают серьезные трудности в поиске работы у выпускников вуза. Даже у успешно окончивших вуз молодых людей отсутствие навыков самопрезентации, незнание основных требований при трудоустройстве и растущая неуверенность в себе провоцируют проблемы в процессе поиска работы и мешают успешному трудоустройству [1].

Кроме того, в связи с реформированием системы образования в России и изменением взглядов и оценок на качество образовательной деятельности, внедрением новых оценок эффективности деятельности вузов в системе





Следует отметить, что ученые подчеркивают способность мультимедийных технологий не только облегчить и сделать интересным процесс передачи получения знаний, а и стимулировать творческую активность и самостоятельную деятельность человека [3].

Раскроем сущность понятия «мультимедийное средство обучения». Мультимедийные средства обучения – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю общаться с компьютером, используя различные, естественные для себя среды: графику, гипертексты, звук, анимацию, видео. Мультимедийные системы предоставляют пользователю персонального компьютера следующие сведения: текст, изображения, анимационные картинки, аудио комментарии, цифровое видео. Технологии, которые позволяют с помощью компьютера интегрировать, обрабатывать и одновременно воспроизводить различные типы сигналов, различные среды, средства и способы обмена информацией, называются мультимедийными [1, с. 298].

Чтобы процесс обучения был результативным при создании мультимедийных презентаций, мы придерживаемся целого ряда дидактических принципов обучения [2]:

• принцип научности (представленная информация должна соответствовать современным требованиям науки, быть достоверной);

• принцип наглядности (оформление мультимедийной презентации должно быть эстетически завершенным и выразительным);

• принцип доступности (содержание презентации должно соответствовать возможностям усвоения знаний студентами);

• принцип систематичности и последовательности (презентация должна быть представлена как элемент системного обучения в соответствии с учебной программой дисциплины);

• принцип связи с жизнью (наглядные иллюстрации, используемые при создании мультимедийных презентаций должны бути современными и актуальными);

• принципы воспитательного обучения (содержание презентации должно решать не только задачи обучения, но и воспитания, например, эстетического).

Учитывая вышеперечисленные принципы обучения, а также беря во внимание рекомендации по разработке средств обучения и соблюдая технологии создания мультимедийных презентаций, мы определили свое методическое направление внедрения мультимедийных средств обучения и компьютерных графических редакторов при преподавании профессионально-направленных дисциплин у будущих специалистов профессионального образования в условиях компетентностного подхода в образовании.

Так, например, во время преподавания учебной дисциплины «Проектирование швейного производства» в подготовке специалистов профессионального образования специализации «Технология и дизайн одежды» на практическом занятии по теме «Расстановка рабочих мест в потоке», мы предлагаем применить мультимедийные технологии. Практическое занятие начинается с проверки теоретических знаний студентов, качества усвоения лекционного материала. Для этого используем различные методы: опрос, беседу, тестовый контроль.

Далее преподаватель предлагает выполнить задание практического характера, которое студенты выполняют самостоятельно. Одной из таких

средств, систем обработки информации. Они связаны также с созданием новых средств обучения и сохранения знаний, к которым относятся электронные учебники и мультимедиа; электронные библиотеки и архивы, глобальные и локальные образовательные сети; информационно-поисковые и информационно-справочные системы.

Применение возможностей средств ИТ в учебном процессе, на наш взгляд, дает возможность усовершенствовать процесс формирования профессиональной компетенции обучающихся. Поэтому, целесообразным стало введение в учебный план подготовки студентов специализации «Технология и дизайн одежды» образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» и инженерно-технологического факультета ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» ряда специальных курсов: «Компьютерное конструирование одежды», «Компьютерное дизайн-проектирование швейных изделий», «Мультимедиа технологии в обучении». Эти специальные курсы являются базой для получения будущими специалистами профессионального образования знаний в области дизайн-образования и дизайн-технологий, и реализуются на основе компьютерной графики с помощью средств информационных технологий. Цель этих специальных курсов – формирование информационных, проектных и дизайнерских компетенций у будущих специалистов профессионального образования путем интеграции полученных ранее знаний в области компьютерного проектирования и дизайна с использованием компьютерных технологий.

Таким образом, составление оптимальной структуры учебного процесса будущих специалистов профессионального образования осуществляется на основе интеграции различных научных отраслей, интеграционных междисциплинарных связей, принципов преемственности в обучении, с учетом информационных технологий.

В конечном итоге, речь идет об интегративном объединении дисциплин общепрофессиональной подготовки и профессионально-направленной подготовки, где единым выступают информационные компьютерные технологии – КОМПАС 3D на базе CAD (Computer Aided Design) систем, поскольку они наделены большей наглядности, формируют пространственное воображение обучающихся, подводят к интуитивному пониманию сути геометрических преобразований.

Отметим, что под компьютерным проектированием подразумевается разработка конструкторского проекта изделия на основе трехмерного геометрического моделирования деталей, с последующим автоматизированным формированием комплекта чертежно-конструкторской документации. В процессе обучения, разработанные компьютерные проекты презентуются с использованием мультимедийных технологий.

В широком смысле термин мультимедиа (multimedia) означает спектр компьютерных информационных технологий, позволяющих объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию). Иначе, мультимедиа – это сумма технологий, позволяющих компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать (выводить) такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь.





мониторинга все большую актуальность приобретает такой показатель как трудоустройство выпускников. Тем не менее, молодые специалисты, выходящие на рынок труда после окончания высших образовательных организаций, неизбежно сталкиваются с различными сложностями. Переход от советской системы обязательного распределения выпускников высших учебных заведений к практически полному отсутствию гарантий трудоустройства приводит молодых людей к необходимости самостоятельно решать проблемы занятости.

**Формулировка цели статьи.** Несмотря на сложившуюся ситуацию, в учебных планах высших учебных заведений специальному обучению студентов, навыкам построения карьеры не уделяется достаточного внимания, хотя требованиями к уровню подготовки специалистов в современном мире являются не только их высокий профессионализм, но и умение самостоятельно реализовать свой трудовой потенциал.

В складывающейся ситуации вузы могут и должны оказывать содействие своим выпускникам в трудоустройстве, причем эта задача может решаться различными путями. В том числе, как показывает опыт стран с развитой рыночной экономикой, один из наиболее эффективных способов помощи - обучение студентов технологиям достижения успеха в трудоустройстве и профессиональной карьере.

**Изложение основного материала статьи**. Проведенный сравнительный анализ деятельности вузов направленной на развитие компетенций эффективного трудоустройства выпускников показал разнообразие форм этой деятельности. Для анализа форм взаимодействия между вузами и работодателями были выбраны вузы уральского региона, занимающие активную позицию по формированию данных компетенций, а также зарубежные вузы, осуществляющие такую деятельность. Среди них: Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ), Уральский Федеральный Университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ), Университет Ньюкасла (Newcastle University) и Университет Астон (Aston University). Результаты анализа представлены в таблице.

| **Мероприятия** | **РГППУ (Екатеринбург)** | **УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)** | **Университет Ньюкасла (Ньюкасл)** | **Университет Астон (Бермингем)** |
|---|---|---|---|---|
| **Образовательные мероприятия по формированию компетенций эффективного трудоустройства** | Факультативная дисциплина "Технологии трудоустройства", изучаемая студентами всеми направлений подготовки. | Тренинги, семинары, курсы по личностному развитию и вопросам трудоустройства в Центре трудоустройства студентов и развития карьеры выпускников УрФУ. | Дополнительный образовательный модуль "Управление карьерой". | Профориентация студентов в рамках образовательной деятельности и оказания информационно-консультационной поддержки. |
| **Организация взаимодействия: вуз-студент-работодатель** | "Университетские субботы РГППУ" - встречи с | • Дни развития студентов: встречи с топ-менеджерами | Содействие в реализации start-up проектов студентов, | Организация и контроль взаимодействия |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | успешными людьми из бизнеса, науки, спорта и т.д., которые рассказывают и делятся рецептами профессионального успеха, организация учебной и производственной практики. | крупных корпораций, которые делятся профессиональными успехами со студентами; • "Инновационный дайвинг"- дает возможность студенту получить поддержку для своего инновационного проекта, познакомиться с потенциальными работодателями, приобрести профессиональный опыт, вместе с единомышленниками создать свою "команду". | помощь в организации собственного бизнес-проекта. | выпускника и работодателя на всех этапах трудоустройства. |
| **Специализированные центры содействия трудоустройству** | Центр трудоустройства | • Центр трудоустройства студентов и развития карьеры; • Центр взаимодействия с работодателями. | Сервис карьеры | Центр карьеры и трудоустройства студентов |
| **Организация мероприятий по планированию карьеры студентов** | Посредством организации встреч с работодателями; через факультативную дисциплину "Технологии трудоустройства". | Посредством семинаров, тренингов Центра трудоустройства студентов и развития карьеры. | Посредством индивидуальных консультаций через Сервис карьеры (Careers Service staff); через дополнительный модуль "Управление карьерой". | Посредством индивидуальных консультаций через Центр карьеры и трудоустройства студентов, оказание помощи в составлении резюме, поиске подходящей вакансии, подготовке к встрече с работодателем, сопровождении и поддержке студента после трудоустройства. |
| **Электронное портфолио студента на официальном интернет- сайте университета** | да | нет | да | да |





Практически все авторы отмечают, что использование средств информационных технологий позволяет повысить интенсивность и эффективность процесса обучения; создает условия для самообразования и дистанционного образования, тем самым позволяя осуществлять переход к непрерывному образованию; в сочетании с телекоммуникационными технологиями решает проблему доступа к новым источникам разнообразной информации. Однако вопрос применения современных информационных компьютерных программ и средств мультимедийных технологий в процессе подготовки будущих специалистов профессионального образования при изучении профессионально ориентированных дисциплин недостаточно представлены в научно педагогических материалах.

**Формулировка цели статьи и задач.** Освещение особенностей использования информационных технологий в учебном процессе подготовки будущих специалистов профессионального образования. В достижении поставленной цели решались следующие задачи:

– установить влияние информационных технологий на процесс обучения и воспитания студентов, будущих педагогов профессионального образования;

– выявить возможности современных средств информационных технологий в учебном процессе будущего специалиста профессионального образования;

– определить эффективность влияния внедрения средств информационных технологий в учебном процессе будущего специалиста профессионального образования на формирование их профессиональной компетентности.

**Изложение основного материала статьи.** Глобальная информатизация общества и реалии сегодняшнего дня предъявляют новые требования к уровню профессиональной компетентности будущих специалистов, который не возможен в новом «информационном» веке без высокого уровня информационной составляющей.

Подготовка специалистов профессионального образования невозможно без применения новых компьютерных программ, что влияет на уровень качества компетентности специалиста в области использования возможностей современных средств информационных технологий в образовательной и профессиональной деятельности; знание современных приемов и методов использования средств информационных технологий при проведении различных видов учебных занятий, реализуемых в учебной и вне учебной деятельности.

Ознакомление студентов с основами современных информационных технологий, тенденциями их развития, обучение принципам построения информационных моделей, проведению анализа полученных результатов, применению современных информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности начинается в рамках изучения ими ряда учебных дисциплин, определенных требованиями образовательных программ специальности.

Информационные технологии (ИТ) осуществляют активное воздействие на процесс обучения и воспитания студентов, меняют схему передачи знаний и методов обучения. Вместе с тем, внедрение ИТ в систему образования не только влияет на образовательные технологии, но и вводит в процесс образования новые. Они связаны с применением компьютеров и телекоммуникаций, специального оборудования, программных и аппаратных

8. Barton J., Collins A. (Eds.) Portfolio assessment: A handbook for educators. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co. 1997.

**Педагогика**

**УДК 378.004:[371.13:62]**

**кандидат педагогических наук Шарипова Эльнора Решатовна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

*Аннотация.* В данной статье представлены особенности использования информационных технологий в процессе обучения будущих специалистов профессионального образования. Освещен опыт использования средств мультимедийных технологий на учебно-практических занятиях профессионально-направленных дисциплин. Отмечена эффективность использования информационных технологий в процессе обучения будущих специалистов профессионального образования на формирование их профессиональной компетентности.

*Ключевые слова:* специалист профессионального образования, профессиональная компетентность, информационные технологии, средства мультимедийных технологий.

*Annotation.* This article presents the features of the use of information technologies in the learning process of future professionals of vocational education. The experience of the use of means of multimedia technologies in the educational process at the practical classes of the professionally-directed disciplines has been presented. The efficiency of the use of information technologies in the training of future professionals of vocational education on the formation of their professional competence has been pointed out.

*Keywords:* expert professional education, professional competence, information technology, multimedia technology.

**Введение.** Научно-технический прогресс в общественном производстве и внедрение информационных технологий в различные сферы жизни, обусловливает необходимость подготовки специалистов профессионального образования с высококачественными профессиональными компетенциями.

Поэтому традиционная система обучения будущих специалистов профессионального образования требует усовершенствования на основе современных достижений науки и техники, оптимизации форм, методов и средств обучения с использованием информационных технологий (ИТ).

Анализ последних исследований и публикаций показал, что вопросам, посвященным информационным технологиям в обучении уделялось внимание В.В. Иванова, А.А. Каленский, И.Г. Захарова и др. Вопрос мультимедийных технологий в учебном процессе исследовались В.Ю. Быковым, Ю.А. Жуковым, М.И. Жалдак, Р.И. Гуревич и др.





| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Наличие интернет-страницы вакансий для студентов от работодателей** | да | нет | да | да |
| **Наличие инструментов по оценке компетенций эффективного трудоустройства / наличие раздела по развитию компетенций эффективного трудоустройства** | Нет в общем доступе | Нет в общем доступе | Наличие раздела по развитию образователь-ных навыков, навыков для работы и жизни. Документ находится в общем доступе - Newcastle Graduate Skills Framework. | Наличие раздела на официальном сайте университета - Азбука карьеры (Career A-Z), где есть вся необходимая информация по эффективному трудоустрой-ству. Также есть сервис для диагностики компетенций и просмотра его оценочного профиля успеваемости. |
| **Дополнительные сервисы, возможности развития карьеры** | • Организация вузом ярмарок вакансий;<br>• Содействие в профессиональном развитии выпускников посредством "Ассоциации выпускников";<br>• Наличие студенческих отрядов, где студенты участвуют в разных социальных мероприятиях, что является дополнительным преимуществом при трудоустройстве как показатель дополнительной внеурочной деятельности. | • Организация вузом ярмарок вакансий;<br>• Содействие в профессиональ-ном развитии выпускников посредством "Ассоциации выпускников";<br>• Штаб студенческих отрядов УрФу, где студенты участвую в различных социальных, строительных проектах, что формирует дополнительные компетенции, повышающие конкурентно-способность молодого специалиста. | • Наличие интернет-страницы с рекомендова-нной литературой по эффективному трудоустрой-ству, планированию карьеры и т.д.;<br>• Наличие Студенческого Союза ориентированного на различные волонтерские проекты с целью самоанализа выпускником своих навыков, а также демонстрации работодателям опыта и знаний за пределами лекционных залов. | • Астон - фьючерсы - видеоклипы, демонстрируют-ющие пошаговое руководство по трудоустрой-ству.<br>• Библиотека книг, посвященных исследованиям карьеры (Careers Library);<br>• Организация ярмарок вакансий;<br>• Сотрудниче-ство с рекрутерами выпускников. |

В аналитической таблице представлены не только некоторые мероприятия вузов, но и формы, методы формирования компетенций эффективного трудоустройства. Как правило, институты и отдельные подразделения вузов организуют собственные специфические мероприятия, которые также вносят свой вклад в формирование данных компетенций.

Следует отметить, что в настоящее время существование различных источников, освещающих вопросы трудоустройства (учебная литература по менеджменту, управлению персоналом, написанию резюме, проведению собеседований и участию в них, самопрезентации, опросу и тестированию соискателей при устройстве на работу, по адаптации новых сотрудников в организации и построению карьеры и другим вопросам эффективного трудоустройства и т.п.), а также большой объем информации, публикуемой в интернете по данному вопросу – создают впечатление о неструктурированности массива знаний по проблеме трудоустройства и способствуют распространению алогизма в реализации усилий в профессиональной занятости.

Объективно оценив важность вопроса эффективного трудоустройства вчерашних студентов, в Российском государственном профессионально-педагогическом университет была введена факультативная дисциплина «Технологии трудоустройства». Цель реализации дисциплины – дать будущим выпускникам знания, умения и навыки, необходимые при решении вопросов эффективного трудоустройства и оптимального построении карьеры и, как следствие, повысить их конкурентоспособность на рынке труда [3].

Содержание дисциплины построено таким образом, что бы студенты могли последовательно усвоить технологию поведения на рынке труда. Поэтому вначале изучаются особенности рынка труда и их влияние на занятость населения, так как структура рынка труда, его типы и формы определяют разнообразные достоинства и недостатки рабочих мест. Важное значение для отбора вакансий студентами имеет знание критериев поиска работы, что позволяет им сделать этот процесс более целенаправленным и системным. При этом предусмотреть сложные ситуации студентам помогут знания об особенностях отечественного рынка труда, в том числе о специфике молодежного рынка труда, а также вопросы, связанные с трудовой миграцией. Так как понятие «карьера» достаточно часто используется в лексиконе выпускников вузов, в дисциплине предусмотрено освоение особенностей построения карьеры, что будет способствовать выбору не только рабочего места, но и увидеть его связь со стратегиями поведения на рынке труда и в целом определить стратегию трудовой жизни [4].

Важным этапом в эффективном трудоустройстве является знание самой технологии трудоустройства. В связи с этим студентам предлагается изучить существующие этапы, способы и приемы поиска рабочих мест, что бы сделать этот процесс более целенаправленным. Начинается процедура поиска вакансий с ориентации в источниках информации о вакансиях и способах их использования, что дает возможность сориентироваться в огромном потоке предложений работодателей - государственная служба по труду и занятости: городские, районные центры занятости населения; частные службы трудоустройства: кадровые и рекрутинговые агентства; средства массовой информации: объявления в газетах и журналах, специальных бюллетенях; реклама на радио и телевидении; кадровые отделы предприятий, учреждений, организаций, фирм; интернет; службы трудоустройства в вузах; ярмарки вакансий; реклама в общественных местах, на транспорте; информация по каналам профессиональных и общественных организаций и др. Особое внимание уделяется такому способу поиска как телефонный разговор, типичным ошибкам, которые допускают студенты при его использовании.





самореализации, $I_{кпр}$– индекс качества производства, $I_{куп}$ – индекс качества удовлетворения потребностей производства.

Таким образом, суммируя все вышеизложенное можно дать следующее определение качеству практической подготовки по результатам прохождения производственной практики. Качество практической подготовки характеризуется степенью удовлетворения потребностей предприятий (производства) и сферы профессионально технического образования – по сути инициаторов (заказчика) подготовки специалистов определенного профиля, определяемой в процессе прохождения студентами производственной практики в условиях предприятий и (которое реализуется путем) формирования профессионально-практической компетентности у студентов для удовлетворения потребностей в их дальнейшем карьерном (профессиональном) росте.

**Выводы.** В качестве основного вывода отметим, что личность, у которой сформирована профессионально-практическая компетентность сможет грамотно организовывать и реализовывать производственную деятельность, учебно-воспитательный процесс, быть профессионалом в производственной деятельности, педагогом. Предложенные выше подходы к организации, оцениванию результатов производственной практики и качеству практической подготовки, основанные на компетентностном подходе, дают возможность системно и научно обоснованно сформулировать общие цели и задачи практик на полный период обучения студента, согласовывать их с содержанием дисциплин учебного плана, повысить эффективность прохождения практики студентов, а в итоге наиболее полно сформировать профессионально-практическую компетентность будущих специалистов.

**Литература:**

1. Тархан Л.З. Проблема фундаментальности в подготовке инженера-педагога // Педагог професійної школи: зб. наук. пр. – К.: Наук. Світ. – 2002. – Вип. VII. – С. 274-280.

2. Кіньколих М.Ф. Методика організаційного забезпечення проведення виробничої практики та оформлення результатів виконання програмних завдань студентами // Проблеми освіти: наук.-мет. зб. – К.: Наук.-мет. центр вищої освіти. – 2003. – Вип. 31.– С. 194-200.

3. Сучков В., Сафин Р., Корчагин Е. Диагностика качества содержания практической подготовки студентов // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 119-124.

4. Усеинова Л.Ю. Теоретические аспекты формирования профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе производственной практики // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. – Харків: УІПА. – 2007. – Вип. 17. – С. 387-397.

5. Волкова В.Н. Основы теории систем и системного анализа: учебник [для студентов вузов, обучающихся по специальности «Системный анализ и управление»] – [2-е изд., перераб. и доп.]– СПб. : Изд-во СПб. ГТУ, 2001. – 512с.

6. Литвак Б.Г. Разработка управленческого решения. – М.: Дело, 2001. – 392 с.

7. Сухарников Ю.В. Людський чинник та навчально-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців для виробництв майбутнього // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти. – 2003. – Вип. 33 – С. 3-27.

нему можно применить систему стандарта, т.к. в силу индивидуальности каждого человека уровень его профессионально-практической компетентности может не иметь аналога. Однако, отдельные его компоненты должны удовлетворять требованиям системы оценки качества.

Все выше сказанное, побуждает наряду с созданием научно и практически обоснованной методики организации практической подготовки студентов в вузах, также сделать попытку обоснования методики оценки уровней качества практической подготовки.

Для оценки качества практической подготовки наиболее простым методом может являться метод «портфолио», который относят к методам самооценки [8]. В отличие от традиционного отчета о прохождении производственной практики, который по сути и должен отражать качество практической подготовки, «образовательные портфолио» предоставляют различные сведения о компетентности студента. Содержание «портфолио» может включать различные материалы с базы прохождения производственной практики, а не «сухие» заключения руководителей практики в дневнике, а именно: фотографии, видео, рукописные материалы, опытные образцы продукции, чертежи и т.п. Кроме того, «портфолио» может содержать независимые сведения от людей, знающих студента, а также непосредственную самооценку студентов.

Согласно компетентностному подходу важной составляющей в рамках прохождения производственной практики является проверка уровня сформированности профессионально-практической компетентности. Портфельный подход в этой связи является наиболее релевантным методом оценки компетентностей, метод комбинированной оценки, позволяющий демонстрировать студентами материалы, собранный в ходе различных этапов производственной практики и разработанные самостоятельно, и предоставлять подтверждения овладения отдельными компонентами профессионально-практической компетентности. Отметим, что к методу «портфолио» как к методу оценки качества практической подготовки возможно добавление традиционные количественные методы оценки.

Качество практической подготовки, по нашему мнению, должно определяться по всем составляющим учебного процесса, который организуется в рамках прохождения будущими инженерами-педагогами производственной практики. В данном контексте можно воспользоваться стадиями (фазами) производственной практики студентов в соответствии со сквозной программой производственной практики [7].

В соответствие с каждой из указанных фаз на основе критериев оценивания и соответствующих им показателей можно создать систему специальных индикаторов качества практической подготовки, которые можно представить в виде индексов. Для ориентировочной оценки взаимосвязи факторов качества практической подготовки может быть использован индекс следующего вида:

$$I_{кпп} = I_{ка} \cdot I_{ки} \cdot I_{кср} \cdot I_{кпр} \cdot I_{куп},$$

где $I_{кпп}$ – индекс качества практической подготовки, $I_{ка}$– индекс качества адаптации, $I_{ки}$– индекс качества идентификации, $I_{кср}$– индекс качества





Именно телефонный разговор предполагает первое знакомство и возможность проявить себя в общении с работодателем.

Трудоустройство соискателя на должность в компанию состоит из нескольких этапов. Первый - это конкурс резюме. Именно на основе этого документа создается первое впечатление работодателя о претенденте, очень часто определяющее выбор кандидата. Поэтому в рамках дисциплины «Технологии трудоустройства» студенты изучают виды резюме, его структуру, правила оформления, основные требования к стилю написания резюме, методы подачи. Грамотно составленное резюме повышает шансы выпускников успешно позиционировать себя на рынке труда. Все чаще искусство переписки с работодателем требует от них знания и владения приемами составления таких документов как сопроводительные, пробные, рекомендательные письма, что также рассматривается в рамках этой дисциплины.

Традиционно наибольшие сложности вызывает у студентов следующий этап трудоустройства – собеседование с работодателем, имеющий высокую психологическую нагрузку. Поэтому особое внимание уделяется изучению именно психологических особенностей прохождения интервью. Студентам важно знать типы интервью, их структуру, особенности вопросов, задаваемых соискателю вакансий. Огромное значение придается освоению этапов подготовки к собеседованию с работодателем и практическим советам специалистов для его успешного прохождения. На практических занятиях формируются навыки общения и прохождения собеседования по вопросам трудоустройства. Ценным является то, что в рамках данной дисциплины проводятся встречи с реальными работодателями из различных сегментов бизнеса, которые организуются совместно с отделом по трудоустройству выпускников.

Большое внимание при изучении технологий трудоустройства уделяется правовым аспектам трудоустройства. Особый интерес у студентов вызывает изучение нечестных уловок работодателей при приеме на работу специалистов и выстраивание с ними трудовых отношений. Знание основных положений Трудового кодекса, регулирующего современные трудовые отношения, помогут выпускникам проявить правовую культуру и защитить себя от недобросовестных работодателей. При изучении правовых аспектов трудоустройства обращается внимание на формы и процедуры заключения и расторжение трудового договора, соблюдение должностных инструкций, правильному оформлению обязательных документов, сопровождающих трудовые отношения с работодателем.

Традиционно считается, что оформление трудовых отношений с работодателем завершает процесс трудоустройства. Однако, в виду того, что студенты часто являются новичками на рынке труда было решено включить в изучение данного курса также вопросы, связанные с технологиями адаптации на рабочем месте. В том числе психологические особенности вхождения в трудовой коллектив, виды адаптации в организации, этапы адаптации, правила успешной адаптации, что позволяет выпускникам минимизировать влияние стрессовых моментов в начале трудовой деятельности.

Особое место в рамках освоения технологий трудоустройства занимают практические занятия, в рамках которых проводится психологическая диагностика выявления готовности к проявлению активной позиции на рынке труда, их ожиданий от результатов этого поведения, составляется паспорт

компетенций, отрабатываются навыки анализа и составления резюме, проводятся деловые игры и др. [4].

**Выводы.** Анализ деятельности вузов по развитию компетенций успешного трудоустройства выпускников показал своеобразные «точки роста», раскрывающие потенциал активизации деятельности вузов и ориентирующие на аккумуляцию усилий по новым направлениям деятельности. В частности, такими точками роста могут стать проведение дополнительных образовательных программ, образовательных модулей, различных тренингов, консультаций, позволяющих приобрести новые компетенции ориентации и позиционирования выпускников на рынке труда, построения профессиональной карьеры. Создание интернет-библиотеки, информационной среды, интернет-страниц, блогов по вопросам эффективного трудоустройства, историй успешного построения карьеры. Развитие взаимоотношений с работодателями – усиление контроля за результатами прохождения студентами практики. Развитие волонтерского движения, позволяющего приобрести необходимый выпускникам опыт профессиональной деятельности, сформировать компетенции. Продвижение и использование портфолио как средства демонстрации и самооценки собственных достижений. Огромный потенциал видится в создании паспорта компетенций – документа, отражающего содержание и степень сформированности компетенций выпускника, востребованных на рынке труда, создание службы оценки этих компетенций.

Введение в РГППУ факультатива по формированию у выпускников умений позиционирования на рынке труда в учебный процесс, было высоко оценено старшекурсниками, которые в ходе обратной связи указали, что изучение дисциплины «технологии трудоустройства» было «полезно» для них. Исследования среди студентов показали, что в среднем такое мнение высказали 86% респондентов. 71% опрошенных студентов подчеркнули, что «такая дисциплина» необходима «в учебном плане» [2]. Реализация данного курса также продемонстрировала его результативность, так как в течение ряда лет 99% выпускников вуза успешно трудоустраивались.

**Литература:**

1. Глотова Е.Е. Требования работодателей к выпускникам вузов: компетентностный подход // Человек и образование. 2014. №4(41), С.185-187
2. Дудина М.М., Митрошкина Е.С., Семенова С.Л. Исследование удовлетворенности студентов освоения дисциплины «Технологии трудоустройства» // Академический журнал западной Сибири. 2012, №2, С.4-4а
3. Дудина М.М., Семенова С.Л. Технологии трудоустройства: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 180 с.
4. Дудина М.М., Остапчук Н.В. Профессиональное саморазвитие студентов в процессе обучения в вузе. // Педагогический журнал Башкортостана, 2011. №1 (32), С.126-129.





Кроме непосредственного исследования проблем организации производственной практики и оценивания ее результатов, важное значение имеет качественная характеристика их практической подготовки. Оценка уровней качества практической подготовки студентов в процессе производственной практики поможет определить адекватность будущих инженеров-педагогов в контексте современного инновационного развития предприятий и учебного процесса в вузах. Отметим, что обобщающие показатели уровня знаний студентов инженеров-педагогов, а именно оценки по специальным дисциплинам, курсовым проектам, средний балл за годы обучения в вузе, а также оценка защиты дипломного проекта не в полной мере характеризуют качество практической подготовки выпускника, а значит и уровень сформированности профессионально-практической компетентности [4]. В подтверждение этого факта можно привести результаты анализа трудоустройства выпускников и их дальнейший карьерный рост. Ведь, для производства и сферы профтехобразования необходим специалист не только, обладающий необходимым уровнем теоретической подготовки, а умеющий в кратчайшее время влиться в производство и педагогический процесс.

Основываясь на исследованиях и учебно-методических разработках, посвященных критериальному оцениванию качественных характеристик объекта [5, 6] можно заключить, что при оценивании качества практической подготовки или уровня сформированности профессионально-практической компетентности у будущих инженеров-педагогов по результатам прохождения производственной практики необходимо использовать технологии экспертного оценивания. В качестве экспертов при оценке качества практической подготовки должны в первую очередь выступать руководители практики от предприятия. Однако, принимая во внимание многокомпонентный состав профессионально-практической компетентности необходимо разработать набор критериев, облегчающий сам процесс оценивания качества. В наиболее общем случае процесс оценивания включает следующие основные этапы: разработка перечня частных критериев, характеризующих объект оценивания; оценка значимости частных критериев; формирование и расчет обобщенного критерия; формулирование выводов и при необходимости принятия соответствующего решения по результатам оценивания.

Учитывая сущность профессионально-практической компетентности при определении критериев оценки качества практической подготовки, на наш взгляд, необходимо агрегировать критерии оценки знаний, умений и навыков, а также критерии оценки самостоятельной деятельности, личной ответственности в ходе прохождения производственной практики на профильных предприятиях.

Для научного анализа качества практической подготовки необходимо также учитывать, что качество любого объекта или процесса может быть установлено только по отношению к некоторому эталону, который определяется нормами, стандартами, правилами, обычаями, традициями. В настоящее время теории управления качества уделяется особое внимание в научной литературе. Кроме того, на производстве и в образовании (особенно в сфере практической подготовки студентов) разрабатываются международные стандарты качества [7]. В нашем исследовании мы не можем уделить достаточного внимания этой проблеме. Отметим только, что если речь идет о качестве практической подготовки отдельно взятого студента, то не всегда к

Индекс сформированности профессионально-практической компетентности рассчитывается как средняя оценка по оценкам, выставленным всеми субъектами оценки.

По мнению отдельных ученых [3, с. 119] система педагогической диагностики качества содержания практической подготовки в профессиональной школе должна реализовываться с учетом потребностей рынка труда, а сама практическая подготовка студентов должна стать многоаспектной. На наш взгляд, практическая подготовка должна быть многокомпонентной, связанной с компонентами профессионально-практической компетентности и представлять собой комплексный параллельно-последовательный процесс ее формирования. Таким образом, выделяются следующие компоненты:

социальный, способствующий социализации студента, знакомству с нормами и ценностями референтной группы и обеспечивающей умение работать в социуме организации в качестве равноправного участника ее социального развития;

личностный, учитывающий индивидуальные качества обучаемого, формирующей личностные качества студента - активность, умение слушать собеседника, уважение к любому труду, готовность к сотрудничеству, взаимодействие при решении профессиональных проблем с высоким уровнем самостоятельности (саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования, самоконтроля, самооценки, самоорганизации и т.д.);

деятельностный, формирующий умения для выполнения всех видов профессиональных задач в зависимости от видов деятельности: проектно-конструкторской, организационно-управленческой, производственно-технологической или научно-исследовательской;

развивающий, раскрывающий обучающегося как личность при внедрении самоорганизующихся способов образования за счет интеграции различных видов практической деятельности;

психологический, способствующий развитию психологической и корпоративной культур, толерантности, эмпатии и др.;

организационно-управленческий, формирующий навыки организации коллективной деятельности и умения по управлению коллективом;

экологический, воспитывающий «космическое» мировоззрение как основу бережного отношения к природе, своевременного устранения специалистом возможных вредных последствий от своей производственной деятельности по отношению к окружающей среде.

По мнению авторов В. Сучкова, Р. Сафина, Е. Корчагина, указанные компоненты могут быть успешно реализованы только при организации непрерывной практики с первого по пятый курс на одном объекте, о чем нами говорилось выше. В этом случае можно проследить формирование профессионально-практической компетентности, а руководители фирм, организаций имеют возможность наблюдать за профессиональным становлением студентов и приглашать к себе на работу лучших из них. Значимость практики существенно возрастает в том случае, если студенты будут знать перспективы своего карьерного роста, творчески решать технико-технологические проблемы объекта при выполнении реальных курсовых и дипломных проектов [3, с. 120].





**Педагогіка**

**УДК 378.014.6**

**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики**
**Дибкова Людмила Миколаївна**
Державний вищий навчальний заклад
«Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана»

# СУБ'ЄКТНІСТЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос развития субъектной позиции студентов в контексте проведения оценивания результатов их учебной деятельности. Проанализированы педагогические условия, предложены методы для активизации студентов в обучении.

*Ключевые слова:* активная учебная деятельность, интерактивность, самостоятельная работа студентов, самоэффективность, учебное задание.

*Annotation.* The article discusses the development of a subject position of students in the context of the evaluation of the results of their training activities. The main components are analyzed, designed to improve prospects.

*Keywords:* active learning activities, interactivity, individual work of students, learning task, self-efficacy.

**Вступ**. Сучасний світ під впливом глобальної інформатизації невпинно і швидко змінюється, що є головним викликом для освітньої системи. Вагомими стають такі особистісні компетенції фахівця, як здатність проаналізувати ситуацію, виявити проблеми та швидко прийняти рішення, творчість, ініціативність, комунікативні навички тощо.

Пріоритетним завданням сучасної освіти стає формування у студентів мотивації на вироблення власної активної освітньої стратегії, яка дозволяє ставити власні цілі, створювати індивідуальну траєкторію їх досягнення, самостійно обирати освітні засоби їх здійснення. Саме широка участь студентів у освітньому процесі як повноправного суб'єкта збільшує їх відповідальність за ефективність навчання та зумовлює внесення суттєвих змін у політику проведення оцінювання навчальних результатів.

**Формулювання мети статті та завдань**. Питання діяльнісного підходу, упровадження активних методів навчання, розвитку особистісних компетенцій студентів, формування їх як суб'єктів у навчальному процесі аналізували Г. Атанов, О. Бурлука, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Євсеєва, Т. Паніна, Т. Панфілова, О. Полат та багато інших. Одначе проблему суб'єктності студентів у навчальній дільності в контексті проведення оцінювання навчальних результатів досліджено недостатньо, що і визначило мету нашої статті.

**Виклад основного матеріалу статті.** Високого рівня якості освіти неможливо досягнути без свідомого відношення студентів до здійснення своєї навчальної діяльності. Принцип активності відіграє головну роль при такій організації процесу навчання, який орієнтований на реалізацію сучасних вимог суспільства до компетентності молодих фахівців. «Цей принцип діє у діалектичній єдності із іншими принципами: зв'язку навчання із життям, науковості, свідомому і міцному засвоєнні знань, наочності, індивідуального

підходу та ін., але його особлива роль у тому, що жоден принцип неможливо зреалізувати, не спираючись на принцип активності у навчанні [8, с. 108].

Активність студентів у навчальній діяльності, розуміння ними значення набуття широкого діапазону професійно-орієнтованих компетенцій, встановлення власних освітніх цілей призводить до розвитку їх як суб'єктів навчання. Т. Шамова підкреслює, що «суб'єктність студентів – це складна інтегрована характеристика особистості, що визначає активність та самостійність, які виявляються у досвіді студента, що називається суб'єктним» [8, с. 96].

На важливому значенні розвитку суб'єктної позиції студентів як майбутніх спеціалістів наголошується у праці співавторів Н. М. Боритко, Н. К. Сергєєва та ін. Автори зазначають, що «критерієм динаміки становлення суб'єктної позиції спеціаліста є його професійно-особистісний саморозвиток, специфічна самоорганізація студентом свого особистого освітнього простору, в якому він виступає як суб'єкт свого професійного становлення і розвитку, засвоює і приймає зміст і технології сучасної освіти, напрацьовує індивідуально-творчий професійний стиль» [1].

Сформованість власного (позитивного) ставлення до навчальної діяльності, здатність докладати вольових зусиль для досягнення навчальних цілей, уміння проектувати, планувати та прогнозувати свою навчальну діяльність, розуміння значення самоосвіти перетворює студентів у активних суб'єктів навчальної діяльності. Дослідження, проведене нами серед студентів-першокурсників КНЕУ (350 респондентів) свідчить про свідомий вибір ними навчального закладу та демонструє значний рівень підтримки (рис. 1), що сприяє їх ефективній навчальній діяльності.

**Рис. 1. Визначення іміджу КНЕУ студентами-першокурсниками**

Не менш важливим для активізації діяльності студентів у контексті оцінювання навчальних результатів є організація ефективної взаємодії між викладачем та студентами. у переважній більшості наукових праць,





личностно-мотивационный к практической, в комплексе они формируют профессионально-практическую компетентность инженера-педагога.

Как было показано выше, основой формирования профессионально-практической компетентности инженера-педагога является производственная практика, которая выполняет соответствующие функции в реализации этого процесса. При этом это касается как инженерной составляющей, так и педагогической, поскольку производственные и практические умения и навыки необходимы инженеру для выполнения производственных функций, а для педагога грамотно преподавать дисциплины инженерного блока и более эффективно строить учебный процесс.

Сущность производственной практики заключается в гармоничном объединении (в терминах учебного плана: в один цикл) различных типов практик, необходимых для полноценного формирования профессионально-практической компетентности будущих специалистов. При подготовке инженеров-педагогов в цикл практик включаются совершенно различные по своему содержанию типы практик, а именно, учебно-ознакомительная, технологическая, педагогическая, преддипломная. Исходя из определения производственной практики [2, с. 196], определим производственную практику в узком смысле как вид учебных занятий, в процессе которых студенты самостоятельно выполняют в условиях действующего производства реальные производственные задачи, определенные учебной программой.

В рамках разработки методического инструментария, который обеспечивает организацию и проведение практики, предлагается модифицировать систему оценивания результатов практики. Основными особенностями предлагаемой системы являются: оценка уровней сформированности профессионально-практической компетентности в отличие от абстрактной традиционной оценки; привлечение всех субъектов производственной практики к оценке ее результатов (руководителей практики, студентов и комиссии); использование четкого перечня критериев и соответствующих им уровней сформированности профессионально-практической компетентности для адекватного оценивания (рейтинг студента); учет значимости различных компонентов профессионально-практической компетентности; использование интегрального показателя (индекса) сформированности профессионально-практической компетентности итоговой оценки на практике. В систему оценивания результатов практики входит «лист критериев» оценки уровней сформированности профессионально-практической компетентности будущего инженера-педагога после прохождения практики. Он может использоваться всеми субъектами оценки по каждому компоненту профессионально-практической компетентности и упрощает процедуру оценивания. Отметим, что уровни сформированности профессионально-практической компетентности избранные от низкого до высокого и характеризуют компетентность исключительно на соответствующем этапе обучения и прохождения соответствующего вида практики.

При расчете оценок уровней сформированности профессионально-практической компетентности субъектами производственной практики используются формулы средней взвешенной величины, где в качестве весовых коэффициентов выступают показатели значимости компонентов профессионально-практической компетентности, определяются экспертами.

подход, пока находится на стадии утверждения, что естественно требует его научно-теоретической и практической аргументации.

В этой связи необходимо еще раз подчеркнуть, что обучение, ориентированное на компетентность, заметно отличается от традиционного, ориентированного на когнитивные стандарты, где требуется только знание, понимание, запоминание, применение правил, действие по заданному алгоритму и т.д. Обрести компетентность можно только в процессе самостоятельного выявления проблемы, поиска знаний, необходимых для решения, или самостоятельного добывания их путем исследования. Такое обучение эффективно организовать в период прохождения студентами производственной практики по всем ее видам.

Анализ научных подходов к профессиональной компетентности и процессу ее формирования, а также обоснование важности практической составляющей в процессе подготовки студентов по инженерно-педагогическим специальностям побудило исследовать профессионально-практическую компетентность. Под профессионально-практической компетентностью инженера-педагога будем понимать обладание им набором знаний, умений и навыков в сфере своей профессии, которые позволяют инженеру-педагогу выполнять необходимые функции и действия, принимать адекватные решения в практической деятельности инженера, а также свободно преподавать инженерно-педагогические дисциплины, высказывать веское, авторитетное мнение по инженерно-педагогическим проблемам.

Профессионально-практическую компетентность следует рассматривать как системное, интегративное единство, синтез интеллектуальных и практических навыков. Как и профессиональная компетентность она включает в себя когнитивную, функциональную и культурологическую компоненты. К ним необходимо добавить личностные характеристики инженера-педагога, например, такие как ценностная ориентация, способности, черты характера, готовность к взаимодействию с одной стороны с коллегами, с другой стороны – с учащимися, полноценное осуществление практической деятельности, которые позволяют человеку использовать свой потенциал и успешно адаптироваться в быстро изменяющемся обществе и профессиональной деятельности. Такой подход отражает все структурные элементы профессионального и практического компонента инженерно-педагогической деятельности, которые выступают мерой и способом в творческой самореализации инженера-педагога.

Формирование профессионально-практической компетентности является комплексным процессом, включающим в себя различные компоненты. К основным из них следует отнести когнитивный, в которую включаются теоретические знания, полученные в ходе формального обучения по инженерному и педагогическому блокам, включая производственную практику в широком смысле. Деятельностный компонент состоит из практических умений и навыков, сформированных в процессе производственного обучения и производственной практики. Личностно-мотивационный компонент включает врожденные характеристики личности и привитые в течении жизни, а также личностные характеристики, связанные с процессом обучения: способности к обучению, желание и стремление учиться, профессионально расти и т.п.

Когнитивный и деятельностный компоненты можно отнести к профессиональной компетентности инженера-педагога, деятельностный и





присвячених оцінюванню знань, висвітлено лише дії викладача, без аналізу взаємовпливу викладач-студент, реакції студентів щодо вимог педагога і т. ін. Але ж «позиція студента як суб'єкта діяльності є вирішальним чинником розвитку й саморозвитку його особистості» [7, с. 12].

Б. Жигальов у своєму дослідженні акцентує, що «взаємодія у процесі оцінювання вносить визначальний вклад у формування «колективного суб'єкта» оцінки, що важливо як з точки зору формування у суб'єктів навчального процесу (студентів і викладачів) відчуття спільності у досягненні якості освіти, так і подолання позиції їх протиставлення у вказаному процесі [4, с. 27]. Максимальне залучення студентів у процес оцінювання призводить до прийняття ними відповідальності за результати своєї навчальної діяльності. Студенти погоджуються із тими результатами, які вони розуміють. Якісне оцінювання неможливе без усвідомлення своїх недоліків та помилок самими студентами. Але саме викладач проектує оцінну діяльність, розробляє навчальні завдання, оцінює якість їх виконання студентами.

Таким чином, у процесі ефективної взаємодії у навчальній діяльності не тільки студент формується як особистість і майбутній фахівець. Викладач, аналізуючи різні аспекти групової навчальної діяльності і кожного студента зокрема, прагне удосконалити педагогічні методи та прийоми, проектує нові навчальні завдання, розробляє контрольні заходи тощо. При цьому і сам викладач удосконалюється як фахівець і особистість.

Адекватно проектовані та зреалізовані процедури оцінювання дають змогу викладачеві приймати рішення, які безпосередньо впливають на ефективність навчання. Лише при усвідомленні викладачем важливого значення оцінної діяльності у навчальному процесі система оцінювання виконує місію орієнтації освітнього процесу на досягнення значущих для майбутнього фахівця, суспільства та держави у цілому результатів навчання.

Система оцінювання навчальних результатів, що орієнтована на збільшення суб'єктної позиції студента, має забезпечити:

– відкритість та прозорість інформації через наявність затверджених стандартів ВНЗ щодо форм, методів та принципів проведення контрольних заходів;

– об'єктивність та адекватність отриманих оцінок через розроблену систему критеріїв оцінювання тієї чи іншої роботи для кожної дисципліни;

– використання відповідних методів для можливості досягнення кожним студентом чітко визначених та попередньо запланованих та опублікованих результатів навчання;

– доступність результатів проведеного оцінювання для студентів. У Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана ця вимога реалізується через впровадження електронних журналів, які доступні у мережі Інтернет;

– мотивацію студентів на покращення навчальних результатів через розуміння ними справедливості отриманих результатів завдяки максимальному впровадженню самооцінної діяльності студентів.

Ефективності проведення оцінювання навчальних результатів сприяють такі два фактори організації навчальної діяльності: «а) зміна характеру задач, відмова від лідируючої ролі репродуктивних задач і застосування задач творчих, продуктивних, що мобілізують різноманітні види когнітивної діяльності; б) перехід від індивідуальної до спільної навчальної діяльності, в

якій проявляються нові форми контролю, взаємоконтролю та самоконтролю – наслідування, взаємокорекція, аргументація, спільне обговорення» [6, с. 89].

Проведене нами дослідження серед студентів-першокурсників (425 респондентів), що вивчають інформатику, виявило, що 80% із них вважають за необхідне збільшення кількості навчальних годин, відведених на практичні заняття за рахунок зменшення лекційних. Вважаємо, що такі дані свідчать про неготовність студентів проявляти активність у самостійному опрацюванні матеріалу лекцій, який подається у стислому вигляді.

На питання «Що допомагало Вам при вивченні навчального курсу з інформатики?» ми отримали такі відповіді (рис. 2): «Конспект» (25 %), «Викладач» (25 %), «Лекції та практичні заняття» (35 %) і лише 5 % студентів продемонструвало певний рівень суб'єктності у навчанні («Мета професії», «Самонавчання», «Моє бажання»). Таким чином, самостійність та свідоме відношення до навчання студентів-першокурсників певною мірою не виявлені.

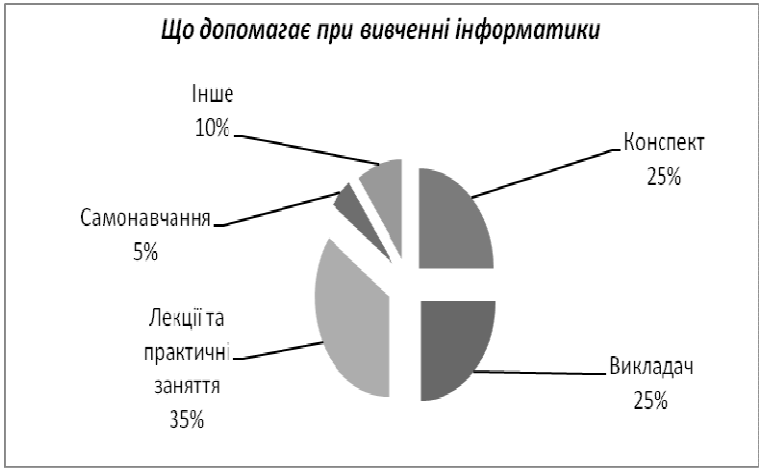


**Рис. 2. Аналіз відповідей студентів**

З метою актуалізації самоосвітньої навчальної діяльності студентів ми впроваджуємо додаткові питання у навчальні завдання студентів. Це спонукає студентів замислитися на поставленими проблемами і стимулює до активізації своєї життєвої позиції. Наприклад, при вивченні можливостей текстового процесора Microsoft Word у процесі створення текстового документа таким питаннями можуть бути: «Чи існує у Вас мета, яку Ви хочете досягнути? Чи розроблений детальний план її досягнення?», «Чого Вам бракує для здійснення визначеної мети?» і т.п. Найчастіше ми отримували відповідь щодо мети в житті – «Успішність» (90%). Але усвідомлення, що власна активність у навчальній діяльності – це не тільки бажана, але й обов'язкова умова успішності, у студентів-першокурсників не спостерігається. У той же час актуалізація таких питань збуджує критичне мислення, спонукає до роздумів, аналітичної діяльності студентів.





эффективно использовать знания и умения, личностные качества для обеспечения требуемого результата на конкретном рабочем месте [1].

Проблема профессионализма и компетентности всегда находилась в поле научных интересов ученых, а с середины прошлого столетия она трансформировалась в проблему формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе обучения в высших учебных заведениях. Как зарубежные, так и отечественные исследователи заключают, что оно должно базироваться на компетентностном подходе. Рассмотрению проблем профессионального становления личности будущих специалистов, полноценного овладения профессией, совершенствования его профессиональной подготовки, методов и приемов по разным направлениям деятельности посвящены труды российских, белорусских и украинских психологов и педагогов: С. Батышева, П. Блонского, В. Блюхера, О. Булавенко, Э. Гришина, Э. Зеера, Г. Карповой, Е. Коваленко, Н. Крупской, Ю. Кульчик, В. Леднева, А. Леонтьева, Н. Никитиной, В. Ревякиной, Л. Тархан, К. Ушинского и др.

Вместе с тем, при всем многообразии и разносторонности подходов к решению задач профессиональной подготовки студентов вузов на основе компетентностного подхода остается недостаточно разработанной проблема практической подготовки и методов ее оценивания как одного из важнейших факторов формирования профессиональной компетентности. Кроме того, остаются без должного внимания проблемы организации и методики обучения студентов в период прохождения производственной практики в контексте формирования профессиональной компетентности с учетом особенностей современной трансформации высшего образования.

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является разработка рекомендаций по оцениванию результатов и качества практической подготовки студентов в условиях производственной практики для формирования профессионально-практической компетентности.

**Изложение основного материала.** В современном мире образование и профессиональная подготовка являются фундаментом человеческого развития и прогресса общества, а также выступают гарантом индивидуального развития, возрождают интеллектуальный, духовный и производственный потенциалы общества. Значимость образования и профессиональной подготовки в развитии человеческих ресурсов, признание их высокими ценностями человека и общества обусловило принятия Международной организацией труда еще в 1975 г. Конвенции о профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в сфере развития человеческих ресурсов.

Таким образом, императивом становится не только то, что знает специалист, но и то, что он умеет делать и осуществлять как профессионал. Из этого следует, что современные потребности общества, личности и отдельных социальных групп в образовании дополнить традиционный культурологический подход (где основной акцент делался на усвоение социокультурного опыта предшествующих поколений) в подготовке специалистов, компетентностным и личностно ориентированным подходами. Анализ указанных подходов и соотнесение их друг с другом показывает, что они не противоречат, а взаимно дополняют друг друга. При этом важно заметить, что в отличие от культурологического подхода, компетентностный

**Педагогика**

**УДК378.147.88**

**кандидат педагогических наук, доцент Усеинова Ленара Юсуфовна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

# ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ И КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

*Аннотация.* В статье представлены рекомендации по оцениванию результатов и качества практической подготовки студентов в условиях производственной практики для формирования профессионально-практической компетентности.

*Ключевые слова*: профессиональная компетентность, качество практической подготовки, оценивание результатов, производственная практика.

*Annotation.* The article presents recommendations on evaluation of results and the quality of students' practical training in the conditions of production practical for the formation of professional and practical competence.

*Keywords*: professional competence, quality of practical training, evaluation of results, production practice.

**Введение.** Практическая подготовка будущего специалиста на протяжении всего периода обучения в общем виде решает следующие задачи: закрепляет знания, полученные во время теоретического обучения; формирует на начальном этапе подготовки умения практически применять ранее полученные теоретические знания по заданному алгоритму; формирует на последующих этапах способность к определенному уровню рефлексивных действий и умений творчески применять для решения конкретной практической задачи теоретические знания из разных предметных областей; вырабатывает необходимый минимум навыков в области специализации и профилизации будущего выпускника, обусловливающий его профессиональную самостоятельность; дополняет на этапе производственных практик ранее полученные студентами специальные теоретические знания и т.д.

В современных исследованиях по проблематике развития образования на основе анализа отечественного и зарубежного опыта обучения в системе высшего профессионального образования делается общее заключение о том, что в современных условиях (когда формируется новый тип общества – информационное общество) оно должно базироваться на компетентностном подходе. Во многих странах подготовка кадров, ориентированная на развитие компетентности, является наиболее распространенной концепцией в последние годы. Подчеркивается, что понятие «компетентность» шире, чем понятие «квалификация». Оно означает не только профессиональные знания, навыки и опыт по данной специальности, но и отношение к делу, определенные (позитивные) склонности, интересы и стремления, а также способность





Розробка та оприлюднення компетенцій, які може розвинути студент у процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни, чітко визначені критерії оцінювання рівня таких компетенцій значно збільшують мотивацію до усвідомленого навчання студентів і відповідають сучасному тренду індивідуалізації освітнього простору. Такі компетенції мають проектуватися у тісному зв'язку із роботодавцями, на базі аналізу ринку праці, вимог до спеціалістів. Формування і розвиток виокремлених компетенцій майбутніх фахівців ґрунтуються на таких видах навчальної діяльності:

– проведення досліджень суспільно значущих питань у межах навчальних дисциплін;
– рефлексія власного саморозвитку через впровадження у навчальний процес методів самооцінки, самоаналізу;
– розв'язування проблемних ситуацій професійного спрямування;
– виконання спільних проектів тощо.

За таких умов студенти будуть мотивовані на плідну навчальну діяльність, а сучасна університетська освіта буде забезпечувати підготовку фахівця, зорієнтованого на подальшу самоосвіту й саморозвиток, спроможного бути суб'єктом організації власної життєдіяльності. Здатність особистості до самоконтролю та самовдосконалення у процесі професійної діяльності створює можливість оперативно реагувати й адаптуватися до постійних змін, що виникають у суспільному житті. Високого рівня розвитку компетентності індивід може досягти тільки через особисту активну та продуктивну самоосвітню діяльність, шляхом отримання свого неповторного особистого досвіду. Необхідним чинником набуття студентами суб'єктності є організація їх власної навчальної діяльності з використанням у навчальному процесі відповідної технології. Одним із таких методів є розробка та використання нами у навчальному процесі інтерактивних навчальних завдань, які спрямовані не лише на отримання знань та вмінь, а, й, головне, на розвиток особистісних якостей [2].

Ми визначаємо два етапи набуття знань, умінь, навиків:

– перший характеризується максимальною допомогою викладача: це і пояснення навчального матеріалу на лекції, і розгляд та аналіз навчальних ситуацій (вправи, завдання), і часткова допомога на практичних роботах. Викладач при цьому контролює та оцінює навчальні результати студентів, надає допомогу та консультації тощо;
– другий етап визначається максимальною самостійною пізнавальною діяльністю студентів (виконання аналітико-реконструктивних та творчих навчальних завдань, позааудиторна самостійна робота відповідно до чітко визначених критеріїв виконання).

Активізації навчальної діяльності студентів сприяє і використання широких дидактичних можливостей інтерактивних інформаційних технологій, їх застосування у практиці професійної підготовки майбутніх економістів.

Інтерактивне навчання ґрунтується на збагаченні власного досвіду студентів через активну навчальну діяльність, їх взаємодію та розвиток особистісних якостей. Інтерактивність (від англ. «Inter» + «Act» – взаємодія) – означає взаємодіяти, знаходитися у процесі діалогу із студентами групи, викладачем або із програмним середовищем комп'ютера (рис. 3).

Інтерактивність у навчальному процесі дає змогу інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння та застосування студентами знань при вирішенні практичних задач, робить цей процес більш усвідомленим та мотивованим.

Основними педагогічними умовами реалізації принципу інтерактивності є отримання студентами позитивного досвіду через створення ситуації успіху, рефлексія, особистісно-діяльнісний підхід, самостійний пошук студентами методів вирішення поставленої задачі орієнтація на спільну роботу студентів при вирішенні навчальних задач.

Через використання інформаційних технологій створюється можливість застосувати швидкий зворотній зв'язок при вирішенні практичних задач. У такій моделі навчання активність студентів є пріоритетною, а викладач виступає у ролі помічника і консультанта.

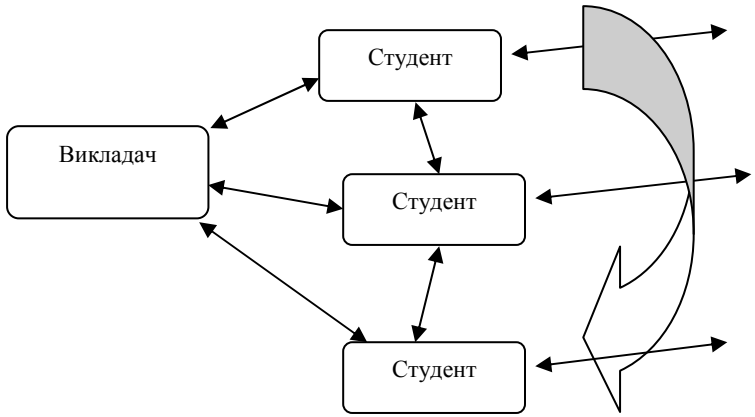


**Рис. 3. Взаємодія у навчальній діяльності**

Упровадження в зміст сучасних підручників та навчальних посібників принципу інтерактивності також сприяє розвитку суб'єктності студентів. Особливо це стосується тих дисциплін, де вивчаються інформаційні технології або робота із програмними продуктами. Тут доцільно додавати копії екрану, що наочно демонструють хід виконання певної дії та отриманий результат. Такі елементи дають студентам можливість ефективно вивчати навчальну тему, розвивають їх аналітичні здібності та власну оцінну діяльність через можливість перевірити свій результат із наданим у підручником. Як приклад, можна навести фрагмент навчального посібника [3] з інформатики (рис. 4).





9. Хартия инновационной культуры [Электронный ресурс] // Проблемы и опыт. – 1999. – № 9-10. – Режим доступа http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&u

10. Словарь философских терминов / Науч. ред. проф. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 731 с.

11. Волкова Н.В. Формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процес фахової підготовки / Волкова Н.В // дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». / УІПА. – Харків, 2013. – 535 с.

12. Штефан Л.В. Теоретичні і методичні засади формування інноваційної культури майбутніх інженерів-педагогів в процесі професійної підготовки / Л.В. Штефан // дис. … докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». / КДПУ. – Кривий Ріг, 2009. – 270 с.

13. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.

14. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества [Электронный ресурс] / В.Ф. Сидоренко // Автореф. дис. ... докт. искусствоведения / ВНИИТЭ. – М., 1990. – Режим доступа: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&u

15. Криулина А.А. Проектная культура и образование [Электронный ресурс] / А.А Криулина, Т.И. Комолова // Журнал Современные наукоёмкие технологии. – 2010. – № 12. – Режим доступа: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4

16. Ткачук С.І. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до формування в учнів технологічної культури: монографія / С І. Ткачук. – Умань: Видавець «Сочінський», 2012. – 392 с.

17. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с анг. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 17с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source

инженеру-педагогу – выпускнику вуза необходимо наряду с педагогической грамотностью «оформления» процесса обучения, уметь придумать новый продукт или новую техническую идею, осуществлять все конструкторские работы по ее воплощению (или давать нужные указания тем, кто будет этим заниматься), внедрить в производство то, что получилось. Инициатива CDIO может быть положена в основу модернизации любой интегрированной (инженерно-педагогической) программы.

Таким образом, под «проектно-конструкторской культурой» мы будем понимать сложный уровень развития, системы качеств, необходимых для эффективного выполнения проектно-конструкторской деятельности будущими инженерами-педагогами.

**Выводы.** В современных условиях высшего образования, реализация которого основана на компетентностном подходе, качество подготовки будущего выпускника «измеряется» определёнными компетентностями, содержание которых, соответствует уровню профессиональной подготовки специалиста любой отрасли.

Обобщая проведённый анализ научной литературы можно предположить, что проектно-конструкторская культура может быть предложена как результат овладения определёнными компетенциями, приобретёнными в процессе обучения.

**Литература:**

1. Тархан Л.З. Влияние организационно-педагогической культуры преподавателя на совершенствование учебной деятельности / Л.З. Тархан // Учёные записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 41. Педагогические науки. – Симферополь: НИЦ КИПУ, 2013. – 184 с.

2. Вехтер Е.В. Развитие проектно-конструкторских компетенций бакалавров технического профиля [Электронный ресурс] / Е.В. Вехтер // дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». НИТПУ, 2012. – 255 с. – Режим доступа: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC

3. Романкова М.В. Развитие проектно-конструкторских способностей у студентов технических вузов [Электронный ресурс] / М.В. Романкова // дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». 2006. – Режим доступа: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q

4. Ерцкина Е. Б. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов в процессе инженерного образования [Электронный ресурс] / Е. Б. Ерцкина // Автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Кемерово, – 2009. – Режим доступа : http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web

5. Вишневская М.В. Формирование гуманитарной культуры как составляющей профессиональной подготовки будущих инженеров [Электронный ресурс] / М.В. Вишневская // Автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Саратов, – 2014. – Режим доступа: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc

6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. Яз., 1984. – 797 с.

7. Сартр Ж.П. Проблемы метода / Ж.П. Сартр. – М.: Прогресс, 1994 – 234 с.

8. Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с. ил.





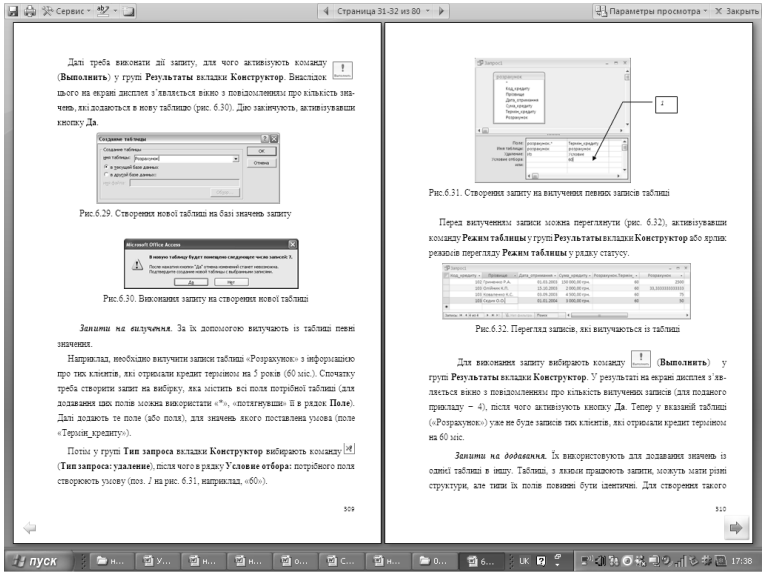

**Рис. 4. Фрагмент навчального посібника із наочними елементами – копіями екрана монітору**

Необхідно зазначити, що у контексті активізації навчальної діяльності студентів змінюється і функції сучасної лекції, яка все більше орієнтується на стимулювання студентів на подальшу самостійну роботу. Лекція ґрунтується на використанні інформаційних технологій та діалогічний виклад матеріалу, при її проведенні застосовується активна пізнавальна діяльність студентів. «Завдання сучасного лектора – не стільки надати інформацію, скільки спонукати студентів до самостійного вивчення теми, формування власного ставлення до певних її аспектів, пошуку джерел додаткової інформації, стимулювання студентів до подальшої самостійної роботи. У цьому разі не самостійна робота має стати складовою лекції, а лекція – складовою самостійної роботи. У такому розумінні навчальну діяльність студентів на лекції можна вважати самостійної роботою, що має бути проконтрольована та оцінена викладачем» [5, с.174].

Розвивають аналітичні здібності студентів і питання, які ми включаємо до завдань для самостійної роботи (наприклад, «Визначте компетенції, які, на Вашу думку, удосконалюються при виконанні завдання»). Далі ми пропонуємо перелік компетенцій (вміння знайти потрібну інформацію, взаємодія із іншими студентами щодо отримання результату, оцінювання власних можливостей та ін.), який можна доповнювати. Таке ознайомлення із переліком компетенцій, які необхідні для майбутньої успішної професійної діяльності, стимулює студентів докладати більше зусиль для вирішення навчальних завдань.

**Висновки**. Таким чином, проведення оцінювання навчальних результатів, що скеровано на розвиток суб'єктної позиції студентів по відношенню до

власної професійної освіти, включення навчальних результатів студентів до сфери їх особистісних досягнень і призводить до перетворення їх у суб'єкти керування якістю своєї професійної підготовки.

**Література:**


1. Борытко Н. М., Сергеев Н. К., Мацкайлова О. А. Субъектность как гуманитарный ориентир профессионального воспитания студента// Вестник ВГУ, серия: «Проблемы высшего образования». – 2014.– №1. – С. 19–24.
2. Дибкова Л. М. Інтерактивні інформаційні технології у навчальному процесі сучасного вишу / Л. М. Дибкова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. № 2 (додаток 2). – Тематичний випуск «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах» – Луцьк: СПД Гадяк Жанна Володимирівна, друкарня «ВолиньПоліграф»™, 2013. – 488 с., С. 364–371.
3. Дибкова Л. М. Інформатика та комп'ютерна техніка. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 4-те видання, стереотипне. – К.: Академвидав, 2012. – 464 с.
4. Жигалев Б. А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. н.: 13.00.08 – Шуя, 2012 – 41 с.
5. Контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів економічного університету / М. І. Радченко, М. В. Артюшина, Г. М. Романова та ін. – К.: КНЕУ, 2010. – 332 с.
6. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие / Ляудис В. Я. – [4-е изд., испр. и доп.] – М.:УМК «Психология», 2003. – 192 с.
7. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / Козаков В. А., М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. – К.: КНЕУ, 2003. – 829 с.
8. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М.: Изд.центр «Академия», 2002. – 384 с.


**Педагогіка**

**УДК 371.3:004.415.53**

**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Жуковський Сергій Станіславович**
Житомирський державний університет імені Івана Франка

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОЛІМПІАД З ІНФОРМАТИКИ

*Анотація.* Стаття присвячена методичним аспектам підготовки обдарованих школярів до олімпіад з інформатики, аналізується організація підготовки, завдання, цілі, компоненти навчальної діяльності, що сприяє ефективній підготовці обдарованих школярів до олімпіад з інформатики.

*Ключові слова:* олімпіада з інформатики, обдаровані школярі, методика підготовки до олімпіад з інформатики.

*Аннотация.* Статья посвящена методическим аспектам подготовки одаренных школьников к олимпиадам по информатике, анализируется





В своих исследованиях Н.В. Волкова [11], Л.В. Штефан [12], выделили суть, продукт, источник культуры – в основе чего находится сам человек либо его деятельность.

Рассматривая понятие «культура», воспользуемся определением М. Мид, которая выделяет три типа культуры. Для первого типа характерно обучение младшего поколения с использованием опыта старшего поколения. Ко второму типу автор относит процесс обучения старшего и младшего поколений на примере своих сверстников, к третьему – культуру отношений, при которых происходит передача опыта от младшего к старшему поколению [13, с. 322-362].

Сочетание двух понятий «проект» и «культура» дало толчок к появлению понятия «проектная культура». Сегодня проектная культура изучается многими учёными (В.Ф. Сидоренко [14], А.А. Криулина, Т.И. Комолова [15]), которые рассматривают её как «третью культуру», объединяющую искусство и деятельность, сочетание технико-научного и гуманитарно-художественного развития.

Метафорически точно связал культуру с образованием В.Ф. Сидоренко, и обозначил: «для себя» образование – образ культуры, «для культуры» оно – образование культуры, точнее ее воспроизводство через образование, а «для социума» – это его «легкие». На «вдохе» образование «втягивает» в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой и образом культуры. На «выдохе» культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность» [14].

В свою очередь исследователем С.И. Ткачуком проектная культура рассматривается, как составляющая технологической культуры, которая обусловлена наличием противоречий между появлением новых направлений культуры, связанных с научно-технологическим развитием и адекватностью их отображения в современном мире. Анализируя знания и умения данного элемента культуры можно отметить, что творческий компонент становится одновременно и показателем развития культурного уровня личности [16, с 299-301].

Проанализировав взгляды учёных, в контексте нашего исследования, на ключевое понятие «проектно-конструкторская культура» влияют такие, как «культура», «проект», «проектная культура», и есть необходимость рассмотреть ещё одну её составляющую – конструкторскую.

Как было отмечено ранее инженерно-педагогическое образование это синтез (слияние двух начал), в результате которого выпускники должны быть готовы как к педагогической деятельности, так и инженерной. Согласно современному подходу к инженерному образованию, разработаны так называемые Стандарты CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate), в Массачусетском технологическом институте (MIT), содержащие современный перечень требований к результатам обучения выпускников технического профиля которые должны быть способны к комплексной инженерной деятельности: *планировать, проектировать, производить* и *применять* инженерные продукты, процессы и системы в современной среде, основанной на командной работе специалистов. Они должны быть способны участвовать в реализации инженерных процессов, вносить вклад в развитие инженерных продуктов и осуществлять эту деятельность, работая в производственной компании. Это является сутью инженерной профессии [17]. В нашем случае инженерной составляющей бинарной специальности. Другими словами

С позиции нового подхода, согласно новому стандарту ISO 21500, под проектом (от лат. projectus – брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперёд) понимается уникальный набор процессов, состоящих из скоординированных и управляемых задач с начальной и конечной датами, предпринятых для достижения цели. Достижение цели проекта требует получения результатов, соответствующих определенным заранее требованиям, в том числе ограничения на получения результатов, таких как время, деньги и ресурсы. Другими словами проект – это работы, планы, мероприятия и другие задачи, направленные на создание нового продукта (устройства, работы, услуги). Очевидно, что выполнение проекта определяет содержание проектной деятельности.

Определение понятия «культуры» неоднозначно, его смысл рассматривается в исследовательском поле таких наук, как история, культурология, психология, педагогика и др., и единого ответа на поставленный вопрос нет и не только из-за многозначности самого понятия культуры, но из-за того, что слово «культура» объединяет различные точки зрения. Сейчас по оценкам ряда исследователей, существует около тысячи определений культуры, следовательно, возникает необходимость выделить основные положения этого понятия.

С позиции цикличности культурного развития (например, путь, пройденный европейской культурой) к XXI ст. «лидером» современной западной культуры – формой духовной жизни общества – является наука. Ей предшествовали различные формы культуры, в зависимости от типа культуры, такие как мифология (от синкретизма) в первобытной культуре; религия, искусство, философия (от мифологии) в античной культуре; религия в средневековой культуре, искусство в культуре Возрождения и философия в культуре Нового Времени [8, с. 115-116]. В связи с этим, в настоящее время, возникают противоречия о смене «лидера» культуры или смены самого типа культуры, решения которых находят в образовании – пути в мир научного знания, а тем самым и в современную культуру.

Свидетельством тому, что образ современной культуры формируется в новом качестве, является Хартия инновационной культуры, подписанная в России, которая гласит, что устойчивое развитие нынешней цивилизации возможно лишь благодаря нововведениям в различные сферы деятельности (наука, образование, экономика и др.) на базе многовекового культурного наследия [9].

Термин «культура» в словаре философских терминов (лат. cultura – возделывание, воспитание, почитание) – трактуется как универсум искусственных объектов (идеальных и материальных предметов; объективированных действий и отношений), созданных человечеством в процессе освоения природы и обладающий структурными, функциональными и динамическими закономерностями (общими и специальными) [10].

Культура, как совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении, трактуется в словаре русского языка С.И. Ожегова [6, с. 268]. В сущности понятия «культура» находят отражения человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения людей).





организация подготовки, задачи, цели, компоненты учебной деятельности, которые способствуют эффективной подготовке одаренных школьников к олимпиадам по информатике.

*Ключевые слова:* олимпиада по информатике, одаренные школьники, решение олимпиадных задач, методика подготовки к олимпиаде по информатике.

*Annotation.* The article is devoted to the methodological aspects of training gifted students for the Olympiad in Informatics, analyzed the organization of training, mission, objectives, components of learning activities that contribute to the effective preparation of gifted students for the Olympiad in Informatics.

*Keywords:* Olympiad in Informatics, gifted students, the decision Olympiad problems, methods of preparation for the Olympiad in Informatics.

**Вступ.** Кожна держава прагне до зміцнення свого науково-технічного потенціалу. Це є гарантом її подальшого розвитку, добробуту громадян, а також необхідною умовою визнання іншими державами світу. Виховання своїх науковців потрібно розпочинати зі шкільної парти. На сучасному етапі реформування освіти в країні держава приділяє велику увагу створенню умов успішного навчання та розвитку здібностей обдарованих молодих людей. Для залучення обдарованої молоді до поглибленого вивчення навчальних предметів проводяться предметні олімпіади.

Проблеми підготовки учнів до олімпіад з інформатики розглядали українські науковці: А.М. Гуржій, Ю.Я. Пасіхов, В.І. Мельник, О.С. Чигиринський, В.В. Бондаренко, М.Г Медвєдєв, І.В.Скляр, І.М.Порубльов, російські: Ф.В. Меншиков, М. Густокашин, В.А. Матюхін, А.Е. Пономарьов, И.А Волков, В.М. Котов та інші.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті у визначені завдань та цілей олімпіади з інформатики, викладені методики підготовки обдарованих школярів олімпіад з інформатики, виділити компоненти навчальної діяльності, що сприяють ефективній підготовці обдарованих школярів до олімпіад з інформатики.

**Виклад основного матеріалу статті.** Немає неталановитих дітей – є діти, в яких не виявлено талант. Завдання вчителя виявити талант учня, направити його в потрібне русло і в подальшому розвивати його.

Одним із важливих моментів роботи з дітьми є виявлення талантів в учнів, а не тільки добирати учнів із розвиненим талантом. Досить часто талановиті учні, які не виявили зацікавленість змістом навчання, на уроках не проявляють свій талант.

На уроках інформатики учнів можна зацікавити нестандартними задачами з цікавим змістом, на які, як правило, у вчителів не вистачає часу. Коли постійно розв’язувати нестандартні задачі, в учнів з’являється інтерес до них та пізнання нових способів їх реалізації. Нерідко нестандартні задачі не потребують значних математичних знань і, як правило, їх розв’язки короткі. На етапі зацікавлення та відбору учнів необхідно розв’язувати задачі, де потрібне тільки логічне мислення. Багато учнів з розвиненим логічним мисленням ще з дитинства наділені ним від природи, проте не навчені до регулярної праці, внаслідок чого в них запущені знання з багатьох предметів. Через деякий час необхідно розв’язувати задачі з мінімумом математичних знань, у цей час, як правило, виникає проблема в тому, що учні, які розв’язують нестандартні

задачі, не знають таких простих формул, як площі трикутника, відстані між точками, способи знаходження найбільшого спільного дільника, тощо. Через незацікавленість на уроках математики, фізики учні просто пропускають такі важливі речі. Вчитель інформатики спочатку може просто показати формулу, пояснити її, довести. Потім необхідно запропонувати учням знаходити необхідні формули, їх доведення в підручниках, довідниках. Інколи слід рекомендувати учням звернутися до їхніх вчителів математики, фізики, щоб ті пояснили деякі твердження, поняття, що виходить за межі програми. Це стимулює учня в майбутньому зацікавитись не тільки інформатикою, але й іншими, пов'язаними з нею предметами, і через деякий час в них покращаться знання з інших суміжних предметів.

На наступному етапі підготовки до олімпіади потрібно розв'язувати нестандартні задачі, які потребують використання різних методів програмування: сортування, динамічного програмування, довгої арифметики, жадібного алгоритму, задачі на графи, комбінаторики тощо. Цей етап дуже об'ємний, і він може тривати рік, два, а іноді й три роки. Все залежить від віку учня, від навиків програмування, від типу сприйняття, вміння аналізувати і знаходити свої помилки в програмі і так далі.

Важливим моментом є розв'язування під час уроків нестандартних, цікавих задач, на які, як правило, у вчителів не вистачає часу. Саме нестандартні задачі дають можливість зацікавити учнів олімпіадою.

Атмосфера під час підготовки до олімпіади повинна бути творча. Вчитель ставить задачу і дає можливість учням висловити свої думки щодо її розв'язання. Не рідко можна побачити ситуацію, коли скромний учень знає, як розв'язати задачу, але боїться висловити свою думку, бо має сумніви в її правильності, що стримує його розвиток. Маючи багато неправильних розв'язків, можна знайти часткові випадки в розв'язку задачі, прогалини в ідеї розв'язання. Досить часто в задачах потрібно шукати закономірності. У таких випадках необхідно послідовно знаходити розв'язок задачі для мінімальних значень, потім дані послідовно збільшувати, і через деякий час в отриманих послідовностях можна знайти якусь закономірність. Кожний новий розв'язок задачі – це окреме її дослідження, це нове відкриття для учня. Пізніше можна познайомити учнів із різними методами розв'язання олімпіадних задач, методами програмування, й учні з гордістю будуть стверджувати, що вони цей спосіб придумали самі, що додає їм самовпевненості у своїх силах та можливостях.

Після розв'язання задачі необхідно робити детальний аналіз розв'язку та самого процесу розв'язання. Розв'язок потрібно проаналізувати на оптимальність (швидкість виконання, затрати пам'яті, простоту реалізації).

Учень повинен вміти вийти зі «скрутного» положення, коли він не знає як розв'язати задачу. Для успіху необхідно використовувати кожну можливість набрати максимальну кількість балів. У таких випадках потрібно передбачити часткові випадки для мінімальних та критичних даних.

Таким чином, учень вчиться проводити дослідження, шукати закономірності, знаходити «геніальні» винаходи для самого себе, а інколи дійсно, геніальні.

Регулярне проведення тренувальних олімпіад, участь в Інтернет-олімпіадах готує учнів до атмосфери змагань. Учні звикають до цього, в них з'являється азарт. У цій справі, звичайно, є як лідери, так і ті, хто знаходиться в





являются связующим звеном во всех видах профессиональной деятельности специалиста любой отрасли, в том числе и швейной.

Одной из задач, стоящей во главе высшего профессионального образования сегодня – усиление роли инженерно-педагогического образования, что влечёт за собой повышение уровня подготовки современного инженера-педагога, поскольку именно от этих специалистов зависит уровень готовности рабочих кадров к инновационным изменениям в современных условиях труда. В инженерно-педагогическом вузе формирование профессионально-практической и теоретической готовности студента отражено в нормативной части образовательного учреждения и осуществляется через такие традиционные формы обучения как проектирование и конструирование педагогического процесса. Нельзя не отметить, что культурная составляющая не характерна для традиционного инженерно-педагогического образования, следовательно, такая ситуация поясняет интерес педагогов к проблемам формирования проектной культуры студентов, как составляющей их профессиональной подготовки.

Такая задача решается в системе профессионального образования путём усовершенствования технологии обучения в рамках отдельных дисциплин, с учетом объёма рационально скомбинированной учебной информации, которая может быть усвоена обучающимися.

**Формулировка цели статьи.** Провести теоретический анализ научной литературы и обосновать понятие «проектно-конструкторская культура» будущих инженеров-педагогов.

**Изложение основного материала статьи.** Понятия и содержание проектно-конструкторских компетенций, компетентностей, способностей и деятельности изучались многими исследователями (Е.В. Вехтер [2], М.В. Романкова [3], Е.Б. Ерцкина [4], М.В. Вишневская [5]).

При этом считаем необходимым заметить, что проектно-конструкторская культура как педагогический феномен в отечественной литературе исследована недостаточно.

Отметим, что подготовка инженера-педагога носит бипрофессиональный характер, т. е. будущий специалист получает подготовку по двум направлениям: педагогическому и инженерному.

Формирование проектно-конструкторской культуры, будущих инженеров-педагогов, может рассматриваться в качестве одной из ведущих целей современного высшего профессионального образования.

Для уточнения понятия проектно-конструкторской культуры будущих инженеров-педагогов необходим анализ основных ключевых понятий: «проект» и «культура».

Исследуя смысл понятия «проект» некоторые учёные дают следующие определения. В словаре русского языка С.И. Ожегова под проектом понимается разработанный план сооружения, устройства чего-нибудь (проект моста, или дипломный проект в техническом вузе); предварительный текст какого-либо документа (например, проект договора); замысел, план [6, с. 528].

Проект – центральное понятие антропологии и философии истории Ж.П. Сартра. Посредством проекта человек преодолевает противоречие между потребностями и миром, отрицает внешне инертную материю, «относится к определенному будущему объекту», который стремится вызвать к жизни то, что «еще не было» [7, с. 113-114].

19. Серополко С. Общество по подготовке специалистов земской и городской службы [Текст] / С. Серополко // Земское дело. – 1916. – № 5. – С.245-248.
20. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. - К.: Наукова думка, 1970-1980. - Т. 7. - С.277.
21. Сумцов Н.Ф. Культурный уголок Харьковской губернии: (Поповская академия) / Н.Ф. Сумцов. – Х.: Тип. Губерн. правл., 1888. – 13 с.
22. Фридьева Н.Я. Жизнь для просвещения народа. – М.: Всесоюзная книжная палата, 1963. – 101 с.
23. Христина Даниловна Алчевская. Полувековой юбилей (1862-1912). - Москва: тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1912. - 244 с.
24. Шульга Е. К вопросу о расширении и подъеме народного образования // Земский сборник Черниговской губернии. – 1903. – № 8. – С. 76-90.
25. Щепкина Е.Н. Из истории женской личности в России: лекции и статьи. Сост. и общ.ред. В.Успенская. – Тверь: Феминист-пресс, 2005 (Серия «Феминисткая коллекция»). – 320 с.

**Педагогика**

**УДК [378.09:62]:37.013.43**

**преподаватель Токарчук Екатерина Юрьевна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКАЯ КУЛЬТУРА» БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

*Аннотация.* В статье проведён теоретический анализ понятия «проектно-конструкторская культура», отражены различные взгляды учёных на ключевые составляющие рассматриваемой культуры.

*Ключевые слова:* проект, культура, проектная культура, проектно-конструкторская культура, инженер-педагог.

*Annotation.* In article the theoretical analysis of concept « design culture » is lead, various sights of scientists at key components of considered culture are reflected.

*Keywords:* the project, culture, design culture, design culture, engineer-teacher.

**Введение.** Современный рынок труда требует специалистов, способных к постоянному обновлению собственных знаний, к самостоятельной постановке нестандартных задач профессионального характера, готовых выбирать наиболее рациональные решения. И поскольку речь идёт об уровне образованности человека, который в течение жизни, обучаясь – совершенствуется, повышая тем самым свой культурный уровень. Следовательно, образование это и есть культура, ибо быть образованным – значит быть культурным [1, с. 82]. Поэтому в современных условиях развития высшего образования вопросы формирования культуры будущих специалистов приобретают первостепенное значение и проектные знания, умения и навыки





кінці рейтингової таблиці. Після таких турів завжди необхідно проводити аналіз нерозв'язаних задач. Спочатку учні, які розв'язали задачі повністю, або частково, розказують свої методи розв'язання, потім варто розібрати розв'язки задач, які були неправильні. У кінці показується оптимальний розв'язок, а для учнів, які не повністю розв'язали задачі, або їх зовсім не розв'язали, задається домашнє завдання – написати програми для вже розібраних задач. На наступне заняття, обов'язково, проводиться повторне тестування, паралельно ведеться ще одна рейтингова таблиця, в якій видно рівень розв'язаних учнями задач. Рейтинги турів аналізуються. Кожен бачить графічне відображення свого рівня підготовленості, зміну місця в рейтинговій таблиці, з'ясовує причини падіння та підйому в ній.

Досить часто при підготовці до олімпіади потрібно давати задачі, розв'язані раніше, для перевірки вміння реалізовувати вже відомі методи розв'язування задач та набуття досвіду у швидкості їх реалізації.

Для стимулу до перемоги учням необхідно мати суперника. Тому готувати до олімпіади необхідно, по можливості, не одного учня. Учень повинен рівнятись на сильнішого суперника, прагнути до перемоги, здобуття найвищих результатів.

Для прикладу можна процитувати інтерв'ю переможців всеукраїнських, міжнародних олімпіад, які можна знайти на сайтах, в журналах, газетах [1.1].

Методика підготовки до олімпіади з інформатики передбачає:

1) організацію підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики в межах усього навчального процесу в навчальному закладі, а не лише предмету інформатики;

2) виділення умов, що позитивно впливають на динаміку процесу підготовки до олімпіад з інформатики;

3) розробку критеріїв оцінювання ефективності створеної методики підготовки [2].

У нашому дослідженні будемо розглядати сукупність педагогічних умов як навчальну дію для впливу на особистість учня для прискореного формування знань умінь і навичок програмування, вміння розв'язувати нестандартні задачі. Засобами підготовки учнів до олімпіади з інформатики є використання розроблених Інтернет-ресурсів з набором творчих завдань, автоматизованою системою перевірки розв'язків, навчання в різновікових групах, аналіз задач та розв'язків офіційних олімпіад різних етапів, детальний аналіз результатів виступу учасників на олімпіадах.

Розробляючи методику підготовки учнів до олімпіади з інформатики, виходили з того, що в кожному навчальному закладі кількість учнів, здібних до програмування, невелика, і учні навчаються в різних класах, тому за основу було взято метод роботи у різновікових групах [3].

В основу експериментальної методики нами покладено такі принципи:

- цілісності;
- гуманізації;
- фундаменталізації – взаємопідсилення теорії та практики, що дає глибоке засвоєння теоретичного матеріалу, практичних навичок розв'язування задач;
- індивідуалізації – урахування і розвиток особистісних особливостей учнів з використанням різних форм взаємодії з вчителем (тренером) у процесі навчання;

- модульності – навчання здійснюється за окремими функціональними вузлами – модулями, з урахуванням завдань різних рівнів, для різновікових груп, з можливістю росту, переходу з однієї групи в іншу, як з вищим рівнем знань та навиків, так і з нижчим.

У ході експериментальної роботи була обрана наступна логіка втілення методики підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики:

- виділення загальної мети підготовки обдарованих школярів до олімпіад з інформатики;
- визначення проміжних цілей підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики шляхом конкретизації попередньо визначених показників;
- добір та дидактичне обґрунтування змісту навчального процесу відповідно до поставлених завдань;
- реалізація змісту навчання шляхом впровадження розроблених педагогічних умов підготовки обдарованих школярів до олімпіад з інформатики, які забезпечені об'єктивними методиками контролю якості та ефективності навчального процесу;
- поетапне врахування названих умов забезпечення високого рівня підготовки обдарованих школярів до олімпіад з інформатики.

Початковим етапом підготовки до олімпіади з інформатики є цілепокладання. Він полягає у визначенні вчителем (тренером) соціально значущих дидактичних цілей – виявлення обдарованих школярів у галузі інформатики (програмування), формування знань, умінь, навиків, необхідних для розв'язування нестандартних задач із програмування.

Мета навчання – формування знань мови програмування, навичок програмування, вміння використовувати базові алгоритми для розв'язання нестандартних конкурсних (олімпіадних) задач і, як результат, – успішний виступ на олімпіаді з інформатики. Ціль навчання протягом кожного етапу підготовки повинна змінюватися в залежності від здібностей учнів, результату засвоєння знань, набуття умінь і навичок та результатів участі на певних етапах олімпіади.

Все це спрямовує вчителя і учнів на ґрунтовне оволодіння навчальним матеріалом з відповідною якістю.

Тому на даному етапі важливим стає обґрунтування й опис методики постановки цілей навчання учнів, які готуються до участі в олімпіаді з інформатики.

При визначенні цілей навчання спираємося на те, що методика підготовки учнів до олімпіади з інформатики, спрямована на розвиток творчого мислення учнів, навичок програмування, вміння передбачати нестандартні ситуації, спрямовує учнів до вибору майбутньої професії.

Враховуючи вищесказане, визначено предметні цілі підготовки до олімпіади:

- сформувати систему знань у виборі наукових підходів до побудови навчального процесу в школі із урахуванням його специфіки;
- організувати тренувальні тематичні змагання для закріплення теоретичних знань, надавати консультації під час тренувальних змагань;
- проводити аналіз задач тренувальних та відбіркових змагань;
- надавати літературу, відеолекції, посилання на Інтернет-джерела для самостійного опрацювання;





**Література:**

1. Абрамов Я. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще / Я.Абрамов. – СПб.: Общ. печатного дела „Издатель", 1897. – 123 с.
2. Алчевская Х.Д. Хроника воскресных школ / Х.Д.Алчевская // Русская школа. – № 3. – 1902. – С.251-259.
3. Горностаев П.В. О теории общего образования взрослых до Октября и в первые годы после революции: учеб. пособие / П.В.Горностаев. – М.: Московский областной педагогический институт им. Н.К.Крупской, 1974. – 86 с.
4. Доклади Подільської губерніяльної народної управи сьомому черговому зібранню губерніяльної народньої ради. Сесія з 22–27 квітня 1918 р. – Кам'янець-Подільський: Друкарня Свято Троїцького Братства, 1918 р. – 425 с.
5. Дуликов В.З. Университет имени А.Л.Шанявского как один из зачинателей социокультурного образования в России (на примере курсовой системы подготовки слушателей) [Текст] / В. З. Дуликов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - 2012. - № 5. - С. 104-110.
6. Казанцев П. Роль педагогических собраний в жизни воскресных школ / П.Казанцев // Русская школа. – № 2. – 1902. – С. 52–59.
7. Киевский педагогический институт // Киевлянин. – 1919. – № 55 . – С.2.
8. Мединский Е. Энциклопедия внешкольного образования. Том I. Общая теория внешкольного образования. Издание 2-е. – Москва-Ленинград: Государственное издательство, 1925. – 140 с.
9. Миропольский С. Школа и общество: Частная харьковская женская воскресная школа / С.Миропольский. – СПб.: Тип. Скорохода, 1892. – 106 с.
10. Миропольский С.И. Школа и общество. Харьковская частная женская воскресная школа // Семья и школа. – 1877. – № 11. – С.368-401.
11. Московский городской народный университет им. А.Л.Шанявского (проспект). - М., 1918.
12. Мухін М.І. Педагогічні погляди і освітня діяльність Х.Д. Алчевської. – К.: Вища школа, 1979. – 183 с.
13. О Фребелевском педагогическом институте // Центральний Державний історичний архів України. - Ф. 707, оп. 166, сп. 9. - 44 арк. (1916).
14. Олійник Н.А. Освітня діяльність земств Чернігівської губернії у другій половині XIX - на початку XX століття.: Дис... канд. наук: 13.00.01 - 2008. – 236 с.
15. Отчет Московского городского народного университета имени А.Л.Шанявского за 1915-1916 академический год. - М., 1916.
16. Педагогические курсы для учителей первой группы уездов Черниговской губернии, состоявшиеся под руководством Д. И. Тихомирова и при участии С. П. Квасницкого в июле 1894 года в Чернигове. – Чернигов: Тип. губ. земства, 1895. – 89 с.
17. Рудинський М. Я. Про заснування в Полтаві педагогічного факультету (1918 р.) / Михайло Рудинський. – Полтава, 1995. – Препринт, вип. 5. – 40 с.
18. Русова С. Позашкільна освіта. Засоби переведення. Лекції, читанні на позашкільному факультеті Київського Педагогічному Інституті. – К.: Товариство «Дзвін», 1917. – 88 с.

Така постановка справи дає підстави до висновків щодо налагодження систематичної й ґрунтовної роботи в галузі фахової підготовки фахівців для освіти дорослих. У 1916-1919 рр. курси інструкторів позашкільної освіти набули особливого розвитку. За свідченнями Є.Мединського, рідко в якому місті не було організованого одного, а то й кількох курсів для діячів народної освіти.

Важливу роль у підготовці діячів позашкільної освіти також відіграли українські вільні університети - Київський український державний університет, Кам'янець-Подільський український університет, Полтавський історико-філологічний факультет Харківського університету та інші, які використовували в своїй роботі кращі західноєвропейські, світові та вітчизняні концепції підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, про підготовку інструкторів з позашкільної освіти в Кам'янець-Подільському університеті йдеться у доповіді Подільської губернської народної управи черговому зібранню губернської народної ради в квітні 1918 р. [4, с. 74-75].

Аналогічна підготовка здійснювалася у Полтавському українському університеті. Тут була розроблена спеціальна програма одно-дворічних курсів для осіб, які бажали отримати спеціальність інструктора з позашкільної освіти. Автором програми був видатний історик, педагог, етнограф М.Рудинський, який відстоював думку, що інструктори із позашкільної освіти теж повинні пройти серйозну педагогічну підготовку при університеті. Для цього була розроблена навчальна програма й складений кошторис таких курсів, що давали особам право бути на посадах інструкторів із позашкільної освіти Народних Рад Полтавщини.

Програма однорічних курсів включала такі навчальні дисципліни: «Принципи організації, методи й форми позашкільної освіти», «Історія основ позашкільної освіти на Заході, в Росії та Україні», «Роль земства й кооперації у справі позашкільної освіти», «Школа для дорослих (теорія і практика)», «Бібліотекознавство (теорія і практика)», «Народний театр (теорія і практика)», «Музейна справа (краєзнавство)», «Екскурсії (теорія)», «Кінематограф і червоний ліхтар», «Співи та музика (теорія і практика)», «Психологія», «Гігієна» [17, с. 33].

Аналіз програми М.Рудинського та її зіставлення з вищеназваними виявляє тенденцію професіоналізації змісту підготовки фахівців освіти дорослих, домінування професійно-орієнтованих дисциплін прикладного спрямування, обов'язковість предметів мистецько-творчого спрямування та поступове розширення психолого-педагогічної та суспільствознавчої складової. Очевидно, що теоретична складова професійно-педагогічної підготовки фахівців освіти дорослих зумовлювалась потребами практики й будувалась з урахуванням тенденцій та напрямів розвитку тогочасної науки. Професійна підготовка кадрів для освіти дорослих набувала ознак цілеспрямованості й систематичності за рівнем організації й фундаментальності за змістом навчання.

**Висновки.** Розуміння необхідності забезпечення освіти дорослих підготовленими фахівцями й реалізація на практиці програм спеціально організованої підготовки таких кадрів оцінюємо як важливий крок у розвитку освіти дорослих наприкінці XIX – на початку XX століття й розглядаємо як історичне підґрунтя підготовки андрагогів на сучасному етапі.





- сформувати уміння і навички розв'язання задач, навчити різних підходів пошуку алгоритму розв'язку задачі, етапів розв'язання задач, тактики, необхідні учаснику олімпіади для успішної участі в офіційних олімпіадах;
- розвивати творчість, залучення до розробки конкурсних робіт Малої академії наук, участь в інших конкурсах та турнірах з інформатики.

У процесі підготовки учнів до олімпіад з інформатики нами виділено три компоненти:

- **діагностико-мотиваційний,** спрямований на виявлення учнів, здібних до програмування та розв'язування нестандартних задач, мотивація учнів до поглибленого вивчення даного розділу інформатики;
- **змістовно-теоретичний,** що складається з 2 підкомпонентів:
  - o вивчення конкретної мови програмування та розв'язання логічних, нестандартних задач з використанням нескладних методів програмування (пошук у масиві, використання математичних формул тощо);
  - o вивчення базових олімпіадних алгоритмів та застосування їх при розв'язуванні задач;
- **процесуально-діяльнісний (змагально-тренувальний),** спрямований на закріплення теоретичного матеріалу, застосування його до розв'язання олімпіадних задач різного рівня складності, участь у олімпіадах, конкурсах, турнірах, написання прикладних програм. Даний компонент включає в себе періодичне проведення шкільних та позашкільних тренувань. Залучення учнів до регулярної участі у Інтернет-олімпіадах і, як заключний етап, – участь у Всеукраїнській учнівській олімпіаді з інформатики.

Одним із завдань нашого дослідження є розробка доцільного змісту навчального матеріалу для підготовки обдарованих школярів до олімпіад з інформатики, що сприятиме підвищенню якості його викладання й фундаментальної підготовки в цілому. Пропонуємо власне його бачення.

1. Зміст факультативного курсу має бути структурований відповідно до логіки побудови системи підготовки до олімпіади з інформатики, орієнтований на теоретичні основи та практичні навики програмування та методів розв'язування нестандартних задач.
2. Основою визначення необхідності й достатності дидактичних одиниць навчального матеріалу повинна бути програма, що передбачає розгляд тематики і змісту навчального матеріалу та вимог до рівня навчальних досягнень учня.
3. Теоретичні основи практичної діяльності як предмет навчання мають відображати сучасні досягнення в галузі науки.
4. Відбір змісту освіти має враховувати закономірності, принципи, технології педагогічного процесу, що гарантують реалізацію освітніх, розвивальних і виховних завдань.
5. Дедуктивна основа побудови змісту має забезпечувати його логіку (від загального до одиничного).
6. При виборі змісту факультативного курсу підготовки до олімпіад з інформатики необхідно враховувати його гуманістичну складову.
7. При відборі змісту навчальної дисципліни необхідно враховувати здібності тих, хто навчається, до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.
8. Експериментальна, дослідницька основа змісту підготовки обдарованих школярів до олімпіад з інформатики потребує обліку необхідності проведення

перетворень на кожному навчальному занятті, на всіх фазах кожного етапу. Весь педагогічний процес повинен становити собою дослідження, в якому беруть участь вчитель-дослідник, учень-дослідник-початківець.

Матеріали, підібрані для підготовки до олімпіади з інформатики, розміщені на Інтернет-порталі E-OLIMP (біля 7000 задач, систематизованих за темами, методами програмування, методична сторінка містить теоретичний матеріал з методів програмування)[4,5].

Цілі підготовки учнів до олімпіади з програмування випливають з цілей загальноосвітньої школи, а також особливостей олімпіади з інформатики, особливостей вивчення підрозділу інформатики, а саме теми «Основи алгоритмізації та програмування».

Процес навчання включає в себе взаємодію вчителя та учня. Взаємодія вчителя та учня передбачає навчальний процес, під час якого вчитель та учень виступає в ролі суб'єктів. Суб'єкт повинен володіти правом вибору, правом прийняття рішення. Навчання в різновікових групах дає право учневі вибирати групу, в якій він буде займатися, який матеріал він буде вивчати, які задачі буде розв'язувати.

Діяльність учня полягає у накопиченні даних, закріпленні їх, набутті навиків опрацювання цих даних та використання їх для розв'язання поставлених задач.

Діяльність вчителя – це комплекс дій і процесів що до створення педагогічних умов для навчання, надання інформації учневі, способів її засвоєння та закріплення, підбір задач для тренувань під час підготовки до олімпіади з інформатики, перевірка рівня знань, умінь та навиків розв'язування задач.

Зміст навчальної складової підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики складається з наступних етапів:

- набір учнів (підготовчий етап);
- вивчення мови програмування;
- вивчення базових олімпіадних алгоритмів;
- набуття навиків у розв'язуванні олімпіадних задач;
- участь у відбіркових турах, Інтернет-олімпіадах, конкурсах, турнірах, Всеукраїнській олімпіаді з інформатики.

Для кожного учня кожен етап може продовжуватися різний період часу, в залежності від рівня обдарованості, наполегливості, самоосвіти, працьовитості дитини, прагнення досягти певного результату.

**Висновки.** Зміст підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики визначається завданнями та цілями самої олімпіади, та формою її проведення. Викладено методику підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики, яка передбачає: організацію підготовки обдарованих школярів до олімпіад з інформатики в межах усього навчального процесу; виділення умов, що позитивно впливають на динаміку процесу підготовки до олімпіад з інформатики; розробки критеріїв оцінювання ефективності створеної методики підготовки до олімпіад з інформатики. Виділено компоненти навчальної діяльності що сприяють ефективній підготовці обдарованих школярів до олімпіад з інформатики, а саме: діагностико-мотиваційний, змістовно–теоретичний, та процесуально-діяьнісний (змагально-тренувальний).





директором Інституту (1918-1924 гг.) став В.Зеленко, вчений-педагог, член колегії Позашкільного відділу Комісаріату народної освіти. Перші студенти Інституту готувалися стати спеціалістами бібліотечної і театральної справи, музичної освіти, завідувачами культурно-просвітницькими відділами, організаторами музеїв і виставок [8, с. 84].

З організацією інститутів народної освіти в багатьох із них були організовані позашкільні відділи (факультети). Аналогічні відділи запропоновані в 1923 р. і в педагогічних технікумах [8, с. 84].

Так, у 1916 р. позашкільний факультет був утворений на базі вечірніх курсів з позашкільної освіти в Київському Фребелівському педагогічному інституті. Протягом 1916-1919 рр. при інституті функціонували однорічні курси з позашкільної освіти для осіб обох статей. У 1916 р. навчальний план курсів включав такі теоретичні дисципліни: «Історія і сучасний стан позашкільної освіти в Росії та закордоном», «Організація позашкільної освіти, її юридичні та громадські умови (законодавство у позашкільній справі)», «Позашкільна освіта в Південно-Західному краї», «Теорія і практика екскурсій (історичних, природничо-наукових та географічних)», «Музейна справа», «Народні будинки», «Народний театр», «Музичні навчальні заклади для народу», «Бібліотекознавство», «Народна література та народні читання», «Дитяча література», «Вечірні та недільні класи для дорослих», «Географія Південно-Західного краю», «Дошкільна справа», «Питання позашкільної релігійної освіти», «Фізичний розвиток дітей поза школою», «Народ в зображенні художньої літератури», «Астрономічні читання», «Медичні читання», «Ознайомлення з оптичними приладами для читання» [13, арк. 29-44]. У 1919 р. навчальна програма курсів складалася з двох відділів: загальноосвітнього («Вступ до філософії», «Педагогічна психологія», «Загальне вчення про державу», «Батьківщинознавство», «Біологія», «Статистика», «Кооперація» і т.д.) та спеціального («Теорія та практика позашкільної освіти», «Курси для дорослих», «Народні університети», «Народні будинки», «Народний театр», «Бібліотекознавство», «Народна література», «Народне мистецтво», «Музикознавство», «Виставки» та ін.) [7, с. 2].

Як свідчить перелік дисциплін, навчальний план однорічних курсів з позашкільного виховання містив систему навчальних предметів, які, крім предметів загальноосвітньої підготовки, охоплювали широкий спектр питань організації освіти дорослих: музейна справа, бібліотекознавство, екскурсійна справа, мистецтво (театр, музика, художня література).

Варто зазначити, що викладання однієї із основних дисциплін навчального плану підготовки фахівців з позашкільної освіти «Історія та сучасний стан позашкільної освіти в Росії та в інших країнах» забезпечувала С.Русова. За матеріалами лекцій у 1918 р. вийшла друком її книга «Позашкільна освіта» (1918). Значна увага С.Русовою приділялася вивченню історії (процесу становлення первісних форм, засобів) позашкільної освіти як на Україні, так і за кордоном. Автор виокремлювала та всебічно розглядала такі основні форми позашкільної освіти, як: організація народних читань, функціонування вечірніх шкіл та курсів, відкриття музеїв і народних будинків, організація та проведення екскурсій і народних свят. Наголошувалося на важливості естетичного виховання засобами музики, співу, театру (академічного та народного), образотворчого мистецтва (пересувні виставки, показ колекцій картин відомих художників, приватних колекцій тощо) [18].

сільських театрів, гуртка і його трупи» (2 год.) [15].

Цікавою була й методика організації та проведення навчальних занять на курсах із позашкільної освіти. Широко застосовувалися активні методи навчання, серед яких - повідомлення слухачів курсів про позашкільну роботу на місцях, які викликали жвавий обмін думок, що й не було дивним, адже контингент слухачів (462 осіб) – це люди різного віку з різних місцевостей і різної підготовки: 37,6% з них мали середню освіту; 31,2% - спеціальну педагогічну, 11,3% - вищу; 59,5% працювали вчителями початкових училищ, 8,8% - середніх навчальних закладів, 5,2% - завідувачами й службовцями у відділах шкільної та позашкільної освіти в земствах. За віком це були відносно молоді люди: 26,6% - від 25 до 30 років, 18,9% - від 30 до 35, 11% - від 35 до 40 років, тобто більше половини слухачів були молодші сорока років [15, с. 131].

Активно використовувалися і технічні засоби на курсах. Так, Б.Кащенко в ході бесіди проводив двогодинний кінематографічний сеанс шкільного типу на тему «Освітній кінематограф». Бесіди про алкоголізм доктора Н.Флерова ілюструвалися «чарівним ліхтарем» (діаскопом) і кінематографом.

Максимальне наближення навчального процесу до життя виражалося в тому, що частина навчальних занять на курсах проводилася безпосередньо в установах та організаціях позашкільної освіти [15, с. 132].

Наявні матеріали дають певне уявлення про рівень організації навчального процесу на курсах. Його можна оцінити як високий. Можна також припустити, що з часом ці курси переросли б у спеціальну освіту на рівні середньої та вищої. Власне, так і передбачалося самими організаторами курсів. У проспекті університету імені А.Шанявського на 1918/19 н.р. повідомлялося, що університет планує відкрити з осені 1918 р. Інститут народної освіти, який готував би працівників у галузі шкільної та позашкільної роботи (трирічні курси), поширював б ідеї культурно-просвітницької роботи, займався б науковою розробкою як загальних питань народної освіти, так і спеціальних, висунутих в організаціях, які здійснювали культурно-просвітницьку роботу (музей, бібліотека, народний дім та ін.) [11].

Але планам організаторів курсів не судилося здійснитися повною мірою. Інститут народної освіти відкрити встигли. Але в кінці 1918 р. почалася процедура закриття самого університету імені А.Шанявського. Його академічне відділення в 1919 р. влилося до складу Московського державного університету, а науково-популярне - в наступному, 1920 р., об'єдналося з робітничим факультетом Комуністичного університету імені Я.Свердлова.

Напрацьований на спеціальних курсах університету імені А.Шанявського досвід широко використовувався у діяльності інших навчальних закладів, які спеціалізувалися на підготовці педагогічних кадрів, працівників для бібліотечної галузі, культурно-просвітницької роботи.

Багаті традиції організації позашкільної освіти та підготовки працівників для галузі були сформовані й у Петербурзькій Педагогічній академії. Тут у 1912/13 і 1913/14 навчальних роках Є.Мединським вперше у вітчизняній історії був прочитаний курс з позашкільної освіти [8, с. 83].

Після Жовтневої революції 20 грудня 1918 р. у Петрограді (так вже тоді називався Петербург) було створено інститут позашкільної освіти [8, с. 84]. Спочатку Петроградський інститут позашкільної освіти представляв собою курси тривалістю в декілька місяців. З часом він розвився у вищий педагогічний навчальний заклад із трирічним терміном навчання. Першим





**Література:**

1. Фокіна Т.М. Мій шлях до перемоги./ Т.М. Фокіна // Комп'ютер в школі та сім'ї, №7. – 2006. – С.51.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник] / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Мельник В.І. Система роботи в різновікових групах під час підготовки до олімпіад / В.І. Мельник // Комп'ютер в школі та сім'ї. 2006. – №6. – С.25-30.
4. Інтернет-портал організаційно-методичного забезпечення дистанційних олімпіад з програмування для обдарованої молоді навчальних закладів України [Інтернет ресурс] Режим доступу - http://www.e-olimp.com– Назва з екрана
5. Жуковський С.С. Педагогічні умови підготовки обдарованих школярів до олімпіад з інформатики: Дис. канд. пед наук: 13.00.02/ С.С. Жуковський. Київ: , 2013. – 235 с.

**Педагогика**

**УДК 37.013.42:[316.61:316.752]**

**кандидат педагогических наук, доцент Зарединова Эльвира Рифатовна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ»

*Аннотация.* На основе анализа научной литературы доказано, что социокультурные ценности создают инвариантную часть культуры. Это категории, которые характеризуют отношение общества к явлениям социокультурного мира, являются необходимыми для эффективной жизнедеятельности людей. Последняя обеспечивается благодаря овладению личностью ценностями общества, присущими ему культурными ориентирами. Акцентировано внимание на том, что особое значение формирование социокультурных ценностей имеет для студентов, для которых характерны неадекватные реакции на преобразования, имеющие место в современном обществе, смещение приоритетов в ценностной сфере, потеря идеалов.

*Ключевые слова:* культура, ценности, социокультурные ценности, общество, студенты.

*Annotation.* On the basis of analysis of scientific literature it is proved, that sociocultural values create invariant part of culture, characterizing attitude of society toward the phenomena of the sociocultural world as acceptable and necessary for the people's successful vital functions. Such vital functions are provided by an appropriation by the individual the indicated relation and transference his personality system of values. It takes place when the values producted by society acquire as personality values, satisfying his necessities and aspirations, coming forward reasons of activity and executing the functions of regulators of behavior in society. The person's valued attitude toward the outer world mediate orientation on other people, on society of the whole, on its mine-out and existent ideals, looks, presentations and norms. Different cultures create the set of values, extoling one of them and denying

other. Society functions successfully, when its valued system appropriates by individual, growing into his own. The forming of sociocultural values has special importance for students which render a preference to intravital, material and hedonistic values, that draws utilitarian attitude toward the world as temporal, inconstant phenomenon, and values are characterized by contradiction and inconsistence, that results in displacement of priorities in the valued sphere, perception of the world, to the loss of faith in what that not ideals in general.

*Keywords:* culture, values, sociocultural values, society, students.

**Введение.** Современные глобализационные процессы, сопровождаемые интенсивной интеграцией стран и народов во всех сферах общественной жизни – социально-экономической, политической, культурной, переориентацией образования на гуманистические приоритеты, усилением требований к личности повышают значимость формирования у подрастающего поколения социокультурных ценностей, овладение которыми обеспечивает единство общей и национальной культур, способность эффективно ориентироваться в социокультурном пространстве. В этих условиях усиливается культуротворческая роль образования, формируется новый идеал студента как «человека культуры», который владеет социокультурными ценностями, определяющими активную жизнедеятельность личности, обеспечивающими ее способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной деятельности, гармонизирующими внутренний мир и отношения с социумом.

Вопросы, связанные с сущностью социокультурных ценностей, их значением для успешной жизнедеятельности человека, привлекают внимание представителей различных отраслей научного знания.

**Анализ литературы.** В философском аспекте к изучению проблемы социокультурных ценностей обращаются В. Андрущенко, Л. Баева, Л. Панченко.

Как психологический феномен, социокультурные ценности освещаются в работах И. Беха, М. Боришевского, Н. Дембицкой, А. Киричука.

С точки зрения социальной психологии разработкой этого вопроса занимаются Ю. Борисова, Т. Вольфовская, И. Липский, Г. Золотухин и другие.

В педагогическом плане проблема социокультурных ценностей раскрывается в исследованиях Е. Бондаревской, В. Долженко, О. Картавых, Т. Кравченко, Т. Равчиной.

На сегодня в научной литературе конкретизированы различные аспекты, связанные с формированием социокультурных ценностей личности: особенности формирования социокультурных ценностей в контексте социальной философии (Т. Спирина); исследование ценностных ориентаций и потребностей современной молодежи (О. Остапко); анализ особенностей социокультурных ценностей современной молодежи (Д. Ваниянц, А. Рубанов); определение социокультруных ценностей этноса как фактор формирования нравственных взаимоотношений учащихся (Т. Валиахметова); изучение национальной идентичности и социокультурных ценностей населения в современном белорусском обществе (Л. Титаренко); формирование социокультурных ценностей молодежи в процессе взаимодействия учреждений культурно-досуговой сферы и средств массовой информации (З. Назаркина);





заклади [8, с. 83]. Однак, тоді думка про такий заклад не знайшла прихильників: з'їзд обмежився лише побажаннями влаштування короткотривалих курсів і включення у програми педагогічних навчальних закладів курсу позашкільної освіти й бібліотекознавства [8, с. 84].

Однією із перших спроб спеціально організованої й планомірної підготовки діячів позашкільної освіти стала діяльність Московського міського народного університету імені А.Шанявського, заснованого в 1908 р. За оцінкою сучасного російського дослідника В.Дулікова, унікальність цього закладу полягала не настільки в тому, що це був взірцевий заклад системи позашкільної освіти, але й у тому, що «стояв у витоків професійної підготовки кадрів для закладів цієї системи» [5, с. 104)].

Починаючи з 1911/12 н.р. при університеті відкрилися спеціальні курси, як зазначається в офіційному документі – з питань, що висуваються самим життям для підготовки практичних працівників у різних сферах суспільної діяльності й для подальшого наукового розвитку осіб, які вже займаються в цій сфері діяльності, з якої влаштовуються курси [15]. Тобто йдеться про підготовку та перепідготовку кадрів у різних сферах суспільного життя тодішньої Росії.

У 1913/14 н.р. при університеті імені А.Шанявського були відкриті курси з бібліотечної справи. У 1914/15 н.р. – низка педагогічних курсів, серед яких і курси з позашкільної освіти та виховання. На думку організаторів, курси давали можливість стати на шлях педагогічної праці особам, які не займалися цим раніше, а також поповнювати й розширювати свої знання тим, хто вже працював на педагогічній ниві [15, с. 119].

Серед викладачів курсів з позашкільної освіти були відомі спеціалісти в галузі шкільної і позашкільної освіти: А.Зеленко (читав лекції про плани та архітектуру народних будинків, вів бесіди про позашкільну роботу американських університетів і позашкільну освіту серед чорношкірих американців); С.Сірополко (знайомив із організаційними засадами книжкових складів і способами постачання різними посібниками з позашкільної освіти); В.Поленов (вів бесіди на тему «Декорації в народному театрі») та ін. Деякі з викладачів, які працювали на курсах, були безпосередньо знайомі із зарубіжним досвідом (Л.Хавкіна - з організацією бібліотечної справи, А.Зеленко - з позашкільною освітою, як дорослих, так і дітей).

Опрацьовані нами матеріали першоджерел дають уявлення про характер організації навчального процесу на курсах, як за змістом, так і за методикою. Зокрема, аналіз програми курсів з позашкільної освіти дорослого населення на 1915/16 н.р. засвідчує стрункість її побудови, конкретність і логічність пропонованого змісту навчання. 90-годинна програма короткострокових курсів включала такі теми: 1) «Історія, сутність і завдання позашкільної освіти» (16 год.); 2) «Організація позашкільної освіти та участь у ній держави, органів самоврядування, урядових організацій, кооперативів та місцевого населення» (6 год.); 3) «Історія, завдання, організація та фінансування народних будинків» (10 год.); 4) «Вечірні та недільні класи для дорослих» (6 год.); 5) «Освітнє читання, лекції та курси» (14 год.); 6) «Бібліотеки-читальні» (8 год.); 7) «Книжкові склади і постачання різними посібниками з позашкільної освіти» (4 год.); 8) «Музеї, виставки та екскурсії» (8 год.); 9) «Народний театр» (6 год.); 10) «Музична освіта учнів» (4 год.); 11) «Освітній кінематограф; (4 год.); 12) «Плани та архітектура народних будинків» (2 год.); 13) «Організація

поширення.

Однак земства не полишали спроб організувати спеціальну підготовку діячів для освітньої роботи з дорослими. З їх ініціативи та старань на початку XX ст. було організовано низку короткотривалих курсів власне для діячів позашкільної освіти. Зазвичай курси тривали від двох тижнів до одного місяця. Їх програма включала як традиційні для змісту підготовки вчительських кадрів педагогічні дисципліни й предмети соціально-гуманітарного та природничого циклу, так і спеціальні предмети, які розкривали сутність і принципи організації позашкільної освіти, загальні й прикладні засади влаштування народних читань, організації шкіл для дорослих, музеїв, виставок тощо. Вагома увага на таких курсах приділялася різним питанням бібліотекознавства.

Кожне земство, в залежності від реальних потреб і можливостей регіону, по-різному конструювало зміст курсів з позашкільної освіти, перелік навчальних предметів та розподіл часу між ними. Як вдалий приклад, Є.Мединський оцінив програму двотижневих курсів із позашкільної освіти, в якій замість багатьох предметів, з виділенням на кожен по 6-8 годин, у програму курсу були включені тільки два предмети: 1) народні читання, лекції і виставки – 45 годин і 2) школи й курси для дорослих – 45 годин. При такій організації курсів, зазначив Є.Мединський, слухачі отримують не уривчасті уявлення про багато що, але практичне вміння працювати за цими двома видами позашкільної освіти [8, с.84]. За такою програмою були організовані курси вперше Тверським губернським земством у 1917 р. й набули поширення в інших містах Російської імперії.

За активної участі С.Сірополка на початку 1915 р. в Москві було створено Товариство з підготовки фахівців земської та міської служби, головним напрямом діяльності якого стала організація постійних однорічних курсів з народної освіти, що мали на меті теоретичну та практичну підготовку фахівців у галузі народної освіти для роботи в земствах і містах. Секретарем комітету, який здійснював керівництво роботою товариства, обрано С. Сірополка. Він брав активну участь у розробці навчального плану для підготовки фахівців у галузі народної освіти, до якого зокрема увійшов один із найбільших за кількістю годин курс «Позашкільна освіта», другим, за кількістю годин був курс «Новітні течії у початковому навчанні та огляд підручників і навчальних посібників», а також виокремлено курс «Дитяча література й організація шкільних бібліотек» [19, с. 246-247]. Отже, навчальним планом передбачалося вивчення основних наукових засад позашкільної освіти, до складу якої входила і бібліотечна справа; крім того організації шкільних бібліотек надавалося важливе значення як осередкам, що сприяли поширенню знань серед підростаючого покоління. Включення цих курсів до навчального плану Товариства по підготовці фахівців земської та міської служби свідчило про наміри підготовки працівників позашкільної освіти з поглибленим вивченням бібліотекознавства.

Визнаючи важливу роль земств у кадровому забезпеченні освіти дорослих, все ж варто зазначити, що вищезазначені заходи не були систематичними.

На необхідності планомірної підготовки працівників для освіти дорослих (позашкільної освіти) наголошував ще в грудні 1913 р. Є.Мединський на Всеросійському з'їзді з народної освіти. У прочитаній доповіді вчений проаналізував роль короткотривалих курсів з підготовки працівників для позашкільної освіти й запропонував створити спеціальні науково-навчальні





исследование социокультруных ценностей современного студенчества различных социально-этнических культур (Н. Шемякина) и другие.

Однако, как свидетельствуют современные реалии, молодежь, которая обучается в высшей школе, не всегда адекватно реагирует на предобразования, имеющие место в обществе, что приводит к смещению приоритетов в ценностной сфере, мировосприятии, утрате веры в какие бы то ни бы идеалы вообще. Сложившаяся ситуация активизирует распространение среди студентов правонарушений, таких опасных явлений, как пьянство и наркомания, вознесение на высший ценностный уровень личного обогащения.

Все это актуализует необходимость формирования у студенческой молодежи социокультурных ценностей. Однако для проведения целенаправленной воспитательной работе в этом направлении, необходимо определить сущность самого понятия «социокультурные ценности».

**Формулировка цели статьи** состоит в проведении теоретического анализа научной литературы и раскрытии сущности понятия «социокультурные ценности».

**Изложение основного материала.** Введение понятия «культура» как самостоятельной научной категории принадлежит немецкому юристу С. Пифендорфу (1632 – 1694), который использовал ее для обозначения различных результатов человеческой деятельности.

В дальнейшем слово «культура» приобретает более обобщенное значение, охватывая совокупность созданных человеческими сообществами традиционных благ и ценностей. В этом понимании культура рассматривалась как созданная человеком «вторая природа», надстроенная над первичной природой, в определенной мере отдельный мир, созданный человеком в дополнение к природному миру.

По мнению Ф. Юрия, культура – это категория, обозначающая содержание совместной жизни людей; это объекты, которые не наследуются биологически, а создаются людьми – артефакты, а также выученное поведение. Культура касается организованных совокупностей предметов, идей и образов, технологии их изготовления и овладения, оперирования ими; способов регулирования стойких связей между людьми; оценочных критериев, используемых в обществе. Это «созданный самими людьми искусственный жизненный мир, среда существования и самореализации, источник регулирования социального взаимодействия и коммуникации» [13, с. 291].

Главное предназначение культуры состоит в постоянном обеспечении духовного развития человека, раскрытии его талантов, способностей и возможностей. Создавая разнообразный мир культуры, человек в то же время развивает свои творческие силы, формирует свое творческое лицо. В определенном смысле человек есть мера культуры.

Благодаря культуре жизнь человека приобретает определенную „заданность", которая детерминируется обычаями и традициями среды, эпохи, в которой он живет, более осмысленными становятся его интересы, установки, потребности, содержание смысла жизни в целом и смысла межличностных отношений в частности.

По убеждению С. Иконниковой, какую бы сферу культуры мы не рассматривали – научные и технические открытия, произведения литературы и искусства, нормы нравственности и права, – их нужно оценивать в зависимости от того, какое влияние они оказывают на духовный мир личности:

способствуют развитию гуманности и благородства или утверждают зло и ненависть людей друг к другу. В этом понимании культура представляет собой сложное и многогранное общественное явление, которое развивается исторически, способ освоения действительности, создания ценностей, реализации творческого потенциала человека в сфере материальной и духовной деятельности. В духовной деятельности «осуществляется процесс самореализации человека, кода на основе присвоения исторического культурного наследия, воспитания и обучения создаются духовные ценности, развиваются способности к познанию, общению, творчеству» [6, с. 6-7]. То есть культура тесно связана с ценностями.

Наиболее обобщенную характеристику понятия «ценности» предложил в свое время В. Тугаринов, подразумевая под ними те явления (или стороны, свойства) природы и общества, которые полезны, нужны людям определенного общества или класса, действительность, цель или идеал [10]. При этом внимание акцентируется на том, что ценностью может быть не только то, что уже существует, но и то, что еще нужно создать, к чему нужно стремиться.

В этической теории исходным моментом в интерпретации ценностей считается наличие в предметах, явлениях, окружающей природе и социальном мире признаков и свойств, «отражающих их значение для человека или общества, то есть качества или свойства предметов, явлений и т.п., которые составляют актуальную потребность личности» [12, с. 281]. В целом предлагается выделять такие виды ценностей: материальные и духовные; реально существующие и воображаемые (концептуальные); первичные, вторичные и третичные; настоящие, прошлые, будущие; априорные и апостериорные; терминальные и инструментальные; утилитарные, эстетические, правовые, моральные.

Таким образом, этические взгляды на природу ценностей не предполагают их существенного разделения на ценности личности и ценности общества. И в первом, и во втором случае основным их признаком считаются актуальные для человека потребности. Предполагается, что совокупность таких потребностей отдельного индивидуума образует основу для создания ценностной системы социума.

В педагогике ценности интерпретируются как обособленные в процессе исторического развития и разделения труда в сфере духовного производства интересы. Объектом таких обособленных интересов, предметом устремлений человека становится духовное содержание – «особенная концентрация чувств и мыслей, отображенная в образцах прекрасного, истинного, доброго, благородного» [5, с. 149]. Говоря иначе в широком понимании, система ценностей определяется как «внутренний стержень культуры, объединяющее все сферы духовного производства, все формы общественного сознания звено». Эта система связана с интересами людей через систему разделения труда; личностные отношения, которые сохраняются между тем, кто создает духовные ценности, и окружающим миром, бытом, ежедневными устремлениями людей; через признание или непризнание той или иной ценности со стороны аудитории, идеологии и культуры [5, с. 149].

Каждый человек должен преодолеть определенный жизненный путь и сделать свой выбор в ценностном мире, постепенно осознавая значение полезности и блага других. Находясь в мире предметов, явлений, отношений, человек в процессе своей жизнедеятельности выделяет то, что имеет для него





методичними настановами. Саме тому школу Х.Алчевської згодом стали вважати методичним центром для всіх недільних шкіл Російської імперії [22, с. 28].

Про Х.Алчевську її сучасники справедливо відзначали, що це була «людина, яка … працю задля просвіти народу зробила девізом свого життя і залишилася вірною тому девізові» [21, с. 6]. Не маючи спеціальної педагогічної освіти, Х.Алчевська, як і багато її сучасників, фактично займалася практичною андрагогічною діяльністю, в контексті якої зароджувалися традиції підготовки фахівців для роботи з дорослими, формувався прообраз системи методичної роботи. Однак, окремо питання фахової підготовки вчителів для освіти дорослих Х.Алчевською не ставилося.

Варто зазначити, що на кінець XIX ст. невирішеною й гострою залишалася проблема підготовки вчителя взагалі, вчителя для народної школи, а не те, щоб спеціально для освіти дорослих. З історії відомо, що важлива участь у цій справі належить земствам, які ініціювали й взяли на себе організаційні заходи й фінансові витрати, пов’язані з влаштуванням педагогічних курсів, організацією учительських з’їздів, конференцій, відкриттям учительських семінарій (держава ж не брала участі в створенні таких навчальних закладів). Зокрема, перші вчительські курси організував у 1867 р. в Олександрівському повіті Катеринославської губернії М.Корф.

У широкому спектрі питань, які стосувалися професійної діяльності вчителів земських шкіл, значне місце відводилося проблемам освітньої роботи з дорослим населенням - організації недільних шкіл, народних читань, науково-популярних лекцій, бібліотек, культурно-просвітницьких заходів. Наприклад, такі питання були включені в програму педагогічних курсів, організованих у 1894 р. Чернігові під керівництвом відомого педагога Д.Тихомирова [16].

Тобто, реалізуючи заходи з професійної підготовки педагогічних кадрів, земства водночас робили деякі спроби підготовки працівників для освіти дорослих.

Земський учитель, крім своїх безпосередніх обов'язків, виконував роль агітатора й просвітителя, функції шкільного бібліотекаря, керівника повторювальних і вечірніх занять, поширювача сільськогосподарських знань (влаштування розсадників при школі, розповсюдження насіння, саджанців дерев). Так, розглядаючи вчителів як потенційних агітаторів для поширення сільськогосподарських знань серед населення, починаючи з 1893 р. Чернігівське земство стало щорічно відряджати народних учителів на сільськогосподарські курси із садівництва, городництва, шовківництва, пасічництва, землеробства, які організовувалися при сільськогосподарських училищах. Кожному педагогу губернське земство видавало грошову допомогу [14, с. 156].

Заняття з дорослими зазвичай проводили штатні вчителі земських шкіл. Однак тут виникали проблеми. Зокрема, Є.Шульга у статті «До питання про розширення і піднесення народної освіти» зазначав, що надзвичайна втомлюваність учителів шкільними заняттями не дозволяла їм з повною віддачею проводити заняття у недільних та вечірніх класах, що успіху в цій справі можна досягти за умови призначення окремої особи для проведення вищезазначених занять. З архівних джерел відомо, що восени 1903 р. Городнянське земство Чернігівської губернії запросило на роботу спеціального вчителя для проведення вечірніх занять для випускників Тупичевської і Велико-Лиственської школи [24, с. 89]. Але, на жаль, цей досвід не набув

характер, здібності, індивідуальні якості кожної учениці. Педагогічний щоденник має величезне значення, у виховному відношенні, як для самої вчительки, так і для розвитку школи. Такий щоденник допоможе й сторонньому спостерігачеві прослідкувати поступове зростання школи, її розвиток; з'ясувати ті сили, якими вона міцніла, те життя, яким вона жила» [10, с.382].

Питання ведення вчителями щоденників неодноразово обговорювалося на педагогічних зібраннях школи. Підкреслюючи їх користь у справі вивчення й узагальнення досвіду роботи вчителів та удосконаленні їх педагогічної майстерності, збори намагалися визначити форму, призначення щоденників, обов'язковість ведення їх тощо. За оцінкою самих педагогів-практиків школи, регулярне читання та обговорення педагогічних щоденників на засіданнях колективу безпосередньо впливало на підвищення професійного рівня вчителів та служило їх самоосвіті [12, с. 96].

Треба зазначити, що питанню безперервної самоосвіти вчителів своєї школи Х.Алчевська відводила серйозну увагу. З цією метою, поряд з бібліотекою для учнів, у школі з перших днів її існування ретельно комплектувалася бібліотека для учителів. Так, ще у 1872 р. на педагогічних зборах було вирішено стежити за новими виданнями з того чи іншого навчального предмета, за матеріалами з педагогіки в періодиці й систематично інформувати колектив про новинки, комплектувати на основі зібраної інформації бібліотеку для вчителів [12, с. 95].

При школі також було створено унікальний музей наочних посібників (таблиць, картин, альбомів, приладів, історичних та географічних карт, манекенів, чучел тощо). Це був єдиний у своєму роді педагогічний музей, якого не мала жодна початкова школа Російської імперії [23, с.19]. У 1896 р. музей налічував вже понад 434 експонатів, причому під деякими номерами значилися цілі колекції наочних посібників, а вартість окремих із них сягала багатьох тисяч карбованців. До музейних експонатів входили посібники, що були спеціально виготовлені для цього музею.

Самоосвіта вчительок Харківської жіночої недільної школи, за свідченнями очевидця й літописця її діяльності С.Миропольського, давала блискучі результати. Завдяки цьому в колективі відчувалась не лише гаряча відданість справі, але й правильне, глибоке розуміння її, рідкісний педагогічний такт учительок, вміння ставити складні педагогічні питання і вирішувати їх практично – просто й доцільно [10, с. 402].

За ініціативою Х.Алчевської у журналі «Русская школа» була започаткована рубрика «Хроніка недільних шкіл», матеріали якої вона сама редагувала. В рубриці опубліковано понад 180 матеріалів, присвячених питанням становлення й розвитку справи освіти дорослих, обміну досвідом, популяризації ефективних форм і методів навчання, програм викладання.

Організувавши роботу з періодичними виданнями, Х.Алчевська власноручно вела широку кореспонденцію, відповідала на різноманітні запитання про роботу школи, розсилала різні методичні матеріали на допомогу тим, хто мав намір організувати недільну школу. Поступово в неї склався цілий комплект матеріалів: інструкції про порядок клопотання за дозвіл на відкриття школи, про внутрішню організацію роботи школи, кошториси на її утримання, програми, форми звітів, зразки ведення журналів для запису учнів і ходу викладання, іноді цілі бібліотеки. Такі комплекти матеріалів Х.Алчевська розсилала в усі кінці Росії, супроводжуючи їх своїми порадами та





определенную ценность, смысл, помогает удовлетворить потребности и интересы, реализовать себя. Удовлетворяя свои потребности, интересы, цели, он все, что его окружает, все, с чем он встречается, о чем имеет определенное представление, в результате оценивания относит либо к группе полезного, нужного, важного, либо к группе ненужного, неполезного, вредного. Если у человека доминируют потребности достижения материального благосостояния, это значит, что благо общества, интересы других людей не имеют для него личностного смысла, не играют роль факторов регулирования его поведения. И на оборот, если приоритетными ценностями личности являются добро, справедливость, равенство, благополучие каждого человека, она руководствуется нравственными установками государства, осознает их важность и выполняет свои социальные функции [3, с. 93].

Отсюда следует, что по своему характеру ценности имеют социальное содержание и выступают регуляторами отношений между личностью и обществом. Личностный смысл (мотивация поведения и поступков) они приобретают только тогда, когда глубоко осознаются человеком и воспринимаются им как собственные. Потому правомерным представляется поход к рассмотрению социокультурных ценностей, предложенный М. Боришевским. Согласно с его мнением, это понятие включает оценку субъектом социальных явлений, их объективного значения для него в определенных исторических условиях. Именно социокультурные ценности раскрывают особенности видения человеком мира, его принятие или отрицание, выступают мировоззренческими, идеологическими ориентирами, определяющими смысл, содержание и цели жизни личности [4].

Ценность, как и идея, ориентирована не на сиюминутные интересы, а на интересы более высокого порядка, интересы группы, общества, человечества. Она способствует выражению и формированию этих интересов в том понимании, которое придает им относительную форму, целенаправленность. Только через отношение к ценностям культуры интерес может получить признание как законный интерес, интерес, который не разрушает человеческую культуру, а обогащает ее.

Таким образом, можно констатировать наличие тесной связи между ценностями и культурой, характерной для конкретного общества. Отсюда следует, что любые личностные ценности являются одновременно и принятыми данным обществом социокультурными ценностями.

По мнению В. Болотиной, понятие ценностей отображает один из существенных моментов практического взаимодействия человека с окружающей средой и другими людьми, это направленность изменений, происходящих в жизненном опыте и развитии конкретного индивидуума под влиянием соответствующих носителей ценностей. К таким носителям относятся семья, педагоги, учреждения образования, средства массовой информации, молодежные, общественные и политические организации, религиозные сообщества, произведения искусства, временные референтные группы [2, с. 19].

Наличие ценностей, считает В. Болотина, свидетельствует о неравнодушии человека к своему окружению, возникающее вследствие осознания значения различных сторон, аспектов окружающего мира для его жизни. По существу, ценности – это результат овладения средой с точки зрения ее значения для удовлетворения потребностей личности, свидетельство

определенного уровня ее социальной зрелости. Поведение, подчиненное системе имеющихся ценностных представлений, является их реализацией и показателем «освобождения личности от ситуативных влияний, способности сознательно управлять своей активностью, в том числе и социальной» [2, с. 19].

Весомый вклад в характеристику социокультурных ценностей внесла Г. Полякова, выделяя среди них:

– ценности человека как свободной, самодостаточной личности, которая находится в постоянном диалоге с собой, с другими людьми;

– ценности процессов общекультурного и социокультурного воспитания, образования на различных этапах удовлетворения культурных потребностей;

– ценности культуры общения, поведения, взаимоотношений в социуме;

– ценности нравственной культуры;

– ценности формирования общей культуры личности, деятельности в этом аспекте различных институтов социума [7, с. 78].

Социокультурные ценности создают такой универсум, который позволяет человеку ориентироваться в обществе и производить когнитивный материал, необходимый для построения его образа. В результате этого происходит личностная дифференциация объектов по их значению, ценности. Этот выбор детерминируется прежде всего ценностными нормами, существующими в обществе. Ориентируясь на ценность, субъект одновременно ориентируется и на оценивание «своей оценки» со стороны общества. То есть ценностное отношение субъекта к внешнему миру опосредуется его ориентацией на других людей, на общество в целом, на выработанные и существующие в нем идеалы, взгляды, представления и нормы [11, с. 67].

Для любого общества потребность и возможность формулировать ценности – довольно сложное явление. Ибо каждая конкретная ценность, присутствующая в виде нормы или понятия, имеет продолжительную и довольно сложную историю свого становления и развития. Поэтому за каждым проявлением ценности – нормой, оценкой, идеалом – стоит объективное ценностное содержание нравственного требования. Будучи элементом сознания, социокультурные ценности через призму субъективного, личностного восприятия отражают не только коренные интересы и основные потребности человеческого бытия, но и формулируют более или менее четкие представления человека о смысле жизни, человечности, сопереживании и т.п. Однако, поскольку в обществе люди по-разному воспринимают принятые социальные ценности, они нередко формируют собственные ценности, которые могут существовать либо как «идеальная» категория, порождая противоречия между сознанием и практическим поведением, либо носят упрощенный характер, не выходя за рамки повседневных представлений и, будучи в этом случае не очень стойкими, входят в неразрешимые противоречия с общественными нормами и ценностями [12, с. 282].

Принимая во внимание приведенные высказывания, хотели бы отметить, что речь идет не о противопоставлении личностных и социокультурных ценностей, а об их максимальном сближении. Безусловно, имеются в виду личностные ценности, которые не противоречат принятым в данном обществе, в данной культуре. Различные культуры создают свой набор ценностей, превознося одни из них и отрицая другие. Общество только тогда функционирует успешно, когда присущая ему ценностная система интериоризируется индивидуумом, превращаясь в его собственную.





підготовчого класу при школі; оцінювання пробних уроків учительок; позакласні заняття учнів; проблема відстаючих учениць; свята та відвідування учнів вдома [9, с.36-37]. На регулярних засіданнях педагогічного колективу школи також розглядались питання про необхідність і шляхи вшанування пам’яті письменників і видатних людей; обговорювалася інформація про учительські з’їзди, які влаштовувалися у різних містах Російської імперії і на порядок денних яких виносилися питання позашкільної освіти [9, с. 36-37].

Проводилися у школі й так звані гурткові зібрання – засідання вчительок паралельних груп (за галуззю знання) для обговорення питань, які стосувалися тільки організації навчального процесу (на зразок нинішніх циклових методичних комісій). На таких зібраннях всебічно, ґрунтовно й детально розглядалися різні питання предметних методик, способи викладання кожного предмета тощо. Особливо корисними зібрання були для молодих учительок. Вони могли консультуватися з більш досвідченими колегами щодо ведення звітних зошитів, обговорювати труднощі, які виникали в процесі викладання. На гурткових зібраннях також висувалися питання для обговорення на загальних педагогічних зборах [2, с. 253].

Аналіз роботи педагогічних та гурткових зборів Харківської приватної жіночої недільної школи спонукає до висновку щодо їх подібності до сучасних методичних об’єднань учителів. Вони були цінними для підвищення професійної майстерності вчительок, оскільки надавали можливість обмінюватися досвідом ведення навчально-виховної роботи. Крім цього, в процесі обговорення питань викладання окремих предметів народжувалися нові методи навчальної роботи.

Педагогічний колектив недільної школи Х.Алчевської розробив принципи комплектування груп, навчальні програми та методичні вказівки до них («Програми з усіх предметів навчання у недільній школі для дорослих і малолітніх учнів»), підготував підручники для недільних шкіл («Книга дорослих» і «Що читати народові?») [3, с.10]. Програми систематично поповнювалися та перевидавалися після ґрунтовного обговорення та доопрацювання. За цими програмами понад 30 років велося викладання у більшості недільних шкіл Росії. Завдяки регулярним педагогічним зібранням вчителі школи завжди були в курсі основних тенденцій у педагогічній науці та громадських подій. Заслуховувалися реферати, доповіді, дотичні до проблем філософії, психології, історії, літератури, мистецтва та ін.

Важливе значення у роботі вчителя дорослих Х.Алчевська надавала запровадженим нею ж педагогічним щоденникам, розглядаючи їх як засіб для обміну педагогічним досвідом. У щоденних записах учителі аналізували та оцінювали власну роботу, настрій, досвід навчання й викладання. За словами Х.Алчевської, завдяки веденню щоденника створювалися умови для порівняльного аналізу й оцінки викладацької діяльності всіх педагогів: те, що залишилося поза увагою однієї вчительки, доповнить інша, а загалом усе це сприяє всебічному поліпшенню справи. «Довіряючи педагогічному щоденнику свої промахи й успіхи, свої погляди і міркування, спостереження і висновки, - писала Христина Данилівна, - вчителька звикає ставитись до справи розумно, критично; вона завжди тоді матиме під рукою матеріал, який дасть можливість порівняти минуле з сучасним, відчутно перевірити рух вперед – як власний, так і стосовно до своєї справи. Щоденник повинен допомагати з’ясовувати ставлення вчителів до школи, до учениць, нарешті, він допоможе виявити

початку 70-х років» [1, с.3]. Протоколи педагогічних зборів свідчать про велику організаційну роботу, яка проводилася у школі з перших років її офіційної діяльності.

Навколо Х.Алчевської утворився колектив учителів-ентузіастів, про який С.Миропольський писав: це не тільки «живий, колективний педагогічний організм, але й дружна сім'я, з'єднана спільністю праці, інтересу й особистісних симпатій...» [9, с.24]. Дуже важливим на той час було те, що вчителі працювали в школі безкоштовно. Це були жінки різної педагогічної підготовки та соціальної належності. За освітою вони розподілялися на такі групи: гімназійної освіти - 49; домашньої освіти - 34; інститутоок - 11; пенсіонерок - 8 і 7 з духовного жіночого училища; їх вік здебільшого становив від 16 до 30 років; невелика частина була від 30 до 50 років [9, с.27]. Одні з них працювали на постійній основі, тобто приходили до школи щонеділі, але були й так звані «запасні», які замінювали відсутніх постійних учителів, допомагали при видачі книжок з бібліотеки, відвідували репетиції шкільного хору [1, с.45].

За п'ятдесят років педагогічної діяльності Христини Данилівни в її школі викладало близько тисячі педагогів, зокрема О.Калмикова, Л.Хавкіна, М.Салтикова, Є.Чирікова, Л.Загурська, Т.Єльшина та ін. [23, с. 16].

Одним із нововведень у Харківській недільній школі було проведення педагогічних зборів, яким відводилася велика роль в організації навчально-виховної роботи в недільних школах. Необхідно відзначити, що на той час тема шкільних зборів у недільних школах була дуже актуальною і обговорювалася на сторінках педагогічних журналів. Наприклад, П.Казанцев помістив статтю в журналі «Русская школа», у якій розглядав проблеми організації зборів і відвідуваність їх учителями [6]. Головна ідея статті полягала в тому, що шкільні збори необхідні вчителям для обміну досвідом, колективного вирішення проблем, що виникають у ході навчального процесу. Автор підкреслював, що хоча недільні школи працювали за програмою початкових шкіл, але в жодному разі до них не прирівнювалися і були чимсь відмінним; це школи, «які шукали свої шляхи для кращого виконання освітньої мети» [6,с. 53].

Сама Х.Алчевська вважала педагогічні збори особливо корисними для молодих учительок, які нещодавно прибули до школи, тому що ніде не вчили тому, як викладати в недільних школах. Збори відбувалися щопонеділка; на них обговорювалося те, що було зроблено за минулий тиждень. Зазвичай на зборах зачитувалися оголошення стосовно школи, обговорювалося листування з іншими недільними школами, зачитувалися статті з журналів і газет з питань народної освіти; учительки обмінювалися досвідом і розглядали різноманітні педагогічні проблеми. Із протоколів педагогічних зборів з'ясовано, які організаційні питання обговорювалися в різний час. Серед них: складання детальних навчальних планів для всіх класів; необхідність власних програм для правильної організації навчальних занять по групах; забезпечення учнів навчальними посібниками; кількість перерв між уроками; допомога у викладанні старшим ученицям недільної школи; дисципліна під час класних занять; тісний взаємозв'язок усіх навчальних предметів; використання системи класного викладання в школі; засоби надання виховного характеру навчанню в недільній школі; літні заняття у школі; прийом учениць у літній період; кількість навчальних годин у літній час; випробування (у вигляді пробних уроків) нових учителів; вплив місцевих умов на організацію школи; організація





Социокультурные ценности создают инвариантную составляющую культуры и определяются как такие, принятие и соблюдение которых обеспечивает существование и развитие человеческого рода, человеческой культуры.

По мнению А. Похресника, понятие социокультурных ценностей охватывает весь спектр жизненных ориентаций – экономических, политических, социальных, культурных, духовно-моральных, которые коррелируются между собой, внедряются в общественную и индивидуальную практику. Рассматривая социокультурные ценности студентов, он считает, что они отличаются своеобразной субкультурой, имеющей специфические особенности. Главная из этих особенностей состоит в том, что социокультурные ценности студентов имеют динамическую природу, утверждаются не как одномерно «навязанные» ценности, а через диалог (субъект-субъектные отношения), вследствие взаимного понимания и принятия различных ценностных точек зрения, через общения людей различных социальных групп, через коммуникативный процесс [8].

Современная студенческая молодежь функционирует в довольно сложном динамическом социуме, который является не просто средой ее обирания. Она предстает в «форме различных по общественно значимой направленности социально-моральных задач, которые должны быть более или менее успешно решены каждым членом общества». Поэтому со всей актуальностью выдвигается требование четкого определения того, какие «социально-моральные задачи выдвигает социум не только перед молодежью вообще, а перед каждым молодым человеком с целью оказания ему помощи в выработке единственно правильной индивидуальной жизнесмысловой программы» [1, с. 246].

На важности этого положения акцентирует Е. Севастьянова, утверждая, что современность очертила новые практические задачи и критерии эффективности воспитательного процесса в высшей школе. В педагогическом аспекте этот процесс может быть представлен как переход к новой парадигме воспитания, в которой личность выступает не только объектом социальных перемен, а прежде всего целью общественного развития. Необходимость учета этих идей обусловлена тем, что студенческие годы – время становления активной социальной самостоятельности и личностной свободы. Реальности взрослой жизни «катализируют процессы самоанализа и адекватной самооценки, активизируют самовоспитательную деятельность, формируют механизмы саморегуляции поведения студентов» [9, с. 91].

**Выводы.** Обобщая анализ научной литературы и подводя итоги вышеизложенного, считаем возможным определить социокультурные ценности как категории, характеризующие отношение общества к явлениям социокультурного мира как приемлемые и необходимые для успешной жизнедеятельности людей. Такая жизнедеятельность обеспечивается присвоением индивидуумом указанного отношения и перенесения его в личностную систему ценностей. Это происходит тогда, когда продуцируемые обществом ценности приобретают для человека личностное значение, удовлетворяя его потребности и стремления, выступая мотивами деятельности и выполняя функции регуляторов поведения в обществе. Особое значение формирование социокультурных ценностей имеет для студентов, среди которых широким признанием пользуются витальные, материальные и гедонистические ценности, что влечет утилитарное отношение к миру как

временному, непостоянному явлению, а сами ценности характеризуются противоречивостью и непоследовательностью.

**Литература:**

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 342 с.

2. Болотіна В. Ю. Моральні цінності підростаючого покоління / В. Ю. Болотіна // Цінності освіти і виховання: [наук. метод. зб.; за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 19–21.

3. Боренько Я. Особливості громадянських ціннісних орієнтацій студентської молоді / Яна Боренько // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогіка. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 2. – С. 92–97.

4. Боришевський М. Й. Національна свідомість у становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження. – К., 1999. – С. 27–34.

5. Жерносєк І. П. Деякі ціннісні орієнтації учнівської молоді / І. П. Жерносєк // Нова педагогічна думка. – 2002. – № 3–4. – С. 148–152.

6. Иконникова С. Н. Диалог о культуре / С. Н. Иконникова. – Л.: Лениздат, 1987. – 205 с.

7. Полякова Г. Б. Нравственная культура в аксиологическом пространстве современной школы: дисс. … кандидата пед. наук : 13.00.02 / Полякова Галина Борисовна. – СПб., 2004. – 152 с.

8. Похресник А. К. Соціокультурні орієнтації студентської молоді трансформаційного суспільства: сутність та динаміка (на матеріалах життєтворчості сучасного українського студентства): дис... кандидата філос. наук : 09.00.03 / Похресник Анатолій Костянтинович. – К., 2002. – 147 с.

9. Севастьянова Е. А. Социально-педагогические аспекты исследования студенческой молодежи // Е. А. Севастьянова // Вісник Луганського державного пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – Пед. науки. – 2003. – № 7. – Ч.2. – С. 86–92.

10. Тугаринов В. П. Марксистская философия и проблема ценности / В. П. Тугаринов // Проблема ценности в философии / [под ред. А. Г. Харчева]. – М. – Л. : Наука, 1966. – С. 14–24.

11. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації в психологічній структурі особистості / Юрій Шайгородський // Соціальна психологія. – 2009. – № 4. – С. 65–73.

12. Етика: навч. посібник / Т. Г. Аболіна, В. В. Єфименко, О. М. Лінчук та ін. – К.: Либідь, 1992. – 328 с.

13.Юрій М.Ф. Соціологія культури: навч. посіб. / М.Ф. Юрій. – К.: Кондор, 2006. – 302 с.





приводу оголошення Маніфесту про звільнення селян, наголосив, що їхній обов'язок - «сплатити хоча б мізерну частину боргу народу» в ролі просвітительок [25, с. 269].

Учителями дорослих працювали, як правило, студенти, вчителі, прогресивне чиновництво та творча інтелігенція. Одне з провідних місць у справі освіти широких верств населення зайняла педагогічна інтелігенція, яка спрямувала свої зусилля на демократизацію народної освіти. Багато українських вчителів усвідомлювали соціальну значущість своєї праці й робили значний внесок у розвиток освіти, науки, культури, громадської думки в Україні. Вчителювання розумілося як форма громадського служіння своєму народові. Випускники семінарій, гімназій, курсів самовіддано прагнули вчителювати «в глушині, в селі», «у пролетарському середовищі», «у народній школі», «в школі й поза школою», присвячуючи власний вільний час (вечори, свята, вихідні) просвітницькій, а отже, безкоштовній роботі в недільних чи вечірніх школах, читальнях, курсах тощо.

Професійна діяльність учителів не обмежувалася школою, а передбачала просвіту й духовний розвиток широких народних мас. Компетенції народного вчителя виходили за межі виховання підростаючого покоління й передачі знань. Стосовно дорослого населення вчитель здійснював просвітницьку, проповідницьку діяльність, у широкому значенні спрямовану на піднесення соціально-економічного, політичного та культурно-духовного розвитку населення, формування національної свідомості, активної громадської позиції тощо. Поняття «вчитель» на рубежі XIX-XX ст. сприймалося як співзвучне до поняття «просвітитель», що означало - пропагандист прогресивних ідей, знань, культури й т. ін. [20, с.277]. У вузькому значенні просвітництво передбачало поширення серед «темних» народних мас грамотності, яка забезпечить здатність до прочитання, сприймання і розуміння необхідного обсягу соціокультурної інформації.

Українська історія зберігає чимало імен просвітителів, які ініціювали відкриття закладів освіти дорослих у селах і містах, запроваджували ефективні організаційні форми, працювали над розробкою і удосконаленням їх змістового й навчально-методичного забезпечення. Б.Грінченка, С.Васильченка, М.Коцюбинського, М.Корфа, Т.Лубенця та багатьох інших можна назвати народними вчителями, для яких робота в школі й поза школою була сенсом життя, засобом вираження життєвої і професійної позиції і переконань.

До таких належала й Х.Алчевська, яка все своє життя віддала справі просвіти народу. Приватна недільна школа, організована Х.Алчевською у Харкові (1862), не тільки сприяла поширенню грамотності й підвищенню культурно-освітнього рівня народу, але й завоювала репутацію методичного центру з питань навчання дорослих, осередку формування педагогічної майстерності освітньої роботи з дорослими, взірцевої школи з підготовки народних просвітителів.

До Х.Алчевської приїздили педагоги з України, Кавказу, Росії вчитися, як зорганізувати школи такого типу й вести в них заняття. Такі відомі педагоги, як М.Корф, С.Миропольський, Я.Абрамов, В.Євтушевський, Д.Семенов та багато інших неодноразово відвідували Харківську приватну жіночу недільну школу, високо оцінювали її діяльність, підтримували з нею стосунки й допомагали в роботі. Як наголошує Я.Абрамов, «нічого подібного не було на

**Вступ.** Історія кожного народу багата на яскраві приклади сильних особистостей, які взяли на себе місію «ведення дорослого» й цим зробили визначальний внесок у просвіту й духовний розвиток народу, забезпечення його суспільного добробуту. Досягненням людської цивілізації стали феномени Ісуса Христа, Піфагора, Сократа, Платона, пророків і проповідників, великих філософів, політичних діячів, літераторів, науковців, які захоплювали величезні маси силою свого розуму, духу, емоцій. Для своїх безпосередніх учнів, соратників, послідовників вони були справжніми Вчителями.

Наявність кваліфікованих фахівців на будь-якому етапі історичного розвитку виступала неодмінною умовою реалізації освітніх програм, а особливо для дорослих. Якщо для дитячої освіти впродовж століть сформувалися певні традиції професійної підготовки кадрів, то в галузі навчання дорослих це питання не порушувалося до кінця XIX століття.

Результати історико-педагогічних пошуків сучасних українських учених (Л.Березівська, Л.Вовк, І.Воробець, Н.Коляда, О.Мартіросян, З.Нагачевська, Л.Сігаєва, Н.Побірченко, Н.Чепурна, С.Черкасова, М.Шепель, Л.Шинкаренко та ін.) доводять, що в другій половині XIX – на початку XX століття освіта дорослих стала невід'ємною складовою соціокультурного поступу українців, сферою суспільно-політичного, економічного й духовного життя. У контексті бурхливих змін у суспільно-політичній та соціально-економічній сфері, що відбувалися у 50-60-х роках XIX століття на всіх українських територіях, масштабних темпів розвитку набули різні організаційні форми освіти дорослих (за тодішньою термінологією - позашкільної освіти). Серед таких хронологічно першими стали недільні школи, народні читання, бібліотеки, вечірні та повторні школи, народні університети. На західноукраїнських територіях, крім названих, поширеними були читальні, курси для анальфабетів (неписьменних і малограмотних), науково-популярні лекції для народу, ремісничі курси.

Значний розмах діяльності закладів для навчання дорослих сприяв тому, що вже наприкінці XIX – на початку XX століття освіта дорослих стала об'єктом теоретичного осмислення, почала збагачуватися власними науково-методичними матеріалами й стала сприйматися як одна зі сфер освітньої діяльності.

**Формулювання цілей статті.** Важливою умовою реалізації навчальних програм для дорослих була наявність кваліфікованих працівників. Вочевидь, спеціально підготовлених фахівців для роботи з дорослими не було. Позаяк, як підтверджують численні матеріали джерельної бази, вже в той період були закладені основи діяльності, що сучасною термінологією позначається як андрагогічна. Висвітлення стану кадрового забезпечення освіти дорослих в Україні на рубежі XIX-XX століття і є метою даної публікації.

**Виклад основного матеріалу.** Історико-педагогічні дослідження Л.Березівської, Л.Вовк, Н.Коляди, Н.Побірченко та ін. підтверджують, що в другій половині XIX – на початку XX століття обов'язок і відповідальність за освіту широких верств населення взяла на себе українська інтелігенція, яка згуртувалася навколо громадських і культурно-освітніх організацій, товариств, комітетів, комісій. Своїм завданням прогресивна громадськість визначала «створення людини нового типу», а головним засобом досягнення цього вважала освіту. Саме на освічених людей покладалася надія у вирішенні нагромаджених проблем в економічній, соціальній, сімейно-побутовій сферах. Зокрема, К.Ушинський, виступаючи перед вихованками Смольного інституту з





**УДК 808.5:378.4**

**викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки**
**Зінченко Вікторія Миколаївна**
Державний вищий навчальний заклад
«Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг)

## РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Анотація.* У статті розглянуто методи, види, прийоми й форми роботи з формування культури мовлення студентів, ефективність створення ситуацій професійно зорієнтованого мовлення на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, запропоновано приклади вправ і завдань, що сприяють формуванню комунікативної компетентності студентів.

*Ключові слова*: культура мовлення, професійно зорієнтоване мовлення, комунікативна компетентність, професійне спрямування.

*Аннотация.* В статье рассмотрены методы, виды, приёмы и формы работы по формированию культуры речи студентов, эффективность создания ситуаций профессионально ориентированной речи на занятиях по украинскому языку за профессиональным направлением, предложены примеры упражнений и заданий, способствующих формированию коммуникативной компетентности студентов.

*Ключевые слова*: культура речи, профессионально ориентированная речь, комуникативная компетентность, профессиональное направление.

*Annotation.* The article discusses methods, types and approaches to form the students' speech culture. It also examines the efficiency of creating the profession-oriented situations at Ukrainian language lessons. It proposes examples of exercises and tasks that help to form the students' communicative competence.

*Keywords*: speech culture, profession-oriented speech, communicative competence, philology specialization.

**Вступ.** Курс української мови за професійним спрямуванням зорієнтований на формування у студентів умінь і навичок вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності. Для розв'язання цього завдання важливими є формування комунікативних умінь учнів у різних видах мовленнєвої діяльності, розширення загальноосвітнього кругозору, розвиток загальної та комунікативної культури.

Систему навчання мови в вищих технічних навчальних закладах необхідно будувати так, щоб усі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письмо) реалізовувалися шляхом виконання різних вправ і завдань комунікативного спрямування. Це значною мірою сприяє підвищенню культури мовлення студентів: відбувається поетапне формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, лінгвістичної компетенцій шляхом опрацювання теорії, виконання системи вправ і завдань, продукування текстів різного, у тому числі й професійного спрямування. Інтенсивна мовленнєва практика сприяє збагаченню лексичного запасу студентів, озброює їх

теоретичними знаннями, допомагає їм підвищувати культуру власного мовлення.

На нашу думку, сформувати в майбутніх фахівців належну культуру мовлення, розвинені мовну, мовленнєву та комунікативну компетенції можна тільки за умови розуміння ними того, що отримані компетенції дозволять їм вміло користуватися мовою в професійній діяльності. Для цього потрібно створювати на заняттях з української мови за професійним спрямуванням ситуації професійно зорієнтованого мовлення, добирати цікаві, змістовні та пізнавальні з огляду на майбутню професійну діяльність вправи й завдання різного типу.

**Метою нашого дослідження** є запропонувати шляхи підвищення рівня культури мовлення студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у вищих технічних навчальних закладах. Відповідно до мети були сформовані **завдання дослідження:** визначити наукові підходи до розуміння понять «культура мови», «культура мовлення», «комунікативна компетенція» та «професійна мовленнєва компетенція»; розглянути ефективні методи, прийоми, види й форми роботи з формування комунікативної компетенції на заняттях з української мови за професійним спрямуванням; навести приклади вправ і завдань, що сприятимуть виробленню навичок культури мовлення, а також розвитку професійно зорієнтованого мовлення студентів вищих технічних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу статті.** За визначенням укладачів «Словника іншомовних слів», культура мови – це ступінь відповідності мови нормам літературної мови; галузь мовознавства, що вивчає проблеми літературної мови [8; с. 207]. Мовознавці пов'язують поняття культури мови з діяльністю суспільства й індивідуума, спрямованого на якнайкраще пізнання, збагачення, удосконалення та розвиток мови.

На сучасному етапі розвиток культури мови характеризує посилення уваги до комунікативного компонента, адже саме культура мови впливає на формування мовної особистості, яка засвоїла кращі зразки мовної поведінки, дотримується мовного етикету, має чуття мови.

Питання культури мови досліджували Н. Бабич, Г. Волкотруб, О. Горбул, С. Єрмоленко, С. Караванський, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Пономарів, О. Сербенська, С. Шевчук та інші вчені. На думку мовознавців і лінгводидактів, культура мови невіддільна від практичної стилістики, яка вивчає й визначає оптимальність вибору тих чи тих мовних одиниць залежно від мети та ситуації мовлення.

Отже, культура мовлення передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання і побудови висловів, точність, ясність, чистоту, логічну стрункість, багатство і доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету [5; с. 128].

С. Єрмоленко виділяє такі ознаки високої культури мови (мовлення): точність, ясність, виразність, стилістична вправність і майстерність у доборі структурних варіантів висловлювання, у використанні лексичних та граматичних синонімів [3; с. 285].

На думку О. Сербенської, основа культури мовлення – прив'язаність до рідної мови, культура мови пов'язана з почуттям поваги до державної мови та її історії, з турботою про її функціонування, з відповідальністю за свої мовленнєві дії [7].





**Педагогіка**

**УДК: 374**

**кандидат педагогічних наук, доцент Тимчук Людмила Іванівна**
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці)

## КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

*Аннотация.* В статье освещены вопросы кадрового обеспечения образования взрослых в Украине в конце XIX-XX века. На основе первоисточников прослеживаются эволюционные процессы в кадровом обеспечении образования взрослых - от осознания просвещения широких народных масс личным долгом интеллигенции к развитию специально организованных и систематических форм профессиональной подготовки работников образования взрослых. Раскрыто персональный вклад Х.Алчевской в подготовку педагогических кадров для образовательных учреждений для взрослых. Акцентировано внимание на развитие систематических форм подготовки кадров для образования взрослых - специальных курсов, отделений и факультетов при высших учебных заведениях. Проанализированы учебные планы и программы. Выявлена тенденция к профессионализации содержания подготовки специалистов образования взрослых, доминирование профессионально-ориентированных дисциплин прикладного направления, обязательность предметов художественно-творческого направления, присутствие психолого-педагогической и обществоведческой составляющей. Сделаны выводы о целесообразности изучения опыта организации и содержания подготовки специалистов для образования взрослых на рубеже XIX-XX веков как исторической основы профессиональной подготовки андрагогов на современном этапе.

*Ключевые слова:* история образования взрослых, учитель взрослых, специалист (инструктор) по внешкольному образованию.

*Annotation.* The article highlights the state of staffing adult education in Ukraine at the end of the nineteenth and twentieth centuries. Based on primary sources traced the evolutionary processes in the staffing of adult education from the realization of enlightenment of the masses as a personal duty of intellectuals to the development of specially organized and systematic training of educators of adults Disclosed personal contribution of K. Alchevska in the training of teachers for educational institutions for adults. The attention is focused on the development of a systematic form of training for adult education - special courses, departments and faculties at universities. The curricula and programs are analysed. Found out a tendency to professionalize the content of the training of specialists in adult education, the dominance of professionally oriented disciplines applied areas, mandatory subjects of art and creative direction, the presence of psycho-pedagogical and social science component. Drawn conclusion about expedience of study of experience of organization and maintenance of preparation of specialists for education of adults on the border of XIX-XX of centuries as historical soil of professional preparation of андрагогів on the modern stage.

*Keywords:* the history of adult education, the teacher of adults, a specialist (instructor) is on out-of-school education.

Визначивши, що якості особистості – «посередника культур» не є іманентно властивими людині, а набуваються в реальних умовах взаємодії та діяльності в педагогічному процесі ВНЗ, а також встановивши залежність ефективності функціонування особистості в просторі різних культур від характеру та форм організації взаємодії учасників педагогічного процесу, постає питання про те, як повинен бути організований педагогічний процес, щоб взаємодія в ньому сприяла розвитку особистості в кроскультурному контексті.

**Література:**

1. Бех І.Д. Полікультурна взаємодія як розвивально особистісна мета / І.Д.Бех // Позашкільна освіта: історичні поступи та здобутки: Зб. матеріалів Всеукаїнської пед. конференції, Київ, 2-3 грудня 2008 р. / за ред. доктора педагогічних наук Вербицького В.В. – К.: АВЕРС, 2008. – С.18-21.
2. Библер, В.С. От наукочтения – к логике культуры / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 415 с.
3. Бахтин, М.М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Вестн. МГУ. Сер. 7, Философия. – 1991. – № 1. – С. 74-79.
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение./А.А. Вербицкий. – М.: ИЦПКПС, 1999. – 75 с.
5. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А.Вербицкий.- М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
6. Жукова Н.В. Контексты в образовании субъекта: монография / Н.В.Жукова. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2005. – 84с.
7. Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения // На стороне подростка. – 2001. – № 2. – С. 35-39.
8. Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета. Монография. / Н.В. Янкина. – Оренбург: Оренбургский гос.университет, 2008. – 360 с.
9. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations // Cultures in contact / Ed. by S. Bochner. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 232p.
10. Hofstede G. Cultures consequences: International differences in work-related values / G.Hofstede. – Beverly Hills: Sage, 1980. – 234p.
11. Schwartz S., Bardi A. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2001. – Vol. 32. – P. 268-290.





Л. Мацько вважає культуру мови інтегративною наукою про ефективне мовленнєве спілкування, що зближається з риторикою, комунікативною лінгвістикою, лінгвокультурологією [5; с. 7].

Досягти високої мовної культури, на думку Н. Бабич, може той, хто знає особливості функціональних стилів літературної мови, мовні норми, екстралінгвістичні структури, а також уважно ставиться до власного мовлення, постійно удосконалює мовну майстерність [2; с. 10].

Комунікативну компетенцію сучасні лінгводидакти (З. Бакум, А. Богуш, С. Караман, Л. Кравець, Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Окуневич та ін.) розглядають як здатність здійснювати спілкування за допомогою мови, тобто передавати думки й обмінюватися ними в різних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм, вибираючи комунікативну поведінку, адекватну ситуацію спілкування.

За визначенням Л. Мацько, професійна мовленнєва компетенція є показником сформованості системи професійних знань, ціннісних орієнтацій, комунікативних умінь і навичок, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мови і мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності [5; с. 18].

Для ефективного формування в майбутніх фахівців технічного профілю належної професійної мовленнєвої компетенції необхідні мовленнєві здібності, вміння, знання у вирішенні комунікативних професійних завдань.

Ґрунтовне дослідження змісту наукової літератури, навчальних планів вищих технічних навчальних закладів, власні спостереження переконують у важливості оптимального добору методів, форм, прийомів і видів роботи над підвищенням рівня культури мовлення студентів технічних вишів, що на сьогодні є серйозним завданням. Для його успішної реалізації важливим є використання інноваційних методів навчання мови. На заняттях з української мови за професійним спрямуванням провідне місце мають займати комунікативні вправи: ситуативні вправи (створення навчально-мовленнєвої ситуації), описові вправи, вправи на отримання відповіді на питання, реплікові вправи, репродуктивні вправи (переказ, драматизація), навчальні дискусії, усні розповіді, ініціативні вправи (питання, прес-конференція, діалог, інтерв'ю) тощо.

У процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням студентів варто залучати до пошуку й аналізу інформації в наукових журналах, у мережі Інтернет, у фахових підручниках, учити їх готувати за опрацьованою інформацією повідомлення, організовувати дискусії (наприклад, про мовну ситуацію в Україні, шляхи розвитку мови, особливості її функціонування, історію мови й мовознавства й ін.), висловлювати аргументи «за» і «проти».

На заняттях потрібно запроваджувати моделювання різних професійних ситуацій, оскільки це ефективний засіб розвитку креативного мислення студентів та їх професійної орієнтації. Ефективними є також ігрові форми навчання, що сприймаються студентами з великим інтересом. Цікавими для учнів є дискусії на професійно зорієнтовані теми: «Мова реклами в ЗМІ», «Я – перекладач», «Психологічний вплив мовлення лектора на аудиторію», «Якби я був учителем…», «Роль мови в процесі державотворення», «Чи потрібна професія редактора?», «Які якості необхідні тележурналісту, а які –

науковцю?», «Вплив мовлення політиків на політичну ситуацію в державі» тощо.

Значну увагу необхідно приділяти мовленню учасників дискусії, їх коректній поведінці, невербальним засобам спілкування.

Потребу в професійно зорієнтованому спілкуванні студенти можуть реалізувати також під час комунікативних тренінгів. Наприклад, пропонуємо такі теми для проведення комунікативних тренінгів: «У чому сенс життя?», «Проблеми сучасної освіти», «Що таке щастя?», «Заговори, щоб я тебе побачив (Сократ)», «Роль засобів масової інформації в житті сучасного суспільства», « «Чи потрібний переклад світової літератури українською мовою?», «Як впливає мовна ситуація в країні на економічну та політичну ситуацію?», «Інтерв'ю», «Укладання угоди», «Мова сучасних письменників», «Молодіжний сленг: за і проти», «Як боротися з суржиком?».

Продуктивною є також робота з аналізу мовної ситуації, вивчення мовлення учасників спілкування, проведення словникової роботи з професійної термінології, вправи на редагування речень і тестів, переклад на українську мову з інших мов.

Далі наведено приклади вправ і завдань, що, як засвідчує практика навчання, сприяють виробленню навичок культури мовлення.

**Вправа 1.** Випишіть словосполучення: а) спочатку ті, у яких треба виправити порушення милозвучності мови; б) потім ті, у яких нічого не треба виправляти. З останніх букв виписаних словосполучень прочитайте назву збірки поезій Івана Франка.

*Раз в раз, брати під обстріл, залюбивсь в пісні, думати й гадати, вірив й знав, хмикнув у вус, справилось враження, малий і бідовий кіт, багато джмелів й бджіл, заметіль і хурделиця, в невідоме кличе.*

**Вправа 2.** Чи згодні Ви з наведеними нижче міркуваннями? Підготуйтесь до дискусії на тему: Що є важливішим при розбудові держави: економіка чи культура?

Поняття «культура» включає в себе не тільки наукові й мистецькі надбання, а й духовність, тобто такі категорії як совість, порядність, доброта, чесність, патріотизм, людяність. А як без цих понять розбудувати економіку? Яка економіка може бути в державі, де реальні вчинки підмінено розмовами про них у колі тих, хто має владу і мусив би вирішувати долю народу. Хіба можна сподіватися матеріальних статків у родині, де тато тягне все з дому і пропиває або несе в іншу сім'ю? Отож і напрошується висновок: де немає порядності, духовності, патріотизму, там не може бути міцної економіки *(З журналу).*

**Вправа 3.** Прочитайте текст. Дайте йому назву. Підготуйте повідомлення про мовознавця Юрія Шевельова, про Олексу Синявського.

*Не можна приписати формування літературної мови одній людині. Літературна мова виростає з співпраці визначних і менш визначних сучасників і з переємности досвіду й змагань поколінь. Проте не можна заперечувати й того, що окремі індивідуальності – письменники, журналісти, мовознавці – можуть надати літературній мові виразнішого характеру в певному напрямі. Якщо в цьому сенсі і з цими застереженнями спитати, хто, які індивідуальності особливо вирішально позначили своєю діяльністю дальший розвиток української літературної мови, то, мабуть, не буде перебільшенням назвати троє прізвищ: Тарас Шевченко, Борис Грінченко, Олекса Синявський.*





– досвід співпраці в колективній діяльності взаємодії, спрямованій на обопільне самовираження, що актуалізує вироблення духовних і ціннісних настанов;

– активна особистісна позиція в умовах творчої самореалізації, самопізнання й саморозвиток на основі рефлексивної практики.

Організація фасилітаційної взаємодії в навчально-виховному процесі дозволяє аналізувати конкретні ситуації взаємодії культур, формулювати цілі та прогнозувати результати діяльності в кроскультурному контексті, а також поводитися креативно. Досвід міжособистісної взаємодії, що набувається, стимулює активність у налагодженні міжособистісних відносин довіри й терпимості, доброзичливого сприйняття представників інших культур, прагнення до співпраці, власної відкритості, а також сприяє прояву щирості партнерів по взаємодії.

Отже, в організації взаємодії учасників педагогічного процесу на перший план нами висувається складна система міжособистісних відносин, яка виникає між учасниками цього процесу – студентами та викладачем, які не тільки взаємозумовлюють розвиток суб'єктності один одного, але й діють в умовах фасилітаційної взаємодії як її єдиний полісуб'єкт.

**Висновки.** Представлені концептуальні підходи ми розглядаємо як методологічний інструментарій, своєрідну сукупність концептуальних явищ, метою яких є забезпечення обґрунтованого, фундаментального, цілісного розуміння розвитку особистості в кроскультурній взаємодії, основ та механізмів її здійснення.

Діалогічний підхід стає механізмом самодетермінації особистості з притаманною їй історичністю та соціальністю, способом осягнення, сприйняття світу у світоглядній парадигмі «Я – Інший». У цьому аспекті діалог розглядається як простір міжсуб'єктної взаємодії. Це взаємообмін смисловими суб'єктними позиціями на основі презумції рівності сторін. Таке розуміння кроскультурної взаємодії фіксує взаємодію суб'єктів педагогічного процесу на соціально-культурному, міжособистісному та внутрішньо особистісному рівнях. Воно виступає засобом коригування поведінки студента, співвідносячи її з нормативними еталонами, ідеалами, цінностями інших культур. При цьому студенти не тільки отримують знання про світ, інші культури та їх носії, але й формують певне особистісне уявлення про своє місце та призначення у світі. Саме так відбувається усвідомлення, осмислення, розуміння та прийняття цінностей діалогу культур на рівні особистісних смислів.

Контекстний підхід передбачає розгляд кроскультурного контексту як моделі діалогу та механізму розвитку особистості на перетині культур, коли зміни її внутрішнього (особистісного) контексту призводять до нових проявів в її особистісній культурі на рівнях культурної сприйнятливості, кроскультурної компетентності та суб'єктності у діалозі культур.

Аксіологічний підхід дає підстави для орієнтації особистості у виборі провідної лінії прояву цінностей у різних культурах. Крім того, він пояснює ті соціокультурні трансформації, які особистість неминуче зазнає в процесі кроскультурної взаємодії, і які повинні бути враховані під час її розвитку в просторі взаємодії культур.

В межах фасилітаційного підходу стає зрозуміло, що формування особистості студента не можна привести до заданого еталону готовності до кроскультурної взаємодії без правильної організації взаємодії з педагогом.

шляхом сполучення їхніх елементів. Складність останьої схеми полягає в тому, що доволі непросто досягти гармонії в поєднанні культурних традицій.

Як «норму», що гарантувала б гармонійне поєднання цінностей культур, можна вважати «позитивну етнічну ідентичність» (Г.Солдатова). Саме наявність позитивної ідентичності, на наш погляд, – репрезентує «*баланс толерантності цінностей*» щодо власної та інших культур і дозволяє особистості інтериоризувати цінності іншої культури без шкоди для своєї власної. Особистість швидше набуває розуміння правил, які керують суспільними відносинами й обмінами в цій культурі, а також певну легкість і гнучкість у виконанні своєї ролі в суспільстві згідно з цими правилами, – проявляє ознаки адаптивності.

*4. Фасилітаційний підхід до організації взаємодії учасників педагогічного процесу.*

Готовність до кроскультурної взаємодії не є споконвічно заданою або іманентно властивою людині, а формується в реальних умовах такої взаємодії, діяльності в педагогічному процесі ВНЗ на основі набуття її учасниками досвіду на перетині культур. При цьому сукупність способів діяльності, значущих настанов, здібностей, умінь і навичок перетворюється (коригується) та закріплюється у вигляді особистісних якостей та особливостей індивідуально маркованої діяльності учасників педагогічного процесу.

Бінарний характер кроскультурної взаємодії передбачає орієнтацію на міжособистісні контакти учасників інтеракції за умови збереження суб'єктної позиції кожного й ототожнення його з позицією «Іншого» – суб'єкта іншої культури. Звідси випливає очевидна залежність потенційної ефективності функціонування особистості в просторі різних культур від характеру та організації взаємодії її учасників у педагогічному процесі ВНЗ. Виробленню інтегральних якостей особистості, зосереджених в її готовності до кроскультурної взаємодії, більшою мірою може сприяти правильно організована фасилітаційна взаємодія студентів з педагогом.

*Фасилітація – феномен міжособистісної взаємодії, який посилює продуктивність виховання учасників педагогічного через їхній особливий стиль взаємодії та особистість педагога.*

Фасилітація – людиноцентричний підхід, що виражається в глобальній довірі до людини, постулює існуючу в ній тенденцію зростати, розвиватися, реалізовувати свій потенціал. Згідно з основними положеннями теорії К.Роджерса це – «віра в споконвічну, конструктивну та творчу мудрість людини; переконання в соціально-особистісній природі засобів, що актуалізують конструктивний особистісний потенціал людини в процесах міжособистісного спілкування» [7].

Враховуючи вищевикладене, вихідними принципами розвитку готовності студентів до кроскультурної взаємодії з використанням організованої фасилітаційної взаємодії учасників педагогічного процесу нами визначено такі:

– мотивація, потреба й інтерес студентів до отримання знань у сфері теорії кроскультурної взаємодії, надання особистісного смислу їх пізнавальній діяльності;

– сукупність операційних умінь педагога, що складають основу організації інтерактивних форм міжособистісної взаємодії в кроскультурній взаємодії і забезпечують взаємний розвиток її суб'єктів;





*Шевченко заклав перші загальнонаціональні основи української літературної мови своєю геніяльною інтуїцією і своїм потужним впливом, зумовленим величиною його генія. Наступником поета став учитель: Борис Грінченко своїм методичним підходом, своєю впертою працьовитістю й посидющістю дав досі неперевершену словникову, а в межах словника і граматичну, і правописну кодифікацію літературної мови. Третім прийшов Синявський, науковець і професор університету, що вніс у проблеми нормалізації глибоке знання, науковий досвід і методу не тільки відчуття тенденцій розвитку, а й розуміння їх* (Юрій Шевельов).

**Вправа 4.** Уявіть себе в ролі викладача. Дайте тексту назву. Продиктуйте одногрупникам диктант, попросіть їх пояснити орфограми й пунктограми.

*З того, як говорить та чи інша людина, можна уявити собі загальний розвиток цієї людини, її освіту й культурний рівень. Що культурнішою є людина, то розвиненішою є її мова, багатшою на лексичний запас, розмаїтішою епітетами, метафорами, влучними порівняннями, барвистішою вживанням прислів'їв, приказок і приповідок. У природі не буває людей, що визначились би високим інтелектом і водночас примітивною, як у первісного дикуна, мовою. І разом з тим, як часто подибуємо людей, байдужих і неохайних до своєї мови й до мови свого народу взагалі!*

*…Правильно й чисто говорити своєю мовою може кожний, аби тільки було бажання. Це не є перевагою вчених-лінгвістів, письменників або вчителів-мовників, це – не тільки ознака, а й обов'язок кожної культурної людини. Культурними в нас мусять бути всі, незалежно від того, працює людина розумово чи фізично* (Борис Антоненко-Давидович).

**Вправа 5.** Прочитайте текст для переказу з творчим завданням. Спробуйте переказати його й сформулювати тему творчого завдання самостійно. Напишіть творче завдання, обговоріть його в аудиторії.

*Боротьба за чистоту й високу мовну культуру – це боротьба за культуру взагалі. Дбати за очищення мови від усякого засмічення й за дальше піднесення її культурного рівня – це обов'язок усього українського суспільства, не кажучи вже про тих людей, що безпосередньо працюють над мовою – вчених-мовознавців, письменників, журналістів, дикторів, працівників редакцій і видавництв, викладачів рідної мови. Адже від мови наших підручників, газет, науково-популярної й художньої літератури багато залежить, чи мова мільйонів читачів удосконалюватиметься й збагачуватиметься, чи, – як іноді, на жаль, трапляється, – засмічуватиметься.*

*Мова – тонкий інструмент. В одних устах вона звучить із такою силою, що, кажучи словами І. Франка, «мов трубою, міліони зве з собою», в інших – тільки ріже слух, вона – мов те лушпиння без животворного зерна…* (Борис Антоненко-Давидович).

**Вправа 6.** Перекладіть українською мовою наведений текст. Проаналізуйте його за структурою, змістом, обсягом, стилем, призначенням, мовним оформленням. Перекажіть текст українською мовою, склавши попередньо до нього план.

***Мы часто говорим друг другу…***

*Мы часто говорим друг другу: желаю тебе всего доброго. Это не просто выражение вежливости. В этих словах мы выражаем свою человеческую сущность. Надо иметь большую силу духа, чтобы уметь желать добра другим. Умение чувствовать, умение видеть по-доброму окружающих тебя*

*людей – это не только показатель культуры, но и результат огромной внутренней работы духа.*

*Обращаясь друг к другу с просьбой, мы говорим: пожалуйста. Просьба – это порыв души. Отказать человеку в помощи – значит потерять собственное человеческое достоинство. Равнодушие к нуждающимся в помощи – это душевное уродство. Чтобы уберечь себя от равнодушия, надо развивать в своей душе соучастие, сочувствие, сострадание и в то же время умение отличать безобидные человеческие слабости от пороков, калечащих душу.*

*Увеличивать добро в окружающем нас мире – в этом заключается самая большая цель жизни. Добро слагается из многого, и каждый раз жизнь ставит перед человеком задачу, которую надо уметь решать. Любовь и дружба, разрастаясь и распространяясь на многое, обретают новые силы, становясь всё выше, а человек, их центр, мудрее* (По Дмитрию Лихачёву).

**Вправа 7.** Розташуйте частини тексту в такій послідовності, яка найбільше сприяла б розкриттю його теми й головної думки. Доберіть заголовок, визначте тему й жанр тексту, його логічні взаємозв’язки.

*1. Мовна культура – це надійна опора у вираженні незалежності думки, розвиненості людських почуттів, у вихованні діяльного, справжнього патріотизму. Культура мови передбачає вироблення етичних норм міжнаціонального спілкування, які характеризують загальну культуру нашого сучасника.*

*2. Людина створила культуру, а культура – людину. Людина реалізується в культурі думки, культурі праці й культурі мови. Культура – це не тільки все те, що створено руками й розумом людини, а й вироблений віками спосіб суспільного поводження, що виражається в народних звичаях, віруваннях, у ставленні один до одного, до праці, до мови.*

*3. Мова не тільки засіб спілкування, а й природний резервуар інформації про світ, насамперед про свій народ. Повіривши в те, що всі мови в нашому спільному домі «активно розвиваються», ми довго не помічали, що цей розвиток, започаткований першим радянським десятиріччям, у 30–70-ті роки був спершу загально мовний, а потім повернутий у зворотному напрямку. Треба виправити становище: повернути всім мовам їх природний престиж і справжню, а не декларовану рівноправність. Необхідно виховувати культуру мови як запоруку піднесення культури суспільної думки суспільно корисної праці.*

*4. Сьогодні культура і мова виявилися об'єднаними в царині духовних вартостей кожної людини і всього суспільства. Мабуть, ніхто не буде заперечувати, що в низькій культурі мови виявляються виразні ознаки бездуховності… Мовна неграмотність, невміння написати елементарний текст, перекласти його з української мови на російську і навпаки чомусь перестали сприйматися як пляма на службовому мундирі* (Віталій Русанівський).

Правильна відповідь: 2, 3, 4, 1.

**Вправа 8.** Прочитайте думки науковців щодо мовної ситуації в телеефірі. Потім протягом тижня дослідіть мовлення українських телеканалів (розподіліть телеканали між студентами). Висловіть власну думку щодо почутого, обговоріть її в аудиторії.





Через використання такого підходу культура суб'єктивує, перестає бути «річчю в собі». Осмислення цінностей із цієї точки зору ставить суб'єкта взаємодії в активну позицію, коли він повинен простежити генезис виникнення певних культурних конструктів як цінностей. Він виступає певною мірою їхнім творцем, вирішуючи разом із педагогом певну культурну задачу.

***Транформації ціннісних орієнтацій особистості в процесі кроскультурної взаємодії.*** Ситуації кроскультурного контексту взаємодії зумовлені тим, що особистість в певній ситуації життєдіяльності має здіснити вибір між цінностями різних культур. Від того, наскільки учасники взаємодії здатні піддавати фільтрації цінності інших культур, залежатиме процес її здійснення.

Як уже нами встановлено, ступінь складності змісту кроскультурного контексту впливає на вибірковість особистістю культурних цінностей у ході взаємодії, оскільки вибір цінностей може бути як свідомим (цілеспрямованим), так і стихійним. Свідома вибірковість характерна для учасників взаємодії з добре розвиненою позитивною ідентичністю. Вони можуть контролювати процес впливу й перейняття цінностей інших культур.

Стихійна вибірковість учасника взаємодії підтверджує факт наявності певної дисгармонії в особистісній культурі, нестійкості поглядів, відсутність навичок вироблення власних альтернативних варіантів відбору специфічних традицій. Така форма надзвичайно небезпечна для учасників взаємодії, оскільки може призвести до втрати власної ідентичності через недостатній рівень готовності до взаємодії. Нерозвиненість цього особистісного параметра робить взаємодію неефективною й не дозволяє контактуючим сторонам продуктивно обмінюватися досвідом, досягненнями, а, отже, розвиватися й удосконалюватися.

Як показують численні дослідження, проникнення в іншу культуру пов'язано з набуттям певних якостей, властивих представникам цієї культури. Крім поверхневих зовнішніх змін, відбуваються й якісні зміни, пов'язані з ефектом занурення в іншу культуру – *соціокультурні трансформації особистості.*

Наслідки міжкультурних контактів для особистості (за С.Бочнером) можуть виявитися такими: у процесі адаптації «перебіжчик» відкидає власну культуру на користь чужої, «шовініст» – чужу на користь власної, «маргінал» коливається між двома культурами, «посередник» синтезує дві культури, виступаючи їхньою сполучною ланкою. Тільки особистість, яка є «посередником між культурами», реагує на вплив іншої культури шляхом відбору, комбінування й синтезування цінностей, притаманних цій культурі без утиску власних культурних характеристик і виявляє здатність встановлювати зв'язки між різними культурними системами. Такі індивіди забезпечують правильні способи набуття форм реагування в новому соціокультурному середовищі, а також кроскультурних умінь і адекватного самосприйняття. [9].

Отже, конфлікт ціннісних систем культур відбувається на рівні взаємодії внутрішнього (особистісного) та зовнішнього (соціокультурного) контекстів. У вирішенні цього конфлікту людина може вибрати різні стратегії-схеми взаємодії: *схема замкненості* – відторгнення (для максимального збереження власної культури); *схема пристосування* – злиття з новою культурою; *схема опозиційності* – протиставлення культурних традицій (побудова бар'єру між культурами); *схема трансформації* – поєднання рідної та нової культур

зовнішній контекст і утворює особистісний сенс сприйманого. Накладення сформованих у минулому досвіді людини особистісних смислів і сприйняття ззовні нових (їх перетин, конфлікт, взаємопроникнення) виступає необхідною умовою унікальності, неповторності розвитку людини.

*3. Аксіологічний підхід до освоєння дійсності кроскультурної взаємодії учасниками педагогічного процесу.*

Зовнішній контекст, як нами встановлено, задає свою систему цінностей, уявлень, правил поведінки, а значення конкретної культури реалізуються в моральних принципах, вимогах, очікуваннях, які особистість засвоює та дотримується їх у своєму житті та діяльності.

Тому відповідно до мети нашого дослідження виникає необхідність визначити й акцентувати суб'єктну позицію особистості в ціннісному освоєнні простору кроскультурної взаємодії. Зупинимося на розгляді таких питань: 1) вибір особистістю провідної лінії прояву цінностей; 2) транформація ціннісних орієнтацій особистості в процесі кроскультурної взаємодії.

***Вибір особистістю провідної лінії прояву цінностей***. У просторі перетину культур складність позиції особистості, яка є носієм певної системи національних цінностей, полягає в тому, що для ефективної взаємодії їй необхідно відтворювати прийняті в іншій культурі моделі поведінки, зумовлені зовсім іншими цінностями.

Слід врахувати, що навіть загальновизнані духовні цінності мають неоднакову значущість для різних народів. Одночасність існування у свідомості особистості проекцій цінностей різних культур створює труднощі вибору провідної лінії їхнього прояву.

Існує безліч цінностей, за якими можуть порівнюватися культури. Дослідники цінностей іноді вирішують проблему подібності їх значень шляхом порівняння подібності структури зв'язків між цінностями всередині кожної культури (М.Бонд, С.Шварц, Х.Триандис)**.** Наприклад, використовують найбільш загальний вигляд порівняння (ставлення до природи, часу, простору, діяльності, характеру спілкування, характеру аргументації, особистої свободи та автономності особистості, суперництва, влади, природи людини). Або застосовують більш істотний змістовний аспект. На думку С.Шварца, це тип мотивації, у якій вони відображаються. Він згрупував окремі цінності в блоки цінностей, що мають спільну мету [11].

Дослідники культурних цінностей – узгоджених абстрактних ідей про те, що вважається гарним, правильним і бажаним в певній культурі, прагнули в міжкультурних відмінностях знайти подібність і виокремити декілька базових ціннісних вимірів, за якими культури можна порівнювати. Теоретики, які вирішували це завдання, висловили припущення, що культурні виміри цінностей відображають основні проблеми, з якими стикається суспільство, організовуючи людську діяльність (Г.Хофстеде, С.Клакхон,Ф.Стродбек, Х.Ким) [10].

Серед них Г.Хофстеде назвав такі: соціальна нерівність; відносини між індивідом і групою; гендерні проблеми; ставлення до невизначеності, у тому числі й контроль за агресією та проявом емоцій.

Класифікація культурних цінностей, запропонована Г.Хофстеде, суголосна з розумінням культури І.Бехом як «системи відкритих проблем, які вирішувало людство» [1]. На наш погляд, на основі такого розуміння цінностей можлива повна реалізація ідей діалогу культур у кроскультурній взаємодії.





*1. Справдешня картина нашого телебачення – це зумисні колотини, лемішка, шкідливе для обох мов, а особливо української, перемішування, за наявности якого про чистоту тої чи тої годі говорити. Тим більше – мріяти про атмосферу пієтету до української мови, плекання коментаторами, дикторами, ведучими, редакторами багатства, свіжости, вишуканости мовленнєвого ряду. Найбільша прикрість у тому, що назагал безнаціональна, вдавано незаангажована змістова спрямованість українських телекомпаній і студій, їхня свідома орієнтація на російськомовний десант, двомовну мішанину, розмитість, неокресленість мовних кордонів і пріоритетів взагалі перешкоджають утвердженню української мови в її державному статусі й повновартісности* (Віталій Дончик).

*2. Як відомо, до найактивнішого споживача телевізійної продукції належить молодь, тому проросійська орієнтація більшости телевізійних каналів України може мати далекосяжні загрозливі для національної безпеки наслідки. Україномовна освіта на тлі російськомовної масової культури не тільки поглиблює в зросійщених містах розрив між побутовою мовою учнів і мовою навчання, а й знецінює ефективність виховання національно свідомих громадян, бо національна свідомість формується тільки в своєму мовно-культурному середовищі* (Лариса Масенко).

**Вправа 9.** Яке мовне явище використовує письменниця? Знайдіть у лінгвістичному словнику і наведіть визначення цього явища. З якою метою, на Вашу думку, його використовують у своїх творах сучасні письменники?

*– А якою мовою ви говорите з хазяями цього дому?*

*– Переважно мовою національного спілкування. З українськими інкрустаціями.*

*– А з матір'ю? Чоловіком? Сином?*

*– Із свекрухою, – в тон йому продовжила вона, – я общаюсь суржиком. Так вона мене лучче понімає і передає восени картоплю.*

(Євгенія Кононенко «Земляки на чужині»)

Пропоновані вправи й завдання, спрямовані на вироблення у студентів навичок культури мовлення, апробовані нами на заняттях з української мови в технічному виші. Як засвідчує практика, впровадження системи комунікативних вправ у навчальний процес сприяє формуванню комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей.

**Висновки.** Отже, для формування в майбутніх фахівців технічного профілю належної культури мовлення важливо сформувати в них розуміння того, що мовленнєва культура дасть їм можливість уміло користуватися мовою в професійній діяльності, а також створювати на заняттях з української мови в технічному виші ситуації професійно зорієнтованого мовлення, добирати цікаві, змістовні та пізнавальні з огляду на майбутню професійну діяльність вправи й завдання різного типу.

**Література:**

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За заг. ред. О. Сербенської. – Львів: Світ, 1994. – 152 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
3. Єрмоленко С. Я. Культура мови // Українська мова: Енциклопедія. – 2-ге вид. – К.: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 389.

4. Єрмоленко С. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Єрмоленко, Л. Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28–33.
5. Мацько Л. І. Культура української фахової мови: навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с. (Альма-матер).
6. Пентилюк М. Концепція комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.
7. Сербенська О. Культура усного мовлення: практикум. – Львів, 2003. – 212 с.
8. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – 2-е вид., випр. і доп. – К: Головна редакція «УРЕ», 1985 – 966 с.

**Педагогика**

**УДК 378.134**

**аспирант, преподаватель Ислямова Эльвина Асимовна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ НАЧАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются средства диагностики начального уровня сформированности предметно-практических компетенций на примере будущих инженеров-педагогов швейного профиля. Определены основные средства сбора информации диагностирования, на основе которых были составлены индивидуальные задания и вопросы в тестовой форме и анкеты для студентов направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение» (Декоративно-прикладное искусство и дизайн) профилизации «Технология и дизайн одежды».

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, терминология, производственное обучение, предметно-практические компетенции, средства диагностики.

*Annotation.* The article covers the diagnostic tools of the initial level of formation material and practical competences as an example of future engineers and educators sewing profile. The main data collection tools for diagnosis, on which were drawn up individual assignments and questions in the test form and a questionnaire to students training direction 44.03.04 "Vocational training" (Arts and Crafts and Design) profiling "technology and fashion design."

*Keywords:* professional competence, terminology, job training, material and practical competence, diagnostic tools.

**Введение.** Процесс формирования профессиональной компетентности у студентов высших учебных заведений начинается с первого курса обучения. Так при подготовке инженеров-педагогов швейного профиля фундамент профессиональной компетентности закладывается на занятиях производственного обучения. Усвоенный как теоретический, так и





Інтерпретація соціокультурних контекстів, наділення їх змістом здійснюється за допомогою занурення їх в індивідуальний контекст. Механізм дії внутрішнього контексту скерований на формування у свідомості пізнаваючого суб'єкта «образу світу» («картини світу»), який зумовлює значення та сенс сприйняття й розуміння світу. В основі реалізації цього механізму Н.Жукова розглядає єдність двох процесів мислення: рефлексії та антиципації [6]. Єдність процесів рефлексії та антиципації створює систему умов для взаємозв'язку між зовнішнім соціокультурним контекстом і формуванням особистісної культури індивіда. Таким чином, внутрішній контекст розглядається нами як дієвий механізм розвитку особистої культури людини.

Беручи до уваги загальне визначення зовнішнього контексту, даного А.Вербицьким, робимо висновок, що *зовнішній соціокультурний контекст* зумовлений ідеями, цінностями загальнолюдської, національної, етнічної культурами та є визначальною зовнішньою умовою, яка впливає на формування внутрішніх взаємозв'язків між змінними індивідуальної свідомості особистості. Розглядаючи контекст як модель діалогу, який розгортається вертикально зі своєю культурою та горизонтально з різноманіттям культур світу, визначимо «вертикальний» і «горизонтальний» контекст як діалогічну різноспрямовану зустріч суб'єктів кроскультурної взаємодії в просторі культурного контексту.

Під особистісною культурою розуміємо інтелектуальні, моральні та морально-етичні (духовні) зразки поведінки та діяльності, яких набуває людина в контексті різних культур, які безперервно змінюються та перебувають у стані розвитку, та яким вона слідує у своєму пізнанні та життєдіяльності.

Особистісну культуру розуміємо як інтегральний результат впливу на свідомість особистості, поведінку та діяльність зразків (цінностей) загальнолюдської, національної, етнічної культур. У зв’язку з цим можна стверджувати, що *механізм «зустрічного» впливу внутрішнього контексту особистості та зовнішнього соціокультурного контексту запускається в просторі кроскультурного контексту*. Відповідно, зміни в особистісній культурі суб'єкта відбуваються опосередковано через ***кроскультурний контекст****, який представляє зустріч, перетин і взаємопроникнення цінностей різних культур*. Саме в кроскультурному просторі взаємодії (контексті) здійснюється смислоутворюючий вплив на зміст і процес присвоєння та «нарощення» особистістю нових культурних зразків і тим самим опосередковується становлення її особистісної культури.

В межах кроскультурного контексту формуються передумови для рефлексії та формування настанов особистості, що зумовлюють прояв дій і вчинків людини на рівні її особистісної культури.

Вважаємо, що особистісна культура учасника взаємодіїї, зумовлена впливом кроскультурного контексту, може бути виявлена на таких рівнях, що змінюють один одного: рівень культурної сприйнятливості, рівень кроскультурної компетентності, рівень суб’єктності у діалозі культур (смислів духовності у взаємодії).

Отже, кроскультурний контекст є інтегральною багаторівневою цілісністю, «зануренням» у культуру, де унікальний образ світу особистості, що становить внутрішній контекст її життєдіяльності, накладається на

діалог культур. «Вертикальний діалог» – це діалог, який розгортається за історичною вертикалою зі своїм народом, рідною культурою та відіграє вирішальну роль у духовному становленні особистості. Це процес «привласнення суб'єктом загальнородових здібностей» (І.Бех). Особливістю педагогічного процесу, зумовленого національними цінностями, є залучення студентів до цінностей національної культури.

Педагогічна діяльність спочатку здійснюється на основі національного ідеалу, а лише потім трансформується в діяльність із досягнення «загальнолюдського ідеалу». Тому предметом діалогу за горизонталлю виступають «паралельні культури» (І.Бех). Розуміючи культуру як «систему відкритих проблем», суб'єкт займає активну позицію, простежуючи генезис виникнення певних культурних конструктів як цінностей інших культур. Він виступає певною мірою їх творцем, набуває «образу людини» в просторі світової культури. Це паритетна взаємодія, коли в результаті повного проблемно-орієнтованого самовираження відбуваються обопільні зміни.

Діалогічна зустріч суб'єктів кроскультурної взаємодії, занурених у нескінченність культурного контексту, вимагає розуміння, що передбачає сприйняття, впізнавання та інтерпретацію його значень у конкретній культурі, активне діалогічне розуміння. Адекватне істинне розуміння контексту культури призводить суб'єкта до розуміння сенсу особистісного буття в культурі.

*2. Застосування контекстного підходу до розкриття механізму розвитку особистості в кроскультурній взаємодії.*

Засобами кроскультурної взаємодії виступають культурні контексти, які, з одного боку, представляють модель і зміст діалогу, а з іншого, – механізм розвитку особистості на перетині культур.

Поняття культурного контексту вносить ясність у розуміння «механізму» здійснення кроскультурної взаємодії, дозволяє з'ясувати сутність «зустрічного» впливу досвіду кроскультурної взаємодії на процес і результати засвоєння нового досвіду учасниками педагогічного процесу та на становлення особистісної культури її учасників в цілому.

За А.Вербицьким, контекст – це система внутрішніх і зовнішніх факторів і умов поведінки та діяльності людини, що впливають на особливості сприйняття, розуміння й перетворення конкретної ситуації; визначають зміст і значення цієї ситуації як цілого і назв компонентів: «внутрішній і зовнішній світ "даний" людині не сам по собі, а в тих чи інших предметних чи соціальних контекстах» [4, с. 44].

*Внутрішній контекст* – це система унікальних для кожної людини психофізіологічних та особистісних особливостей і станів, її настанов, відносин, знань і досвіду; *зовнішній контекст* – система предметних, соціальних, соціокультурних, просторово-часових та інших характеристик ситуації дії та вчинку. На всіх рівнях психічного відображення внутрішній і зовнішній контексти в їхній взаємодії виконують змістотворчу функцію [5, с. 43].

Таким чином, внутрішній (особистісний) контекст розглядається як образ світу, що складається в результаті взаємодії та взаємовпливу різних культур (загальнолюдської, етнічної, національної тощо), що визначає для особистості значення та сенс сприйняття, розуміння й перетворення конкретної ситуації як цілого та її компонентів.





практический материал, в дальнейшем используется студентами в процессе всего периода обучения при решении учебных задач по профессионально-направленным дисциплинам (дисциплины инженерного и педагогического блока подготовки специалиста) и учебным практикам. Соответственно качество освоения программы производственного обучения непосредственно отображеется на конечном результате подготовки будущего инженера-педагога.

Вопросы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов рассматривались многими отечественными и зарубежными учёными и педагогами-исследователями. В частности вопросы повышения профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов рассматривались в научных трудах Л.З. Тархан [2], обосновавшей важность дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов, которая является одной из составляющей его профессиональной компетентности; Л.Ю. Усеиновой [5] и Э.Р. Шариповой [6], изучающих процесс формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов в условиях производственной и педагогической практик, соответственно.

**Формулировка цели статьи.** Целью проведения диагностики является получение объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности предметно-практических компетенций будущих инженеров-педагогов швейного профиля в условиях производственного обучения.

Основными задачами определения уровня сформированности предметно-практических компетенций является:

- формирование пакета методических материалов для организации и проведения мониторинга начального уровня сформированности предметно-практических компетенций будущих инженеров-педагогов в условиях производственного обучения;
- получение комплексной информации об образовательных результатах обучающихся;
- выявление соответствия знаний предмета у обучающихся и сформированности практических умений и навыков, обозначенных в квалификационной характеристике подготовки будущего инженера-педагога;
- выявление факторов, влияющих на результаты учебных достижений обучающихся.

**Изложение основного материала.** Как известно, в вузе сегодня используются стандартные методы и формы диагностики: устные и письменные контрольные работы, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные и дипломные работы и т.д., имеющие как достоинства, так и недостатки.

Учитывая тот факт, что уровень сформированности предметно-практических компетенций может разниться в зависимости от курса обучения, т.е. от учебного опыта, мы осведомлённо в выборочную совокупность включили студентов 1-го курса, поскольку согласно учебным планам они только начинают изучение дисциплины производственное обучение, что является крайне необходимым при определении начального уровня сформированности предметно-практических компетенций. После определения выборочной совокупности, перед нами возникла необходимость продумать методы и приёмы сбора первичной информации.

Для определения начального уровня сформированности предметно-практических компетенций на занятиях производственного обучения нами были использованы такие основные средства сбора информации диагностирования как:

- анкетирование;
- индивидуальные задания и вопросы в тестовой форме;
- наблюдение.

Итак**,** одним из основных видов опроса является *анкетирование.* Анкетирование **–** это сбор информации об изучаемом объекте, в виде письменного заполнения заранее разработанных анкет. Анкетный опрос бывает групповым и индивидуальным, где респондентам предоставляется возможность заполнить самостоятельно анкету, по правилам, изложенным в её инструкции.

Опираясь на необходимость выявления начального уровня сформированности предметно-практических компетенций, нами был выбран метод группового опроса, который является по нашему мнению наиболее приемлемым, т. к. при опросе респондентов учитывается такой немаловажный фактор как загруженность учебной или профессиональной деятельности студентов на момент анкетирования. Например, не желательно проводить опрос во время зачётной недели, т. к. данный период времени характеризуется большой загруженностью студентов. Более того время проведения анкетирования (в нашем случае в начале учебного года) соответствует цели проведения опроса, которая заключается в выявлении уровня сформированности предметно-практических компетенций на начальном этапе прохождения производственного обучения.

*Разработка инструментария.* Для использования в исследовании анкетирования необходим тщательно продуманный и грамотно разработанный инструментарий – анкета. При составлении анкеты, нами были соблюдены правила и принципы её конструирования, т.е. знание особенностей разных видов вопросов, умение правильно их формулировать и рационально располагать, для получения более полной и точной характеристики изучаемого объекта.

Структура нашей анкеты состоит из трёх частей: вводная, основная и заключительная (табл. 1). В вводной части анкеты нами изложена тема, цель и задачи опроса, практическое значение решения этих задач и разъяснена техника заполнения анкеты.





В результаті ціннісний досвід носія певної національної культури учасника взаємодії під час знайомства з іншою культурою розширюється.

Для того, щоб залучення до іншої культури не відчужувало студента від рідної, не послаблювало й не зачіпало національних почуттів, воно повинно базуватися на твердій основі, розумінні та прийнятті своєї культури. Тільки спираючись на цю основу, ми в змозі зробити наступний крок – пережити «інше» як своє.

Ефект ідентифікації, що виникає в ході зіставлення рідної культури з нерідною, може мати два варіанти розвитку: у першому випадку студенти бачать в іншій культурі щось знайоме, близьке, проте представлене в іншому національному образі. Цей варіант диктує необхідність ретельного коментування фактів і реалій іншої культури. Другий, більш складний, варіант вимагає особливого тактовного перемикання, коли молоді люди знайомляться з новими, незвичними для них культурними уявленнями, моральними засадами, іншими естетичними смаками й уподобаннями, іншим змістом універсальних цінностей, іншою ціннісною картиною світу.

Слід наголосити на тому, що в основі діалогу культур лежить особливий механізм взаємодії, який і забезпечує зв'язок між культурами та створює загальне «семантичне» поле взаємодії. Діалогічне розуміння культури передбачає факт наявності спілкування із самим собою як з Іншим.

Через це будь-який діалог – це симбіоз взаємодії, взаєморозуміння, внутрішнього самозвернення, явище «людської екзистенції».

Разом із тим, як зазначає І.Бех, слід остерегтися примітивного розуміння діалогу як постулату за аналогією з відомими ситуаціями, що зустрічаються в мові людини (науковій, побутовій, моральній), які не мають сутнісного ставлення до ідеї діалогу в межах діалогової концепції культури [1].

Результатом справжнього діалогу, на думку І.Беха, виступає міжкультурна толерантність. На основі забезпечення інтелектуально-емоційної єдності вчений пропонує дві стратегії розгортання міжкультурного діалогу. Перша – *емпірично-пристосовницька міжкультурна стратегія*, або традиційний підхід. Вона передбачає: міжкультурну адаптацію, взаємний обмін знаннями, спонтанний взаємовплив, порівняльний аналіз різних культур. Її результатом є формування в основному стримуючої позиції особистості щодо іншої культури. Друга – *акумулятивна-ціннісна міжкультурна стратегія,* або розвивальний підхід, яка виражається в таких принципах: чуттєве вживання в іншу культуру (а не пристосування); міжкультурне розвивальне нарощування (а не взаємообмін знань); ціннісна творчість як надання суб’єктом значущості міжкультурної події; засвоєння культури цінностей як відкритої системи проблем, що передбачає усвідомлення особистістю генезису та становлення ціннісної структури певної культури та знаходження її сутнісної основи – клітинки. Результатом другої стратегії є формування активно-утверджувальної толерантної позиції особистості щодо іншої культури (бажання її прояву) [1].

З урахуванням цього можна виокремити функції кроскультурного діалогу (за І.Бехом): *запозичувально-логічна*, що спрямована на прийняття певного способу мислення (пізнавального, технологічного, художнього, духовно-морального); *стимулюючо-пошукова*, яка орієнтує на інноваційне вирішення актуальних проблем (зіткнення ідей, підходів, способів дій).

Важливим концептуальним підходом до формування готовності до кроскультурної взаємодії є ідея І.Беха про «вертикальний» і «горизонтальний»

Враховуючи це, цілком очевидним стає той факт, що формування готовності студентів до кроскультурної взаємодії можливе лише шляхом їх залучення до діалогу культур (безпосереднього чи опосередкованого) в навчально-виховному процесі ВНЗ.

Наголосимо на такі особливості діалогічного взаємодії в педагогічному процесі:

– рушійними силами та ініціаторами діалогу є його учасники; діалог представляє не тільки форму спільної діяльності, але й одночасно питально-відповідну взаємодію поколінь в історичному часі;

– в діалозі зберігається принципова рівноправність суб'єктів;

– діалогічна форма є вираженням міжсуб'єктної творчості його учасників, причому креативний складник актуалізується буквально із самого початку діалогічної взаємодії;

– знання, отримане (набуте) в діалозі, не є його кінцевою метою, а є лише особливим моментом міжсуб'єктної активності, що дозволяє взаємодіючим сторонам вийти за межі пізнаного;

– спільний пошук істини виступає способом розвитку самопізнання, рефлексії його учасників.

Зрозуміло, що саме таке розуміння діалогу співзвучно взаємодії його суб'єктів на перетині культур і може розглядатися як особливий вид діяльності учасників педагогічного процесу. Такий вид діяльності ми визначаємо як багатовимірну (багаторівневу, різноспрямовану) смислову діалогічну взаємодію в педагогічному процесі з метою залучення студентів до цінності діалогу.

В такому розумінні кроскультурна взаємодія фіксує взаємодію суб'єктів педагогічного процесу на соціально-культурному, міжособистісному та внутрішньоособистісному рівнях. Вона виступає механізмом коригування поведінки студента, співвідносячи її з нормативними еталонами, ідеалами, цінностями інших культур. При цьому студенти не тільки отримують знання про світ, інші культури та їх носіїв, але й формують певне особистісне уявлення про своє місце та призначення у світі, – тим самим відбувається усвідомлення, осмислення, розуміння та прийняття цінностей діалогу культур на рівні особистісних смислів, тобто становлення ціннісної свідомості особистості.

Таким чином діалог постає «самоцінний». Суб'єкти вступають у діалог не тому, що вони прагнуть щось отримати від Іншого. Діалог – це світ проникнення в особистість Іншого і через нього – у самого себе. В діалозі людина неначе звільняє себе від влади «відчуження» й тому стає здатною до співтворчості, тобто бути вільною, радісною та щирою.

Саме тому діалог – це «вікно» в новий світ суб'єкт-суб'єктних відносин, що зявляється через міру діалектичного «зняття» світу відчуження. В такому світі людина стає здатною вступати в суспільні відносини та діяльність, насамперед як особистість, вільний суб'єкт, який будує світ і самого себе за законами істини, добра та краси.

«Діалог культур» як розуміння передбачає не оцінку (краще, гірше), а визначення своєрідності кожної культури шляхом продуктивного зіставлення. При цьому, з одного боку, виявляється загальнолюдський зміст національної культури, а з іншого, – характерні риси для кожної національної картини світу.





*Таблица 1*

**Структура анкеты**

| № п/п | Основные части анкеты | Содержание |
|---|---|---|
| *1* | *2* | *3* |
| 1 | Вводная часть | **АНКЕТА**<br>для студентов высших учебных заведений<br>*Дорогой друг!*<br>Просим дать ответы, на вопросы, предложенные Вашему вниманию в анкете. Целью проведения анкетного опроса является изучение состояния преподавания производственного обучения в вузе и формирования предметно-практических компетенций будущего инженера-педагога в условиях производственного обучения. Точные и честные ответы на вопросы будут проанализированы, и на их основе будет разработано учебно-методическое пособие по совершенствованию подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля. Анкетирование проводится анонимно. Результаты опроса будут использованы только в научных целях. |
| 2 | Основная часть | **Ваше отношение к выбранной профессии:**<br>а) очень нравится;<br>б) нравится;<br>в) не нравится;<br>г) разочарован(а);<br>д) затрудняюсь ответить;<br>е) другое<br>_____<br>**Что для Вас явилось основной причиной затруднений при изучении производственного обучения?**<br>а) отсутствие начального профильного образования;<br>б) отсутствие абстрактного мышления;<br>в) перегруженность учебного процесса другими дисциплинами;<br>г) не достаточно времени для самостоятельной работы;<br>д) недостаточно теоретических знаний для выполнения практических заданий;<br>е) неинтересная дисциплина;<br>ж) другое<br>_____<br>**Что на Ваш взгляд, является причиной низкого уровня сформированности предметно-практических компетенций у студентов в условиях производственного обучения?**<br>а) недостаточный уровень преподавания теоретических знаний по дисциплине;<br>б) несовершенная организация производственного обучения в вузе;<br>в) низкий уровень учебно-методического обеспечения дисциплины;<br>г) низкий уровень материально-технического обеспечения дисциплины;<br>д) недостаточная помощь преподавателя (мастера) производственного обучения; |

| | | |
|---|---|---|
| | | е) затрудняюсь ответить;<br>ж) другое |
| 3 | Заключительная часть | **В заключение просим Вас сообщить о себе некоторые сведения.**<br>Курс: _____<br>Группа:_____<br>В каком учебном заведении Вы обучаетесь?<br>_____ |

Основную часть нашей анкеты составляют 22 вопроса. При компоновке вопросов мы придерживались следующего правила: наиболее простые вопросы ставят первыми**,** целью которых является заинтересовать собеседника, ввести его в курс обсуждаемой проблемы. Более сложные и основные вопросы, требующие размышлений, занимают центральное положение. И в конце анкеты трудность вопросов снижается. В общем случае в нашей анкете, предусмотренной для студентов $^{2}/_{3}$ вопросов закрытого типа, и $^{1}/_{3}$ – открытого типа.

В заключительной части разработанной нами анкеты фиксируются основные данные о респонденте, так называемое «служебное поле». В нашем случае оно располагается в нижней части анкеты, где указываются дата заполнения, группа и наименование учебного заведения в котором проводится опрос.

Для определения факторов, влияющих на сформированность предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения, нами было проведено пилотное исследование, в нашем случае, сбор информации в групповой форме. Для этой цели нами были опрошены студенты 1-го курса обучения специализации «Технология изделий легкой промышленности». Нас интересовал уровень мотивации респондентов к предмету, а также степень усвоения студентами учебного материала; определение качеств личности, влияющих на его способность к результативной деятельности и отношение к выбранной профессии. Затем проведены следующие виды работ: обработка первичных данных, теоретический анализ (интерпретация полученных данных в соответствии с выдвинутой теорией) и даны практические рекомендации.

Анализ полученных данных позволяет нам утверждать, что значимым фактором в формировании предметно-практических компетенций в условиях производственного обучения являются как внешние 89 % (трудоустройство, востребованность и т.д.), так и внутренние 93,6 % факторы (интерес, мотивация, желание достижения высоких результатов, желание стать профессионалом в выбранной профессии). Необходимо отметить низкий процент 21 %, по мнению респондентов, оснащения занятий производственного обучения учебной, методической литературой и материально-техническим обеспечением, что в свою очередь наталкивает нас на ее усовершенствование и доработку.

Выявление уровня знаний, умений, навыков обучаемых может быть определено также и при помощи тестирования, которое выполняет *диагностическую функцию* и является основной и самой очевидной функцией тестирования, превосходящей все остальные формы педагогического контроля. Исходя из этого, определение уровня сформированности предметно-практических компетенций будущих инженеров-педагогов в условиях





Такий діалог символічно представляється у вигляді «своєрідного простору "перетину множин", коли сфера перетину відносно невелика, а область "непересічного" величезна. При цьому значущість діалогу пов'язується не стільки з пересічною частиною, скільки з передачею інформації між "непересічними частинами"»[8]. Тому особлива цінність діалогу культур полягає в унікальній можливості для однієї культури побачити себе «очима» іншої.

У свою чергу, діалогічна взаємодія й обмін смислами дозволяють людині вступати у взаємодію з іншими «особистостями-культурами», творити себе в процесі такої взаємодії та впливати на інших (М.Бахтін). Механізмом взаємовпливу «особистостей-культур» виступає діалог, який інтерпретується як форма спілкування окремих людей, спосіб взаємодії з об'єктами культури та мистецтва в історичній перспективі [2]. Осягнення власного «Я» відбувається через спілкування з іншими людьми.

Таким чином, діалог передбачає якісні розбіжності суб'єктів, які вступають у нього. Це деякою мірою «прорив» у світ інших відносин, оскільки суб'єкт-суб'єктний зв'язок репрезентує відношення якісно різних «цілісностей», взаємодія яких породжує вже нову якість – діалог як феномен людської культури.

На основі досліджень цієї проблеми в межах філософської, семіотичної, лінгвістичної (М.Бахтін, В.Біблер, Г.Батищев, М.Каган, Ю.Лотман та ін.), психолого-педагогічної (Ш.Амонашвілі, О.Бодальов, В.Кан-Калик, А.Мудрик та ін.) парадигми можна визначити таке: діалектичне протиріччя «живого» діалогу – протиріччя особливого роду, що породжує людину нового, суто людського «культурного світу». Це пояснюється тим, що, з одного боку, вступаючи в діалог, суб'єкт повинен як би «зняти» своє власне якісне буття як особистості, піддати діалектичному запереченню певний факт свого дійсного буття з метою його поновлення. Точно такий же процес «зняття» свого «Я» проробляє й інший суб'єкт діалогу, в результаті чого відбувається процес взаємного відновлення, що підносить один одного.

Таким чином, діалог у нашому розуміється як міжсуб'єктний процес, у якому відбувається взаємодія якісно різних інтелектуально-ціннісних позицій, що припускають дві «логіки», орієнтованих на одну предметність. У ході цього процесу відбувається з'ясування та виявлення ціннісних і смислових позицій суб'єктів, за яких необхідність стати на позицію іншого зовсім не означає факту зречення від своїх переконань, цінностей, але передбачає презумпцію принципової рівності сторін у тому, що стосується осмислення фактів, оцінок, відносин.

Тому в особливого значення набувають сутнісні ознаки будь-якого діалогу: *унікальність* суб'єктів і їхня принципова рівність; *відмінність* і варіативність точок зору кожного з учасників діалогу; *орієнтація* кожного суб'єкта на сприйняття й активну інтерпретацію його точки зору іншими суб'єктами; *взаємна співвіднесеність* і додатковість позицій учасників діалогу; *персональна* спрямованість цілей і змісту діалогу; *прогнозування* відповіді та її передбачення у власному висловлюванні й учинку; *імпровізований* характер діалогу, який передбачає прояв вільної активності суб'єкта, що породжує нову інформацію; *зіткнення* наявних ідей і точок зору, породження принципово нових духовних продуктів у процесі творчого синтезу.

**Вступ.** Актуальність проблеми зумовлена процесами інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти, які протягом багатьох років були предметом активних наукових дискусій. Вчені та практики визнали необхідність підготовки учасників взаємодії до ефективного функціонування в іншокультурному середовищі. У цьому контексті модернізація змісту освіти та виховання посилюються у напрямку формування особистісних якостей суб'єктів педагогічного процесу, що робить їх активними учасниками взаємодії національних культур різних країн.

Огляд досліджень та публікацій свідчить, що перші програми створені для підготовки людей до взаємодії в іншій культурі були «культурним орієнтуванням» (Р.Бріслін, П.Педерсон). Розвиток цього напрямку призвів до розуміння, що лише культурного орієнтування недостатньо. Для здійснення успішної кроскультурної взаємодії необхідна практика культурно обумовленої поведінки (Д.Бавук, С.Вісвесваран, С.Дешпенді, Т.Йошида, Д.Ландіс, Р.Пейг, Х.Тріандіс,). Програми розроблялися експертами та включали широке коло проблемних питань, з якими особистість зіштовхується на перехресті культур (Р.Брислинг, Х.Триандис, А.Хорварт).

Незважаючи на те, що існуючі теоретичні та практичні підходи до проблеми внесли свій вагомий внесок у кроскультурну підготовку студентів вищих навчальних закладів, їх можна вважати універсальними тільки для англомовних країн. Крім того, поза увагою досліджень залишилося питання про формування певних якостей та вмінь особистості, які є необхідними для ефективної міжособистісної взаємодії з представниками інших культур.

**Формулювання мети статті та її завдань.** Мета і завдання статті полягають в обґрунтуванні концептуальних підходів до формування готовності учасників педагогічного процесу до кроскультурної взаємодії як методологічного інструментарію, своєрідній сукупності концептуальних явищ, метою яких є забезпечення фундаментального, цілісного розуміння розвитку особистості в кроскультурній взаємодії, основ та механізмів її здійснення.

**Виклад основного матеріалу.**

1. *Діалог культур як мета-принцип формування готовності до кроскультурної взаємодії.*

Завдання виховання студентів вищої школи полягає в підготовці «людини культури», здатної працювати зі знаннями, різними типами мислення, що визнає ідеали різних культур (В. Біблер) [2].

Тому необхідне кардинальне оновлення змістовно-смислової «архітектури» педагогічного процесу, який би з більшою адекватністю відображав і об'єктивував нові виховні цілі освіти: підготувати студентів до життя в умовах культурного різноманіття, формувати готовність до взаємодії з людьми різних культур, навчити цінувати не лише власну національну культуру, а й розуміти своєрідність інших культур, поважати інтереси представників різних культур.

Цілком очевидно, що виховання має бути скероване насамперед на формування в студентів образу культури XXI століття як «цілісного явища, що робить людей, які населяють певний простір, із простого населення народом, нацією» (Д.Лихачов), діалогу та взаємопородження минулих, нинішніх і майбутніх культур (М.Бахтін).

Діалог, що ґрунтується на рівноправ'ї культур, дозволяє зберегти культурне різноманіття шляхом взаємного прийняття та обміну цінностями.





производственного обучения можно определить не менее эффективным средством диагностики на наш взгляд – *тестированием*.

Тестирование – это форма измерения знаний обучаемых, основанная на применении педагогических тестов. Включает в себя подготовку качественных тестов, собственно проведение тестирования и последующую обработку результатов, которая даёт оценку обученности тестируемых.

Разработанные нами *индивидуальные задания и вопросы* (в тестовой форме), направлены на выявление степени понимания и усвоения швейной терминологии, как одного из элементов предметной компетенции**.** Так как, предметно-практические компетенции являются основой специальной, а соответственно и профессиональной компетентности то, несомненно, формирование предметно-практических компетенций начинается с теоретических основ, а именно с изучения терминологии швейного производства на занятиях производственного обучения.

К примеру, у студентов 1 курса обучения профилизации «Технология и дизайн одежды» Крымского инженерно-педагогического университета, проведена апробация диагностирования начального уровня сформированности предметно-практических компетенций при помощи разработанных экспериментальных индивидуальных заданий и тестов, которые представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Анализ определения терминов ручных и машинных работ [1, 68-69]**

| Термин | Определение термина | | Ключевые слова | Интерпретация определения | Область применения |
|---|---|---|---|---|---|
| | источник [3] | источник [4] | | | |
| *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* |
| *Ручные виды работ* | | | | | |
| Смётывание | Временное ниточное соединение двух и более деталей или слоёв материала [3, с. 12] | Временное ниточное соединение двух и более деталей [4, с. 22] | Временное соединение, детали равные по величине | Временное ниточное соединение двух и более деталей примерно равных по величине | Смётывание плечевых срезов и боковых срезов, смётывание передних и локтевых срезов рукава и т. п. |
| Вмётывание | Временное ниточное соединение деталей по овальному контуру [3, с. 11] | Временное ниточное соединение деталей по овальному контуру [4, с. 22] | Временное ниточное соединение, овальный контур | Временное ниточное соединение двух и более деталей по овальному контуру | Вметывание воротника в горловину, рукавов в проймы и т.д. |
| *Машинные виды работ* | | | | | |
| Стачивание | Ниточное соединение при укладывании деталей или слоев материала лицевой стороной внутрь, а срезов | Соединение двух и более деталей на стачивающей машине [4, с 54] | Ниточное соединение, детали равные по величине | Ниточное соединение двух и более деталей примерно равных по величине | Стачивание плечевых срезов, стачивание боковых срезов, стачивание передних и |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | или краёв – по одну сторону от прокладываемой строчки [3, с. 11]. | | | | локтевых срезов рукава и т. п. |
| Обтачи-вание | Ниточное соединение деталей с последующим их вывёртыванием [3, с. 11] | Соединение двух деталей, в результате вывёртывания которых шов располагается внутри [4, с. 54] | Ниточное соединение, вывёрты-вание | Ниточное соединение деталей с последующим их вывёртыванием | Обтачивание воротника, манжеты, края борта и т. п. |

С помощью этих заданий мы смогли определить и выявить основные сложности, возникающие при использовании специальной терминологии при изучении дисциплины «Производственное обучение».

Анализируя и обобщая результаты тестирования, нами сделан вывод, подтверждающий наблюдения. Так на утверждение «термины понимаю, но сформулировать их в определения не могу» положительно ответили 40 % респондентов. Тогда как 13 % студентов отметили: «определения терминов запоминаю, но не понимаю их суть», что подтверждает «механическое» запоминание формулировки термина без его понимания. И, соответственно, 47 % студентов справляются с заданиями без особых затруднений [1, с. 67]. Из этого можно отметить, что проведение данного мониторинга, основанное на использовании индивидуальных заданий и тестов, помогло нам определить уровень понимания студентами сути изучаемого процесса, путем активизации их мыслительной деятельности, что в свою очередь отражается на повышении уровня их теоретической подготовки.

Еще одним достаточно важным и результативным на наш взгляд средством диагностирования является метод *наблюдения*. Данный метод позволяет преподавателю собирать первичную информацию путем непосредственной фиксации наличия заранее выделенных им показателей какого-либо аспекта деятельности одного студента или всей группы. В ходе производственного обучения наблюдение преподавателем (мастером п/о) за выполнением обучающимися трудовых приемов и операций проводится систематически. Его фокус может перемещаться от наблюдения за всей группой на наблюдение за каким-либо одним студентом, выполняющим определенный вид деятельности, т.е. наблюдение, может вестись как с позиции внешнего наблюдателя, так и с позиции непосредственного участника деятельности. Для фиксации результатов наблюдения нами используется *журнал наблюдений*, как специальная форма, в котором в процессе наблюдения отмечается степень усвоения и овладения студентом пройденного материала и в зависимости от педагогической задачи, журнал наблюдений ведется при наблюдении за деятельностью определенного студента или при оценке сформированности деятельности всей группы.

**Вывод.** Таким образом, применение таких диагностирующих средств как анкетирование, индивидуальные задания и вопросы в тестовой форме, наблюдение при определении уровня сформированности предметно-практических компетенций позволяет адаптировать, оптимизировать и индивидуализировать процесс обучения с учетом его слабых сторон, тем самым повысить качество обучения.





4. Маевская К.В. Программа занятий в детском саду / К.В. Маевская // Дошкольное воспитание. – 1913. – № 1. – С. 39-41.

5. Маевская К.В. Самодеятельность в воспитательной системе Фребеля / К.В. Маевская // Дошкольное воспитание. – 1912. – № 5. – С. 280-283.

6. Маевская К.В. Программа занятий в детском саду / К.В. Маевская // Дошкольное воспитание. – 1912. – № 6. – С. 362-365.

7. Русова С. Дошкільне виховання / Софія Русова. – Катеринослав, 1918. – 163 с.

8. Русова С. Нові методи дошкільного виховання / Софія Русова. – Прага: Сіяч, 1927. – 112 с.

9. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання /Софія Русова. – Прага: Сіяч, 1924. – С. 62-123.

10. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Софія Русова. – К.: Освіта, 1977. –303с.

11. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Софія Русова. – К.: Освіта, 1999. – 304 с.

12. Державний архів Києва, ф. 346, оп. 1., спр. 7. – Навчальні програми і список викладачів основного курсу.

13. Центральний державний історичний архів України, ф. 707, оп. 163, спр. 9. – Список викладачів Фребелівського інституту.

**Педагогіка**

**УДК 371.13:37.035.6:39. 446.23**

**кандидат педагогічних наук, доцент,**
**докторант Солодка Анжеліка Костянтинівна**
Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ДО КРОСКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*Анотация.* В статье обоснованы концептуальные подходы к формированию готовности участников педагогического процесса к кросс-культурному взаимодействию, как методологический инструментарий, совокупность концептуальных явлений, целью которых является обеспечение фундаментального, целостного понимания развития личности в кросс-культурном взаимодействии, основ и механизмов его осуществления.

*Ключевые слова:* кросс-культурное взаимодействие, личностная культура, личностный (внутренний контекст), социокультурный (внешний контекст), готовность участников педагогического процесса к кросс-культурному взаимодействию, фасилитация кросс-культурного взаимодействия.

*Annotation.* The article deals with conceptual approaches to the formation of educational process participants' availability to interact across cultures. These approaches are considered as a methodological tool, a kind of conceptual set aimed at providing fundamental, holistic understanding of personality development in cross-cultural interaction framework and mechanisms for its implementation.

*Keywords:* Keywords: cross-cultural interaction, educational process participants' availability to interact across cultures, cross-cultural context, personal culture, personal (internal context), sociocultural (external) context, facilitation of cross-cultural interaction.

сприятливого морального середовища «….коли дитячий садок схожий на дружну сім'ю» [6, 364; 7]; вирішення завдань морального виховання шляхом залучення дітей до усвідомленої активної діяльності надаючи їм можливість користуватися різними видами робіт, як засобами вираження думки, як ілюстраціями, що закріплюють враження від оточуючого світу; «формування здатності до здійснення своїх кращих планів і намірів, а не лише мрій про благородні дії» [3; 6, 282; 7]; природи як могутнього засобу виховання в цілому і морального зокрема [4 , 11]; щодо того, що «зло не дається дітям від природи і не притягує їх сильніше від добра» [5, 281; 11]; щодо негативного ставлення до застосування покарань і похвали, водночас допускаючи «систему природних покарань» [3; 11, 135]; щодо прикладу вихователя як провідного методу морального виховання [6; 7]. Особливість педагогічних поглядів К. Маєвської полягає в розумінні значущості створення умов, необхідних для саморозвитку, самовиховання дитини; підготовку вихователя здатного створити такі умови і спрямовувати діяльність дітей таким чином, щоб його вплив залишався для дитини непомітним [5; 6]. Аналіз педагогічної спадщини К. Маєвської показав, що вона, на відміну від С. Русової, приділяла значно менше уваги ролі рухливих ігор у вирішенні завдань морального виховання; прилученню дітей до системи цінностей, культури і традицій українського народу; вирішенню питань моральності в дусі християнського вчення про добро та зло; вивченню закону Божого, який містить у собі вічні духовні цінності краси, добра, любові, честі, милосердя та справедливості.

Постать Ксенії Маєвської зросла на тлі суспільних трансформацій кінця XIX – першої третини XX століття. Педагогічні ідеї К. Маєвської розвинулися в перед – та радянську добу. Аналіз ідей К. Маєвської та С.Русової стосовно морального виховання дітей дошкільного віку дає основи для умовиводів про те, що незважаючи на деякі розходження, в центрі уваги обох педагогів – ідеї діяльнісного підходу щодо формування моральних цінностей: активність думки, творче самовираження засобами мистецтва та альтруїстична діяльність по відношенню до оточуючої дійсності.

**Висновки.** Аналіз творчого доробку С. Русової, К. Маєвської дає змогу глибше усвідомити сутність моральних цінностей та необхідність врахування історико-педагогічного досвіду для вирішення проблем морального виховання дітей дошкільного віку в сучасному українському дошкіллі. Подальше дослідження реалізації ідей діяльнісного підходу в моральному становленні дошкільників, обґрунтування шляхів їх реалізації зможуть збагатити теорію та практику сучасної дошкільної освіти.

**Література:**

1. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Русової: Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вузів / Передмова М.Д.Ярмаченка. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2000. – 234 с.

2. Іванюк Г.І. Ідеї громадянського виховання у педагогічній спадщині Софії Русової / Г.І. Іванюк // Ідея національної школи у педагогічній спадщині Софії Русової та Степана Сірополка: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Івано-Франківськ, 1996. – 199. – С. 59-62.

3. Маевская К. В. Программа занятий в детском саду / К. В. Маевская // Дошкольное воспитание. – 1912. – № 2. – С. 84-87.





**Литература:**

1. Ислямова Э.А. Опыт использования аналитических заданий при изучении терминологии на занятиях производственного обучениях: Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 45. Педагогические науки. / Ислямова Э.А., Умерова Г.А. – Симферополь: НИЦ КИПУ, 2014. – С. 66-70.

2. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: [монография] / Лануза Запаевна Тархан. – Симф.: КРП Издательство Крымиздатпедгиз, 2008. – 424 с.

3. Технология швейного производства. Термины и определения: ДСТУ 2162-93. – К.: 1993. – 23 с.

4. Труханова А.Т. Технология женской и детской легкой одежды: учебник для студентов профессиональных учебных заведений, техникумов / Антонина Тимофеевна Труханова. – М.: Высшая школа; «Академия», 1999. – 416 с.

5. Усеинова Л.Ю. Формирование профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов в условиях производственной практики: дис. …кандидата пед. наук: 13.00.04 / Усеинова Ленара Юсуфовна. – 2010. – 288 с.

6. Шарипова Э.Р. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов швейного профиля в процессе педагогической практики: дис. …кандидата пед. наук: 13.00.04 / Шарипова Эльнора Решатовна. – 2012. – 276 с.

**Педагогіка**

**УДК: 73.5.091(477)"1924/1929"**

**доктор педагогічних наук, доцент,**
**завідувач кафедри педагогіки і психології Іванюк Ганна Іванівна**
Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ)

## ШЛЯХИ АДАПТАЦІЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО СЕЛА (1924-1929 РР.)

*Аннотация.* В статье, раскрыты основные пути адаптации сельской школы Украины в условиях социально-экономических, политических трансформаций второй половины 20-х гг. XX века, построения советской системы образования, приближение деятельности сельской школы к социальным запросам по подготовке граждан, преданных новому строю. Содержание статьи построено на результатах изучения статистических отчетов руководящих органов образования, нормативно-правовых документов по образованию, тезисов доклада «О сельскохозяйственном уклоне в трудовой школе» из фондов Центрального государственного архива высших органов власти и управления Украины. Высветлены особенности сельскохозяйственного уклона в трудовой школе УССР в контексте развития теории социального воспитания (советского образца), сущности организационно-методологического этапа становления школы в условиях социально-экономических преобразований села.

*Ключевые слова:* сельская школа, пути адаптации, факторы развития школы, сельскохозяйственный уклон сельской школы, организационно-методологический этап развития школы.

*Annotation.* The article covers the main ways of adapting rural schools in Ukraine under the Soviet socio-economic and political transformations; approximation of its activities to the social demands on the preparation of citizens loyal to the new regime. The content is based on material from the archives (Central State Archive of the highest governing bodies of Ukraine). Illuminate especially agricultural bias in the Labor School of the USSR in the context of the theory of social education (the Soviet model); organizational and methodological stage of the formation of the school in terms of socio-economic transformation of the village.

*Keywords:* rural school, how to adapt, factors of development of the school, the agricultural bias of rural schools, organizational and methodological stage of development of the school.

**Вступ.** На початку 20-х років XX ст. сільська школа України (УСРР) розглядалася в контексті загальних підходів щодо розбудови системи освіти радянського зразка. Попри єдині нормативні підходи до організації системи шкільної освіти, школа диференціювалася на міську та сільську. Аналіз значущих документів, зміст яких стосується управління школою, дає можливість здійснити виокремлення тенденцій розвитку сільської школи у 1920-х роках [4, арк. 58].

Тогочасна сільська школа вирізнялася соціально-економічними умовами, схильністю до патріархальних відносин із соціальним середовищем. Оскільки особливістю соціально-економічного розвитку села було домінування патріархальних селянських господарств, то «…багатьох задовольняла тільки школа початкова, в селянському господарстві користуються працею малолітніх дітей і далі початкової школи не пускають» [3, арк. 47, 54, 547]. В означених хронологічних межах відбувся й перехід від школи традиційного розвитку до моделі «школа – соціальна інституція».

**Формулювання мети статті та завдань.** За результатами історико-педагогічних пошуків з'ясувати та висвітлити шляхи адаптації сільської школи до соціальних трансформацій українського села.

**Виклад основного матеріалу статті.** Історико-педагогічні дослідження розвитку сільської школи радянської доби у сучасній науці не отримали системного висвітлення. Окремі питання діяльності школи в окреслених хронологічних межах є предметом досліджень науковців Інституту педагогіки НАПН України: диференціація сільських шкіл за змістом і типом господарювання (Т. Філімонова) [1, с. 500-515], особливості соціалізації в сільськогосподарських школах (Н. Дічек) [1, с. 313-355]; тенденції і суперечності розвитку сільської школи в Україні в 20-х роках XX ст. (Г. Іванюк) [2].

У середині 20-х рр. XX ст. сільська школа радянської України розвивалася на тлі утвердження нової ідеологічної, політико-економічної системи. Підготовка молоді до праці мала чітку класову орієнтацію. Особливості розвитку сільської школи зумовлювалися кількома чинниками, а саме: пристосуванням ідей трудової школи до соціально-економічних трансформацій радянського села; пріоритетом соціальної політики держави; ідейно-класовою зумовленістю змісту освіти сільських школярів. Державне регулювання





особливостей дітей у виховному процесі; вмілого поєднання методів та засобів впливу; створення сприятливого виховного середовища. Софія Русова була прихильницею попереджувальної педагогіки; заперечувала авторитаризм педагога, використання ним покарань. Водночас вважала, що повинні бути певні обмеження «анархічному свавіллю дитини». Надавала великого значення впливу на формування моральності дитячому товариству: «…воно одно може поставити моральні межі задля індивідуальної свободи» [11, 145].

Ксенія Маєвська – викладач Фребелівського інституту, а згодом Київського інституту народної освіти [12;13] мала свій погляд на формування у дітей дошкільного віку загально-людських моральних цінностей. Її думки стосовно означної проблеми знайшли відображення в ряді публікацій на сторінках часопису «Дошкольное воспитание» (1911-1912). В рекомендаціях вихователям щодо здійснення морального виховання в дитячому садку К. Маєвська пропонує відмовитись від розповідей та читання дитячих творів на найбільш розповсюджену моральну тематику про «покаране зло і винагороджене добро». «Бажаючи привити дітям хороші якості, їм зовсім не треба говорити про негативні» – застерігає вона вихователів від ймовірних педагогічних помилок. Бо цей «наївний прийом» приводить лише до того, що увага дітей акцентується на зло, від якого, на думку К. Маєвської, необхідно дитину відгородити: «Для чого читати дітям, як якийсь хлопчик був строго покараний за брехню, коли саме поняття «брехня» повинно залишатися якомога довше чужим дитині» [3, 84]. Водночас, вважає педагог, правдивість має бути представлена дитині не якістю, що варта винагород і похвали, а чимсь природним, настільки властивим кожному, що не потребує особливої уваги до себе з боку оточуючих.

Педагог не виключає художнє слово як дієвий метод морального виховання, але рекомендує вихователям не залучати дітей до обговорення та висновків (особливо моральних висновків) відразу після читання. Вважаючи за необхідне залишити дітей на деякий час під безпосереднім враженням від прочитаного; надати можливість їм самостійно ще раз пережити і усвідомити прочитане в тій мірі, яка властива кожному з них. На думку К.Маєвської найкращим способом закріплення і підсилення вражень від розповідей, казок є ілюстрування і драматизація [4].

Ксенія Маєвська радить матерям і вихователям відмовитись від думки, що дитина народжується з поганими нахилами, які в процесі виховання мають «подавлятися». Вона застерігає вихователів від застосування поспішних звинувачень дітей в злих намірах, «…бо, можливо, дитина і сама не підозрювала себе здатною на зло, а вихователь своїми зауваженнями та звинуваченнями навіює їй здатність на такий вчинок» [3, 85]. До негативного вчинку дитини, К. Маєвська пропонує вихователям віднестись, як до прикрої випадковості, помилки. І зауваження має носити характер поради, яку вихователь дає дитині, співчуваючи з приводу її незнання, з побажанням надалі більш помірковано відноситись до своїх дій.

Співзвучні думки К. Маєвської і С. Русової стосовно значення дошкільного віку для формування характеру майбутньої особистості (вважали його основою моральності), застерігаючи від неумілого необережного нерозумного впливу вихователя, що може привести до руйнації «..кращих дорогоцінних нахилів дитини, того, що могло би стати головною прикрасою всього послідуючого її життя» [5, 280; 8; 11]; необхідності створення

полохливість. І тому вихователь має, насамперед, з'ясувати причину дитячої неправдивості, вибудовувати виховний вплив так, «щоб дитині не було жодної користі від брехні», виявляти красу правди, формувати у дітей потребу бути чесним, добрим не лише прилюдно, а й повсякчас.

Розглядаючи всі напрямки виховання як єдиний процес, С. Русова особливого значення надавала взаємозв'язку морального та естетичного виховання. Вона підкреслювала, що краса, зрозуміла і приваблива, яка оточує дитину, впливає на її настрій і спонукає на добрі справи. І при цьому особливого значення надавала чистоті і охайності приміщення дитячого садка і самих дітей, вважаючи ці якості першими моральними звичками дитини. Могутнім джерелом естетичного впливу на думку С. Русової є природа «в усій її непереможній красі: у квітах, метеликах, у співах пташок, у грі світла на воді, у кольорах зорі, в красі далеких краєвидів» [11, 225]. Педагог була переконана, що природа збагачує душу дитини враженнями правди, краси і захоплює її уяву; естетичні переживання, пов'язані із сприйманням прекрасного в природі, пробуджують в дитини глибоке бажання діяти відповідно до законів краси і правди, сприяють вирішенню завдань морального виховання. С. Русова підкреслювала, що з перших років життя дитині властиве прагнення до краси в природі, праці, взаємовідносинах між людьми, у творах мистецтва і наголошувала на необхідності розвивати на цій основі в дітей почуття краси й гармонії і вжитті, і в праці та вчинках.

Питання моральності Софія Русова розглядала в дусі християнського вчення про добро і зло. У процесі виховання дітей дошкільного віку педагог особливе місце відводить релігії, через прилучення їх до певних обрядів, свят, вивчення закону Божого, який містить у собі вічні духовні цінності краси, добра, любові, честі, милосердя та справедливості. Вона вважала за необхідне проводити свята, що пов'язані з народними віруваннями: Купала, Зелені свята, Маковія, Спаса, Святвечір, Великдень. Які пробуджують естетичні, національно-патріотичні, релігійні почуття у дітей: «Хай над усіма цими враженнями світить для дитини одна певна думка: Бог є на світі (бо є предвічна краса і добро), і я мушу всім своїм життям наближатися до його досконалої доброти і правди» [10, 205].

Софія Русова вважала народне естетичне середовище найважливішим грунтом для розвитку моральних, духовних, естетичних. національних сил народу. Саме тому в дитячих установах з перших днів дитини її оченята повинні кохатися в національних кольорах та орнаментах, дитяча уява має формуватися на основі національних оповідань, казок, легенд, національної пісні. Рідною казкою, етнографічним матеріалом має бути проникнутий увесь родинний побут, все оточення дітей. Це сприятиме усвідомленню дитиною належності до свого народу, а в подальшому і своїх обов'язків перед ним, патріотизму [1].

Аналіз педагогічної спадщини Софії Русової дає підстави вважати, що формування моральних цінностей у дітей дошкільного віку (моральних уявлень про добро, справедливість, правдивість, відповідальність; високих моральних почуттів; моральних навичок; моральної поведінки, моральних переконань) необхідно здійснювати в тісній єдності всіх напрямків виховного процесу в дошкільному закладі; прилучення дітей до системи цінностей, культури і традицій українського народу; шляхом залучення їх до свідомої, безпосередньої участі в добрих і корисних справах; врахування індивідуальних





діяльності шкіл полягало в адмініструванні змістово-методичного та організаційного забезпечення. У діяльності сільської школи простежується розрив її зв'язків із культурним середовищем, традиціями українського шкільництва. Відповідно до нових завдань, що мала виконувати тогочасна сільська школа, загострилась проблема підготовки вчителів нової генерації, відданих партійно-класовим пріоритетам.

Лібералізація соціально-економічної політики радянської влади в 1924–1925 рр., перехід до «нової економічної політики» (НЕП) зумовили розвій методологічного розвитку школи. Пожвавлення сільськогосподарського приватного сектора актуалізувало проблеми розвитку школи на селі. Вивчення архівної справи 893, ф. 166, оп. 3, що зберігається у Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України («Положення РНК СРСР про організацію справи народної освіти у Російській Соціалістичній Республіці», протоколи засідань лікарсько-педагогічної ради Головсоцвиху, пояснювальна записка до плану і програм викладання на І ступені єдиної трудової школи та «Тези доповідей про організацію методологічної роботи в учбових закладах України»), уможливлює виокремлення тенденцій розвитку школи. Зокрема, в тогочасному документі «Організація методологічної праці по лінії соціального виховання» [5, арк. 8] звертається увага на оновлення змісту підготовки педагогічних кадрів, необхідність збільшення частки програмового змісту із загальних педагогічних проблем і методологічної (методичної) підготовки вчителів порівняно з 1923 р. Зміни щодо змістового наповнення навчального плану перепідготовки вчителів [5, арк. 8] показано в табл.1.

*Таблиця 1*

**Динаміка змісту навчального плану перепідготовки вчителів (1923–1925)**

| Зміст підготовки | Роки | | |
|---|---|---|---|
| | 1923 | 1924 | 1925 |
| Політпідготовка | 80% | 35% | 20% |
| Загальні педагогічні проблеми | 15% | 50% | 40% |
| Методологічна (методична) техніка, з місцевої ініціативи | 5% | 15% | 40% |

З метою виконання державних директив стосовно підготовки вчителів організовували кафедри педагогіки в інститутах народної освіти (ІНО) та в Академії наук УСРР; створювали предметні комісії викладачів педагогічних дисциплін при вищих педагогічних курсах. До підготовки навчальних програм із педагогіки та написання науково-інструктивної записки «Основи будівництва вільної, єдиної, трудової соціалістичної школи УСРР» були залучені українські педагоги Т. Лубенець, О. Музиченко, Я. Чепіга [3].

Суперечливі тенденції соціально-економічного розвитку країни, спричинивши широкомасштабне інструктивно-нормативне управління народною освітою на початку 20-х років XX ст., визначали напрями розвитку сільської школи в 1923–1924 рр. У цьому контексті вчительство розглядалось як активна сила соціалістичного будівництва. Політична підготовка вчителя поєднувалася з новим методологічним напрямом на засадах педологічних ідей

[5, арк. 8]. Однак поряд з удосконаленням організаційно-педагогічних умов роботи освітньої галузі відповідно до потреб соціально-економічного розвитку держави, пошуком нових шляхів розвитку школи, спостерігалася ідейно-політична нетерпимість до традицій українського шкільництва.

Лібералізація економіки, зокрема політики держави щодо села, намагання радянської влади залучити селянство до соціалістичного будівництва – ці чинники спричинили й нове бачення розвитку сільської школи та викликали спроби її адаптації до соціальних трансформацій українського села.

Прикладом такої адаптації є «сільськогосподарський ухил», розвиток якого на теренах УСРР у трудшколі відбувався в контексті розбудови теорії школи соціального виховання (радянського зразка). Стимулюванню й розвиткові сільської школи сприяв і розвиток НЕПу на селі. Ключова ідея визначала розвиток практико зорієнтованого, сільськогосподарського змісту навчання, впровадження у навчальний процес пошукових методів (дослід, експеримент). Насамперед зміст навчання мав відповідати потребам економічного розвитку села, округи (губернії). У цьому контексті добирався й навчальний матеріал, інформація структурувалася відповідно до природних, історичних та економічних умов села, класового виховання. Згідно із соціально-економічними та ідеологічними запитами радянської держави на цьому етапі її функціонування першочерговим завданням було не навчання учнів, а їхнє виховання, підготовка свідомих громадян до соціалістичного будівництва. У навчально-виховному процесі широко використовувалися екскурсії, що мали за мету ознайомлення учнів із практичним життям села, залучення школярів до виконання соціальних робіт. Яскравим підтвердженням даної тенденції є ідеї, виголошені І. Соколянским у доповіді «Структурне мислення в поведінці особистості та його педагогічне значення» [5, арк. 4], де він, зокрема, вказував: «У період пролетарської диктатури ніяких інших завдань не ставить, окрім організації витриманих класових форм поведінки як особистості, так і колективу…» [5, арк. 4].

У тезах доповіді Я. Ряппо «Про сільськогосподарський ухил в трудшколі» [5, арк. 1] простежуємо думку про системне вдосконалення організаційно-педагогічних умов роботи сільської школи в 1923–1924 рр. У межах її розвитку, зазначає автор, показовими є намагання властей наблизити й зміст навчання та виховання учнів до особливостей сільськогосподарського виробництва. Також доповідач говорить про те, що вводилась модель сільськогосподарських шкіл. Сільська школа могла розвиватися залежно від природних, історичних та економічних умов сільських поселень у різних галузях сільського господарювання: садівництві, бджільництві, городництві, скотарстві та ін. [5, арк. 1].

У навчальні програми вводилася інформація про господарську діяльність мешканців села, округи; поняття про колектив, комуни, види кооперування. Учні сільських шкіл активно включалися в дослідницьку роботу; до керівництва нею долучався й агроперсонал сільських комун, кооперативів. Згідно з диференційованими програмами готувалися й підручники для учнів сільських шкіл, що відрізнялися від тих, які пропонувалися для міських шкіл [5, арк. 20].

Значного поширення в школах сільської місцевості набув метод проектів, який у вітчизняній педагогіці 20-х років минулого століття увійшов до теорії та практики освіти. Реалізація ідеї «перетворення школи учіння на школу життя»





моральним вихованням, яке розвине в дітях увагу і співчуття до співстраждання, а ще краще і до співрадості» [10, 141].

Головним завданням морального виховання на думку Софії Русової є формування характеру, бо саме він дає змогу людині осягнути найвищі моральні блага. Запорукою міцного незалежного характеру вона вважала волю, що забезпечує керування емоціями та пам'ять, що лежить в основі формування звичок. Пам'ять та воля стримують бажання дитини, не дають розвинутись примхам, сприяють організованості. Водночас педагог зазначала, що самими лише звичками не виховується характер; «дитині потрібен розум, щоб керуючись звичками, схиляти дитину до добра» [11, 223].

Педагог застерігала вихователів від домагання від дітей сліпої слухняності, особливо наголошувала на свідомому засвоєнні дітьми моральних норм і правил поведінки. Софія Русова вважала, що здійснення морального виховання потребує від вихователів уміння порозумітися з дітьми, вибудовувати щирі, близькі відносини, викликати у них почуття честі і правди; переконати їх в необхідності виконання певних норм; уміння прощати незначні провини а при нагоді індивідуально обміркувати з дитиною той чи інший невдалий вчинок, звернути її увагу на те, що потребує певного докору. А головне – любити дітей так, щоб вони це відчували і мали довір'я до свого вихователя, щоб були впевнені, що заборона поширюється лише на те, що може пошкодити їх фізичному і духовному розвиткові [10].

Не визнавала С. Русова таких методів у моральному вихованні як покарання та винагорода, називаючи їх факторами зовнішнього впливу. Натомість вважала за необхідне «викликати свідомість дитини, щоб ї думка, і добрі почуття її були широко розвинені і що далі все більш керували її вчинками» [11, 134]. Педагог була твердо переконана, що дитина має бути вихована не під загрозою кари, а на попередженні негативних вчинків. Вона підкреслювала значення морального впливу того оточення, серед якого дитина живе, зразок тих людей, кого дитина любить, вважаючи приклад вихователя провідним методом морального виховання.

Аналізуючи різні прояви негативної поведінки дітей, що не відповідають моральним нормам (брехливість, жорстокість), С. Русова на основі власних досліджень та вивчення досвіду зарубіжних педагогів, приходить до висновку, що діти не народжуються ані злими, ані брехливими. Вони приходять у світ з природними нахилами до активності, до ласки, до симпатії відносно усього живого. З так званою природною нервовою чутливістю, що є основою формування свідомої чутливості – доброти. І тому необхідно створити такі умови життя дитині, за яких ця чутливість перетворилася б в активну альтруїстичну діяльність.

Опираючись на дані досліджень Женевського Інституту імені Руссо (до 6-7 років у дітей немає розуміння брехні і неправди), Софія Русова застерігала вихователів від педагогічних помилок у вихованні: «…допитуючи їх, вивіряючи, можна лише навести на думку, як брехати» [11, 138]. Вона називає цілий ряд причин дитячої неправдивості зазначаючи, що дитина говорить неправду, несвідомо при розвиненому уявленні, свідомо – від переляку, з гордощів, щоб розхвалити себе саму; під впливом тої або другої думки, захоплення, від бажання заробити похвалу або позбутися наслідків поганого вчинку, вигадуючи свої власні оповідання. Причиною дитячої неправдивості може бути вплив родинного оточення, фізична слабкість, яка викликає

виховання); В. Сергєєвої (проблема морального виховання в контексті формування гармонійно-розвиненої особистості) та ін. Незважаючи на високий інтерес до проблеми формування моральних цінностей у дітей дошкільного віку в контексті історико-педагогічних досліджень кінця XIX – початку XX століття, не достатньо вивченими є погляди сподвижниці дошкільного виховання першої третини XX століття Ксенії Маєвської.

**Метою** статті є дослідження творчого доробку С. Русової та К. Маєвської з проблеми формування моральних цінностей у дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** На різних етапах розвитку суспільства мораль є важливим регулятором людської поведінки, людських відносин, а моральність – одним із критеріїв оцінки чеснот людини. Мораль передбачає ціннісне ставлення людини до світу природи, культури, інших людей і до самої себе. Моральні цінності (норми, принципи, ідеали, уявлення про добро, справедливість, відповідальність, дружбу тощо) не передаються генетично, вони формуються в процесі виховання, кристалізуються в ціннісні орієнтації людини й реалізуються у її моральних вчинках та поведінці.

Проблема формування у дітей дошкільного віку моральних цінностей знайшла широке відображення в наукових доробках видатної української просвітительки, педагога, державної і громадської діячки Софії Русової: «Дитячий сад на національному грунті» (1910) «Націоналізація дошкільного виховання» (1913), «Дошкільне виховання» (1918), «У дитячому садку» (1919), «Теорія і практика дошкільного виховання» (1924), «Нові методи дошкільного виховання» (1927) та ін.

Софія Русова зазначала, що «для морального виховання дошкільний вік є основою, ґрунтом, на якому закладаються підвалини людини – її моральної особистості, її громадянської вартості» [8, 70]. Педагог виокремила перелік інтелектуальних і соціальних доброчинностей та культурних звичок, які важливо сформувати у дошкільників: у дитячому садку слід привчати дитину до охайності, порядку, виконання певних правил поведінки, певного обов'язку; виховувати такі моральні якості, як стриманість, мужність, пошану до старших і товаришів, терпимість, настирливість, творчість, розважливість, любов до правди, чутливість, доброту, уважність, скромність та ін. Разом з тим С. Русова вважала, що розуміння добра і зла, правди і неправди кожна дитина має виробити власними зусиллями, бо тільки власне розуміння дає їй змогу, виростаючи, бути завжди чесною до самої себе, незалежною від оцінюючих суджень оточуючих. Завдання вихователя – оберігати самовартість особистості кожної дитини, допомогти їй знайти свій незалежний шлях до добра. Важливо викликати активність дитини, перемогти інертність її духовних сил. Педагог наголошує на необхідність привчати дитину обмірковувати свої і чужі вчинки, надавати дитині змогу проявити свої кращі моральні якості в різних життєвих ситуаціях, підтримувати в дитини віру в саму себе [7].

Аналізуючи досвід виховної роботи «Добрих товариств», що діють при початкових школах у Англії та Франції і мають за мету допомагати старим і немічним людям, оберігати гнізда птахів, захищати бездомних тварин, Софія Русова зазначає, що саме з таких краплин добра виробляється звичка приходити на допомогу тим, хто її потребує. Саме дієва любов до оточуючого попередить формування в душах дітей байдужості і сприятиме вихованню активного чуйного ставлення до чужих проблем. «Це і буде найкращим





сприяла розробленню комплексно-проектних програм. Кожна школа обирала проектні теми економічного та ідейного спрямування, відповідно до місцевих умов.

Найбільшого поширення у сільських школах УСРР набули проекти сільськогосподарського спрямування, які впроваджувалися в різних регіонах і мали різний успіх. Наприклад, у с. Ямпіль Звенигородського повіту Київської губернії учителі-ентузіасти започаткували семирічну школу агрономічного профілю. Учні школи розробляли проекти обробітку землі, вирощування садів і виноградників на засадах агрономічної науки. Під керівництвом Бердянського педагогічного технікуму в експериментальній Старо-Петрівській школі проводився цільовий проект «Закладання виноградника». Проте, як описав В. Шульгін в книзі «На шляху до методу проектів», здебільшого в школах переважали короткотривалі, нескладні проекти, спрямовані на виконання учнями, як от заготівля зерна, інших продуктів [10, с. 227–232].

Упровадження методу проектів дещо посилило зв'язок школи з соціокультурним середовищем, однак цей зв'язок мав класове забарвлення. Школа долучалася зазвичай до діяльності, що відповідала новій радянській ідеології. У тезах доповіді Я. Ряппо «Організація методологічної праці по лінії соціяльного виховання» серед основних завдань розвитку школи (сільської зокрема) викладено наступне завдання тогочасного етапу: «… виховання відданих класовим інтересам виконавців соціяльної та економічної перебудови» [5, арк. 14, 15].

Протягом 1924–1927 рр. у навчальний процес запроваджувалася комплексна система навчання. Особливість цієї методики полягала в тому, що навчальний матеріал поділявся на окремі теми, а не уроки. «Пасивні» методи роботи (читання, міні-уроки) замінювалися напівактивними (реферат, семінар, робота в групі). Основним критерієм оцінювання учнів був облік і зв'язок з роботою групи.

У другій половині 1920-х років основна увага була зосереджена на оновленні змісту освіти відповідно до мети і завдань нової пролетарської школи. Значна увага приділялася вченням І. Павлова про вищу нервову діяльність, академіка В. Бехтерєва – про рефлексологію, К. Корнілова – про реакцію людини, американських учених-біхевіористів про поведінку людини та її біосоціальну природу. В новій педагогіці було обґрунтовано вплив соціального середовища – соціального фактора на виховання. Тому зміст виховання зумовлювався соціально-економічним середовищем. На підставі вищенаведених ідей, подальшого розвитку набуло пояснення колективістської педагогіки: оскільки людина (особистість) є продуктом соціального розвитку, то доцільними є групові, колективні (класові) форми її поведінки.

Здійснення партійно-державного курсу на «нову школу» актуалізувало розроблення методологічного підґрунтя освіти, зокрема на основі посилення особливої уваги до педології. В Одесі, Катеринославі, Києві, Харкові створювалися дослідні педологічні станції, набували поширення методологічні кабінети: індивідуальної роботи, лікарсько-педологічні та «соціяльної» педагогіки.

Значний внесок у розбудову методології нової школи зробили Всеукраїнські сесії Науково-педагогічного комітету, під час яких оприлюднювалися наукові здобутки з проблем соціального виховання. На місцях розбудовувалися осередки, опорні районні школи та дослідні установи

місцевого значення. Органи управління освітою окреслювали коло завдань: 1) створення округових методологічних комісій, дослідних місцевих установ та районних опорних шкіл; 2) підготовка для них відповідних кадрів; 3) формування методологічного активу серед педагогів; 4) залучення до консультування фахівців ІНО [5, арк. 10]. За кожним педагогічним інститутом закріплювалися округи або територіальні дільниці (якщо в окрузі їх функціонувало декілька). Працівники ІНО були консультантами в окремих методичних комітетах (окремметодкомах), консультували шкільних учителів та інших працівників освіти, брали участь у нарадах, конференціях, читали лекції та доповіді на курсах.

Значна увага приділялась вивченню передового педагогічного досвіду (ППД). Досягнення ППД оприлюднювалися в педагогічних фахових виданнях: «Шлях освіти» (для викладацького складу більш високої кваліфікації); «Радянська освіта» (для вчителів масової трудової школи); «Українізація» (журнал української термінології з педагогіки, переклади з метою унеможливлення різночитання); «Наша школа» (висвітлення місцевого досвіду); «Просвещение Донбасса» (місцевий журнал) [5, арк. 20, 21].

Вивчення документів про освіту, інструктивних матеріалів означеного періоду свідчить про цілеспрямовану освітню політику уряду УСРР, що мала на меті зруйнувати традиційну систему шкільництва та закласти підґрунтя для розбудови соціалістичної класово зорієнтованої школи. Соціально-економічні, політичні перетворення 1927–1929 рр., стратегії держави, спрямовані на індустріально-колгоспне виробництво, зумовили потребу адаптації шкільної освіти до запитів села, що розвивалося на засадах класової ідеології та колективних форм господарювання.

Цікаві дані спостерігаємо щодо видів шкіл та мови навчання у них. Так, у сільській місцевості на кінець 1920-х років функціонували здебільшого початкові школи (1–4 класи); семирічки формувалися лише у великих селищах. Наприклад, у Луганській окрузі нараховувалося 277 сільських початкових шкіл і лише 30 – семирічок [8, арк. 2].

У кінці 20-х років XX ст. в окремих сільських школах мовою навчання була як українська, так і російська, єврейська, польська, чеська. Наприклад, у Коростенській окрузі функціонувала 21 сільська школа, серед цих навчальних закладів було 4 школи з російською мовою навчання; 2 – з єврейською; 2 – з польською; 1 – з чеською; 12 – з українською мовою навчання [7, арк. 2]. У Баранівській окрузі функціонувало 18 сільських шкіл: 7 – з німецькою мовою навчання, 4 – з польською, 7 – з українською [7, арк. 2].

Позитивним суспільним явищем окресленого періоду було створення у сільській місцевості лікпунктів (пункти ліквідації неписьменності, лікнепи. – *Г. І.*) та сільських, куткових хат-читалень, що сприяли поширенню освіти, здійснювали санітарно-гігієнічну просвітню роботу серед підлітків і дорослого населення сільських поселень. Крім цього, системна освітньо-просвітницька діяльність таких пунктів була спрямована на пропаганду ідей керівної партії щодо колективізації та формування громадян, відданих ідеалам соціалізму. Про масштаби освітньої діяльності лікпунктів свідчить, наприклад, звіт про роботу лікнепу Лубенського округу за 1928–1929 рр. [9, арк. 8]. В окрузі функціонувало 240 лікпунктів; за рік у них пройшли підготовку 586 учнів 10–11 років; 2021 учень – 12–14 років; 1976 учнів 15–17 років; 1597 слухачів, які досягли 18-річного віку, і старші [9, арк. 4].





**Педагогіка**

**УДК: 373.2:37.013**

**старший викладач кафедри педагогіки і психології**
**Січкар Алла Дмитрівна**
Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ)

# ЦІННІСНИЙ КОНЦЕПТ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. РУСОВОЇ ТА К. МАЄВСЬКОЇ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме нравственного воспитания детей дошкольного возраста в педагогической теории и практике Украины начала XX века. По результатам теоретического анализа раскрыто сущность содержания, задач, методов, средств осуществления нравственного воспитания детей в педагогическом наследии С. Русовой, К.Маевской. Уточнены особенности педагогической деятельности по нравственному воспитанию детей в условиях единого педагогического процесса дошкольного учреждения. В статье представлены взгляды С. Русовой и К. Маевской на проблему формирования нравственных ценностей у детей дошкольного возраста с позиций деятельностного подхода: привлечение их к осознанной активной деятельности, направленной на осуществление не только мечтаний о благородных поступках но, и воплощение их в жизни. Выделены продуктивные идеи деятельностного похода,с целью их адаптации в современном образовательном пространстве.

*Ключевые слова:* нравственность, моральные ценности, моральные качества, нормы морали, нравственное воспитание, методы воспитания.

*Annotation.* The article deals with the problem of moral education of children in pedagogical theory preschool Ukraine at the beginning of the XX century. According to the results of theoretical analysis works Rusova S. and K. Majewski revealed their vision of the nature, content and objectives of methods, tools exert moral education of children in pre-school uniform process. The article presents the views Rusova S. and K. Majewski to the problem of formation of moral values in preschool children from the standpoint active approach, involving them in the conscious activity towards the realization of their best plans and intentions, not only dreams of noble deeds. Author determined productive ideas active approach to adapt them to modern Ukrainian doshkilli.

*Keywords:* morality, moral values, moral character, morality, moral education, parenting practices.

**Вступ**. Виховання моральності, прилучення дітей до системи цінностей, культури і традицій українського народу є одним із пріоритетних завдань системи дошкільної освіти України. Успішне вирішення його можливе лише за умови глибокого і всебічного вивчення досвіду дошкільного виховання минулого. Окремі питання зазначеної проблеми порушено в працях сучасних науковців: Г. Іванюк (моральні цінності в громадянському вихованні дітей) [2]; О. Джус (проблеми морального виховання в педагогічній спадщині С. Русової періоду еміграції); В.Живодьор (національні основи виховання та традиційні народні моральні заповіді); І. Зайченко (С. Русова про мету і завдання дошкільного виховання); М. Мельничук (духовність дитини очима С. Русової); С. Попиченко (С. Русова про завдання, зміст і методи національного

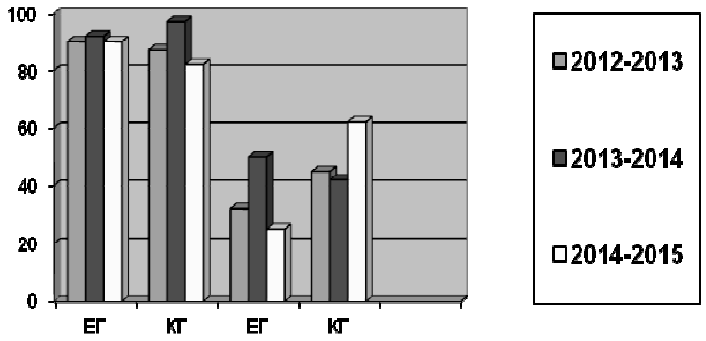


**Рис. 3. Динаміка ефективності навчально-пізнавальної діяльності в ЕГ та КГ (на 3-му етапі використання багатовекторної моделі взаємодії)**

**Висновки.** Порівняльний аналіз дозволив зробити такі висновки: підлітки ЕГ мають вищі показники у навчально-пізнавальній діяльності порівняно з підлітками на констатувальному етапі експерименту, оскільки навчально-виховна робота в ЕГ була організована й спрямована на використання форм і методів взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, що залучило більшість підлітків до мистецтва, інтерпретації творів мистецтва, висловлення власної оцінки та ставлення до нього та його творців, через мистецтво – до творчості й акмеуспіху, що уможливило підвищити інтегрований показник естетичної вихованості підлітків.

**Література:**

1. Сєрих Л. В. Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків: монографія / Лариса Сєрих. – Суми: НІКО, 2015. – 374 с.

2. Сєрих Л. В. Взаимодействие общеобразовательных и внешкольных учебных заведений в эстетическом воспитании подростков / Л.В. Сєрих // Вести современной науки (November 30, December 7, 2014, Великобритания) / Педагогика: Методические основы воспитательного процесса [Materials of the X International scientific and practical conference "Conduct of modern science", 2014. – Volume 13. Pedagogicals ciences. Sheffield. Science and education LTD]. – 88 с. – С. 30-32.





Розвиток сільської школи в УСРР у другій половині 20-х років XX ст. характеризується трансформаціями внутрішнього ідейно зорієнтованого змісту, а відтак шкільних програм та навчальних планів; змінами в організаційних формах, методах роботи; переходом від адміністративно-організаційних засад діяльності школи до навчально-методологічних. Основним завданням радянської школи, і сільської зокрема, було класове виховання [5, арк. 14, 15].

Проблемою в розбудові нової школи була нестача педагогічних кадрів. Особливо гостро вона виявлялася у сільській місцевості, оскільки частина сільських учителів залишала школи з ідейних переконань через кампанію боротьби з «ворогами народу». Влада активно здійснювала заходи, спрямовані на підготовку педагогів нової формації, які мали стати провідниками ідей правлячої партії у галузі освіти та виховання не лише дітей та молоді, а й батьків, громадськості.

Ідеологічно-економічні чинники розвитку держави зумовили ліквідацію неписьменності дітей віком від 10 до 15 років та дорослого населення [6, арк. 8], що на селі здійснювалася паралельно з ідейно-політичним вихованням цих груп населення, в результаті чого шкільну освіту часто підміняли політосвітою, а приміщення шкіл використовували для політосвіти селян. Школа на деякий час перестала бути культурно-просвітницьким центром. Цю функцію в селах виконували хати-читальні [6, арк. 2].

У 20-х роках минулого століття сільська школа розвивалася достатньо суперечливо. Традиції українського шкільництва ліберальні представники українських більшовиків намагалися поєднати з соціальним вихованням, що було зумовлене ідейно-політичними та економічними запитами держави. Однак спроби адаптувати сільську школу до соціально-економічних трансформацій радянського села були несистемними. Зміна політики держави щодо села визначила сутність подальшого розвитку сільської школи в 30-х роках XX ст.

**Висновки.** Розвиток сільської школи України в 1924-1929 рр. відбувався у руслі соціально-економічних перетворень того часу. Нова ідеологічна, політико-економічна ситуація, спричинена розбудовою радянського ладу. З огляду на вимоги часу, сільська школа виконувала поліфункціональні завдання, а саме: підготовки дітей і молоді до праці у тісному взаємозв'язку з класово-соціальним вихованням; ліквідації неписемності дорослого населення; наближення змістово-методичної та організаційної діяльності до потреб соціально-економічного розвитку села, що й отримало розвиток у сільськогосподарській моделі школи.

Однак, часті зміни соціально-економічних стратегій щодо розвитку українського села гальмували системний розвиток школи. Суперечності адаптації сільської школи до соціальних трансформацій українського села (1924-1929 рр.) полягали у випереджувальних змінах щодо мети, завдань діяльності та змістово-методичного забезпечення і відсутністю державного фінансування нових проектів; непідготовленістю вчителя до вдосконалення організаційно-педагогічних умов навчання і виховання сільських школярів.

Збільшення мережі сільських шкіл, диференціація їх за мовою навчання, зв'язки із соціальним середовищем розглядаємо як позитивні чинники її розвитку. Однак, зауважимо, що мало місце загострення класового підходу до навчання дітей у школах сільської місцевості.

**Література:**

1. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): монографія / ав.: Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Березівська Л.Д., Гупан Н.М., Бондар Л.С., Антонець Н.Б., Філімонова Т.В., Антонець М.Я., Куліш Т.І., Шевченко С.М. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 620 с.
2. Іванюк Г. Тенденції та суперечності розвитку сільської школи в Україні (20-ті роки XX століття) / Г. Іванюк // Психол.-пед. пробл. сільс. шк.: зб. наук. праць / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини; ред. кол.: Побірченко Н.С. (голов. ред.) [та ін.]. – Умань, 2012, ч.1. – С. 236-244.
3. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 1, спр. 383, 138 арк.
4. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 3, спр. 865, 60 арк.
5. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 3, спр. 893, 64 арк.
6. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 9, спр.66, 49 арк.
7. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 9, спр.110, 261 арк.
8. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 9, спр.111, 174 арк.
9. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 9, спр. 164, 8 арк.
10. Шульгин В. Н. На путях к методу проектов / Виктор Николаевич Шульгин; под ред. Я. Н. Степанова, В. В. Игнатьева, В. Н. Шульгина. – М.; Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1931. – 400 с.

**Педагогика**

**УДК 371**

**заместитель директора по учебно-воспитательной работе**
**Качур Елена Александровна**
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №4
(с. Покровское Артёмовского района Свердловской области)

## К ВОПРОСУ О ДУХОВНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу духовной самореализации педагога, представляющего преобразующую профессию.

*Ключевые слова:*педагог, духовная самореализация, самореализация личности.

*Annotation:* The article focuses on the self- realization of the teacher, a representative of the reformative profession.

*Keywords:* a teacher, a moral self-realization, a self-development.

**Введение.** Сегодня, когда наша жизнь становится всё более сложной, что обусловлено, в первую очередь, изменением социально-экономических условий, у человека появляются новые возможности для самореализации.

Конечно, нельзя не отметить очевидного: в последнее время значительные изменения претерпели ценностные ориетиры нашего общества, что не иогло не сказаться на подрастающем поколении.

Следовательно, возникла острая необходимость изменения привычных ранее ценностей обучения и воспитания учащихся на ценности развития их личности.





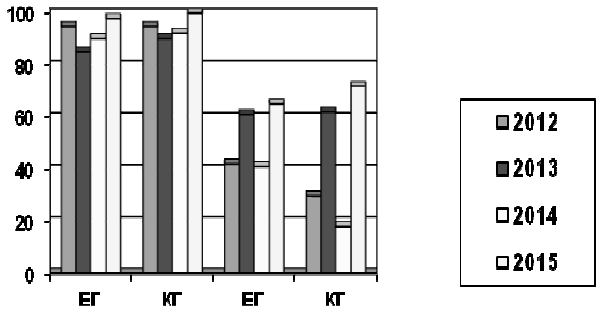


**Рис. 1. Динаміка ефективності навчально-пізнавальної діяльності в ЕГ та КГ (на 1-му етапі використання багатовекторної моделі взаємодії)**

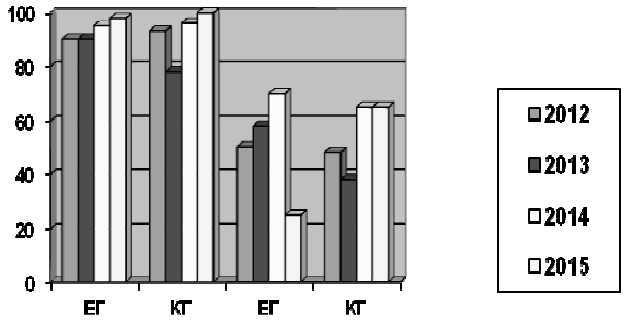


**Рис. 2. Динаміка ефективності навчально-пізнавальної діяльності в ЕГ та КГ (на 2-му етапі використання багатовекторної моделі взаємодії)**

навичок взаємодії, навичок комунікації встановлювали за бесідами, спостереженнями; інтерес, бажання, потребу – за результатами практичної дії.

Для більшої ймовірності запропонованих результатів дослідження й доказу математичних підрахунків зведемо показники естетичної вихованості підлітків до п'яти показників із кожного рівня (деякі об'єднаємо, згрупуємо за логічними висновками й узагальненнями).

*Перцептивно-емоційно-емпатійний*: емоційно-естетичне сприймання; відчуття кольору, ритму, форми, матеріалу, звуку, тембру, висоти тощо; емоційність реагування; здатність співпереживання, до естетичної діяльності; виявлення інтересу до мистецтва; розуміння значення мистецтва в житті людини та суспільства, аналіз творів, усвідомлення естетичного образу; оцінювання, інтерпретація змісту мистецьких творів; вираження власних почуттів, емоцій, думок, ставлення, емпатійність сприймання, переживання стану радості. *На когнітивно-пізнавальному:* наявність інтелектуальних навичок; розуміння ролі культури, мистецтва та засобів масової інформації у житті людини та суспільства; бажання до набуття знань, зацікавленість; знання українських традицій, основних виражальних засобів різних видів мистецтва, основних рис творчості відомих митців минулого і сучасності; розуміння впливу естетичного середовища на людину; естетичні цінності – сформованість цілісної системи відносин до проявів естетичного в природі й мистецтві; наявність естетичного смаку, що дозволяє оцінити досягнення людства з мистецтва та естетичного освоєння світу. *На діяльнісно-творчому:* мотивація до художньо-творчої діяльності, готовність до неї; постійна готовність до планування; естетичні мотиви – духовні, високоморальні спонукання до естетичної діяльності; естетичні потреби; елементарні навички імпровізації у процесі творчого самовираження; упровадження нових способів естетичної діяльності; усвідомлена творча активність, творчі успіхи; розвиненість навичок взаємодії, навичок комунікації; уміння брати участь в колективній роботі; застосовування набутих знань, умінь у процесі створення художніх образів; здійснення й аналізу своєї і чужої діяльності в стандартних і нестандартних ситуаціях [2].

При проведенні контрольного експерименту нами були використані методи кваліметрії, які дозволи прослідкувати ступінь розвиненості естетично-творчих основ у пізнавальній діяльності, використання засобів художньо-естетичної творчості для поглиблення емоційного "проживання" учнями знань з будь-яких дисциплін, що позначилося на рівні засвоєння знань, умінь та навичок учнів, активізації творчої діяльності, самостійності виконання учнями завдань, свідомому творчому підході у вирішенні їх та прагнення до творчості та успіху в експериментальних і контрольних групах (діаграми 1; 2; 3) [1].





Невозможно развивать личность воспитанника без развития личности самого воспитателя, педагога.

В связи с этим актуальным становится вопрос о духовной самореализации педагога.

**Формулировка цели статьи.** На современном этапе развития общества новые требования предъявляются не только к учащимся, но и педагогам. Ведь наличие развивающей образовательной среды напрямую зависит от личности педагога, работающего с ребёнком, и, что немаловажно, от его способности к саморазвитию.

Только в том случае, когда педагог способен самореализоваться лично, можно получить полезное взаимодействие педагога и учащегося и положительное влияние педагога на учащегося.

Одним из главных критериев духовной зрелости человека (что ведёт за собой зрелость интеллектуальную), является способность этого человека к постоянному, непрекращающемуся саморазвитию.

Реализуя себя на протяжении всей жизни, мы повышаеим свою профессиональную деятельность и делаем ставку на улучшение и развитие личной жизни.

Следовательно, нельзя разделять профессиональную и личностную самореализацию человека: они являются единым целым, пердставляют собой неотъемлемую часть составляющей жизни человека.

**Изложение основного материала статьи.** Многие исследователи (И.С.Кон, Е.С. Мичурина,Г.К. Чернявская, Б.С. Гершунский, Д.А. Леонтьев, Л.А.Коростылева и др.) рассматривали в своих работах вопросы самореализации личности.

Деятельностный аспект самореализации исследовал И.С.Кон. Он считал, что самореализация личности может проявляться через общение, работу и труд. Труд в данном случае – это не физическое действие, а любая предметная деятельность (например, профессиональная). Общение – это и дружеские отношения, взаимоотношения с родителями, эмоциональная привязанность и различные межличностные взаимоотношения [2].

По мнению С.Е.Мичуриной, самореализация личности – это творческий поиск, включающий в себя формирование образа Я в профессии и жизни человека, видение и постановка проблемы, выдвижение гипотез, предположений, их дальнейшей проверке и рефлексии[5].

Г.К.Чернявская в исследовании «Самопознание и самореализация личности» говорит о практической стороне самореализации. Она определяет самореализацию как «осуществление человеком его черт, задатков, способностей, дарований и черт характера человека в той или иной сфере социальной деятельности с пользой для самого себя, коллектива и общества в целом»[6].

Реализация каждого конкретного человека часто приходит в противоречие с интересами социальной группы.

Философ Борис Семёнович Гершунский рассматривает самореализацию личности как своеобразную иерархическую «лестницу», по которой человек восходит ко всё более высоким образовательным результатам. «Важно вновь и вновь подчеркнуть, что даже самые глобальные государственно – общественные образовательные достижения и результаты должны рассматриваться сквозь призму личностных образовательных достижений,

поскольку в конечном итоге совокупный образовательный потенциал социума определяется конкретными образовательными приобретениями личности, каждого человека на всех этапах его личностного пути».

Борис Семёнович Гершунский выстроил структурную цепочку результативности, состоящую из следующих ступеней восхождения личности:

1-я ступень – грамотность;
2-я ступень – образованность;
3-я ступень – профессиональная компетентность;
4-я ступень – культура;
5-я ступень – менталитет [1].

Проанализировав различные источники, можно прийти к следующему выводу: самореализация личности предполагает, в первую очередь, творческое саморазвитие, во вторую – приоритетность индивидуального мышления.

Человек – высшая цель образования. Он требует к себе особого подхода, который будет способствовать раскрытию его потенциала, ведь самореализация личности – это именно гармоничное раскрытии его генетических, индивидуальных и личностных потенциалов.

В последние годы в обществе меняется структура ценностей, появляются новые ориентиры.

Современный человек постоянно находится в активном поиске. Он ищет новые ценности, социальные контакты. Происходит частичная потеря приобретённой ранее духовно-нравственной культуры.

Материальные ценности постепенно занимают первые места в жизни человека, духовные же перемещаются на второй план.

Не стоит забывать, что определённый уровень духовно-нравственного развития общества является необходимым условием для его развития в целом. Жизнь человека наполняется определённым нравственным смыслом.

Д.А.Леонтьев в работе «Духовность, саморегуляция и ценности (2005)» указывает на то, что духовность – это способность личности ориентироваться на ценности и определять своё отношение к ним. «О реальной духовности можно говорить только тогда, когда, во-первых, личность не закостеневает в выбранных раз и навсегда ценностях и смыслах, а оставляет их открытыми к развитию и диалогу с другими смыслами и ценностями; во-вторых, описываемые на уровне принципов, убеждений и т.д., мысли и ценности не остаются на уровне просто слов, а возникают структуры, на основе которых человек ведёт себя иначе, чем вёл себя до этого» [4].

Педагог в современном обществе играет важнейшую роль, ведь именно он обеспечивает качество формирования нового поколения преемственность и устойчивость развития социальной системы.

Профессия педагога – преобразующая профессия, ведь педагог передаёт молодому поколению культурно – исторический опыт предшествующих поколений. Он – высококультурный человек, воплощающий в общении с воспитанниками высокие нравственные принципы.

В последние годы происходит падение социального статуса педагога, имеющего нестабильные условия для профессиональной деятельности.

Актуальной является проблема поддержания деятельности на личную самореализацию и саморазвитие педагога.

Коростылева Л.А. в работе «Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке» (1997), даёт следующее понятие самореализации:





самооцінку), 36,7 % – не впевнені в глибині й міцності своїх знань, використанні їх на практиці (що є активним резервом до підвищення творчого потенціалу), 19,2 % – указують на відсутність у себе готовності до застосування естетичних знань [1].

У результаті аналізу отриманих у ході експериментальної роботи даних можна виділити тенденції розвитку естетичної вихованості сучасних підлітків в умовах застосування розробленої нами моделі взаємодії. Загальною тенденцією, як для контрольних, так і для експериментальних груп є зменшення кількості підлітків, що показують "низький" рівень сформованості естетичної вихованості. У той же час варто визнати, що ця тенденція однаково виявляється при застосуванні традиційної моделі естетичного виховання і при застосуванні експериментальної багатовекторної моделі взаємодії. Це є доказом того, що в традиційній системі є елементи прогресивного розвитку, що і були використані нами при розробці й впровадженні експериментальної моделі [1].

Слід зазначити, що й у контрольних, і в експериментальних групах рівень сформованості естетичної вихованості підлітків незначно підвищився. Пояснюється це тим, що школа є хоча і могутнім, але не єдиним фактором естетичного виховання школярів. Раніше ми звертали увагу на те, що на естетичну вихованість учнів впливають як суб'єктивні, так і об'єктивні фактори. Процес естетичного виховання учнів є комплексним і інтегративним, тому при аналізі результатів експериментальної роботи варто враховувати не тільки позитивний вплив експериментальної моделі на розвиток особистості школярів, але і її нейтралізуючий вплив на дію негативних факторів. Ми бачимо в цьому впливі культуротворчу й естетико-виховну значимість упровадження моделі [1].

Загальновизнано, що математичне вираження сформованості вихованості не є науково коректним. Зі статистичного аналізу випадають емоційна насиченість, теплота людських взаємин, прояви живої зацікавленості і розуміння людини людиною, але основні тенденції цих проявів, що дозволяють переконатися в дієвості пропонованої системи можна простежити й у цифровому вираженні. Естетична вихованість, на думку підлітків, повинна бути притаманна вихованій людині (54,6 % позитивних відповідей), хоча для них це не є головним показником вихованості. Сформованість одного з параметрів естетичної вихованості демонструє нам середній рівень, що відповідає даним дослідників вікової психології І. Кона, Г. Абрамової, Г. Крайга. Зниження інтересу до читання, відзначене багатьма попередніми дослідниками, продовжує виявлятися (і бажання прочитати художню літературу, окрім шкільної програми, і реалізація цього бажання досить малі – відповідно 21,7 % і 23,2%). Аналіз розвиненості образного мислення підлітків показує, що респонденти (28,4 %) вибрали відповіді з присутністю естетичного штампу, 32,0 % підлітків обрали утилітарно спрямовані відповіді, а інші – 35,6 % продемонстрували здібності до образного мислення. Дані наших досліджень показали, що сучасна молодь має ті ж тенденції розвитку (зокрема естетичного), що й їх попередники [1].

Рівень емоційно-естетичного сприймання визначали за допомогою встановлення результатів після написання віршів, творів-есе; відчуття кольору, ритму, форми, матеріалу спостерігали в малюнках вихованців; розвиненість

Виділяємо декілька виявлених логічних блоків згідно із попередніми висновками-роздумами. Перший блок: престижність знань у цілому низька, виключення складають іноземна мова та інформатика. Процес навчання здобуває усе більш вибірковий характер, що веде до втрати цілісного сприйняття світу, зниження естетичної вихованості підлітків. Другий блок: цінним, на сьогоднішній день, є матеріальні блага, задоволення гедоністичної і комунікативної потреб. Цінність здобуває яскраво виражений характер вестернізації, тобто за еталон беруться цінності Західної й американської цивілізацій. Релігія стає цінністю для все більшого числа молоді, однак, віра зупиняється на етапі естетичного сприйняття (духовна музика, оформлення церкви, ритуали, календарні та обрядові свята). Третій блок: процес навчання й виховання не завжди має креативний характер. Творчість недостатньо виражається як у суспільному, так і в особистісному житті, що викликало необхідність появи нового напряму в педагогіці – життєтворчість. Самостійна творча діяльність все ще займає незначну питому вагу в педагогічному процесі, переважає репродуктивний характер мислення. Тенденції розвитку особистості відповідають тенденціям розвитку групи й суспільства. Отже, дослідження мікрорівнів "школа", "клас", "група", "особистість" дозволяє виявити основні напрями в розробці багатовекторної моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків [2].

Факторний аналіз ступеня впливу на ефективність реалізації естетичних потреб показав, що, на думку підлітків, реалізація їх естетичних потреб залежить насамперед від матеріального стану особистості (32,4 % опитаних). Це свідчить про прагматичний погляд сучасних підлітків на життя взагалі та на естетичну сферу зокрема. Засоби масової інформації, на сьогоднішній день, замінили всі інші інформаційні канали (книги, живе спілкування з мистецтвом) – 41,8 %. Цікаво відзначити, що це явище також прослідкується й підтверджується даними, отриманим нами за допомогою інших методик [1].

Найнижчими балами була оцінена наявність чи відсутність естетичних знань (1,9 %) та бажання виділитися (3,5 %). Отже, на думку підлітків, наявність чи відсутність естетичних знань не є необхідним для ефективності реалізації естетичних потреб. У той же час, у силу дитячої "помилкової" скромності, вони не вважають бажання виділитися значимим фактором реалізації естетичних потреб. Узагальнивши отримані дані трьох методик діагностуючих потребу підлітків в естетичній діяльності, можна зробити наступні висновки: показники, що характеризують рівень потреби підлітків відповідають за нашими критеріями середньому рівню; основними тенденціями формування естетичних потреб виступають: зниження інтересу до безпосереднього джерела естетичної насолоди, заміни його сурогатом ерзац-культури; прагматичний підхід до вибору естетичної діяльності; зміна естетичних орієнтирів молодіжного середовища; потреби знаходять своє підтвердження у вікових особливостях підлітків [1].

Аналіз результатів, отриманих у ході анкетування, визначення рівня готовності до естетичної діяльності і рівня усвідомленості готовності до естетичної діяльності показав, що прагнення до самовираження досить високе в більшості підлітків. Це видно при обробці даних анкети визначення ступеня готовності. Так, 29,4 % готові застосувати свої естетичні знання у творчій діяльності, 69,7 % опитаних підлітків оцінюють свої можливості в реалізації естетичних знань на практиці високо (що може свідчити про завищену





«самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми с другими людьми (ближайшим и дальним окружением), социумом и миром в целом».

Поэтому духовную самореализацию личности педагога нужно рассматривать не только в рабочее время, но и во время досуга.

Хочется рассмотреть включённость педагогов в разнообразные формы досуговой культурной деятельности, то есть во внепрофессиональной их деятельности и проследить их связь с самораскрытием педагога.

Двадцати педагогам Артёмовского городского округа было предложено ответить на вопрос «Как Вы предпочитаете проводить свой досуг?», используя один из следующих ответов:

1. Провести время дома, с семьёй.
2. Заниматься шитьём, вышиванием, вязанием.
3. Совершать походы, отдыхать на природе.
4. Посещать храмы.
5. Заниматься пением, танцами.
6. Заниматься литературным творчеством.
7. Заниматься живописью.
8. Посещать театры, музейные выставки.
9. Другое.

Анализ результатов проведённого опроса показал следующее:

1. Большее количество участников опроса занимается традиционными видами отдыха:проводит время с семьёй, отдыхает на природе, посещает театры, выставки (15 человек – 75%).
2. Посещение храмов выбирает 1 участник опроса , что составляет 5%.
3. Остальные виды досуговой деятельности (танцы, пение) интересуют лишь 4 участников опроса, что составляет 4%.

Вышеперечисленное указывает на невысокую вовлечённость педагогов в досуговую деятельность, и, как результат, малую потребность в духовной реализации. Ведь педагог сегодня ввиду разных причин всё реже занимается различными видами искусства: музыкой, пением, литературным творчеством.

**Выводы.** Личность педагога является главным фактором формирования личности учащихся лишь тогда, когда педагоя является личностью свободной, проыессионально грамотной, корректной.

Пожтому важно, чтобы работа каждого образовательного учреждения была направлена не только на проыессиональное развитие педагога и получение определённых учебных результатов, но и на решение его личных проблем, на его личную самореализацию.

**Литература:**

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. В поиске практико – ориентированных концепций. М. Совершенство, 1998.
2. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самопознание. М.: Политиздат, 1984.
3. Коростылёва Л.А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности /Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылёвой. СПб., 1997.

4. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия ТРТУ, Таганрог, 2005, №7.
5. Мичурина Е.С. Формирование профессионального самоопределения студентов в условиях непрерывного технического образования: автореф. диссертации. Кемерово.1999.
6. Чернявская Г.К. Самопознание и самореализация личности. СПб., 1994.

**Педагогіка**

**УДК: 37.09/.12 – 051:005.336.5:37.041:37.013.42**

**аспірант кафедри педагогіки Ліснічук Надія Вікторівна**
Національний університет біоресурсів
і природокористування України (м. Київ)

## СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Аннотация.* В статье очерчено сущность самообразовательной компетентности социального педагога, раскрыты взгляды ученых на структуру самообразовательной компетентности, определены структурные компоненты самообразовательной компетентности бакалавров социальной педагогики.

*Ключевые слова:* «самообразовательная компетентность», «самообразовательная компетентность социального педагога», «структура», «структурные компоненты».

*Annotation.* The article outlines the essence of self-educational competence of social pedagogue, uncovered views of researchers on the structure of self-educational competence, defined structural components of self-educational competence Bachelor of Social Pedagogy.

*Keywords:* "self-educational competence", "self-educational competence of social pedagogue", "structure", "structural components".

**Вступ.** Рівень підготовки майбутніх соціальних педагогів як висококваліфікованих фахівців, які покликані розв'язувати безліч соціальних проблем, залежить не лише від організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, але й від рівня готовності випускників до здійснення самоосвітньої діяльності упродовж усього професійного зростання (концепція освіти упродовж життя). Важливою передумовою формування такої готовності є формування самоосвітньої компетентності.

Актуальність проблеми «самоосвітньої компетентності» у психолого-педагогічній науці та практиці зумовлена ідеєю виховання компетентної людини та працівника, який володіє професіоналізмом, високими моральними якостями, а також уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи фахові знання, які він має постійно поновлювати та удосконалювати, враховуючи темпи розвитку сучасного суспільства.

Питанням самоосвіти, компетентнісного підходу та, зокрема, формування самоосвітньої компетентності, присвячена значна кількість робіт науковців. Зокрема, особливості формування самоосвітньої компетентності у школярів вивчала Н. Коваленко [4], питаннями формування самоосвітньої





оцінювання, інтерпретація змісту мистецьких творів, розуміння значення мистецтва в житті людини та суспільства, аналіз творів, усвідомлення естетичного образу, застосовуючи відповідну термінологію. Емоційно-естетичне сприймання, ставлення до мистецтва; відчуття виразності слова, кольору, музики, пластики тощо; емоційність реагування; здатність співпереживання, вираження власних почуттів, емоцій, думок, ставлення, емпатійність сприймання, глибина проникнення в художній образ, міра власних емоційних вражень. Розвиненість естетичних оцінних суджень, естетична оцінка, естетичний відгук; екзистенціальне переживання, переживання стану радості, розвиненість навичок взаємодії, розвиненість навичок комунікації. Наявність інтелектуальних навичок, бажання до набуття знань, зацікавленість, знання творчої спадщини українського та світового мистецтва, особливостей українського мистецтва, мистецтва країн світу, його видові, стильові ознаки, розуміння ролі культури у суспільстві та духовному житті людини, розуміння сутності полікультурного діалогу в сучасному житті, особливостей та ролі засобів масової інформації в сучасному суспільстві, знання основних рис творчості відомих митців минулого і сучасності. Знання українських традицій, основних виражальних засобів різних видів мистецтва, жанрових, стильових особливостей мистецтв, розуміння значення мистецтва у житті людини та суспільства, розуміння впливу естетичного середовища на людину. Знання регіональних особливостей орнаментики, колористики виробів, особливостей музичного, театрального, хореографічного мистецтва регіону та України, його специфіки, автентичності, образності, поліфонічності, знання найвідоміших митців регіону. Мотивація до художньо-естетичної діяльності, елементарні навички імпровізації у процесі творчого самовираження, упровадження нових способів естетичної діяльності. Усвідомлена творча активність, творчі успіхи, висока організованість спільної творчості, готовність до спілкування, ефективність виконання вправ, висловлювання судження про: своєрідність краси природи різних країн світу, рідного краю, зв'язок природного і культурного середовища; гармонію природних форм у середовищі та взаємозв'язок людини з природою; специфіку духовного і матеріального світу. Уміння аналізувати та інтерпретувати твори різних жанрів і стилів, застосовуючи відповідну термінологію, розпізнавання стилів та національних традицій в мистецтві, одязі тощо; застосовування набутих знань, умінь у процесі створення художніх образів; уміння оцінювати, порівнювати, знаходити спільне та відмінне у творах митців різних країн, порівнювати гармонійний та дисгармонійний взаємозв'язок мистецтва з довкіллям; вміння брати участь в колективній роботі; аналізувати свої почуття, власне бачення мистецьких творів і власної роботи з оцінками інших учнів відповідно для експериментальних і контрольних груп та обчислювалося за кількістю респондентів та у відсотках [1].

За визначеними нами параметрами сформованості естетичної вихованості на початку експерименту контрольні й експериментальні групи знаходилися приблизно на одному рівні, що полегшує доказ ефективності розробленої нами багатовекторної моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків [2].

Експериментальні групи налічували 631 респондента, контрольні – 618 респондентів. Подаємо текстовий аналіз відповідно до критеріїв, показників та виконаних завдань респондентами, ілюструючи висновки діаграмами.

**Виклад основного матеріалу статті.** Експеримент здійснювався у 7 загальноосвітніх закладах (ЗНЗ) (4 міських, 3 сільських), 1 гімназії, 4 позашкільних навчальних закладах (ПНЗ). Параметри експериментальних зрізів, зроблених серед учасників експерименту, виявились при зіставленні не на одному рівні. Для вивчення можливостей усунення негативних явищ у естетичному вихованні підлітків під час взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів дослідницькою роботою нами були охоплені експериментальні (ЕГ) та контрольні групи (КГ). Всього експериментом було охоплено 1818 учнів (1200 підлітків, 618 вихованців ПНЗ), 182 дорослих (учителі, класні керівники, педагоги організатори, заступники директорів з навчальної, методичної, вихованої роботи ЗНЗ, керівники гуртків, методисти, заввідділами ПНЗ, психологи, батьки вихованців).

Впровадження багатовекторної моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків сприяло закріпленню й розширенню знань і навичок, придбаних на уроках естетичного циклу, у позаурочний час на заняттях гуртків, у ході позаурочної творчої діяльності. Основний акцент робився на ПНЗ, оскільки уроки мають обмежений характер, регламентований державним стандартом, програмами.

Діагностування на формувальному етапі експерименту здійснювалось відповідно до *перцептивно-емоційно-емпатійного (ПЕЕ), когнітивно-пізнавального (КП), діяльнісно-творчого (ДТ)* аспектів, що є критеріями, *формувальних структурних ознак критеріїв та показників* [2].

ПЕЕ: вираження найістотніших стимулів потреби підлітками умінь, навичок сприймання, інтерпретації творів мистецтва, здатності сприймати красу; виявлення власного естетичного ставлення до мистецтва; оцінювання та інтерпретація змісту мистецьких творів; розуміння значення мистецтва в житті людини та суспільства; коригування міри власних емоційних вражень; вираження найістотніших естетичних оцінок; відчуття насолоди; вираження власних оцінних суджень у процесі комунікації, взаємодії.

КП: вираження найістотніших ознак інтересу, бажання, потреби, зацікавленості до сприймання мистецтва, спілкування, до взаємодії; відображення необхідної кількості та якості набутих знань, умінь, навичок; спроможність до аналізу, синтезу, узагальненню, порівнянню; наявність довгострокового мислення; зняття фізичної і психологічної напруги під час естетичної діяльності; вираження ціннісного ставлення до творів мистецтва у процесі їх аналізу та інтерпретації, застосовуючи відповідну термінологію.

ДТ: вираження найістотніших ознак ставлення до мистецтва, бажання набуття художньо-естетичного досвіду, ознак майстерності; зацікавленість у художньо-творчій діяльності; вираження вольової спрямованості, готовності і участі у колективній, груповій, індивідуальній творчій діяльності, у різних видах та жанрах мистецтва; бажання творчої самореалізації; виявлення естетичного ставлення до набутого естетичного досвіду, власної творчої діяльності та процесу культурного самовираження; виявлення уміння спілкуватися, взаємодіяти, допомагати одноліткам; виявлення прагнення до творчої активності, акмеуспіху, взаємодії [1].

Розроблених *показників естетичної вихованості підлітків* (сенсорна культура: відчуття кольору, ритму, форми, матеріалу, звуку, тембру, висоти тощо, інтерес до мистецтва; особистісна орієнтація в художньому просторі,





компетентності у студентів переймалися Г. Наливайко [8], О. Копил [6], О. Чеботарьова [12], І. Мося [7], О. Серебряник [10] та інші. Незважаючи на досить високий рівень розробленості проблеми формування самоосвітньої компетентності варто зазначити, що питання формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів у науковій літературі висвітлена недостатньо, зокрема не визначенні її структурні компоненти.

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета та завдання статті полягають в окресленні сутності та визначенні структурних компонентів самоосвітньої компетентності бакалавра соціальної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу статті.** Розглядаючи питання структури самоосвітньої компетентності, варто розглянути сутність поняття «самоосвітня компетентність», яка являє собою інтегровану особистісну властивість, що включає такі ключові поняття як «компетентність» та «самоосвіта».

Компетентність є результатом набуття компетенцій та передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності, певну здатність особистості здійснювати професійні обов'язки [3, с. 409].

Самоосвіту в словниках тлумачать як самостійний здобуток системних знань у певній галузі, що передбачає внутрішню потребу особистості. Зокрема, у «Словнику російської мови» С. Ожегов [9] тлумачить самоосвіту як самостійне здобуття знань без дозволу викладача. Дещо ширшим можна вважати визначення, подане в Українському педагогічному словнику: «Самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднання із самостійністю у вивченні матеріалу» [3, с. 296].

Ми розглядаємо самоосвіту як цілеспрямовану, організовану самою особистістю пошукову діяльність, спрямовану на здобуття нових знань, зумовлену внутрішньою потребою самовдосконалення та вимогами суспільства.

Розглянемо погляди науковців на сутність поняття «самоосвітня компетентність». Так, Н. Бухлова [2, с. 4] розглядає самоосвітню компетентність як «…інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю певним чином організованих і структурованих знань, самоосвітніх умінь і навичок, мотивів, інтересу до самовдосконалення, досвіду самоосвітньої діяльності, спрямованістю на освіту впродовж життя, ціннісних орієнтацій, що дозволяють їй успішно вирішувати питання власних самореалізації, самовиховання, саморозвитку».

Українська дослідниця Н. Коваленко [4] розглядає самоосвітню компетентність як складну інтегровану якість особистості, яка забезпечує її готовність задовольняти індивідуальні й соціальні потреби пізнавання дійсності на основі оволодіння гнучкими знаннями, узагальненими уміннями і навичками, способами діяльності продуктивно здійснювати самостійне систематичне цільове освоєння соціального досвіду.

Досліджуючи самоосвітню компетентність учителів початкових класів, Г. Наливайко [8] визначає її, як інтегровану особистісну властивість, яка забезпечується емоційно-ціннісним ставленням до саморозвитку і самоосвітньої діяльності, системою знань щодо планування та реалізації самоосвітньої діяльності, способів самовиховання; готовності до неперервного професійного самовдосконалення та саморозвитку впродовж усього життя.

На нашу думку, самоосвітня компетентність є загальною властивістю особистості самостійно здійснювати освітню діяльність на основі набутих знань, умінь та досвіду самоосвіти, передбачає наявність внутрішньої мотивації до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Самоосвітня компетентність майбутніх соціальних педагогів має свою специфіку, обумовлену особливостями професії та специфічними функціями майбутнього фахівця соціально-педагогічної діяльності.

У Копенгагенській Декларації, прийнятій 7 травня 2009 року, зазначено, що «соціальний педагог повинен постійно розвиватися, навчатися, удосконалювати професійні навички для того, щоб боротися за покращення якості життя» [13]. Дане твердження на пряму вказує на необхідність сформованої у соціального педагога самоосвітньої компетентності, для ефективного виконання ним своїх професійних функцій.

У своєму виступі на відкритті Європейського форуму соціальних робітників у 2009 році Президент Міжнародної Асоціації Соціальних педагогів AIEJI Бенні Андерсен [1, с. 21] зазначив, що «для успішного здійснення своєї мети соціальний педагог повинен володіти необхідними соціальними і комунікативними навичками, а також повинен уміти орієнтуватися в глобальному інформаційному просторі й користуватися новими сучасними засобами комунікації». Це передбачає високий рівень професіоналізму соціального педагога, готовності до постійного поновлення своїх знань, розвитку та удосконаленню вмінь та навичок.

Ми розглядаємо самоосвітню компетентність майбутнього соціального педагога як інтегральну здатність особистості фахівця соціально-педагогічної сфери використовувати набуті теоретичні та практичні навички, уміння для здійснення систематичної самоорганізованої освітньої діяльності соціально-педагогічного напрямку, вмотивованої внутрішнім усвідомленням її необхідності для надання кваліфікованої допомоги людям, що опинилися у складних життєвих обставинах, сприяння їх соціалізації та повноцінному розвитку особистості клієнтів.

Важливу роль в окресленні сутності самоосвітньої компетентності соціальних педагогів відіграють функції які вона виконує. Зокрема, Г. Коджаспірова вважає, що професійна педагогічна самоосвіта виконує такі функції: поглиблення, доповнення, розширення базової загальної і професійної освіти, компенсація недоліків базової освіти або її здобуття, формування індивідуального стилю професійної діяльності, осмислення передового професійного досвіду та власної самостійної діяльності, виступає як засіб самопізнання і самовдосконалення [5, с. 115].

Дослідниця О. Серебряник у діяльності соціального педагога виділяє такі найбільш значущі функції самоосвіти: сприяє осмисленню досвіду здійснення дій у різних ситуаціях соціальної практики і власного суб'єктного досвіду; поглиблює розуміння соціальних явищ і проблем; забезпечує адаптацію до постійно змінюваних умов праці; виступає засобом самопізнання, самореалізації та самовдосконалення; підвищує професійну компетентність, сприяє досягненню професіоналізму [10, с. 65].

Самоосвіта представляє собою багатогранний процес. Так, дослідниця питань формування самоосвітньої компетентності Н. Бухлова [2] вважає, що самоосвітню діяльність варто розглядати як сукупність декількох “само”: самооцінка – вміння давати адекватну самооцінку власній діяльності;





естетичного циклу, у позаурочний час на заняттях гуртків, у ході позаурочної творчої діяльності. Основний акцент робився на ПНЗ, оскільки уроки мають обмежений характер, регламентований державним стандартом, програмами.

*Ключові слова:* естетичне виховання, взаємодія, взаємодія підлітків, модель взаємодії.

*Аннотация.* Статья посвящена анализу результатов исследовательской работы, раскрытию некоторых перспектив внедрения многовекторной модели взаимодействия общеобразовательных и внешкольных учебных заведений в эстетическом воспитании подростков. Показана работа, которая проводилась в соответствии с выдвинутой нами гипотезы. Исследовательской работой нами были охвачены экспериментальные и контрольные группы. Сделано обобщение о том, что внедрение модели способствовало закреплению и расширению знаний и навыков, приобретенных на уроках эстетического цикла, во внеурочное время на занятиях кружков, в ходе внеурочной деятельности. Основной акцент делался на внешкольную работу, поскольку уроки имеют ограниченный характер, регламентированный государственным стандартом.

*Ключевые слова:* эстетическое воспитание, взаимодействие подростков, взаимодействие, модель взаимодействия.

*Annotation.* The paper analyzes the results of research; reveal some prospects of introducing multi-model interactions and secondary-school education in the aesthetic education of teenagers. The work, carried out in accordance with our hypothesis put forward by introducing multi-model interactions and secondary-school education in the aesthetic education of teenagers. The research work we have covered the experimental and control groups. Made generalization that the implementation of the model contributed to the consolidation and expansion of knowledge and skills acquired in the classroom aesthetic cycle in their spare time in class circles during extracurricular creative activity. The emphasis was placed on extracurricular activities, as lessons are limited, regulated by state standards programs.

*Keywords:* aesthetic education, cooperation, cooperation of teenagers, model of co-operation.

**Вступ.** Відповідно до висунутої нами гіпотези впровадження багатовекторної моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків повинне було здійснити вплив не тільки на сформованість якостей естетичної вихованості особистості вихованця, але й сприяти прагнення його до акмеуспіху, здатності до саморозвитку і творчої самореалізації.

На завершальному етапі формувального експерименту були проведені підсумкові зрізи, що показали ефективність запропонованої моделі. З метою наближення до об’єктивності отриманих результатів, зрізи проводилися за тими ж методиками, що й діагностуючі та з тим же контингентом. Для порівняння ці ж методики були застосовані до оцінки естетичної вихованості підлітків деяких інших шкіл, у яких у виховній роботі використовувалася традиційна система естетичного виховання.

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета та завдання статті розкривають цілі формувального етапу експерименту, що полягали в перевірці ефективності багатовекторної моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків.

**Литература:**

1. Аристотель. Сочинения: [в 4 т.] / Аристотель: [ред. В. Ф. Асмуса]. – М. : Мысль, 1975. – Т. 4. – 547 с. Бабаев А.М. Педагогические условия гражданского воспитания учащихся (на примере школы русской национальной культуры): Дис. ... канд.пед. наук: 13.00.01. / Альберт Михайлович Бабаев. – Кемерово, 2000. – 206 с.
2. Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы». – №11. – 2000. – С.3–8.
3. Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы». – №12. – 2005. – С.3–8.
4. Крицкая Л.В. Гражданские ценностные ориентации учащейся молодежи / Л.В. Крицкая // Педагогика и психология. – 1997. – № 1. – С. 155–160.
5. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. / В.С. Кукушин. – 2002. – 224с.
6. Лесняк В.И. Патриотическое воспитание: проблемы и пути их решения / В.И. Лесняк // Педагогика и жизнь. – №5. – 2006. – С. 110–114.
7. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина [и др.]; [Под ред. В.А. Сластенина]. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.
8. Поплужний В.Л. Гражданственность и возрастные аспекты ее развития / В.Л. Поплужний // Родная школа. – 1994. – № 11. – С. 32–34.
9. Нестеров А. А., Щеголев В. А. Физическая подготовка и спорт как средство сплочения воинских коллективов / А.А. Нестеров, В.А. Щеголев. – Л.: ВДКИФК, 1985. – 81 с.
10. О долге и чести воинской в российской армии: [сб. материалов, документов и статей]. – М., 1990. – 180 с.
11. Пеньковский Е. А. Формирование мотивации к военной службе у старших школьников средствами физической культуры и спорта / Е.А. Пеньковский // Теория и практика физической культуры. – М., 1991.

**Педагогіка**

**УДК 37.036:371.13:374:78.01**

**кандидат педагогічних наук, доцент кафедра теорії**
**та методики виховання Сєрих Лариса Володимирівна**
КЗ «Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» (м. Суми)

## ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ БАГАТОВЕКТОРНОЇ МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

*Анотація.* Стаття присвячена аналізу результатів дослідної роботи, розкриттю деяких перспектив запровадження багатовекторної моделі взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків. Показана робота, що проводилася відповідно до висунутої нами гіпотези. Дослідницькою роботою нами були охоплені експериментальні та контрольні групи. Зроблене узагальнення про те, що впровадження моделі сприяло закріпленню й розширенню знань і навичок, придбаних на уроках





самооблік – вміння враховувати наявність або відсутність своїх якостей; самовизначення – вміння вибирати своє місце в житті, в суспільстві, усвідомити свої інтереси; самоорганізація – вміння самостійно обирати джерела самоосвіти, форми навчально-пошукової діяльності, планувати та організовувати самоосвітню діяльність; самореалізація – реалізація наявного в особистості потенціалу; самокритичність – пошук та оцінка недоліків та переваг власної роботи; самоконтроль – вміння контролювати самоосвітню діяльність; саморозвиток – результат самоосвіти.

Для дослідження та ефективного формування самоосвітньої компетентності майбутнього соціального педагога слід детально вивчити структурні компоненти досліджуваного феномену. Розглянемо погляди сучасних науковців на структуру самоосвітньої компетентності.

У дисертаційному дослідженні І. Мосі [7] структура самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників розглядається у процесі загальноосвітньої підготовки, як сукупність взаємообумовлених компонентів. *Мотиваційно-ціннісний* компонент передбачає наявність пізнавальних мотивів, ціннісних орієнтацій особистості на оновлення наявних знань, потреби у систематичній навчально-пізнавальній діяльності, усвідомлення необхідності самоосвіти як особистісно та суспільно значущої діяльності. *Практично-діяльнісний* компонент виконує технологічну, інструментальну функцію та передбачає добір відповідних видів і прийомів самостійної роботи тобто, як зазначає дослідниця, володіння учнем уміннями навчатися. О*рганізаційний* компонент передбачає: планування та координацію власних дій, організацію робочого місця, вибір форм та прийомів самоосвітньої діяльності, регламентацію часу, відведеного на самоосвіту. *Особистісно-рефлексивний* компонент прямо пов'язаний з пізнавальною самостійністю, вольовими якостями, відповідальністю, науковим мисленням, передбачає наявність умінь виявляти у своїй самоосвітній діяльності позитивні та негативні результати, порівнювати їх із наміченими цілями і завданнями.

Досліджуючи структуру самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості, вітчизняна дослідниця Н. Коваленко [4], спираючись на діяльнісний підхід в освіті, виділяє такі її компоненти: *мотиваційно-ціннісний,* що передбачає активність особистості, усвідомлену спрямованість на самовдосконалення інтелектуальних знань, умінь та навичок; *організаційний* компонент включає в себе вміння самоорганізації, цілеспрямованість особистості, саморефлексію, самоконтроль у самостійній пізнавальній діяльності; *процесуальний* включає пізнавальні процеси, самостійне набуття знань, умінь, навичок та їх удосконалення; самостійна організація пізнавальної діяльності з метою руху від мети пізнавального процесу до його результату; з огляду на важливість умінь самостійно здобувати та опрацьовувати інформацію; *інформаційний*, який передбачає готовність працювати з інформацією, інформаційними технологіями задля самоосвіти, самореалізації.

Нам близька думка російської дослідниці О. Чеботарьової [12], яка у структурі самоосвітньої компетентності виокремлює наступні компоненти: *мотиваційно-ціннісний*, що характеризує ставлення особистості до самоосвітньої діяльності, вміння самостійно мотивувати, оцінювати і контролювати свою пізнавальну діяльність; *когнітивний* компонент передбачає володіння знаннями, вміннями та навичками здійснення самоосвітньої

діяльності, готовність до її здійснення протягом життя; *операційно-діяльнісний*, що передбачає володіння знаннями, вміннями організовувати і регулювати самоосвітню діяльність, застосовувати результати самоосвітньої діяльності в конкретних ситуаціях професійної діяльності; *рефлексивний*, що передбачає рефлексію самоосвітньої діяльності, володіння рефлексивними технологіями професійного розвитку в галузі самоосвітньої діяльності.

Подібної думки дотримуються вчені О. Фоміна [11] та Г. Наливайко [8], які вважають, що структуру самоосвітньої компетентності варто розглядати як цілісний інтегративний конструкт, що складається з *мотиваційного, рефлексивного, емоційно-вольового, когнітивного, операційно-діяльнісного* компонентів.

Як сукупність структурних елементів – компетенцій, представлена структура самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей у О. Копил [6]. З метою системного формування самоосвітньої компетентності вона виділяє *мотиваційну* компетенцію, яку розглядає як певне уміння особистості студента самостійно мотивувати, оцінювати та контролювати власну навчальну діяльність у процесі вивчення іноземної мови; *методичну* компетенцію, яка, на думку дослідниці, передбачає уміння самостійно організовувати пізнавальну діяльність, знання методів та прийомів організації самостійної роботи з іноземної мови; *комунікативну* компетенцію, яка включає іншомовні мовленнєві уміння і навички; *професійно-ситуативну* компетенцію, яка передбачає уміння використовувати результати самостійно організованої пізнавальної діяльності в процесі професійної діяльності.

Враховуючи попередній аналіз змісту процесу самоосвіти, її форм та шляхів реалізації, думки дослідників [7; 4; 12; 11; 8; 6], щодо складників самоосвітньої компетентності, у структурі самоосвітньої компетентності соціальних педагогів виділяємо наступні взаємодоповнюючі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, методично-діяльнісний, контрольно-рефлексивний. *Мотиваційно-ціннісний* компонент характеризує ставлення особистості майбутнього соціального педагога до самоосвітньої діяльності та передбачає сформованість внутрішньої потреби та усвідомленої спрямованості особистості (психологічна установка) на систематичне самовдосконалення інтелектуальної сфери, наявність уміння самостійно вмотивовувати власну навчально-пізнавальну діяльність, усвідомлення майбутнім соціальним педагогом важливості та цінності своєї професійної діяльності та особистих зусиль щодо неперервного підвищення рівня його кваліфікації як фахівця. Зміст *когнітивного* компоненту передбачає наявність базових знань у соціально-педагогічній сфері, уявлень про умови досягнення успіху в даній галузі, що дозволяють самостійно підвищувати рівень професійної компетентності; наявність розвиненої пізнавальної сфери студента, володіння вміннями та навичками здійснення самоосвіти, сукупністю способів і прийомів для їх отримання; наявність навичок роботи з інформаційними технологіями та умінь використовувати їх у самоосвітній діяльності (одержання, перетворення та використання інформаційних даних). *Методично-діяльнісний* компонент включає пізнавальні процеси та їх удосконалення; вміння самоорганізації, самокерування, самостійного планування власного освітнього процесу з метою руху від мети пізнавальної діяльності до її результату, уміння мобілізувати наявні знання і досвід самоосвітньої діяльності; добір відповідних форм і прийомів самоосвіти, вибір інформаційних джерел, регламентація часу





На этапе физической готовности необходимо дать возможность студентам не только освоить определенные знания, умения, навыки в различных видах спорта, но и дать им возможность осознанного выбора этих видов. Кроме того мы считаем необходимым использовать индивидуальный и дифференцированный подход к физическим возможностям и подготовленности учащихся, применять на занятиях по физическому воспитанию соревновательную деятельность: эстафеты, игровые виды спорта. Для этого необходимо наличие учебно-тренировочной базы, спортивного инвентаря и оборудования, спортивных секций по интересам студентов: волейбол; баскетбол; настольный теннис; легкая атлетика; шахматы; занятия в тренажерном зале.

Переход на этап «спорт как осознанная необходимость» влечет за собой перестройку ценностной системы студента. Этот этап выдвигает отдельные требования к личности преподавателя как носителю здорового образа жизни.

Этап «спорт как образ жизни» предполагает формирование мировоззренческих установок, включающих ответственность за себя и будущее своих детей и является, по сути, переходом ко второму модулю.

Модуль «Личная ответственность» предполагает формирование установок у студента «Я управляю своей жизнью», ориентации на результат действий, осознания необходимости занятий физической культуры для выработки таких личностных качеств как выдержка, решительность, смелость.

Модуль «История моей Родины» включает в себя не только традиционные занятия физической культурой, но и игры-реконструкции, в которых необходимо проявить определённые физические навыки, умения для прохождения разных уровней игры. Следует отметить, что игры-реконструкции не только вызываю устойчивый интерес к занятиям физкультурой, но и способствуют повышению мотивации к изучению истории родного края.

Следует отметить, что последние годы из программы выпали походы разной степени сложности, которые также способствуют формированию гражданственности студенческой молодежи.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие **выводы:**

1. Гражданственность – интегративное личностное образование, включающее в себя системы отношений личности к Родине, государству; личностные характеристики – ответственность, смелость, решительность, стойкость.
2. Спорт и физическая культура вследствие своей многогранности и многоаспектности являются полем для формирования и развития гражданских качеств личности: от здорового образа жизни до патриотизма.
3. Существует достоверная связь между отношение к физической культуре и спорту у студента и сформированностью его гражданской позиции: студенты с позитивным отношением к физкультуре имеют более высокие показатели личной ответственности, восприятия отечества как сакральной категории.
4. Программа формирования гражданственности на занятиях физической культуры в высших учебных заведениях содержит три модуля «Формирование здорового образа жизни», «Личная ответственность», «История моей Родины».

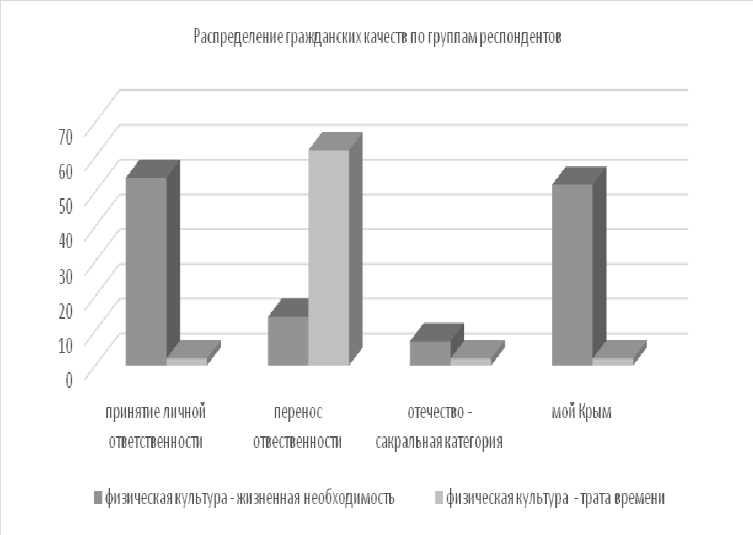


**Рисунок 4. Распределение гражданских качеств по группам респондентов**

Как видно на рисунке 4, в группе респондентов, которые относятся к занятиям физической культурой и спортом как к жизненной необходимости выше уровень личной ответственности, явно присутствует региональный патриотизм. В тоже время группа студентов с негативным отношением к занятиям физической культурой и спортом демонстрируют перенос ответственности, низкий уровень сакральности и регионального патриотизма.

Проведённые исследования свидетельствуют о необходимости создания региональной программы физического воспитания студенческой молодежи.

Мы считаем, что данная программа должна содержать три модуля. Первый модуль «Формирование здорового образа жизни». Целью модуля является формирование основ культуры здорового образа жизни. Реализация модуля может происходить по следующим этапам: мотивационная готовность, физическая готовность, осознанная необходимость, образ жизни. На этапе мотивационной готовности эффективность физического воспитания существенно повысится, если будет разработан алгоритм привлечения учащихся, студентов, населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом в настоящих социально-экономических условиях. Такой подход требует упорядоченного действия на интеллектуальную, эмоционально-волевую и идеологическую среду, потому как нынешнее представление о физической культуре личности связывается не только с формированием двигательных качеств, здоровьем, но и широтой и глубиной знаний человека, его мотивацией и мировоззрением в сфере физкультурно-спортивной деятельности.





відведеного на самостійну роботу, раціональна організація робочого місця. *Контрольно-рефлексивний* компонент відображає особистісне ставлення майбутнього соціального педагога до результатів власної пізнавальної діяльності, передбачає відповідальність, самостійність та ініціативність у її організації; включає систематичний самоконтроль здійснення самоосвіти, критичний самоаналіз та самооцінку здобутих результатів самостійної пізнавальної діяльності, здатність особистості відслідковувати та виправляти її недоліки, визначення напрямів для подальшого вдосконалення власної самоосвітньої компетентності.

Виділені нами компоненти самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних педагогів не є самостійними, і являють собою системоутворюючі взаємозалежні елементи її цілісної структури, тому важливим є формування кожного з компонентів.

**Висновки.** Отже, самоосвітня компетентність є загальною властивістю особистості самостійно здійснювати освітню діяльність на основі набутих знань, умінь та досвіду самоосвіти, передбачає наявність внутрішньої мотивації до постійного саморозвитку та самовдосконалення та є конструктом чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного; когнітивного; методично-діяльнісного, контрольно-рефлексивного. Перспективою подальших розвідок залишається проблема окреслення критеріїв та показників самоосвітньої компетентності бакалаврів соціальної педагогіки.

**Література:**

1. Андерсен Б. «Три кита» социальной педагогики / Б. Андерсен // Социальная работа. – 2009. – № 5. – С. 19-21.
2. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «Самоосвітня компетентність» / Н. В. Бухлова // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2008. – №1 – С. 4.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко; гол. ред. Світлана Головко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Коваленко Н. В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / Наталія Володимирівна Коваленко – Суми, 2009. – 209 с.
5. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога: Пособие / Г. М. Коджаспирова; под ред. Ю. М. Забродина. – М., 1994. – 344 с.
6. Копил О. А. Формування самоосвітньої компетентності у студентів немовних спеціальностей з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Оксана Анатоліївна Копил – Чернігів, 2012. – 240 с.
7. Мося І. А. Зміст та структура самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників / І.А. Мося. – Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (257). – Ч. ІІ. – 2012. – С. 50-58.
8. Наливайко Г. В. Розвиток самоосвітньої компетентності вчителів початкових класів у системі підвищення кваліфікації: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Галина Володимирівна Наливайко – К., 2012. – 235 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
10. Серебрянник Е. В. Организация самообразования будущих социальних педагогов в процессе вузовской подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Владимировна Серебряник – Волгоград, 2006. – 207 с.

11. Фомина Е. Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов на основе применения модульной технологии (на примере средних профессиональных учебных заведений): автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Екатерина Николаевна Фомина – Волгоград, 2007. – 14 с.

12. Чеботарева Е. С. Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Серафимовна Чеботарева – Курск, 2010. – 18 с.

13. The social educator in a globalised world - AIEJI 2009 . [Електронний ресурс]. – <http://www.aieji2009.dk/Downloads.aspx> – загол. з екрану. – Мова англ.

**Педагогика**

**УДК:376.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Лопатина Анна Борисовна**
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет (г. Пермь);
**доцент Сырчиков Александр Сергеевич**
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет (г. Пермь);
**доктор социологических наук, профессор Паначев Валерий Дмитриевич**
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет (г. Пермь)

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К МЕТОДИКЕ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА В СПОРТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена роли восстановления функционального состояния организма спортсмена при длительных нагрузках. В качестве инновационного подхода рассматривается метод капилляроскопии, который в настоящее время нашел широкое применение в практике работы в спорте и физической культуре.

*Ключевые слова:* методика, капилляроскопия, студенты, спортсмены, физическая культура, спорт, функциональное состояние.

*Annotation.* Article is dedicated to dug recovering the functional condition of the organism of the athlete under long load. As innovation approach is considered method kapilaroskopia, which has at present found broad using in practical person of the work in sport and physical culture.

*Keywords:* method, kapilaroskopia, students, athletes, physical culture, sport, functional condition.

**Введение.** Модернизация системы высшего профессионального образования, связанная с технологизацией, компьютеризацией и гуманизацией, требует поиска средств и технологий повышения качества подготовки. Поиск и внедрение инновационных технологий является приоритетной задачей, поставленной правительством РФ перед учеными, в том числе и перед научно-педагогическими работниками университетов. Готовясь выйти на наноуровень исследовательских технологий, ученые объединяют свои усилия.

**Формулировка цели статьи и задач.** Для реализации этой цели все больше и больше привлекаются специалисты из разных сфер. Приветствуется





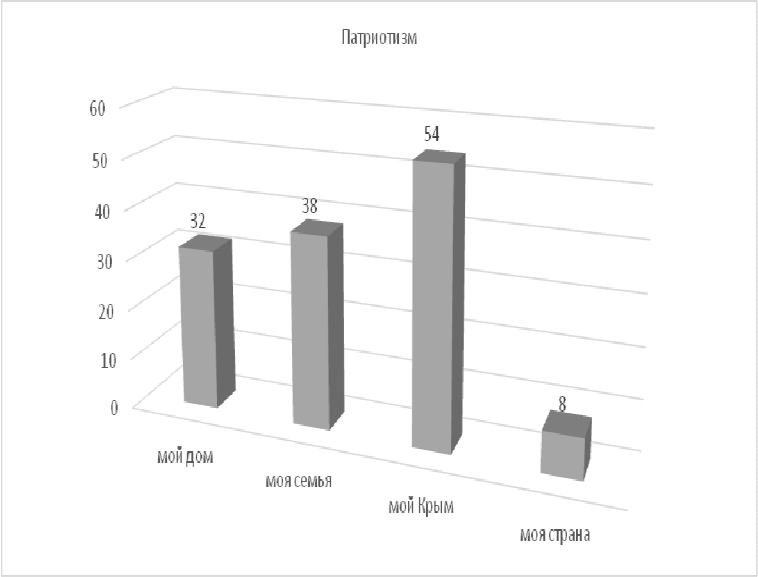


**Рисунок 3.Анализ понятия патриотизм в сочинениях студентов**

Следует отметить, что перенос границ Родины на семью, дом, Крым является адекватным способом реагирования в настоящее время и способствует сохранению целостности личности. Вместе с тем, хотелось бы отметить, что для формирования регионального патриотизма и выхода за пределы дома, семьи 44% студентов не хватает знаний и представлений о Крыме в целом.

Анализ результатов проведенной анкеты показал, что 63% опрошенных не связывают свое отношение к физической культуре и спорту с гражданственностью, собственной гражданской позицией. Тем не менее, рассмотрим полученные результаты (рис.4).

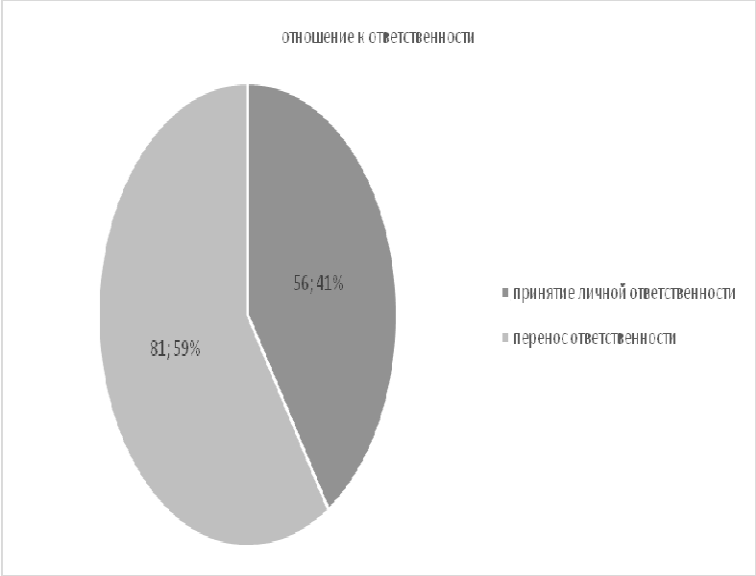


**Рисунок 2. Отношение респондентов к ответственности**

Однако, как видно из рисунка 2, 59% респондентов предпочитают придерживаться точки зрения, что от них ничего не зависит в Крыму, они не имеют отношение ни настоящему, ни к будущему полуострова. При этом в 64 сочинениях красной нитью прослеживается мысль о том, что в Крыму существует огромное количество мест, завораживающих взгляд своей красотой, о горах, которые восхищают своей могущественностью, о большом количестве лесов, где растут огромные многовековые деревья, которые очищают воздух Крыма, делая его чистым, свежим, каким-то особенным, лечащим многие болезни.

Интересен анализ интенции «патриотизм» в студенческих сочинениях. Наиболее часто встречаемыми со словом патриотизм понятиями в сочинениях студентов стали: мой дом, моя страна, мой Крым, моя семья (рис. 3). В 43% сочинений отмечается всплеск регионального патриотизма – «мой Крым». Студенты налагают печать собственности на дорогие им понятия семья, дом, Крым (мой, мое, моя).





мультидисциплинарность. Важна технологичность, простота использования и универсальность инновационного метода. Главой правительства РФ обозначены направления, которые являются первоочередными для поддержки и развития сроком до 2020 года. Особое внимание в новых государственных программах – образованию и медицине. Инновационные технологии скоро должны придти в каждое образовательное учреждение[1-6]. В каждом регионе России появится новый сердечно-сосудистый центр. По статистике – инфаркты и инсульты являются основной причиной смертности граждан, в том числе и трудоспособного возраста. Среди спортсменов участились случаи летального исхода даже на уровне сборной команды страны. Без решения этой проблемы трудно говорить об увеличении продолжительности жизни населения даже за счет планомерной компании по подготовке и сдаче нормативов ГТО. В каждом субъекте РФ предусматривается создание сердечно-сосудистого центра и 3-6 сосудистых отделений. Это позволит обеспечить оказание специализированной помощи в первые часы от начала поражения. В рамках приоритетной инновационной политики в условиях санкций глава правительства Пермского края планирует выведение до 30% медицинских услуг на аутсорсинг. Ведется многолетняя разноплановая работа по развитию структур, для оказания неотложной помощи при экстренных состояниях у людей с сердечно-сосудистой патологией. Однако сердечно-сосудистые заболевания (ССЗ) развиваются в течение нескольких лет. Инновационным подходом к решению проблемы снижения смертности от ССЗ и увеличению продолжительности и качества жизни трудоспособного населения является профилактика развития патологии. Помимо этого новым способом, определяющим долгосрочный успех реализации этой задачи, является внедрение инновационных форм обучения молодежи навыкам использования здоровьесберегающих технологий, мотивация студентов к ведению здорового образа жизни. Прорыв в сфере образования совершают различные технологии информатизации и визуализации данных. При сопровождении информации визуальным рядом происходит улучшение усвоения информации на 80%.

**Изложение основного материала статьи.** Инновационной технологией, позволяющей донести информацию о необходимости профилактики сосудистых заболеваний и мотивирующей на ведение здорового образа жизни, является метод капилляроскопии. Капилляроскопия – это исследование капилляров под микроскопом (увеличение в 175 и в 400 раз). 1. Строение капилляров. Капилляры - это нано объекты - мельчайшие сосуды организма. Средний диаметр капилляра составляет 5-10 мкм (диаметр эритроцита – примерно 7,5 мкм). В организме взрослого человека общая протяженность всех капилляров составляет 100 000 км! Нет ни одного органа, ни единой ткани, в которой бы ни было капилляров. Даже у сосудов есть свои капилляры. Жизненноважные органы (сердце, мозг, почки) функционируют только при наличии достаточного количества капилляров. Общая площадь всех капилляров, например печени, составляет около 400 м2. Из сердца выходит аорта. Это самый большой и крупный артериальный сосуд нашего организма. Она несет в себе кровь, богатую кислородом. Чем дальше от сердца, тем больше аорта делится. Отдает ветви ко всем органам. При этом калибр сосудов все уменьшается, но количество этих мелких сосудов все увеличивается. Так артериальная кровь разносится по всем органам и тканям. Самый тоненький концевой сосудик и есть артериальный отдел капилляра. Алая артериальная

кровь из него попадает в переходный отдел капилляра. В переходном отделе совершается обмен. Через стенку микрососуда ткани получают кислород и питательные вещества, а отдают продукты обмена (углекислый газ и шлаки). Кровь становится темной, венозной. А отдел капилляра, соответственно, венозным. Венозные отделы капилляров собираются в более крупные сосуды. Самые крупные венозные сосуды впадают в сердце. Пройдя малый круг кровообращения, кровь снова становится артериальной. За то, что в каждом капилляре есть и артериальный и венозный отдел, как и в сердце, капилляр называют «микросердце». В организме человека одномоментно пульсирует до 10 миллиардов «периферических сердец». 2. Функции капилляров. Капилляры – это обменные сосуды. Главной задачей капилляров является обмен веществ между тканями и кровяным руслом: артериальный отдел капилляра приносит тканям кислород и питательные вещества, венозный отдел уносит из тканей углекислый газ и мочевину. Капилляры – это обменные сосуды. Главной задачей капилляров является обмен веществ между тканями и кровяным руслом. Капилляры состоят из одного слоя эндотелиальных клеток. Не все капилляры функционируют одновременно. Кровоток в некоторых капиллярах непрерывный, в некоторых прерывистый или периодический. Есть и резервные капилляры, которые включаются в работу только при аварийный ситуациях. Площадь обменной поверхности всех капилляров составляет 6000 м². Микрососуды располагаются во всех, без исключения, внутренних органах, в коже. Тончайшая кожная складка ногтевого ложа (эпонихий или кутикула) богата микрососудами. Обрезной маникюр нарушает целостность капилляров ногтевого ложа (кутикулы). Именно капилляры кутикулы исследует капилляроскопия. Исследование неинвазивно, безопасно, информативно. Организм единое целое и в нем все устроено по принципу голографичности. Благодаря структурному и функциональному сходству капилляров, капилляры эпонихия, отражают все изменения, происходящие в микроциркуляторном русле всего организма. 3. Обмен веществ. При капилляроскопии видны окружающие капилляр ткани (периваскулярная зона). Компьютерный капилляроскоп предназначен для визуализации и параметризации данных (22 параметра). Для описания капиллярной сети, микроциркуляции, транскапиллярного обмена используют следующие характеристики и параметры: Оценка статистических параметров: плотность капиллярной сети, расстояние между капиллярами, расстояние между артериальными и венозными отделами капилляров, извитость капилляров, состояние эндотелиального барьера, размер периваскулярной зоны (отека), диаметры капилляра по отделам (артериальный, переходный, венозный), отношения диаметров артериального к венозному отделам капилляра. Оценка динамических параметров: линейную скорость капиллярного кровотока по отделам (артериальный, переходный, венозный), объемную скорость капиллярного кровотока по отделам (артериальный, венозный), ускорение линейной скорости капиллярного кровотока по отделам (артериальный, венозный), остановку капиллярного кровотока (стаз), количество агрегатов эритроцитов форменных элементов крови, количество светлых форменных элементов крови. Характеристические параметры микроциркуляции определяемые капилляроскопически с помощью капилляроскопа «ЦАВ» представлены в таблице 1.





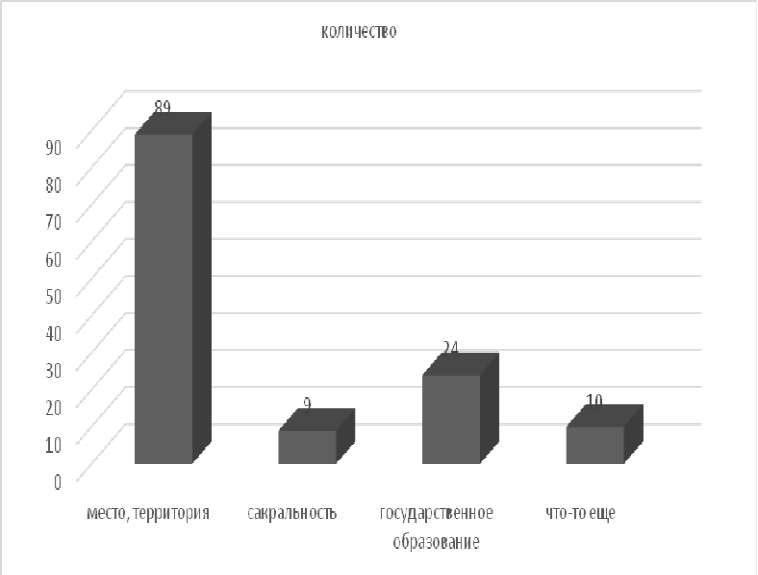


**Рисунок 1. Анализ дефиниции «отечество» в студенческих сочинениях**

Как видно на рисунке 1, отечество как сакральная категория присутствует только в девяти сочинениях. Студенты указывали, что отечество – это Родина, священное место для каждого, источник веры и надежды. В 4-х сочинениях отражены истории и легенды, связанные с определенными местами Крыма.

В отдельных сочинениях звучит тема отдельной личности, сделавшей историю.

Следует отметить, что тема личной ответственности и понимания того, что отечество начинается с личности самого автора поднимается в 41% сочинений студентов.

умеренность, справедливость, храбрость и мудрость. В работах Л.И. Петражицкого и П.И. Новгородцева гражданственность исследовалась как внутреннее, психическое, составляющее отдельной личности. Гражданственность как важное, приобретаемое в процессе воспитания, слагаемое общей культуры человека – одним из первых в педагогической науке рассматривал известный педагог, философ и публицист С.И. Гессен.

В работах В.А.Сластенина гражданственность рассматривалась как комплекс психологических характеристик, включающих в себя внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения [7]. Таким образом, гражданственность рассматривается как система отношений личности; позиция личности; комплекс личностных качеств; способность и готовность к реализации гражданских прав и обязанностей; личностная ответственность личности перед Отечеством.

Следует отметить, что все перечисленное выше находит свое отражение в ходе занятий физической культурой и спортом. Еще в эпоху античности дефиниции спорт, гражданственность, патриотизм рассматривались как рядоположные, составляя основу мировоззрения молодежи.

В настоящее время принятие Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» дало импульс новым педагогическим формам в процессе воспитания мировоззренческих основ личности. Физическая культура представляет собой единство практической и психической деятельности, а раскрытие потенциальных возможностей человека на занятиях физической культуры способствует формированию таких личностных качеств человека, как уверенность в себе, решительность, смелость, желание и реальная возможность преодолеть трудности.

**Изложение основного материала статьи.** В исследовании принимали участие 132 студента 1-3-х курсов Крымского инженерно-педагогического университета. На первом этапе с целью выявления актуального уровня гражданственности у студентов было проведено мини-сочинение «Я – гражданин», в котором внимание исследователя акцентировалось на интенциях отечество, ответственность, патриотизм, позиция; анкетирование с целью выявления отношения к занятиям физической культурой и трудностей, связанных с занятием спортом в целом. На втором этапе студенты вовлекались в программу специальной физической подготовки.

Интент-анализ мини-сочинений студентов показал, что с понятие «отечество» у молодежи имеет чаще территориальную, а не духовную привязку (рис.1). В студенческих сочинениях понятие отечество чаще связывалось с географическим названием города, региона, страны.





Характеристические параметры микроциркуляции определяемые капилляроскопом

*Таблица 1*

| Название параметра | Тип определения | |
|---|---|---|
| | качественное | количественное |
| 1.Плотность капиллярной сети, количество капиллярных петель в поле зрения | + | + |
| 2.Расстояние между капиллярами | - | + |
| 3.Расстояние между артериальным и венозным отделами капилляров | - | + |
| 4.Извитость капилляров | + | - |
| 5.Состояние эндотелиального барьера | + | - |
| 6.Размер периваскулярной зоны | + | + |
| 7.Размер периваскулярного отека | + | + |
| 8.Диаметры капилляра по отделам (артериальному, переходному, венозному) | _ | + |
| 9.Отношение диаметров артериального к венозному отделу капилляра | - | + |
| 10.Линейная скорость капиллярного кровотока по отделам (артериальному, переходному, венозному) | - | + |
| 11.Объемная скорость капиллярного кровотока по отделам (артериальному, венозному) | - | + |
| 12.Ускорение линейной скорости капиллярного кровотока по отделам (артериальному, венозному) | - | + |
| 13.Оостановка капиллярного кровотока (стаз) | + | + |
| 14.Количество агрегатов эритроцитов форменных элементов крови | + | + |
| 15.Количество светлых форменных элементов крови | + | + |
| 16.Вязкость | - | + |
| 17.Гематокрит | - | + |
| 18. Давление в отделах капилляра, падение (сопротивление кровотоку в капилляре) давления в капилляре | - | + |
| 19.Градиент концентрации оксигемоглобина капилляре | - | + |
| 20. Графическое представление пульсовой волны | + | + |
| 21.Перфузионный баланс | - | + |
| 22.Транскапиллярный обмен | + | - |

Обработка и оценка результатов проводится в ручном и автоматическом режимах. Результаты исследований автоматически заносятся в базу данных. Аппарат капилляроскоп компьютерный неинвазивного исследования микроциркуляции для оценки параметров капилляров, кровотока и агрегатов форменных элементов крови КК4-01- «ЦАВ» по ТУ 9442-002-44471597-2005 Регистрационное удостоверение прибора № ФСР 2010/06980 от 01 марта 2010 года. Производит расчет 22 параметра функций капилляров. При

капиллярорскопии выявляются как начальные, так и выраженные поражения микрососудов и обменных процессов (капилляропатии). Капилляропатия – это повышение проницаемости и ломкости капилляров, понижение их устойчивости. Следствием этого является возникновение капиллярных кровоизлияний, синяков и гематом. Происходит нарушение обменных процессов. Капилляры - сосуды цилиндрической формы диаметром 5-15 микрометров (мкм), длиной 250-500 мкм, состоят из одного слоя эндотелиальных клеток. Толщина эндотелиальной клетки не превышает 1-2 мкм; количество капилляров - более 10 миллиардов; длина всего микроциркуляторного русла - более 100.000 километров; обменная поверхность более 6000 м$^2$. Количество капилляров в органах и тканях характеризуется «капилляризацией». Капилляризация кожных покровов составляет 100-120 капилляров в 1 мм$^3$ ткани, поперечно-полосатой мускулатуры (мышцы) - более 2000 в 1 мм$^3$, сердечной мышцы - около 3000 в 1 мм$^3$. Кровоток в капиллярах определяет состояние артериол и венул, образующих с капиллярами микроциркуляторное русло. Артериолы и артериальные отделы капилляра - конечное звено артериального отдела. Венозный отдел капилляра и венулы – истоки венозного отдела сердечно-сосудистой системы. Нарушения артериовенозного звена системы микроциркуляции сердечно-сосудистой системы приводят к изменениям скорости, ускорения капиллярного кровотока, давления крови, вязкости, гематокрита, концентрации оксигемоглобина капиллярной крови, нарушению транскапиллярного обмена. В обменных процессах, как правило, задействовано около 20-30% капилляров. Остальные капилляры не участвуют в микроциркуляции и находятся в резерве («резервные капилляры»). При нагрузке изменяется количество «работающих» капилляров. В кровоток включаются резервные капилляры, увеличивается площадь обменной поверхности при сохранении скорости течения капиллярной крови. Чем выше нагрузка, тем большее количество капилляров вовлекается в процесс кровоснабжения. Включение резервных капилляров в кровоток позволяет сохранить динамические параметры кровотока, сократить дистанцию прохождения питательных веществ и метаболитов от капилляра к клеткам и обратно, повысить уровень обменных процессов в организме. Основными причинами патологических процессов в организме является хроническое нарушение питания клеток, а именно: своевременная доставка к клетке питательных веществ и кислорода; выведение углекислого газа и других метаболитов из организма. Под действием повреждающих факторов в организме человека развиваются дисфункция эндотелия капилляров и эндотелия артериолярно-венулярного звена микроциркуляторного русла [1,2, 5-6]. Капилляроскопия позволяет определить нарушения капилляров, диагностировать капилляропатии, выявить эндотелиальную дисфункцию. Изучение капилляров под микроскопом – прогрессивный метод не только диагностики, но и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний. «Человеку столько лет, в каком состоянии его сосуды» - гласит древняя китайская мудрость. Заболевания в большинстве случаев развиваются «вкрадчиво». Формированию органических изменений предшествует период нарушений микроциркуляции с нарушением обменных процессов. Капилляропатия - нарушение строения или функции капилляра. На базе капилляропатий возникают все виды нарушения обмена веществ, ожирение, повышенное





ситуация развития российского общества на данный момент является кризисной в связи с необходимостью формирования новых ценностных ориентиров, которые являются базовыми для самосознания народа.

Происходит переоценка всех политических взглядов, изменяется система мировоззрения целого поколения. Современная ситуация в Крыму, с одной стороны, является источником позитивных преобразований всех сфер жизнедеятельности общества, с другой – требует обновления духовных начал, глубокого познания наших исторических ценностей, героического прошлого Отечества, высокой самодисциплины, воли и гражданского мужества народа, что, безусловно отражается на системе ценностей крымского студенчества. Воспитание гражданственности студенческой молодежи становится одной из самых актуальных задач современной педагогики. Решение этой задачи видится нам наиболее эффективным через физическое развитие молодежи и формирование потребности в здоровом образе жизни. Гражданственность, как известно, начинается с личностных качеств, таких как решительность, настойчивость, самодисциплина, уверенность в себе. Именно на занятиях физической культуры появляется возможность моделировать жизненные ситуации, приводящие к развитию указанных качеств. Проблема заключается в том, что формы и методы формирования гражданственности, гражданской позиции остаются прежними и не ориентированы на стимуляцию личностной активности студентов, не учитывают систему потребностей в постоянном физическом совершенствовании, поддержании здорового образа жизни и мотивации социально-ориентированных поведения и деятельности.

**Целью статьи** является анализ форм и методов гражданского воспитания студенческой молодежи на занятиях физической культуры.Анализ последних исследований по проблеме. Анализ научной литературы по проблеме исследования дает возможность утверждать, что гражданственность является многоаспектным понятием. Так в педагогике термин «гражданственность» определяют, как проявление патриотизма по отношению к государству, своему народу как действие, направленное «на пользу общества, подчинение личных интересов гражданским; пользование правилами и исполнения обязанностей связей, установленных законами государства» [10]. С другой стороны, в социально-психологическом плане гражданственность включает все проявления индивидуальности личности, а именно является определенной позицией личности в отношении своей страны, народа, интегрировано проявляется в гражданском самоопределении личности и выступает как базовая социальная установка. Эта установка выражается в готовности личности сознательно принимать на себя обязанности и ответственно, добровольно соблюдать законы и требования государства, ощущении единства со своим государством и обществом [2]. Психологический подход предполагает рассмотрение гражданственности как сложного образования психики, которое включает в себя знания, переживания и поступки и реализуется в двух направлениях: как эти факты влияют на нацию, государство и как отражаются на личной жизни [9].

Рассмотрим параметры гражданственности. По мнению Аристотеля среди характеристик гражданской личности важны, по его мнению, законопослушность, добросовестное выполнение общественных функций, любовь к стране, уважение к закону и постоянное самосовершенствование личности. Важным для формирования гражданина Аристотель считал

2. Гошовский В. У истоков народной музыки славян / В. У. Гошовский. – М.: Советский композитор, 1971. – 220 с.
3. Глотов М.Б. Художественная культура как система социальных институтов / М. Б. Глотов. – Автореферат диссертации. - Л.,1974 – с. 4.
4. Гусев В.Е. Эстетика фольклора / В.Е. Гусев. – Л.: Наука, 1967. – 280 С.
5. Крюкова В. В. Музыкальная педагогика. – Ростов на/Д., 2002.
6. Литвин Э.С. К вопросу о детском фольклоре / Э. С. Литвин // Русский фольклор: Материалы и исследования. – М.-Л.: АН СССР, 1958. – 335 с.
7. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. – М., 1998.
8. Медушевский В.В. Задачи современной педагогики искусства.//Искусство в школе.№6,2001.
9. Музыка 1 класс / С. Я. Мамбетов, З. Алиева. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2007. – 144 с. (на крымскотатарском языке)
10. Муртазина, Л.Э. Художественно-эстетическое воспитание студентов вузов культуры и искусств средствами музыкальной деятельности / Л.Э. Муртазина: Дис.канд. пед.наук. Казань, 2005. - 180с.
11. Науменко Т.И., Алеев В.В. Музыка / Т. И, Науменко, В. В, Алиев. – М., 2001 – с. 5.

**Педагогика**

**УДК: 796.011.3-057.87**

**преподаватель Сенченко Владимир Владимирович**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСИ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

*Аннотация.* В статье анализируется актуальная проблема воспитания гражданственности студенческой молодежи на занятиях физической культурой. Автор анализирует понятие гражданственность, выделяет комплекс гражданских качеств личности и условия их формирования у студенческой молодежи.

*Ключевые слова:* гражданственность, воспитание, физическая культура, система ценностей, личность.

*Annotation.* The article analyzes the actual problem of civic education of students in the physical education. The author analyzes the concept of citizenship, highlights the range of civil qualities of the person and the conditions of their formation at students.

*Keywords:* citizenship, education, physical culture, values, and personality.

**Введение.** Студенческая молодежь всегда была флагманом передовых идей и убеждений общества. В настоящий момент времени молодежь Крыма находится в сложных политических условиях, сопровождающихся процессами изменения не только политической системы, но и системы духовных и моральных ценностей. В связи с вступлением Крыма в Российскую Федерацию





содержание холестерина, повышенное артериальное давление, сахарный диабет и его грозные осложнения, микро-, макроангиопатии, все дегенеративные заболевания (остеохондроз, артроз), заболевания почек, снижение функции печени, желчно-каменная болезнь, подагра, псориаз, мастопатия, инфаркт, инсульт, импотенция и мн. мн. др. Признаки капилляропатии - целлюлит, варикоз, купероз («близко сосудики к коже») и пр. Все эти нарушения ухудшают качество жизни: страдают все функции мозга – снижается память, внимание, острота зрения, стрессоустойчивость. Синдром хронической усталости также основывается на капиллярных нарушениях. Происходит старение организма, истощение его резервов и увядание функций. «Не существует ни одной болезни с морфологическими изменениями, не существует ни одного функционального расстройства, при котором состояние капилляров не играло бы первостепенную роль» (А.С. Залманов). Именно А.С. Залмановым был предложен метод капилляротерапии с помощью капиллярных скипидарных ванн. Капилляротерапия — это метод лечения, в основе которого лежит воздействие на капилляры — мельчайшие сосуды человеческого организма. Капиллярные (скипидарные) ванны предложены А.С. Залмановым для проведения капилляротерапии еще в начале 19 века, в момент становления бальнеотерапии. Излечение болезней, улучшение самочувствия, нормализация функционирования органов и тканей при применении капиллярных (скипидарных) ванн происходит в результате расширения капилляров (за счет термического и химического эффекта скипидара), усиления притока крови к тканям и органам, усиления обмена веществ (увеличивается приток кислорода и питательных веществ, стимулируется отток крови, содержащей токсины, продукты распада клеток, углекислый газ). Огромное преимущество скипидарных ванн состоит в том, что они воздействуют на капиллярную сеть в целом. Они усиливают деятельность всех капилляров и тем самым увеличивают жизненный потенциал каждой клетки. Скипидарные ванны вовлекают в кровоток временно закрытые капилляры, восстанавливают питание тканей, органов за счет усиления притока крови, усиления обменных процессов, налаживают поступление кислорода, обеспечивают выведение из тканей шлаков, то есть восстанавливают нормальную, здоровую жизнь клеток, тканей, органов и всего организма человека. Скипидарные ванны можно применять круглый год. Еще один огромный плюс скипидарных ванн заключается в удобстве их применения. Процедуры принимаются на дому в обычной ванне. Очень важным свойством ванн является обильное потоотделение, которое они вызывают у пациентов во время приема ванны и в период отдыха после ванны. За время приема ванны и в последующие 2 часа отдыха у человека выделяется 2-4 литра пота! С потом из организма удаляются различные токсины и шлаки. Кроме того, с потом выходит излишек жидкости, который есть у многих, страдающих гипертонической болезнью и ожирением. Противопоказания: Скипидарные ванны являются очень эффективным, безвредным, при правильном пользовании, методом лечения. Поэтому они имеют очень широкие показания к применению. У них нет возрастных противопоказаний. К противопоказаниям для лечения ваннами относятся: онкологические заболевания, инфекционные заболевания в остром периоде, декомпенсация хронических заболеваний, психические заболевания. Показания: Сердечно-сосудистые болезни; Болезни органов пищеварительной системы; Болезни

органов дыхания; Болезни эндокринной системы; Болезни нервной системы; Болезни почек, мочевыводящих путей и половых органов у мужчин; Болезни уха, горла и носа; Глазные болезни; Гинекологические болезни; Кожные болезни; Болезни суставов и костно-мышечной системы; Системные болезни соединительной ткани; Болезни детского возраста. Специальные показания: внешнее и внутреннее физическое омоложение организма; профилактика заболеваний; улучшение внешнего вида (кожи, глаз, волос); коррекция веса. Альтернативный способ коррекции капилляропатий – капилляротерапия с применением препаратов «Dr.Nona». Показания к капилляротерапии являются все виды нарушений микроциркуляции и транскапиллярного обмена. Капилляротерапия препаратами «Dr.Nona» включает в себя: капиллярные ванны, применение антиоксидантов и пеллоидов.

**Выводы.** Капилляротерапия препаратами «Dr.Nona» нормализует микроциркуляцию и регулирует обмен веществ. В сравнении с капиллярными скипидарными ванными по А.С. Залманову более просты в применении и не имеет противопоказаний. Капиллярные ванны препаратами «Dr.Nona» показаны к применению с целью онкопрофилактики, что доказано исследованиями препаратов в НИИ онкологии им. Н.Н. Блохина. Капиллярные ванны с применением препаратов «Dr.Nona» активируют капиллярное кровообращение во всех органах и тканях, в том числе и в головном мозге, вследствие чего улучшаются интелелктуально-мнестические функции. Такие свойства капиллярных ванн «Dr.Nona» важны для каждого гражданина РФ, в том числе и для студентов, преподавателей, научных сотрудников. Результаты применения капилляротерапии препаратами «Dr.Nona» представлены на сайте – www.drnonaperm.ru

**Литература:**

1. Баранов В.В., Кленин С.М., Федорович А.А. Капилляротерапия. – М. – СПб., 2006. – 290 с.
2. Залманов А.С. Тайная мудрость человеческого организма. – М., 1995. – 399 с.
3. Казанцева Л.А. Структурно-функциональные показатели сердца, дисфункция эндотелия у больных с хронической почечной недостаточностью, получающих гемодиализ и реципиентов почечного трансплантата. Автореф. Диссертации. Екатеринбург, 2007. 23 с.
4. Baranov V. Capillaroscopy and capillarotherapy. Innovation and investigation. Moscow, 2005, 199 p.
5. Garcavi L. Kh., Kvakina Ye. V., Shikhlarova A., Kuzmenko T., Barsukova L.P. and oth. Magnetic fields, adaptational reactions and the self-organisation of living system // Biophysics.- 1996. –V.41 - № 4 . P. 909-916
6. Johnson P.C Periferal bloodcirculation. 1982, 440 p.





представляются важнейшими критериями, определяющими общественную значимость музыки, ее место в системе духовно-культурных ценностей.

Сегодня, когда в мире музыки одновременно сосуществуют различные музыкальные стили и направления, актуальной становится проблема формирования у слушателя музыкального вкуса, способного различать высокохудожественные образцы музыкального искусства от низкосортных.

Средства массовой информации преподносят, а порой и насаждают юным слушателям продукцию поп музыки далеко не высокого качества. Поэтому очень важно сформировать у учащихся высокие художественные способности. Для этого необходимо знакомить учащихся с высокохудожественными образцами музыки различных культур и с музыкальной культурой своего народа [11, с. 189].

Музыкальный фольклор – уникальная самобытная культура наших предков – осознается современным обществом как значительный фактор духовности, преемственности поколений, приобщения к национальным жизненным истокам. Фольклору отводится все более заметное место в выполнении задач нравственного и эстетического воспитания, развития творческих способностей подрастающего поколения [2; с.3]. Внедрение элементов фольклора в практику музыкально-эстетического воспитания, изучение традиций и обычаев своего народа являются важнейшим звеном в процессе формирования у учащихся высокой художественной культуры [3, с. 190].

**Выводы.** Зародившись во времена глубокой древности, пройдя многовековой путь развития, фольклор стал своеобразной устной, живой, говорящей летописью о далеком историческом прошлом и в то же время звучным голосом современности.

Знание музыкальной культуры своего народа позволит осознать специфику музыкального творчества и культуру других народов. Поэтому в различных учебных и воспитательных учреждениях (детских садах, общеобразовательных и музыкальных школах, музыкальных училищах, университетах и др.) используются элементы фольклора, но не всегда достаточно активно и профессионально.

В настоящее время изменилось отношение к народной музыке. Это особенно заметно в национальных школах Крыма: на уроках чаще стала звучать родная крымскотатарская музыка, создаются детские и взрослые фольклорные ансамбли. Пение, родное слово, игра на народных инструментах, национальный костюм, игровые и танцевальные элементы – все это комплексно используется на уроках музыки [4, с. 280].

Используя все это, учитель воспитывает музыкально-эстетические чувства и художественный вкус у учащихся, учит их мыслить образами, помогает им проявить себя, исполняя, слушая, размышляя, двигаясь, импровизируя. Воспитательный потенциал крымскотатарской народной музыки не просто значителен, но и перспективен. Музыка своего народа является верным средством познания жизни для детей. Педагогическое осмысление всего богатства музыкально-культурного наследия крымскотатарского народа должно способствовать сохранению и развитию национальной культуры, формированию педагогической культуры.

**Литература:**

1. Давлетов К.С. Фольклор, как вид искусства / К. С. Давлетов. – М., Наука, 1966. – 357 с.

Обращение к народному искусству как средству формирования личности учителя имеет прочную методологическую основу, опирается на философское осмысление народного музыкального искусства как одного из стержневых компонентов культуры. Народное искусство концентрирует знания, опыт народа, его обычаи, национальные традиции, в силу чего признается важнейшим условием, развивающим и закрепляющим народный опыт воспитания и образования. Неслучайно школьная практика показывает, что в последние годы обостренного решения задач возрождения национальной школы значительно увеличивается использование народной культуры и этнопедагогики. Несмотря на то, что в последнее десятилетие появились специальные педагогические исследования по использованию народного творчества в нравственном и эстетическом воспитании и образовании будущих учителей (А. В. Алембеков, Н. А. Набиева, Н. К. Халитова и др.), наименее изучена проблема целостного включения народного музыкального творчества в подготовку студентов к интегративному нравственно-эстетическому воспитанию школьников средствами фольклора. В связи с этим, образовательным учреждениям необходимы педагогические технологии, включающие приемы и способы совершенствования нравственно-эстетической готовности будущего учителя музыки, грамотное использование которых поможет формировать личность ребенка с учетом психологии этноса и национальной культуры крымскотатарского народа.

Применительно к высшей школе доказано, что у студентов — будущих учителей, важно развить осознанное отношение к предстоящей воспитательной деятельности средствами народной музыки, развить мотивационную сферу, систему ценностных ориентаций, неизбежно отражающихся на духовном, нравственном, интеллектуальном потенциале личности (С. В. Горбатов, Б. Д. Лысков, А. Н. Леонтьев) и показано, что позиции, сформировавшиеся в вузовском обучении, имеют тенденцию к закреплению (К. А. Абульханова-Славская, В. Я. Ляудис).

В данное время, после возвращения из мест депортации, культура крымских татар активно возрождается. При РВУЗ «КИПУ» г. Симферополь с 1997 года существует кафедра «Музыкальное искусство», издаются сборники обработок крымскотатарских песен. В настоящее время большой интерес представляет репертуарный сборник «Обработки крымскотатарских народных песен и хоровые произведения крымско- татарских композиторов» в II частях, составленный преподавателями кафедры «Музыкальное исскуство» Э. А. Сейтмеметова, М. А. Джафаров, А. А. Чергеев, Н. М. Касымова, Н. Велишаев. Издан учебник для первого класса З. А. Алиева, С. Я. Мамбетов на родном крымскотатарском языке предназначенный для национальной школы (школа с углубленным изучением родного крымскотатарского языка) [9]. На кафедре «Музыкальное искусство» под руководством Э. А. Сейтмеметовой создан вокальный ансамбль «Танъ йылдызы» который стал многократным призером и лауреатом многих международных конкурсов и фестивалей, организован крымскотатарский оркестр народных инструментов под управлением Р. З. Комурджи, студенческий хор этого же факультета исполняет обработки крымскотатарских народных песен, что несомненно способствует не только сохранению, но и развитию крымскотатарской народной инструментальной и вокальной музыки. Эффект воспитательной роли музыки, а также направленность и характер ее социального воздействия





**Педагогіка**

**УДК 37.091.2:398.21**

**кандидат філологічних наук Мелкумова Тетяна Володимирівна**
Державний вищий начальний заклад
«Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг)

## МЕТОДИЧНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ КАЗОК І ЛЕГЕНД ІЗ ВИХОВНОЮ МЕТОЮ

*Аннотация.* В статье рассмотрены теоретические и методические наработки использования украинских сказок и легенд для формирования моральной культуры школьников, предложено пути повышения эффективности воспитательной работы с учениками с использованием текстов сказок и легенд.

*Ключевые слова:* сказка, легенда, устное народное творчество, моральная культура, моральное воспитание.

*Annotation.* The article deals with the theoretical and methodical works of the using of the Ukrainian fairy-tales and legends for forming of pupils' moral culture. The ways of increasing of efficiency of educational work with students with the using of texts of fairy-tales and legends are offered.

*Keywords*: fairy-tale, legend, verbal folk work, moral culture, moral education.

**Вступ.** Освіта є засобом відтворення й примноження інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріотів, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені. За роки незалежності в Україні визначено пріоритети розвитку освіти, створено правову базу, розпочато практичне реформування галузі.

Відповідно до Закону України «Про освіту» система освіти має забезпечувати: збереження і продовження української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до державних святинь, української мови й культури, історії і культури народів, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних відношень; виховання людини демократичного світогляду й культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору представників різних етносів; виховання культури миру й міжособистісних відношень.

На жаль, постулати Закону України «Про освіту» не завжди реалізуються. Дитина не знаходиться під постійним виховним впливом матеріальної та духовної культури народу. Принцип національного виховання, принцип культуровідповідності, принцип народності, які передбачають створення умов для засвоєння новим покоління історії свого народу, його мови, осягнення і примноження духовної культури, національних традицій, звичаїв, забезпечуючи духовну єдність поколінь, – це все принципи виховного процесу, необхідні для найповнішого розкриття природних схильностей дитини, розвитку її здібностей, виявлення етно-психологічних особливостей, національного й морального виховання особистості.

Для ефективного формування моральної культури особистості найбільш сенситивним періодом життя є молодший шкільний вік. Адже саме в цей період формується моральна вихованість особистості. Тому моральне

виховання молодших школярів сьогодні є важливою складовою змісту роботи як школи, так і позашкільних навчальних закладів, головним завданням яких є формування моральної свідомості (уявлення про моральні норми), розвиток навичок моральної поведінки, виховання моральних почуттів дитини. Саме від того, які моральні цінності засвоять молодші школярі, залежить майбутнє українського народу, української держави, адже моральність нації є основою духовної стійкості та спадкоємності її історичного буття.

Проблема морального виховання дітей різного шкільного віку привертала й привертає увагу багатьох учених: психологів, педагогів і методистів [1, 2, 4, 6, 14, 15, 18, 21]. Зокрема, розробкою питань морального виховання займалися В. Гнатюк, С. Карпенчук, В. Ковальчук, В. Лозова, О. Матвієнко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, С. Сявавко, Г. Троцко й інші вчені.

Одним із провідних засобів морального виховання школярів є українська література, зокрема казки та легенди як фольклорного, так і авторського походження, що підтверджується у великій кількості ґрунтовних розвідок із літературознавства, фольклористики та психолого-педагогічних проблем моральності школярів [3, 5, 9, 10, 19, 28]. Тексти казок і легенд сприяють формуванню моральної вихованості, правильному розумінню дітьми вчинків і поведінки інших людей, оволодінню учнями цінностями національної культури [16]. Актуальність досліджуваної проблеми й обумовила вибір теми нашої розвідки.

**Формулювання мети статті та завдань.** Метою нашої статті є теоретично обґрунтувати та практично проілюструвати ефективність формування моральної культури школярів із застосуванням українських казок і легенд. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: проаналізувати шкільні читанки та підручники, дослідити досвід виховної роботи на матеріалі українських казок і легенд; обґрунтувати доцільність використання українських казок і легенд задля формування моральної культури школярів; надати пропозиції із підвищення ефективності використання українських казок і легенд у процесі формування моральної культури школярів.

Джерелом фактичного матеріалу є українські казки та легенди. Казки можуть бути різних видів: про тварин, героїко-фантастичні та чарівні, соціально-побутові, кумулятивні казки, небилиці. Легенди є певною мірою документальною прозою. Авторські, або літературні, українські казки та легенди завдяки своєму змістовому й виховному потенціалу стоять на одному щаблі із перлинами народної педагогіки.

Тексти народних і авторських казок і легенд опрацьовано за збірками українських казок і легенд, а також за матеріалами мережевих порталів. Задля фіксації досвіду використання казок і легенд із виховною метою було проаналізовано 12 підручників з української літератури для 2-11 класів.

**Виклад основного матеріалу статті.** Усній народній творчості відводиться значне місце у шкільній програмі. Ознайомлення з цариною казок і легенд формує уявлення школярів про шлях духовно-культурного розвитку рідного народу, особливості його ментальності, моральну культуру українців. Методичний досвід використання казок і легенд у моральному вихованні школярів виявить аналіз «Читанок» і підручників з української літератури.

У 2-му класі школярі читають українські народні казки «Рукавиця», «Лисиця та їжак», «Цап і баран», «Півник і двоє мишенят» [13, с. 33-42]. У





музыкознания, и называется сравнительным музыкознанием. Кроме названия музыкальный фольклор, существует ещё одно обозначение для той же области исследования – музыкальная этнография как отрасль общей этнографии. В настоящее время заметен растущий интерес к фольклору и потребность общества и личности в общении с народными истоками. Изучение фольклора занимает особое место в искусствоведении, музыкальной педагогике и психологии, народоведении. Весьма значительная по объему специальная фольклористическая литература, существующая ныне в каждой развитой стране, ежегодно пополняется новыми книгами, статьями, сборниками и так далее. В связи с этим, прежде всего, необходимо определить для себя понятие термина «фольклор» и его современные значения в международном масштабе.

Таким образом, фольклор – относительно самостоятельная область культуры, со своими специфическими признаками и закономерностями развития, которая заслуживает специального изучения как сложное, комплексное, синкретическое явление.

Когда на уроках музыки в общеобразовательных школах, в средних и высших учебных заведениях начинаем изучать народную музыку, то констатируем узость кругозора детей в этой области. Следовательно, интерес и любовь к народной музыке можно и нужно воспитывать. Вопрос о распространении народного творчества в системе музыкально-эстетического воспитания был поднят в работах педагога-методиста С. И. Миропольского, который отмечал, что, «имея в запасе роскошный образовательный материал народного музыкального творчества, было бы просто крайне нерасчетливо не воспользоваться им на пользу…»[10]. В музыкальной педагогике под редакцией В. В. Крюковой «система эстетического воспитания детей и молодежи направлена как на выявление талантов и дарований, так и на повышение культурного уровня подрастающего поколения. При всем ее разнообразии, система эстетического воспитания сводится к нескольким основным направлениям, актуальным именно в музыкальном образовании: расширение музыкального кругозора; воспитание мировоззрения и моральных качеств; воспитание воли и характера; воспитание интереса к творческому труду и умения работать; забота о здоровье и физическом развитии; воспитание актуальности и дисциплины; воспитание изящества и благородства жестов и осанки; воспитание открытости, правдивости и приветливости; воспитание уважения к старшим и чувства товарищества; воспитание культуры речи» [5].

В Республике Крым перед образованием, формирующим всесторонне развитую личность, стоит задача воспитания собственно самого человека. Главным рычагом в решении этой проблемы является духовное воспитание, а действенным средством воспитания духа служит народная (национальная) музыка. Следовательно, чтобы приблизиться к постижению содержания музыкального произведения, необходимо уделять большое внимание крымскотатарскому фольклору в образовательном процессе, так как использование фольклора в педагогической теории и практике – это уникальный источник сохранения духовно-культурных достижений. Народная музыка выступает перспективным направлением в решении проблемы национального музыкально-эстетического воспитания молодежи, так как нравственные идеалы и ценности не меняются с течением времени и являются бесценным источником обогащения современной педагогики.

наших предков и обладает большим воспитательным потенциалом, который недостаточно учитывается в образовании школьника.

В этих условиях особенно актуальна проблема гуманизации воспитательно-образовательного процесса. Именно гуманистическая направленность воспитания, признающая ценность личности, её право на свободное развитие и проявление своих творческих способностей, является основой формирования в сознании учащейся молодежи таких нравственных качеств, как совесть, честность, разумность материальных потребностей, стыдливость, справедливость и т.д. Ориентация на гуманизацию образовательно-воспитательного процесса на различных уровнях: дошкольном, школьном, вузовском, открытие гимназий с углубленным изучением отдельных предметов, создание авторских программ по учебным предметам и т.д. - все это очень серьезные шаги в направлении изменения существующей социокультурной ситуации в образовательном пространстве. В сложившихся условиях значительно повысился интерес к возможностям музыкального воспитания как одному из важнейших факторов формирования духовного потенциала. В силу своей многофункциональности музыка способна хранить эмоциональную и духовную информацию. Одна из её функций заключается в передаче этой информации от человека к человеку, от поколения к поколению. Проблема формирования духовного потенциала учащейся молодежи посредством музыки и её выразительных средств в современных социокультурных условиях требует новых научно-теоретических и практических решений.

Становление фольклористики как науки связано с такими именами, как Б. В. Асафьев, Ф. А. Рубцов, Ж. Ж. Руссо, А. И. Никифоров, В. Е. Гусев, В. В. Лесевич и многие другие. Значение фольклора в педагогике находит свое отражение в трудах таких великих ученых, как К. Д. Ушинский, И. Г. Песталоцци, Я. А. Каменский, Л. Н. Толстой, Б. В. Асафьев, С. И. Мипопрльский и других деятелей мировой науки и культуры.

**Формулировка цели статьи и задач.** Цель и задачи статьи заключаются в определении сущности понятия «фольклор» и его значения в формировании духовного потенциала учащихся.

**Изложение основного материала статьи.** История термина «фольклор» и его современные значения в международном масштабе собраны и проанализированы известным советским фольклористом, доктором исторических наук В. Е. Гусевым. Им чётко показаны существование двух основных тенденций определения предмета фольклористики, которые в своих крайних выражениях – к максимальному расширению или к предельному сужению термина – обнаруживается до сих пор. Одни растворяют фольклор в этнографии, другие ограничивают его лишь словесными произведениями. В определении фольклористики как науки доктор В. Е. Гусев под фольклором понимает «комплекс сложных полиэлементных видов синкретического искусства» [4, с. 93], та специфическая область народного искусства, где «художественное отражение действительности осуществляется в словесно-музыкально-хореографических и драматических формах коллективного народного творчества, выражающих мировоззрение трудящихся масс и неразрывно связанных с их жизнью и бытом» [4, с.5].

Область музыкального фольклора народные песни, инструменты, условия бытования музыки и формы музицирования являются важной отраслью





розділі «Казковий дивосвіт» уміщено такі літературні казки українських письменників, як: «Лисичка і Журавель» І. Франка, «Безконечні казочки» М. Підгірянки, «Бузиновий цар» Л. Костенко, «Зайчатова казочка» Ю. Ярмиша [13, с. 105-112].

У І частині підручника для 3-го класу подано літературні казки: «Кажу, кажу казку...» Т. Коломієць, «Для чого людині серце» А. Дімарова, «Закляття золота й вогню» за О. Зимою, «Чому в морі вода солона» В. Скороморовського, «Про що розповіли Незабудки» І. Калинця, а також уривок «В Палаці Чарівних Казок» із повісті-казки «В Країні Сонячних Зайчиків» В. Нестайка [30: 3 кл., Ч. І, с. 84-111]. Учням пропонується прочитати п'єси-казки «Бабусина пригода» О. Олеся та «Гуси-лебеді» Н. Куфко [30: 3 кл., Ч. І, с. 112-129].

У ІІ частині читанки для 3-го класу є неймовірно цікавий і мотивуючий розділ «Казки учнів Павлиської школи», у якому подані дві казки учнів школи В. Сухомлинського. Це казка «Росинки-перлинки» В. Курки, учня 2-го класу, і «Як горобчик у вирій летав» І. Пономарьова, учня 3-го класу [30: 3 кл., Ч. ІІ, с. 137-139].

Із жанром легенди школярі знайомляться в І півріччі 4-го класу на матеріалі народної легенди «Звідки пішло прізвище та ім'я Богдана Хмельницького» [30: 4 кл., Ч. І, с. 30-31]. Також в останньому класі молодшої школи учні читають українську народну побутову казку «Мудра дівчина» [30: 4 кл., Ч. І, с. 22-27] і такі літературні казки, як: «Казка, друзі, – не на сміх...» В. Бичка, «Лисичка-кума» І. Франка, «Біда навчить» Л. Українки, «Хлопчик Валь» М. Слабошпицького, «Жевжик» В. Нестайка, «Як солов'ятко вскочило у біду» Ю. Ярмиша [30: 4 кл., Ч. І, с. 86-107]. У ІІ півріччі 4-го класу школярі вивчають п'єсу-казку «Лисиця, що впала з неба» Н. Шейко-Медведєвої [30: 4 кл., Ч. ІІ, с. 62-73].

У підручнику з української літератури для 5-го класу подається потужний пласт українських казок і легенд. Учні вивчають міфи та легенди українців «Про Зоряний Віз», «Чому пес живе коло людини», «Дажбог», «Берегиня», «Неопалима купина», «Як виникли Карпати», «Чому в морі є перли і мушлі» [24: 5 кл., с. 8-20]. Школярі читають народні казки «Про правду і кривду», «Мудра дівчина», «Летючий корабель», «Ох» [24: 5 кл., с. 29-62]. Свої скарбниці мудрості відкривають п'ятикласникам перлини української літературної казки: «Фарбований Лис» І. Франка, «Хуха-Моховинка» (автор В. Королів-Старий), «Цар Плаксій та Лоскотон» В. Симоненка, «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» (скорочено) Г. Малик [24: 5 кл., с. 63-139].

У 6-му класі жанри казки та легенди представлені однім твором – «Казкою про яян» Е. Андієвської [24: 6 кл., с. 112-113]. Семикласники читають повчальну казку Б. Лепкого «Мишка» – для дітей: для малих і великих [24: 7 кл., с. 183-185]. У підручниках для 8-го, 9-го, 10-го й 11-го класів жанри казки та легенди не представлені жодним твором [24: 8 кл.; 9 кл.; 10 кл.; 11 кл.].

Аналіз шкільних читанок і підручників з української літератури (2-11 класи) дозволяє констатувати, що: 1) у підручниках наявні українські казки та легенди, за допомогою яких учитель може формувати моральну культуру школярів; 2) наведених у підручниках текстів і рекомендацій недостатньо, аби вчитель мав змогу здійснити формування моральної культури

під час проведення уроків зі школярами саме на матеріалі українських казок і легенд. Загалом вивчення казок і легенд має велике пізнавальне й виховне значення. Ці твори, і фольклорного, і літературного походження, є могутнім акумулятором морального досвіду народу, нагромадженого у процесі його багатовікової історії.

Під час аналізу шкільних читанок і підручників з української літератури (2-11 класи) виявлено відповідність їхнього змісту програмам вивчення української літератури. Та обмежене представлення жанру легенди протягом майже всіх навчальних років (окрім 5-го класу), відсутність текстів легенд у підручниках для 6-11-х класів, казок у підручниках для 8-11-х класів спонукає до висунення пропозицій із підвищення ефективності застосування українських казок і легенд у процесі формування моральної культури школярів. Ознайомлення учнів із додатковими казками й легендами неодмінно сприятиме вихованню моральної культури дітей.

У молодших класах школярам варто відкрити світ сучасної казки, запропонувавши для додаткового читання певні твори. Уже в 1-му класі діти можуть осягнути ненав'язливий зміст коротеньких казок із серії «Для молодшого шкільного віку» [29]. Цінувати дружбу й допомагати одне одному вчать сторінки книжки «Жирафчик і Пандочка» М. Дяченко та С. Дяченка. Сподіватися на диво, цінувати рідних – повчальний зміст Різдвяної історії «Золотий павучок» І. Малковича. Повагою до української минувщини, піклуванням про друзів насичені сторінки віршованої «Казки про Старого Лева» М. Савки. Як поєднати прагнення до саморозвитку із турботою про близьких учні можуть дізнатися з казки про космічний зорельот «Песик та його місячні друзі» Г. Химича. Піклування про чужих людей, які потребують допомоги, співчуття їм характеризують головну героїню казки «Королівна-Крихітка та Киць-Киць» Г. Григоренка. Схожа мораль – і в народної казки «Як миша віддячила левові» [17]. Важливість праці школярам молодших класів допоможе усвідомити легенда «Батьків завіт» [17].

Казки учнів школи В. Сухомлинського [30: 3 кл., Ч. ІІ, с. 137-139] варто використати як мотивуючі зразки для написання школярами власних казок. Ця порада є доречною для учнів будь-якого віку. Особливістю творчого завдання можуть бути запропоновані вчителем різні риси характеру людини, що їх потрібно висвітлити учням у їхніх творах, наприклад, чесність, вірність, любов до тварин тощо.

Учням 5-6-х класів варто запропонувати неймовірно цікаві пригодницькі «Казки» М. Слабошпицького [22], що мають потужний потенціал, зокрема у вихованні любові до навколишнього світу – тваринного й рослинного. Читаючи поетичні, щирі, дотепні, пройняті любов'ю до дитини, до рідного краю казки й інші твори збірки «Квітка сонця» В. Сухомлинського [23], учні ненав'язливо, часом обережним натяком отримають дорогоцінні уроки доброзичливості, поваги до старших, зразки розумних і гарних вчинків. Невичерпне джерело мудрості та народної моралі, потужний виховний потенціал містять сторінки перевірених часом збірок українських фольклорних творів, переважно казок і легенд [7; 20; 25; 26].

Школярам старших класів задля посилення в них почуття любові до України, патріотизму, гордості за рідну землю варто запропонувати ознайомитися із легендами про Україну, міста та села; про гори, скелі та кургани; про рослини [8], про звичаї та традиції українців [27]. Можливо





Языков Делового и Профессионального Общения в сфере бизнеса. — Режим доступа: http://www.nop-dipo.ru/node/272. — Заголовок с экрана.

2. Виленский М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. — М. : Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.

3. Жукова Г.С. Технологии профессионально-ориентированного обучения: [учеб. пособие] / Жукова Г.С., Никитина Н.И., Комарова Е.В.. — М.: Издательство РГСУ, 2012. — 165 с.

4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. — СПб.: Питер, 2002 — 512 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

5. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Владимир Ильич Загвязинский. — М.: Академия, 2001. — 192 с.

6. Тархан Л. З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов: дис. … докт. пед. наук: 13.00.04 / Тархан Лену́за Запаевна. — К., 2008. — 512 с.

**Педагогика**

**УДК 398**

**старший преподаватель кафедры**
**«Музыкальное искусство» Сейтмеметова Эльмира Атемовна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРОДНОГО КРЫМСКОТАТАРСКОГО ФОЛЬКЛОРА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КРЫМА

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме музыкального воспитания и формирования духовного потенциала учащейся молодежи посредством фольклора в современных социокультурных условиях как одному из важнейших факторов формирования духовного потенциала.

*Ключевые слова:* музыкальное воспитание, фольклор, народная музыка, духовная культура.

*Annotation.* The article deals with musical education and formation of spiritual potential students through folklore in contemporary socio-cultural environment as one of the most important factors in the formation of spiritual potential.

*Keywords:* musical education, folklore, folk music, spiritual culture.

**Вступление.** Современный этап развития общества характеризуется потребностью в гармонически развитых личностях и в связи с этим повышением требований, предъявляемых к уровню образованности человека. В формировании духовной культуры личности, ее нравственных убеждений значительная роль принадлежит этнопедагогике, национальной культуре, истории, родному языку и фольклору. Фольклор, прошедший многовековой путь развития является уникальной сокровищницей культурного наследия

предприятиях. В настоящее время профилирующей кафедрой технологии и дизайна одежды, ГБОУ ВО РК «КИПУ» заключены договоры о взаимосотрудничестве со швейными предприятиями Республики Крым, которые заинтересованы в пополнении компьютерных конструкторских баз конструкциями различного ассортимента моделей одежды.

Информирование студентов о практической ценности результатов их работ по компьютерному конструированию способствует их высокой мотивации к изучению и использованию информационных технологий швейного производства, которая в первую очередь связана с внутренними мотивами – престижность, достижение социального признания, высокооплачиваемая работа, карьерный рост и т. д.

Практическая часть дисциплины «Мультимедиа-технологии в обучении» представляет собой комплекс работ по разработке мультимедийных продуктов для образовательных целей. При выполнении заданий студенты овладевают комплексом программных средств мультимедиа и разрабатывают на его основе конкретные мультимедийные продукты. В качестве примера, приведем следующую тематику практических работ, которые выполняют студенты в рамках учебного модуля «Мультимедиа-технологии в обучении»:

1. Разработка компьютерного коллажа средствами графического редактора Adobe Photoshop;
2. Разработка web-сайта средствами облачного сервиса Google Сайты;
3. Анимация и морфинг объектов в программе Macromedia Flash;
4. Разработка кнопочного меню в программе Macromedia Flash;
5. Разработка интерактивного плаката в программе Macromedia Flash;
6. Разработка презентации средствами облачного сервиса Prezi;
7. Монтаж и редактирование видеофильма в программной среде Windows-приложения – Киностудия.

Отметим, что практические работы по разработке мультимедийных продуктов создают необходимые условия изменения пассивного характера учебно-познавательной деятельности обучаемых на активный, творческий. То есть можно говорить об осознанном использовании студентами полученных знаний и навыков в области мультимедийных технологий, а также переносе знаний полученных ранее при изучении психолого-педагогических дисциплин для разработки собственных мультимедийных образовательных продуктов.

Безусловно, знания и навыки, полученные при выполнении студентами практических работ, имеют практическую значимость для их будущей профессиональной деятельности. Именно прагматизм как методологический подход помогает утвердить у студентов понимание неоспоримой ценности и уникальности результатов их труда.

**Вывод.** Рассмотренные особенности профессионально ориентированного обучения предполагают оптимизацию профессиональной подготовки будущих специалистов, направлены на повышение интереса у студентов к будущей профессии, развитие профессиональных качеств, обеспечивают формирование необходимых профессиональных умений, что отвечает требованиям высшего профессионального образования в условиях его обновления.

**Литература:**

1. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированное обучение студентов в системе высшего образования [электронный ресурс] / Т. А. Дмитренко // Национальное Объединение Преподавателей Иностранных





проводити аналогії з уроками історії, біології та географії, виносити найбільш цікаві краєзнавчі питання для розгляду на заняттях у позакласних час. Легенди про історичні події та про реальних історичних осіб [11, 12] сприятимуть зміцненню патріотичних почуттів підлітків, формуванню в них почуття відповідальності за майбутнє України.

Завдяки тому, що казки та легенди містять зразки високоморальної поведінки персонажів, вони передбачають такий вплив на вихованців, у процесі якого можливо подолати негативні риси характеру чи поведінки учнів. Приклади з творів зміцнюють учнівську впевненість у своїх силах. Осуд дій і вчинків, поглядів і переконань негативних персонажів творів також справляє педагогічний вплив на зразок «як не треба робити» – не можна брехати, зраджувати, нехтувати батьківщиною. Імовірно, що природне прагнення дітей до діяльності, бажання виявити себе, дати вихід своїм думкам і хвилюванням матимуть позитивне спрямування у процесі створення учнями власних текстів «позашкільного» формату – не описів, роздумів, розповідей, а казок-мрій або легенд про рідну вулицю чи батьківський дім.

**Висновки.** Проблема формування моральної культури школярів засобами казки та легенди до цього часу ще не була предметом спеціального наукового дослідження. У процесі аналізу 12 підручників з української літератури для 2-11 класів досліджено методичний досвід використання українських казок і легенд задля формування моральної культури школярів; зроблено висновок про обмеженість виховної роботи на матеріалі українських казок і легенд, особливо в середній і старшій школі; виявлено безсумнівну доцільність такої роботи. Наведено пропозиції із підвищення ефективності застосування українських казок і легенд у процесі формування моральної культури школярів, зокрема, запропоновано тексти для додаткового читання, теми для творів-казок, форми позакласної діяльності тощо.

Отже, у статті наведено узагальнення теоретичних відомостей і практичного досвіду використання українських казок і легенд задля формування моральної культури школярів, запропоновано шляхи підвищення ефективності виховної роботи з учнями із залученням згаданих жанрів. Перспектива подальшого дослідження полягає в більш широкому застосуванні потенціалу жанрів усної народної творчості й авторських творів ідентичних жанрових різновидів у процесах відродження національної самосвідомості, духовності, патріотизму й громадянської відповідальності як учнів, так і студентів вишів.

**Література:**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. [для вищих навч. закл.] / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 840 с.
2. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 29–33.
3. Бріцина О. Ю. Українська народна соціально-побутова казка / Олександра Юріївна Бріцина. – К.: СПБ: БУКВА, 1989. – 197 с.
4. Гнатюк В. Зміст і форми національного виховання учнів / В. Гнатюк // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 17–20.
5. Дейч О. Народна творчість у вихованні школярів / О. Дейч // Початкова школа. – 1998. – № 7. – С. 54–55.

6. Зубра О. С. Культура особистості як духовна цінність: посібник [для педагогів, вихователів, вчителів, студентів] / Олексій Степанович Зубра. – Мінськ: Універс-е, 2001. – 184 с.
7. Казки Буковини. Казки Верховини / упор. М. Г. Івасюк. – Ужгород: Вид-во «Карпати», 1968. – 224 с.
8. Казкар: мережевий портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kazkar.info/ua/legendi_ukra_ni/.
9. Курзова Н. А. В. А. Сухомлинський про формування моральної культури особистості: автореф. дис.... к. психол. н. / Н. А. Курзова. – Л., 1987. – 18 с.
10. Кучинський М. В. Роль усної народної творчості у розвитку молодших школярів / М. В. Кучинський // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 13–19.
11. Легенди // Духовність і культурна спадщина України: мережевий портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ridna-ukraina.com.ua/legends/.
12. Легенди та перекази / упор. та приміт. А. Л. Іоаніді. – К.: Наукова думка, 1985. – 400 с.
13. Літературне читання: підруч. [для 2 кл. загальноосвітн. навч. закл.] / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2012. – 160 с.
14. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
15. Моральне виховання особистості: навчально-методичні рекомендації / упор. З. Левчук й ін. – Брест: БелГУ, 2002. – 43 с.
16. Навозняк Л. Л. Можливості фольклору у розв'язанні проблем морального виховання молодших школярів / Л. Л. Навозняк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – № 39. – С. 186–192.
17. ПроРідне : казки, билини, легенди, розповіді, оповідання, книги, аудіоказки, мультфільми, словник: мережевий портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://proridne.org/.
18. Рангелова Є. М. Моральна культура учня / Є. М. Рангелова. – Мінськ: БРУ, 1998. – 183 с.
19. Сагач Г. М. Золотослів: навч. посібник з риторики / Галина Михайлівна Сагач. – К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 1998. – 253 с.
20. Семиліточка: українські народні казки у записах та публікаціях письменників XIX – поч. XX с. / упор. Л. Ф. Дунаєвської. – К.: Веселка, 1990. – 319 с.
21. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К.: Центр навч. літ., 2003. – 308 с.
22. Слабошпицький М. Казки / Михайло Слабошпицький. – К.: Махаон-Україна, 2006. – 80 с. – (Весела компанія).
23. Сухомлинський В. О. Квітка сонця: притчі, казки, оповідання / Василь Олександрович Сухомлинський. – Харків: ВД «Школа», 2010. – 240 с.
24. Українська література: підруч. [для загальноосвітн. навч. закл.] / О. М. Авраменко. – К: Грамота. – для 5 кл.: 2013, 288 с.; для 6 кл.: 2014, 264 с.; для 7 кл.: 2007, 296 с.; для 8 кл.: 2007, 384 с.; для 9 кл.: 2007, 304 с.; для 10 кл.: 2007, 280 с.; для 11 кл.: 2011, 357 с.
25. Украинские сказки и легенды / сост. Г. Н. Петников. – Симферополь: Изд-во «Таврия», 1971. – 352 с.
26. Українські народні казки / упор. Л. Ф. Дунаєвської. – К.: Веселка, 1988. – 285 с.





лабораторных и практических работ по дисциплинам «Компьютерное конструирование одежды» и «Мультимедиа-технологии в обучении».

Практическая часть дисциплины «Компьютерное конструирование одежды» представляет собой комплекс расчетно-графических работ по построению чертежей конструкций одежды с использованием средств программного обеспечения САПР «Julivi».

Следует отметить, что выбор программного обеспечения САПР «Julivi» (фирма САПРЛегпром, г. Луганск) не случайный, поскольку эта автоматизированная система является самой распространенной на отечественном и зарубежных рынках программных продуктов САПР одежды. По данным официального сайта фирмы САПРЛегпром (http://julivi.com) от 14.08.14 г. клиентская база САПР «Julivi» состоит из предприятий и организаций в количестве: 129 – Украина, 83 – Россия, 10 – Беларусь, 9 – Кыргызстан, 15 – Болгария, 2 – Монголия, 2 – Казахстан, 1 – Узбекистан, 1 – Молдова, 1 – Норвегия. Программы САПР «Julivi» используются в 34 учебных заведений ближнего зарубежья, в списке которых инженерно-педагогические заведения, готовящие специалистов направления подготовки «Профессиональное обучение» профиля подготовки «Моделирование, конструирование и технология швейных изделий».

Комплекс лабораторных работ дисциплины «Компьютерное конструирование одежды» представлен в виде последовательности разработки конструкций новых моделей одежды, от построения базовой основы до проектирования лекал модельной конструкции средствами программного модуля «Дизайн» САПР «Julivi» и содержит следующие лабораторные работы:

1. Основные принципы работы в программе «Построение конструкции – Дизайн» САПР «Julivi»;
2. Ввод исходных данных для проектирования одежды в программе «Дизайн» САПР «Julivi»;
3. Построение чертежа базисной сетки одежды в программе «Дизайн» САПР «Julivi»;
4. Построение чертежа базовой основы одежды в программе «Дизайн» САПР «Julivi»;
5. Конструктивное моделирование в программе «Дизайн» САПР «Julivi»;
6. Проектирование лекал одежды в программе «Дизайн» САПР «Julivi».

Такое поэтапное выполнение работ «от простого к сложному» реализует системность в формировании у студентов системы специальных знаний и умений для разработки такого типа информации, как чертежи конструкций одежды. При этом взаимосвязи, осуществляющиеся в традиционном конструировании, сохраняются и при выполнении работ с использованием компьютерной программы САПР одежды.

Выполнение студентами заданий лабораторных работ имеет практическую ценность, поскольку параметрические модели новых конструкций, записанные в виде алгоритмов методик построения, могут храниться в компьютерной базе системы САПР «Julivi» и в дальнейшем использоваться для выполнения студенческих комплексных работ (курсовой работы, выпускного квалификационного проекта, дипломного проекта). Необходимо подчеркнуть, что такие параметрические методики построения конструкций одежды, которые позволяют выполнить автоматическое «перепостроение» чертежей конструкции на любой размер и рост, могут быть использованы на швейных

профессиональной специализации, а также с ориентацией на личность студента, его интересы, качества и способности [1, 2, 3].

Согласно этому **целью** статьи является рассмотрение особенностей профессионально ориентированного обучения будущих педагогов на примере дисциплин компьютерной направленности.

**Изложение основного материала статьи.** В процессе профессиональной подготовки студентами специальности 44.03.04 «Профессиональное обучение» (Технология и дизайн одежды) выполняется целый ряд различных задач с использованием специальных информационных технологий, которые разрабатывались с учетом следующих методических аспектов:

– при разработке содержания задачи необходимо учитывать, что при ее решении студент должен использовать полученные знания по профильным дисциплинам;

– в поиске решения задачи должно обеспечиваться профессиональное развитие личностных качеств будущего специалиста, формироваться его профессиональные знания, умения и навыки;

– суть задачи должна заключаться в конкретной профессиональной ситуации, возникающей в профессиональной деятельности;

– задача, которая ставится перед студентом в ходе учебно-профессиональной деятельности, должна быть, не только понята, но и внутренне принята им, чтобы необходимость достижения цели приобрела для него внутреннюю значимость.

Как справедливо отмечает Е. Ильин: «цель будет стимулировать человека только тогда, когда ее достижение имеет для него какой-то смысл. Бессмысленная работа не только снижает силу мотива, но и унижает достоинство человека» [4, с. 312].

Идея необходимости включения профессионально ориентированных задач в содержание подготовки педагогов профессионального обучения связана с прагматическим подходом в образовании. «Сегодня ценится способность применять знания и умения для решения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности» [3]. Поэтому в условиях модернизации системы высшего образования стоит вспомнить о прагматическом подходе к обучению, в частности, к профессиональному обучению.

Прагматический подход, который принес успехи системе высшего образования США, в современных условиях приобретает приоритетное место, прежде всего в высших заведениях, готовящих педагогов профессионального обучения. Это связано с главными дидактическими принципами, характерными для профессионального обучения – связь теории и практики [5, с. 38-46], связь с реальным производством (выполнение конкретных заданий, исходя из нужд швейных предприятий) [6, с. 330].

Затрагивая вопросы учебной деятельности студентов в рамках прагматического подхода, подчеркнем необходимость подчинения логики изучения учебного материала исключительно интересам будущей профессиональной деятельности будущих педагогов профессионального обучения. В результате этого учебно-профессиональная деятельность студентов приобретает осознанный, предметный характер, способствуя усилению познавательной активности студентов.

В качестве примера использования принципа прагматизма при разработке содержания профессионально ориентированных задач приведем тематику





27. УкрЛегенда: мережевий портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ukrlegenda.org/.

28. Філоненко С. О. Усна народна творчість : навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 416 с.

29. Чарівна скарбничка казок: казки, легенди та байки для дітей українською мовою: мережевий портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://skarbnu4ka.com/category/narodni-kazki/ukrayins-ki-narodni-kazki/.

30. Читанка: підруч. [загальноосвітн. навч. закл.] / О. Я. Савченко. – К.: Освіта. – Для 3 кл., Ч. І.: 2003, 147 с.; для 3 кл., Ч. ІІ.: 2003, 143 с.; для 4 кл., Ч. І.: 2004, 159 с.; для 4 кл., Ч. ІІ.: 2004, 175 с.

**Педагогіка**

**УДК 37.036; 378.147; 81`243**

**доцент кафедри іноземних мов, кандидат педагогічних наук**
**Мороз Тетяна Олександрівна**
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв)

## ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Аннотация.* В статье рассматривается специфика формирования общекультурной компетентности студентов как составляющей профессионально успешной личности будущего учителя иностранного языка. Использование лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку позволяет, по мнению автора, рассматривать образование и воспитание в общекультурном аспекте изучения взаимодействия и взаимовлияния различных культур, способствует формированию общекультурной компетентности будущих педагогов.

*Ключевые слова:* общекультурная компетентность, языковая картина мира, культурные смыслы, лингвокультурологический подход, общекультурные ценности.

*Annotation.* The article is devoted to the specific formation of general cultural competence as a component of a professionally successful person of the future foreign language teacher. The use of linguistic-cultural approach in ELT allows, in opinion of the writer, to esteem education and bringing-up processes in general-cultural aspect of interaction different culture's learning and helps to form the general cultural competence of future specialists.

*Keywords:* general cultural competence, language view of the world, cultural senses, linguistic-cultural approach, general cultural values.

**Вступ.** Інтеграція України у світовий освітній та інформаційний простір пов'язана з пошуком нових шляхів формування особистості сучасного педагога-фахівця, здатного вільно орієнтуватися у світі, розуміючи його ціннісний контекст, втілюючи в особистісній позиції гідні зразки цивілізованого сприйняття інших культур. Формування загальнокультурної компетентності сприятиме адаптації молоді до світового середовища,

засвоєння загальнолюдських цінностей, що визначено пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку вищої освіти у контексті Болонського процесу.

Актуальним є включення в «Європу знаннь» через знання мов, інтенсифікацію процесу оволодіння мовами, інтегрування у світовий освітній простір. Освіта XXI століття орієнтується на поліструктуризацію лінгвістичної освіти, лінгвістичну співпрацю і широку комунікацію.

Загальнокультурна компетентність у такому контексті розуміється як інтегративна якість особистості, що забезпечує єдність загальної та педагогічної культури і визначає здатність суб'єкта включатися у педагогічну діяльність і вільно орієнтуватися у сучасному соціокультурному середовищі.

Поняття компетентності розглядали на різних рівнях і під різними кутами зору вітчизняні й зарубіжні науковці. Серед них: В.Болотов, В.Сериков, А.Василюк, Т.Єжова, В.Ковальчук, Н.Копилова, К.Корсак, Н.Кузьмина, А.Маркова, О.Овчарук, І.Тараненко, А.Михайличенко, І.Чемерис, Е.Шорт та ін.

Процес засвоєння культури особистістю триває протягом усього життя. Якщо враховувати, що кожна особистість – індивідуальна та неповторна у власному культурному розвитку, то загальнокультурна компетентність є тією основою, яка об'єднує всі прояви людського в людині незалежно від національного та соціального становища.

Студентський вік – лише один із етапів культурного становлення молоді. Йдеться про набуття студентською молоддю таких вмінь та навичок у процесі навчання іноземної мови, які дозволять різнобічно сприймати та осмислювати явища культури, формувати цілісний погляд на сучасний світ, синтезувати отримані знання у загальнокультурному просторі.

Своєрідність педагогічної професії полягає в тому, що вона за своєю природою має гуманістичний характер, який визначає розвиток основних функцій – виховання і навчання та вимагає від сучасного вчителя відповідності таким параметрам:

– емпатії, терпеливості, терпимості у стосунках з дітьми і дорослими, готовності приймати і підтримувати їх;

– розуміння своєрідності і відносної автономності саморозвитку особистості;

– вміння забезпечувати індивідуальне, групове і міжгрупове спілкування, запобігати конфліктам.

У цьому процесі формування загальнокультурної компетентності студентів відіграє важливу роль, оскільки становить важливу складову гармонійного розвитку особистості майбутнього педагога.

**Формулювання мети статті та завдань.** Особливої значущості ця проблема набуває стосовно майбутніх учителів іноземної мови, де одним з найважливіших чинників формування загальнокультурної компетентності є лінгвокультурологічний підхід до викладання іноземної мови. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності поняття "загальнокультурна компетентність" й розкритті шляхів формування професійно успішної особистості майбутнього вчителя іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу статті.** Н.Ботвіна відмічає, що „пізнання народу, його культури, його ментальності іншими народами може бути поверховим і глибинним, всебічним. Для глибинного пізнання народу





**Педагогика**

**УДК 378.14**

**преподаватель кафедры технологии и дизайна одежды, профессиональной педагогики Сейдаметова Зарема Нуриевна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

*Аннотация*. В работе предложен опыт организации профессионально ориентированного обучения будущих педагогов профессионального обучения на примере дисциплин компьютерной направленности «Компьютерное конструирование одежды» и «Мультимедиа-технологии в обучении».

Идея необходимости включения профессионально-ориентированных задач в содержание подготовки специалистов связана с прагматическим подходом в образовании, принципы которого позволяют утвердить у студентов понимание неоспоримой ценности и уникальности результатов их труда, обеспечивают формирование необходимых профессиональных умений и навыков для выполнения профессиональных задач на уровне инноваций и творчества.

*Ключевые слова:* будущий педагог профессионального обучения, профессионально ориентированное обучение, прагматический подход.

*Annotation*. The paper presents experience of professionally focused training of future teachers of vocational training courses for example, computer orientation «Computer simulation of clothing» and «Multimedia technology in teaching».

The idea of the need to include a professionally-oriented tasks in the training for professionals associated with a pragmatic approach in education, the principles of which allow to approve the students' comprehension undeniable value and uniqueness results of their work, ensuring the formation of the necessary professional skills to perform professional tasks at the level of innovation and creativity.

*Keywords:* future teachers of vocational training, vocational oriented training, pragmatic approach.

**Введение.** Для качественного выполнения профессионально-педагогической деятельности будущему педагогу необходимо в процессе обучения в вузе помочь выйти из пространства знаний в профессионально-ориентированное пространство. С этой целью в содержание специальных дисциплин необходимо включать профессионально ориентированные задачи, решение которых способствует овладению студентами необходимыми навыками для выполнения рабочих функций по будущей специальности. При разработке и внедрении в учебный процесс профессионально ориентированных заданий необходимо придерживаться определенных методических аспектов.

Сегодня, по мнению ряда авторов, наиболее продуктивным и перспективным является профессионально ориентированное обучение, которое позволяет организовывать учебно-воспитательный процесс с учетом

До професійної компетенції можна віднести твердження Д. Разуменко про те, що необхідним у процесі професійної діяльності є розвиток таких значущих особистісних якостей: здатність до поєднання кількох психічних процесів (відчуття, уявлення,думки та ін.), яка виражається в тому, що поява одного з них викликає появу іншого (асоціативність мислення); уміння детально аналізувати факти й явища, розбиратися в справах, вчинках, конфліктах до подробиць (аналітичність мислення); здатність вирішувати завдання нестандартними методами, знаходити нестандартне вирішення ситуації (творчість); бути спокійним, терплячим, ретельним (урівноваженість); вірити в позитивне вирішення будь-якої життєвої ситуації (оптимізм); уміння контролювати свої емоції (самовладання); бути здатним до становлення контактів, пояснювати, переконувати (комунікабельність); надихати, приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях (лідерство); усвідомлено підкорювати особистісні інтереси суспільним і бути готовим до взаємодії і співробітництва (колективізм);нести відповідальність за здійснені дії, вчинки та їх наслідки стосовно колективу (соціальна відповідальність); потреба жити серед людей і для людей (соціальна активність); уміння оцінювати власні переваги і недоліки (самооцінка); здатність розуміти людей, співпереживати їм (симпатія) [3].

**Висновки.** З огляду на вищезазначене, можна сказати, що підготовка сучасного аграрія визначається не тільки обсягом знань майбутнього фахівця, а й певним чином його особистісними якостями та світоглядними позиціями. До того ж, гармонійне поєднання професійних знань з особистісними є основою процесу, який сприяє розвитку студента – майбутнього агротехніка як цілісної особистості, здатної до постійного самооновлення і самореалізації.

**Література:**

1. Психологічна компетентність як запорука життєвого успіху / Є. Варбан // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій та ін. – Київ: Контекст, 2000. – С. 114.

2. Галузевий стан вищої освіти України ОКХ підготовки молодшого спеціаліста / Міністерство освіти і науки України. – К.; 2013р. - С.29.

3. Климова Г.П. Освіта як феномен цивілізації: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук: 09.00.03 / Г.П. Климова; Харківський університет внутрішніх справ. – Харків, 1997. – 39 с.

4. Спільна творча діяльність викладача і студента – основа проектно-технологічної підготовки. / Є. Мегем – Вища освіта України. – К., 2005. - №4. – С.90.

5. Мороз Ю.М. Творча активність особистості / Ю.В. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - №4. – С.58-60.

6. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 85.





необхідно знання його мови. У цьому випадку мова виконує функцію зв'язку між народами ... за допомогою мови відбувається "переливання" духовних цінностей, транспортування їх іншими мовами, завдяки чому наша духовність стає органічною частиною духовності інших народів, а існування нашого народу стає з маловідомого у світі факту невід'ємним чинником світової цивілізації" [1,10].

Мова є найважливішим способом формування й існування знань людини про світ. Відбиваючи в процесі діяльності об'єктивний світ, людина фіксує в слові результати пізнання. Сукупність цих знань, відбитих у мовній формі, являє собою те, що в різних концепціях називається мовною картиною світу.

Між картиною світу як відображенням реального світу і мовною картиною світу як фіксацією цього відображення існують складні відносини: картина світу може бути представлена за допомогою просторових, тимчасових, етичних, культурних та інших параметрів. На її формування впливають мова, традиції, виховання, навчання й інші соціальні чинники. Роль мови не тільки в передачі повідомлення, а й у внутрішній організації того, що підлягає повідомленню, куди неодмінно вплітається загальнокультурний досвід конкретної мовної спільності, внаслідок чого формується мовна картина світу як сукупності знань про світ, відбитих у лексиці, фразеології, граматиці.

Картина світу лежить в основі індивідуальної і суспільної свідомості, у якій мова виконує роль пізнавального процесу. Концептуальні універсалії світу можуть бути однаковими: люди, що розмовляють різними мовами, можуть мати за певних умов близькі концептуальні картини світу. Наприклад, слов`янський вираз „коли рак на горі свисне" відповідає англійському „коли свині полетять", азіатському – „коли хвіст ішака торкнеться землі". Але, мовленнєва картина світу, що загалом збігається із загальнокультурним відображенням світу у свідомості людей, ще й підфарбовується індивідуальним досвідом емоцій. Тоді в контурі їхньої взаємодії виникає механізм саморуху, що входить у психологічну структуру особистості у формі особистісних цінностей, будучи одним з джерел мотивації її поведінки, ланкою між духовною культурою суспільства й духовним світом особистості, між загальнокультурним, дотичним вічності та індивідуальним буттям.

Прийняти загальнолюдські цінності людина може лише сама, розуміння завжди відзначено знаком індивідуального стану. М.Бахтін писав: „Культурні цінності суть самоцінності, і живій свідомості слід призвичаїтись до них, утвердити їх для себе... Цим шляхом жива свідомість стає культурною, а культурне втілюється в живому... усяка загальнозначуща цінність стає дійсно значимою лише в індивідуальному контексті"[2,108–109].

Таким чином, мова виступає важливим засобом соціалізації мовної особистості, її прилучення до загальнокультурних цінностей, до культури народів світу, оскільки тільки в процесі комунікативного обміну між індивідами і націями зберігається культурна спадщина, поглиблюється пізнання, розширюється світогляд, що розвиває соціальну і духовну сутність особистості, надає сенс її буття.Мовленнєва особистість існує у просторі культури, відображеному у мові, у формах загальної свідомості на різних рівнях, у предметах матеріальної культури.

Надзвичайно цікавою є ідея М.Бердяєва про загальнолюдську єдність, втілену в світових культурних цінностях. Філософ писав, що культура ніколи

не мала абстрактно–людський характер. Вона завжди національна, індивідуально–народна і лише в такій якості підноситься до загальнолюдської [3].

Особливе методологічне значення для нашого дослідження має розуміння діалектики загальнолюдського і національного.

Усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, генетичного зв'язку з іншими представниками даної групи, уявлення про своє походження, знання особливостей одягу, фольклору, народних промислів, традицій, звичаїв та інших ознак самобутності народу є важливими складовими етнічної культури, що становить вихідні засади національної культури як чинника загальнокультурного розвитку людської цивілізації.

Національна приналежність людини є тим культурним явищем, що є найвищим рівнем розвитку людської цивілізації, результати якого втілюються і акумулюються у культурній творчості цілих художньо–історичних епох, звичаїв та традицій різних народів, які завжди мають одночасно національний і універсальний характер. Загальнолюдське втілює в собі багатство національно особливого, індивідуального, окремого. Саме таке широке розуміння національної культури в її органічному зв`язку зі світовою культурою розкриває прогресивність культурного поступу, можливість діалогу з іншими культурами, шляхи інтеграції у світовий простір, усвідомлення національного у глибинах людського життя і загальнолюдського як індивідуального та особистісного. Наприклад, визначальною у всіх народів була роль рослинної символіки (образів Світового Дерева). Більше двох тисяч років тому друїдами був виявлений зв'язок людських характерів із деревами, на підставі якого вони складали свої гороскопи, що отримали назву галльських. Друїдам ми також зобов'язані звичаєм використовувати на Новорічні свята таке дерево, як ялинка. У давній Галлії, Ірландії та Британії друїди складали закриту касту жерців – спадкоємців традиційних повір'їв та обрядів кельтів.

Показовою є подібність міфів різних народів з погляду наявності в них знакового способу репрезентації символу Світового Дерева. Стрижневим моментом тут є архетип життя. Відповідно до скандинавської легенди "Волюспа", прабатьки людської раси Одін, Хонір та Лодур якось, гуляючи берегом океану, побачили дві палиці, що неслись хвилями, "безпомічні та без призначення". Один вдихнув у них життєву силу, Хонір наділив їх душею і рухом, а Лодур – красою, мовою, зором та слухом. Створеного таким чином чоловіка вони назвали Аскр (ясен), а жінку – Ембла (вільха). Ці перші люди стали мешканцями Міргарду (Серединного саду, або саду Едему). Люди, таким чином, успадковували від своїх творців матерію або органічне життя, яке було пов'язане із деревиною, а також розум, душу та чистий дух. Заслуговує на увагу і та обставина, що подібні уявлення мають чіткі культурні паралелі. Так, у мексиканському "Пупул-Вух" людська раса створена з очерету, а в Гесіода – із ясенового дерева (як і в скандинавській версії).

За іншим скандинавським міфом, Всесвіт виник з-під розкішних гілок земного дерева Іггдрасиля – ясена, з-під трьох коренів якого б'ють три джерела. Під першим коренем б'є джерело життя Урд, під другим – знаходиться знаменитий колодязь Миміра, у якому поховані Розум й Мудрість, третє джерело – це Хвергельмир ("Киплячий казан"). Турбота про земне дерево доручена трьом дівам – Теперішньому, Минулому та Майбутньому. Щоранку, у той час, що приурочується до строків людського життя, вони черпають воду джерела Урд та кроплять корені земного дерева, щоб воно могло жити. Випари





Дисципліна «Основи менеджменту» також вчить організовувати діяльність господарства, розподіляти обов'язки між працівниками господарства;заохочувати до діяльності працівників; створювати сприятливий морально-психологічний мікроклімат у колективі; визначати можливості реалізації продукції господарства на ринку в умовах існуючого ринкового середовища.

«Основи менеджменту» – це дисципліна, яка формує компетентності управління і його функції.

Життєва компетентність – це системна властивість особистості: цілісна ієрархічна, динамічна система здатностей, яка дозволяє людині свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, вирішувати складні життєві завдання, набувати і виконувати соціальні ролі.

Життєва компетентність виконує три основні функції – забезпечує життєстійкість (здоровий спосіб життя, психологічну стійкість, життєву спроможність); життєздатність (творчість, креативність, здійснення та реалізацію життєвого вибору, самореалізацію) та життєтворчість особистості (самопізнання, життєпередбачення, життєздійснення, життєорганізації та життєвдосконалення), та складається з основних блоків компетенцій: життєстійкості, життєздатності, життєтворчих компетенцій (тлумачення зроблено через функції), функціональних (навчатись упродовж життя); соціальної, комунікативної, інформаційної, політичної, що визначає здатність і готовність до трудової, професійної діяльності, яка, у свою чергу, зумовлює соціальний статус та можливості особистості.

Функції освітнього закладу щодо формування та розвитку життєвої компетентності полягають у наступному: 1) навчити вчитися, вирішувати проблеми у сфері навчальної діяльності, зокрема визначати мету діяльності; вибирати необхідні джерела інформації; знаходити оптимальні способи досягнення поставленої мети; оцінювати отримані результати; уміти організовувати свою діяльність;співпрацювати з іншими студентами; 2) навчити пояснювати явища дійсності, сутність їх, причини, взаємозв'язки – вирішувати пізнавальні проблеми; 3) орієнтуватись у ключових проблемах сучасного життя – суспільних, політичних, правових, екологічних, міжкультурної взаємодії – тобто вирішувати аналітичні проблеми; 4) орієнтуватись у світі духовних цінностей, що відображають різні культури і світогляд – вирішувати акмеологічні проблеми; 5)вирішувати проблеми, пов'язані з реалізацією певних соціальних ролей (громадянина, виборця, споживача, пацієнта, організатора та ін.); 6)вирішувати проблеми, спільні для різних видів професійної та іншої діяльності (комунікативні, пошуку й аналізу інформації, прийняття рішень, організації спільної діяльності); 7) вирішувати проблеми професійної діяльності та становлення.

Професійна компетентність – це вміння вирішувати практичні ситуації; гнучкість виконання професійних операцій; активність у навчальній діяльності. Уміння вирішувати практичні ситуації характеризуються готовністю до вирішення стандартних, нестандартних агрономічних завдань; сформованістю навичок «перенесення» раціональних прийомів з однієї ситуації на іншу, новизною та оригінальністю професійної діяльності, тобто таким чином, перед людиною відкривається можливість конструювати і створювати, будувати з елементів відомого і усвідомленого – "в межах потенційної здійсненності" [5].

Ці потреби є актуальними для всіх країн, а особливо для України як багатонаціональної країни. Сучасне життя нашої країни, як аграрної, потребує формування в майбутніх агротехніків міжкультурної компетентності, яка б носила гуманістичний характер.

Екологічна компетентність – це здатність особистості до аналізу, оцінювання наслідків господарювання, стану природного середовища, прийняття адекватних рішень та здійснення вчинків на основі бази знань, почуття відповідальності.

На сьогоднішній день екологічна освіта стала складовою навчально-виховного процесу в аграрних коледжах. Тому важко не погодитись з вітчизняними вченими, які стверджують, що соціально-екологічний фактор відіграє важливу роль в еколого-безпечному розвитку суспільства і тому формування екологічної культури майбутнього агронома стає першочерговим. Важливою подією в розвитку екологічної освіти стала затверджена 2001 році Концепція екологічної освіти України. Цей документ визначає цілі, завдання, позиції, принципи і критерії виміру екологічної освіти студентів. Концепція розглядає екологічну освіту як складову системи національного громадянського виховання всіх верств населення, екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки фахівців.

Так студенти спеціальності 5.09010103 «Виробництво і переробка продукції рослинництва» на заняттях з дисципліни «Основи екології» вивчають сучасні проблеми охорони природи в сільськогосподарському виробництві, формують уявлення про охорону рослинного і тваринного світу, розглядають екологічні фактори і організми, біосферу і перетворюючу діяльність людини.

Сучасний рівень розвитку засобів впливу на довкілля вимагає від майбутнього агротехніка прогнозувати і запобігати можливим негативним наслідкам своєї діяльності. Вибір оптимальних варіантів взаємодії з природою потребує глибокого аналізу, творчого підходу, тому засвоєння екологічних знань не може обмежуватись рівнем застосування їх за взірцем. Обов'язково має досягатися творчий рівень оволодіння знаннями. У цьому випадку найкращим засобом для викладача є використання інтерактивних технологій.

Важливим питанням на сьогоднішній день є економічна компетентність. Формування економічної компетентності в майбутнього агротехніка є надзвичайно важливою проблемою у коледжі. Перебудова економічного життя, реформування освіти, диктують особистості по-новому мислити і працювати, а формувати економічне мислення у майбутніх спеціалістів-агрономів допомагає цикл економічних дисциплін. Наприклад, розбиратися в питаннях ресурсів та їх використання, трудових ресурсів та продуктивності праці виробничих фондів та інвестицій в галузях АПК, ефективності сільського виробництва допоможе дисципліна «Економіка сільськогосподарського виробництва». На заняттях з дисципліни «Організація, планування сільськогосподарського виробництва» студенти отримують знання і уміння в прийнятті управлінських рішень у конкретних ситуаціях, пов'язаних із технологічними процесами виходячи з конкретних умов діяльності підприємства, зокрема аналізувати ефективність використання засобів виробництва в конкретних умовах; проводити оцінку технологічних операцій; використовувати економічні, організаційно-розпорядчі, соціально-психологічні методи в управлінні технологічними процесами; розробляти бізнес-план.





цього ясена Іггдрасиля згущуються й, падаючи на землю, звуть до життя та змін кожну частку неживої матерії. Це дерево є символом Всесвітнього Життя, а його еманації – це дух, що сповнює собою кожну тваринну форму.

У тибетців є також Вічне Дерево – Зампун, і легенда ця давнього походження. Перший із його коренів, як і у скандинавській легенді, простягнуто до неба, другий йде у нижнє царство, а третій, простягнутий до Сходу, залишається посередині. Індуси Світове дерево називали Ашватха. Його гілки – складові елементи видимого світу, його листя – мантри "Вед", символи Всесвіту в інтелектуальному і моральному розумінні [4, 227–228].

Отже, поряд з національними існують семіотичні, які притаманні усім культурам. О.П.Рудницька відзначає, що кожна нація як етносоціальна спільнота характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства [5,53]. Наприклад, у традиційно-побутових культурах європейських народів важливу художньо-пізнавальну функцію здавна виконувала вишивка, що прикрашала інтер'єр житла та елементи національного одягу. Символом гармонійності і краси навколишнього світу, моральних чеснот життя є образи золотої ниви пшениці та блакитного неба, зелених дібров. „Входження" у це універсальне семіотичне поле, його усвідомлення, почуття приналежності до нього формує як національну, так і загальнокультурну самосвідомість людини, що є найважливішою ознакою культури особистості.

Загальнокультурна компетентність являє собою систему, в якій можна виділити універсальні (загальні), домінантні (ціннісні), національні (особистісно-значущі) та доповнювальні (мовні) смисли. Виокремлення вищеозначеної системи культурних смислів забезпечує теоретичну основу формування загальнокультурної компетентності майбутніх педагогів.

Культурні смисли знаходять відображення у мові, точніше, у значенні слів і синтаксичних одиницях, у фразеологізмах, у пареміологічному фонді і прецендентних текстах [6]. Наприклад, у всіх культурах засуджуються такі людські вади, як жадібність, боягузтво, лінощі, неповага до старших тощо, але в кожній культурі ці вади мають різну комбінаторику смислів, тобто в різних культурах вони мають різний словесний вислів. У порівнянні українських прислів'їв з російськими, англійськими еквівалентами: „Яка хата, такий тин, який батько, такий син" (укр.); „Каково дерево, такой и клин, каков батька, таков и сын"( рос.); „Like mother like daughter" або „What is the mother, so what do you expect of her calf?"( анл.), знаходимо різну комбінаторику смислів із спільною контекстуальною основою, що сприяє ефективнішому усвідомленню спільного і загальнолюдського у різноманітності характерів народів.

Загальні закони мови нерозривно пов'язані з різноманіттям національних, духовних та культурних цінностей [7,39–44]. Вивчення різних мов дає можливість залучення до загальнокультурних і духовних досягнень народів світу. „Вивчення мов світу – це також всесвітня історія думок і почуттів людства. Вона має описувати людей всіх країн і всіх ступенів культурного розвитку, в неї має входити все, що стосується людини" [8,349].

Культуроносна функція мови як засобу збереження та передачі матеріальних і духовних цінностей людства чітко окреслена в умовах іншої мови [9,221]. І у такий спосіб іноземна мова в сучасних умовах перетворюється на важливий засіб пізнання загальнокультурних цінностей.

Підкреслимо, що важливо не лише засвоїти систему знань культурних цінностей, а й розкрити те спільне, що об‘єднує культури різних народів і людей, котрі спілкуються різними мовами і на цій основі формувати загальнокультурну компетентність майбутнього вчителя іноземної мови.

Період студентства характеризується дослідниками В.Борисовим, В.Бутенко, Ю.Вишневським, О.Дем`янчук, О.Семеног як період визначення своєї „мовної сутності”, неповторної індивідуальності, зростання наукової та загальнокультурної інформативності, оволодіння певним комплексом соціальних ролей, активної діяльності, прагнення до творчого пошуку, формування свідомості, ідеалів, розвитку самосвідомості. Тому мета формування загальнокультурної компетентності особистості майбутнього вчителя-словесника засобами лінгвокультурології досягається, якщо при опануванні кожної дисципліни у вищому навчальному закладі звертатиметься увага на естетику слова, розвиток мовлення, культурологічне мислення, інтелект, пам'ять, мовне чуття, мовний смак.

Осягаючи крізь лексичні і граматичні особливості мови, духовність і культуру іншого народу, студенти набудуть хисту дивитися на світ очима німця, француза або англійця, що не може не відбитися на їхньому менталітеті, духовних та культурних ідеалах. При цьому важливо, що їхня мовна культура у рідній мові також зазнає певних змін: розширюється світогляд, збагачується лексична система, тобто відбувається процес взаємозбагачення культур [10,73–75]. Тому лінгвокультурологічний підхід навчання іноземній мові містить широкі перспективи.

**Висновки.** Отже, вищенаведений аналіз підходів до розуміння змісту загальнокультурної компетентності у контексті підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, переконливо доводить, що лінгвокультурологічний підхід допомагає майбутнім фахівцям засвоїти духовні цінності народу, мова якого вивчається, географічні, історичні реалії в культурно-естетичному аспекті; систематизувати і засвоїти лексику, яка відображає національний і культурний компоненти семантики. У цьому зв’язку предметом особливої уваги стає вивчення безеквівалентної лексики і лакун (фонові знання); міфологізованих мовних одиниць; архетипів та міфологем; звичаїв і обрядів, закріплених в мові; параміологічного та фразеологічного фондів мови; еталонів, стереотипів і символів; метафор і образів мови; стилістичного укладу мов; мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету.

Результати досліджень В.Костомарова, О.Леонтьєва, С.Тер-Мінасової, В.Фурманові, Л.Щерби дозволяють розкрити педагогічний потенціал іноземної мови щодо формування загальнокультурної компетентності студентів. Тому вивчення іноземної мови ми розглядаємо не тільки як засіб прилучення до іншої національної культури загалом, а й як найперший і найнадійніший початок “входження” студентів у світ духовних та культурних цінностей, накопичених людством.

Формування особистісно-зорієнтованої парадигми освіти, сучасного культурологічного мислення, забезпечення повноцінного міжкультурного спілкування, необхідність урахування універсальних і специфічних характеристик поведінки спілкування сприяє формуванню загальнокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови.

**Література:**

1. Ботвина Н. Культура и гуманизм. – М.: Наука, 1991. – 192с.





Важливу роль у формуванні професійних компетентностей в майбутніх агротехніків відіграє сама комунікативна компетентність. Головним питанням під час аналізу цієї компетентності є знання мов, оскільки володіння рідною мовою вважають у всіх країнах головною компетентністю. Так, наприклад, в Шотландії, де визначені і зафіксовані у відповідних управлінських документах ключові компетенції саме комунікативна визначена на першому місці, бо комунікативна компетентність включає в себе вміння письмової та усної комунікації.

Вдосконалюючи такі найважливіші вміння, що становлять основу комунікативної компетентності, як уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання (теми, фактів, доказів, головного і другорядного, логіки викладу), його оцінювання, використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлювання, статистичних даних тощо) відповідно до комунікативного завдання (участь у дискусії, передача інформації іншому, використання її у власній роботі); уміння опрацьовувати тексти різного призначення з метою глибокого осмислення і засвоєння прочитаного; уміння вести діалог з дотриманням вимог українського мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях (у розмові з колегами, старшими чи молодшими, з учнями на уроці, у безпосередньому спілкуванні на зборах, засіданнях, диспутах, зустрічах, під час розмови по телефону); уміння створювати усні монологічні висловлювання (здатність виступати на засіданні у школі з повідомленнями, доповіддю, поділитися думками в сім’ї, колі друзів, знайомих, висловити своє ставлення до обговорюваного питання, дати певні роз’яснення та ін.); уміння створювати письмові тексти різних стилів (наукового, художнього, офіційно-ділового) і типів мовлення (розповідь, опис, розум).

Комунікативна змістова лінія реалізується не лише на спеціальних заняттях з розвитку професійного мовлення, а і в процесі вивчення переважної більшості предметів [4].

Важливою компетентністю у процесі формування професійних компетентностей у агротехніків, на нашу думку, є культурна компетентність, адже освіта XXI століття розглядається як процес освоєння культури. Проголошення стратегічного курсу входження України до Євросоюзу загострило питання полікультурної освіти, мета якої полягає у формування національної свідомості, патріотизму, розвитку інтелектуальної особистості, здатної до діалогу, толерантності, врахування ментальності народу, прагнення до інтеграції у світове та європейське співтовариство.

Кожна навчальна дисципліна аграрного коледжу наповнена змістом, який можна використати для формування полікультурної компетенції студентів у процесі організації розв’язування ситуативних завдань, тренінгів, діалогів, дискусій, презентацій, круглих столів, ігрових технологій таких, як кейс-стаді, технологія малих груп, методичних проектів, ділових ігор, модульно-компетентнісної технології навчання.

У багатокультурних і багатомовних країнах вимоги до міжкультурної компетентності базується на різних потребах, а саме:

а) потребі у спілкуванні з представниками різних культур в контексті окремих країн;

б) потребі в розвитку глобалізації не тільки в економіці, а й в інших сферах суспільного життя.

підготовки; мобільність та адаптацію; уміння обґрунтовувати власну агрономічну діяльність; наявність таких якостей як правдивість, справедливість, відповідальність, здатність шанувати і цінувати інші культури.

Підготовку сучасного аграрія визначає не тільки обсяг знань майбутнього фахівця, а й певним чином визначає його особистісні якості, світоглядні позиції. До того ж гармонійне поєднання професійних знань з особистісними є основою процесу, сприяє розвитку студента – майбутнього агротехніка як цілісної особистості, здатної до постійного самооновлення і самореалізації.

Тому важливими складовими стуктури формування професійних компетентностей майбутнього агротехніка в аграрних коледжах є компетентності, без взаємозв'язку яких неможлива підготовка майбутнього агротехніка.

Так вміння вчитися як компетентність проявляється в готовності особистості до майбутньої професійної діяльності: здійснення взаємодії виховання, навчання і розвитку особистості.

Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу й навчальних засобів. Це дає змогу людині, яка звикла самостійно вчитися, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль і життя особистості.

Це вміння вчитися передбачає, що учень сам визначає мету діяльності або приймає учителеву;проявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;організовує свою працю для досягнення результату;відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалювати; має уміння й навички самоконтролю та самооцінки [6, с. 85].

Психологічна компетентність є комплексом знань і вмінь з психології, необхідних для вирішення професійних завдань у різних галузях діяльності. Вона визначається закономірностями пізнавальної, емоційної та вольової сфер людини, які проявляються в її діяльності та поведінці.

Психологічна компетентність охоплює вміння: адекватно оцінювати власні здібності, можливості, психологічні особливості; вибирати найефективніший варіант поведінки в різних ситуаціях;регулювати власний емоційних стан, долати критичні життєві ситуації та ін. [1].

Відбір та розробка механізмів, методів розвитку та формування соціальної компетентності педагогічними засобами – це один із шляхів розв'язування проблеми. Серед цих засобів можна назвати такі: інноваційні технології, які передбачають розв'язання конфліктів; тренінги та розв'язання конфліктів; тренінги та рольові ділові ігри, де передбачається досягнення злагоди, здатність брати на себе відповідальність за прийняття реалізації соціальних проектів; використання обставин життя, пов'язаних з використанням технологічних процесів. Важливим є те, що всі дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової та професійно-практичної підготовки спеціальності 5.09010103 у своєму змісті передбачають вплив на формування комунікативної компетентності.





2. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники.: Ежегодник, 1984-1985. – М.: Наука, 1986. – С.80-160.
3. Бердяєв М.О. Національність і людство. // Сучасність. – 1993. – №1. – С. 149-162.
4. Блаватская Е. П. Разоблаченная Изида. В 2-х т. – Т. 1. – М.: Наука, 1993. – 492 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность. – М.: Русский язык, 1987. – 341с.
7. Gallagher C. History teaching and the promotion of democratic values and tolerance. A hand bock for slachers. – Strasbourg: Connal for Cultural Cooperation, 1996. – P. 33- 57.
8. Вихованець І., Городецька К., Грищенко П. та ін. Мова і культура. – К.: Наукова думка, 1986. – 185с.
9. Кравченко А. Культурология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2000. – 736 с.
10. Маслова В. Связь мифа и языка. // Фразеология в контексте культуры. – М.: Наука, 1999. – С.69-77.

**Педагогіка**

**УДК 378**

**доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти**
**Олійник Марія Іванівна**
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці)

## ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ (ПОЛЬЩІ І РУМУНІЇ)

*Аннотация.* В статье на основе анализа исследуемой проблемы в историко-педагогической науке прослеживается генезис развития педагогического образования в Польше и Румынии, научно обоснованно этапы этого процесса. Осуществлен комплексный анализ этапов становления системы профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования в Польше и Румынии. Выявлены ведущие тенденции развития системы подготовки специалистов дошкольного образования на современном этапе.

*Ключевые слова:* этапы становления системы профессиональной подготовки, генезис развития педагогического образования.

*Annotation.* The genesis of the pedagogical education development in Poland and Romania is considered on the basis of analysis of the researched problem state in the historical and pedagogical science, the stages of this process are scientifically grounded. The comprehensive analysis of the formation of the system of professional training of future specialists of pre-school education in Poland and Romania is carried out. The major trends in the development of the system of training of specialists of preschool education at the present stage are revealed.

*Keywords.* Stages of development of the vocational training system, genesis of the pedagogical education development.

**Вступ.** Однією з цілей трансформації суспільного устрою виступає інтеграція України до європейського і світового простору. Безперечно, "європейський вимір освіти" в цьому контексті виступає не просто спільним освітнім стандартом, основою перебудови системи освіти і виховання, але одним з важливих інтеграційних напрямків. Однак освітня система, а зокрема, і професійна підготовка потребує оновлення й модернізації опорних ланок в контексті вимог і можливостей третього тисячоліття. За цих умов, новий ступінь сучасної освіти має стати якісно новим відгуком на реалії та нові виклики сучасного світу. Перш за все, це стосується вищої педагогічної освіти, яка має бути орієнтованою на гармонізацію фундаментально-теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців. Становлення та формування національної системи освіти зумовлює потребу підготовки педагога нового покоління для всіх навчально-виховних систем, зокрема і для системи дошкільної освіти. Система фахової підготовки майбутніх вихователів являє собою цілісний комплекс структурних елементів, що перебувають між собою у певних зв'язках і стосунках, взаємодіють один з одним і утворюють цілісну єдність. Очевидним є те, що творення сучасної системи педагогічної освіти має базуватися на національних освітніх і виховних традиціях, їх збереженні і примноженні, і одночасно враховувати кращі досягнення педагогіки інших держав. Це передбачає знання генезису вітчизняної та світової освіти, і педагогічного пошуку як важливої сфери духовної культури суспільства.

**Формулювання мети статті та завдань**. Мета та завдання даного дослідження виступає історико-педагогічний аналіз етапів становлення системи професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у Польщі та Румунії.

**Виклад основного матеріалу статті.** Кінець XX століття характеризується тим, що у більшості країн усвідомлено необхідність модернізації системи освіти, приведення її у відповідність до потреб і перспектив соціально-економічного розвитку. Впровадження Болонської системи в Україні актуалізує вивчення досвіду тих країн, які розпочали процес адаптації своїх освітніх систем до сучасної загальноєвропейської моделі значно раніше і вже досягли певних успіхів, запровадили і успішно використовують нові принципи і методи у вищій освіті. Навіть побіжний аналіз цих та інших робіт свідчить про загальну занепокоєність їх авторів: як адаптувати специфіку освітньої системи окремої країни до уніфікованих вимог, прийнятих представниками європейських країн на самітах у Болоньї, Парижі, Брюсселі, Лісабоні, Берліні, Ніцці та ін., якими мають бути збалансовані умови модернізації навчальних планів і наскільки широкі права повинні мати суб'єкти освітньої діяльності, зокрема університети, для того, щоб дійсно готувати фахівця, конкурентоспроможного на європейському ринку праці, наскільки сьогодні освітня система окремої країни (у нас Польщі, Румунії і України) «включена» у загальноєвропейське освітнє поле (через систему грантів, стажувань, зміну ВНЗ студентами та викладачами тощо)? І як впровадити загальноєвропейські стандарти, не знехтувавши власними багатовіковими напрацюваннями у системі вищої освіти, традиціями національної освіти?





майбутнього агротехніка необхідно провести системний аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики «молодший спеціаліст» спеціальності 5.09010103 «Виробництво і переробка продукції рослинництва».

Аналізуючи сучасну освітньо-кваліфікаційну характеристику агротехніка відслідковуємо такі виробничі функції:

дослідницька – функція спрямована на збір, обробку, аналіз і систематизацію науково-технічної інформації з напрямку роботи;

проектувальна (проектувально-конструкторська) – функція спрямована на здійснення цілеспрямованої послідовності дій щодо синтезу систем або окремих їх складових, розробка документації, яка необхідна для втілення та використання об'єктів та процесів (конструювання є окремим процесом проектування, який полягає в обґрунтуванні рішень щодо принципу дії та конструкції об'єктів, розробки документації на їх виготовлення);

організаційна – функція спрямована на упорядкування структури й взаємодії складових елементів системи з метою зниження невизначеності, а також підвищення ефективності використання ресурсів і часу (окремим процесом організації діяльності можна вважати планування – часове впорядкування виконання робіт, тобто обґрунтування їх, послідовності, тривалості та строків виконання);

управлінська – функція спрямована на досягнення поставленої мети, забезпечення сталого функціонування і розвитку систем завдяки інформаційному обмінові (до фахівця інформаційні потоки надходять через зворотні зв'язки, до об'єкта управління – у вигляді директивних рішень);

технологічна – функція спрямована на втілення поставленої мети за відомими алгоритмами, тобто фахівець виступає як структурний елемент (ланка) певної технології;

контрольна – функція спрямована на здійснення контролю в межах своєї професійної діяльності в обсязі посадових обов'язків;

прогностична – функція, яка дозволяє на основі аналізу здійснювати прогнозування в професійній діяльності;

технічна – функція спрямована на виконання технічних робіт в професійній діяльності.

Як бачимо, виконання ОПП і ОКХ – складових Державного стандарту вищої освіти – дасть можливість випускнику реалізувати себе як молодшого спеціаліста – майбутнього агротехніка, але вважаємо, що оволодіння випускником аграрного коледжу тільки теоретичними знаннями, що вимагаються ОКХ, ОПП та системою умінь, що їх відображає, не реалізується повною мірою і не відповідає сучасним вимогам освітнього простору.

Проаналізований перелік документів ОПП і ОКХ та взявши до уваги рекомендації відносно професійні компетентності, можна запропонувати наступні професійні риси, які мають бути притаманні майбутньому агротехніку: належний рівень знань з профілюючих дисциплін; наполегливість і професійна спрямованість;вміння до організації своєї діяльності та самовдосконалення; уміння працювати у колективі та самостійно; прагнення до постійного вдосконалення своїх знань і умінь; моральні норми поведінки; високу мотивацію до праці;використання новітніх технологій; створення особистого досвіду, інноваційного стилю наукового мислення; вирішення професійних задач; володіння глибокими знаннями циклу гуманітарної та соціально-економічної природничо-наукової та професійно-практичної

В. Луговий, В. Сластьонін, Н. Гусак, Г. Терещук, В. Стрельніков, Н. Гузій та інші.

**Формулювання мети статті та завдань**. Мета і завдання статті полягають у визначенні основних складових (компетентностей) структури формування професійних компетентностей майбутнього агротехніка в аграрних коледжах.

**Виклад основного матеріалу статті.** У сучасній педагогічній науці поки що відсутня структура професійно-компетентного майбутнього агротехніка.

Структура майбутнього спеціаліста враховує нові реалії суспільного життя, вимоги до видів компетентностей.

Одним із напрямків дослідження та визначення вимог до професійних компетентностей майбутніх агротехніків в аграрних коледжах є створення структури спеціаліста. Структура використовується для отримання адекватних уявлень про майбутню агрономічну діяльність спеціаліста та проектування ефективних технологій їх підготовки.

Розглянемо шляхи створення проекту структури компетентного майбутнього фахівця в галузі агрономії.

Основними шляхами розв'язання завдання формування професійних компетентностей вважаємо: 1) орієнтацію на якість підготовки спеціаліста за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст» спеціальності 5.09010103 «Виробництво і переробка продукції рослинництва» напрямку підготовки 6.090101 «Агрономія»; 2) удосконалення структури навчальних планів на основі дидактично виваженого поєднання теоретично-практичної підготовки професійної спрямованості навчання; 3) єдність цілей, завдань та принципів і реалізацію спеціальної системи методичних шляхів і засобів навчання щодо формування професійних компетентностей майбутніх агротехніків; 4) реалізацію новітніх педагогічних технологій; 5) розвиток прагнень студентів до самовдосконалення і реалізації набутих вмінь і знань.

Процес формування компетенцій розглядався нами як складова частина всього процесу становлення професіонала.

Професійна підготовка фахівців повинна забезпечувативисокий рівень професіоналізму; їх прагнення до постійного оновлення своїх знань і умінь; уміння працювати у колективі, самостійно; ефективність їх роботи; мобільність та адаптацію; постійну підтримку активної життєвої позиції та високої мотивації до праці; бажання до інноваційних підходів та нестандартних рішень; використання новітніх технологій [2].

Орієнтацією на якість компетентно-професійного випускника – майбутнього агротехніка є освітньо-професійна підготовка (ОПП), яка визначає нормативний зміст навчання, встановлює вимоги до змісту, обсягу, рівня освітньої та професійної підготовки і освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), яка висуває вимоги до фахівця як державного замовника.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика визначає галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускників вищого навчального закладу з певних спеціальностей певного освітньо-кваліфікаційного рівня та державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування, та відображає соціальне замовлення на фахівця, який володіє певними професійними компетенціями. Отже, для розкриття структури формування професійних компетентностей





Як глобальний об'єкт дослідження система професійної освіти та навчання країн ЄС представлена численними науковими працями вітчизняних і зарубіжних учених-компаративістів (Н.Абашкіна, Н.Авшенюк, Ю.Алфьоров, Ф.Андрушкевич, В.Аранський, А.Баранников, Н.Бідюк, Г.Бутенко, А.Воскресенська, Є.Глазунова, О.Глузман, Т.Десятов, О.Джуринський, В.Кремень, В.Кудін, О.Кузнєцова, В.Лапчинська, М.Ларіонова, В.Ледньов, З.Малькова, О.Матвієнко, А.Муравйова, Н.Ничкало, О.Овчарук, О.Олейнікова, Л. Петренко, Л.Пуховська, В.Радкевич, А.Сбруєва, С.Сисоєва, І.Смирнов, Л.Хомич, V.Dael, G.Delor, C. Kupisiewicz, J. Auwerijs, F.Mayor, D.Mertens, T.Nowacki, D.Thierry, F.Szlosek, D.Scholz, K.Symela, Z.Wiatrowski, D.Wortmann та інші), які свідчать, що системи професійної освіти та навчання різних країн світу мають значні відмінності, а загальні тенденції проявляються у певній егалітарності (рівності) щодо пошуку вирішення проблем, пріоритетними серед яких є якість, безперервність, фундаменталізація, інтернаціоналізація, демократизація, гнучкість, мобільність, гуманізація та гуманітаризація професійної освіти й навчання у її своєрідних національних формах.

У контексті нашого дослідження особливо вагомими є праці присвячені узагальненню вітчизняного і світового досвіду, та окремим аспектам сучасної підготовки вчителя: В.Василенка, Л.Вовка, П.Гусака, І.Зязюна, Н.Дем'яненко, О.Дубогай, М.Корця, В.Кузя, О.Лавріненка, В.Лугового, О.Мороза, О.Романовського, О.Падалки, Г.Падалка, С.Сисоєвої, О.Сухомлинської, М.Шеремет, М.Ярмаченка, В.Білозерцева, О.Глузмана, М.Євтуха, М.Шкіля та ін.

Дослідженню проблеми підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних педагогічних закладах присвячено також сучасні дослідження, що розкривають окремі аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю, а саме: Н.Денисенко, Н.Лисенко, З.Плохій, Г.Підкурганної та інших. Проблеми структури і змісту психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали Л.Артемова, А.Алексєєва, Г.Бєлєнька, О.Богініч, Ю.Косенко, М.Машовець та інші.

Проведений аналіз історико-педагогічних джерел показав, що особливості професійної підготовки майбутніх вихователів знайшли також певне відображення у працях з історії освіти й педагогічної думки таких учених, як: С.Абрамсона, О.Аніщенко, Л.Артемової, Л.Батліної, Г.Бєлєнької, А.Богуш, О.Глузмана, Н.Дем'яненко, Л.Єршової, Т.Зотеєвої, О.Коненко, Т.Котик, Н.Лисенко, Н.Лубенець, Т.Лубенець, В.Лугового, В.Майбороди, М.Мельничук, З.Нагачевської, Л.Плетеницької, С.Попиченко, І.Прудченко, С.Русової, Т.Садової, І.Сікорського, Т.Слободянюк, І.Улюкаєвої та ін.

Актуальність порівняльно-педагогічних досліджень зумовлена тим, що їх пріоритетними завданнями є не тільки збирання й класифікація інформації щодо систем професійної освіти розвинутих країн світу, але й вироблення загального розуміння цілей і задач майбутнього розвитку національної системи професійної освіти й навчання, що має забезпечити як економічне процвітання держави, так і гармонізацію суспільства на національному та міжнародному рівнях.

Саме тому для нас важливе значення має дослідження досвіду колишніх країн Соціалістичної Співдружності – Польщі та Румунії, які приєднались до ЄС на різних етапах разом із Угорщиною, Чеською Республікою, Словаччиною, Словенією, Кіпром, Мальтою, Естонією, Литвою та Латвією, і

на сьогодні є активними членами Європейського Союзу і мають з Україною не лише спільні кордони, але й загальні історико-культурні традиції.

Становлення сучасної системи підготовки фахівця дошкільного виховання неможливе без врахування національних традицій виховання, без використання педагогічного досвіду зарубіжних педагогів, без усвідомленого ставлення до здобутків національної теорії та практики освіти педагога в освітніх установах, а, отже, потребує подальшого вивчення.

Порівняльно-педагогічне вивчення впливу глобалізаційних процесів спрямовується на виявлення та аналіз спільних тенденцій у розвитку неперервної освіти в східноєвропейських країнах, що свідчить про конвергенцію систем освіти цих країн.

Відсутність цілісного системного дослідження теоретико-концептуальних і організаційно-практичних основ професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у країн Східної Європи, зокрема Польщі та Румунії, зумовили звернення до здійснення історико-педагогічного аналізу становлення системи підготовки педагогічних кадрів в цих країнах. Це дасть можливість, на наше переконання, не лише належним чином визначити генезис системи професійної підготовки країн-сусідів, що мають з Україною схожу історію, але й окреслити можливості використання елементів східноєвропейського досвіду педагогічної підготовки майбутніх вихователів в умовах входження України в європейський інтеграційний процес.

Е. Вільчковський, А. Вільчковська, В. Пасічник, вивчаючи підготовку педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ в контексті Болонського процесу, відмітили значущу роль розробки єдиної освітньої стратегії в економічному об'єднанні Європи і соціальній стабілізації країн ЄС. Аналіз даного дослідження показує, що йде мова про формування конкретного, більш чіткого механізму політики інтеграції в означеній сфері й, насамперед, про уніфікацію і стандартизацію національних систем освіти. Важливим завданням інтеграції є також сприяння духовному зближенню європейських народів.

Особливої уваги в цьому питанні заслуговують праці польських вчених А.Шицувни, Й.Давіда, В.Дзєжбіцкєй, Г.Ровіда, С.Гессена, С.Балея, В.Наврочинського, З.Мислаковського, С.Добровольського, М.Креутза, С.Лемпіцького, С.Шумана, Й.Кульпи, В.Суходольського, Т.Голувко та ін. Отже, дослідження проблем педагогічної освіти мають давню традицію і зараз відіграють важливу роль у системі педагогічних та інших наук.

Проте аналіз багатьох літературних та інших джерел з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що в польській педагогіці до цього часу ще не здійснено цілісного дослідження проблем педагогічної освіти вихователів у вищій школі. Теоретичні засади нової системи навчання педагогів і практична реалізація результатів наукових пошуків вимагають їх розширення у Польщі з урахуванням сучасних досягнень польської і зарубіжної педагогіки.

Доцільно врахувати, що на різних етапах розвитку держави функціонували різні заклади для підготовки педагогічних кадрів, які мали загальну мету і були важливою складовою системи освіти в країні. Водночас вони мали суттєві відмінності в рівнях, змісті, структурі та організаційних формах педагогічної освіти. Методологічні засади, соціально-економічні умови та нормативно-правова база їхнього функціонування на різних історичних етапах мали свою специфіку. У процесі історико-педагогічного пошуку





Организация и методика самостоятельной работы студентов (Материалы Всероссийской научно-практической конференции, проведенной 16-17 мая 1979г. в Новосибирске). – М., 1979. – С. 6-8.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Дорофеев А.А. Педагогическая технология дифференцированной организации самостоятельной работы курсантов (на опыте изучения общевойсковых дисциплин): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Орел, 1998. - 24 с.

4. Нешков А.К. Педагогические условия организации учебного времени в системе деятельности первокурсников военного ВУЗа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Орел, 1999. - 24 с.

5. Порошин А.А. Педагогическая система формирования у курсантов военно-учебных заведений готовности к активной самостоятельной работе: Авроеф. дис. ... канд. пед. наук. - Саратов, 2000. - 24 с.

**Педагогіка**

**УДК 378:004**

**викладач, завідувач відділення Погоріла Наталія Іванівна**
Відокремлений структурний підрозділ
Городищенський коледж
Уманського національного університету садівництва (м. Городище)

## СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРОТЕХНІКІВ

*Аннотация.* Статья посвящена определению главных составляющих (компетентностей) структуры формирования профессиональных компетентностей будущего агротехника в аграрных колледжах.

*Ключевые слова*: компетентность, профессиональная компетентность, структура.

*Annotation.* The article is devoted to the definition of the main components (competencies) of the structure of formation of professional competence of the future agronomists at the agricultural colleges.

*Keywords:* competence, professional competence, structure.

**Вступ.** Актуальним питанням для аграрних коледжів є створення структури формування професійної компетентності майбутніх агротехніків. Становлення майбутнього агротехніка – це формування його як особистості, і як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності. Не залишає сумнівів і те, що успішна підготовка в аграрному коледжі залежить від професійно значущих особистісних якостей, а недостатній їх розвиток є причиною недостатньої професійної підготовки. Адже особистісні якості, які передбачають характер взаємодії між особистістю і майбутньою професією, формування професійно-компетентного майбутнього фахівця, формуються в аграрних коледжах. Професійно значущі якості майбутнього фахівця знайшли своє відображення у працях Л. Елагіна, О. Пєхоти, А. Шлятен, С. Гончаренка, О. Семеног; проблему професійної компетентності досліджують і аналізують Н. Бібік, І. Зязюн, Н. Кузьміна,

направленные на развитие коммуникативной компетентности, используя ситуации, имитирующие реальные действия.

Другим средством повышения мотивации курсантов и как следствие положительного отношения к языку выступает организация коммуникативно-речевых учебных ситуаций. Можно предложить курсантам принять участие в дискуссиях, посвященных различным аспектам военного образования. Например, проведение «круглого стола», темой обсуждения которого является сопоставление систем высшего военного образования в России и странах изучаемого языка (США, Великобритании). Безусловно, для того, чтобы курсанты в ходе беседы чувствовали себя уверенно, им необходима предварительная языковая и страноведческая подготовка. Будущим участникам дискуссии следует рекомендовать пройти лексико-грамматическое тестирование для того, чтобы снять языковые трудности, которые могут возникнуть при обсуждении довольно специфических реалий зарубежной системы образования. В содержание тестирования также должны быть включены небольшие аудио- или видеофрагменты, дублирующие употребление языковых единиц, усвоенных при выполнении заданий теста. При соблюдении вышеописанных условий заседание «круглого стола» должно расширить кругозор курсантов, повысить интерес к изучению языка не только как одной из обязательных дисциплин, но и как средства коммуникации в сфере профессионально-ориентированной деятельности. Однако нельзя не учитывать и возможный отрицательный опыт участия в дискуссии некоторых курсантов по причине их некачественной предварительной подготовки (невнимательного выполнения заданий теста) или же возникшего «языкового барьера». Важно помочь таким курсантам достигнуть успешного уровня овладения материалом, предложив пройти тестирование еще раз или выполнить дополнительные задания с последующим обсуждением вопросов, выносимых на дискуссию, но уже с меньшим количеством участников с целью нивелировать стрессовую ситуацию, вызванную страхом допустить ошибку при построении высказывания. Участие в подобных дискуссиях призвано мотивировать курсантов на осуществление самообразовательной деятельности, проведение самоконтроля на этапе овладения материалом, а также формирование ответственного отношения к выполнению самостоятельно распределенных по времени учебных задач.

Таким образом, при планировании и реализации самообразовательной деятельности в процессе обучения в военном ВУЗе вообще, и в частности в процессе обучения иностранным языкам, можно выделить существенное противоречие между временем, отводимым на самообразовательную деятельность, формами ее организации, довольно низким уровнем мотивированности в изучении языков и отсутствием у обучаемых опыта продуктивно ее планировать, распределять время на выполнение тех или иных самостоятельных заданий, а также реализовывать собственные учебно-познавательные потребности в повседневной учебной деятельности. Роль педагога в этой связи стать равноправным союзником курсанта и собственным примером способствовать становлению и совершенствованию самообразовательной компетенции при изучении иностранных языков.

**Литература:**

1. Барабанщиков А.В. Научно-педагогические основы повышения эффективности самостоятельной работы / А.В. Барабанщиков, Б.П. Корочкин //





враховувалося те, що окремі тенденції були сталими й отримували подальший розвиток на наступних історичних етапах, інші виникали або зникали [5].

Загалом, розвиток системи педагогічної освіти педагогів не був відособленим процесом. У розбудові польської системи педагогічної освіти використовувалися прогресивні ідеї західноєвропейської і світової педагогічної теорії і практики кінця XIX та упродовж XX століть, науковий доробок вітчизняних учених та освітніх діячів. Інновації не переносилися механічно, а пристосовувалися до особливостей краю, потреб, що поставали на різних етапах розвитку суспільства [10; 11].

Генезис системи педагогічної освіти педагогів у Народній Польщі можна окреслити кількома етапами. Зокрема, I період – 1918-1945 рр. характеризується пошуком шляхів формування системи педагогічної освіти, яка б забезпечувала підготовку вчителів, вихователів до реалізації виховного ідеалу, успішного виконання місії щодо нації і держави, активної участі в розвитку національної культури; зростанням рівня кваліфікації педагогів; збереженням дуалізму в педагогічній освіті; нормативно-правовим забезпеченням діяльності закладів освіти, в т.ч. й педагогічної освіти; концентрацією педагогічної освіти в руках держави.

Педагогічну освіту також можна було отримати в державному педагогічному інституті, завданням якого була теоретична і практична педагогічна освіта учителів середніх шкіл, що здобули фундаментальну підготовку в університеті, та проведення наукових досліджень у галузі педагогіки. У 1924 році запроваджено магістерську систему університетських студій. Польські педагоги міжвоєнного періоду були прихильниками демократичних змін, позитивно ставилися до самоосвіти, піднімали ініціативу реформування освіти. Сформувалася також професійна солідарність педагогів, підносився престиж професії, а на її сторожі стояла прогресивна організація “Союз Польського Педагогства”.

II період – 1945-1989 рр. характеризувався централізованим характером педагогічної освіти, підпорядкуванням її мети і завдань підготовці педагога до утвердження ідеології соціалістичного суспільства, марксистсько-ленінської педагогіки; структурна перебудова системи педагогічної освіти, поступовий перехід від дуалізму до триступеневої системи педагогічної освіти і утвердження єдиної системи підготовки педагогів-магістрів; зміни в змісті педагогічної освіти, пошук нових її моделей.

Важливу роль у підготовці педагогів відіграли педагогічні курси: для випускників загальноосвітніх гімназій та ліцеїв (з 1945р.), державні педагогічні курси (з 1946 р.), вчительські класи (з 1951р.), районні комісії (з 1945р.), кореспонденційні педагогічні ліцеї (з 1951р.). У 1946-1958рр. у районних комісіях здобули повну кваліфікацію 33,1 тис. педагогів, а в кореспонденційних педагогічних ліцеях – 16,5 тис.

У 1944-1947рр. діяли дворічні педагогії, які уступили місце вищим педагогічним школам. У 1947-1954рр. функціонували вищі учительські курси та педагогічні інститути. З 1954р. діяли дворічні вчительські студії, число яких у 1965р. досягло 82. Вони готували вчителів-предметників для вищих класів основної школи.

У 1970р. розпочалася поступова ліквідація вчительських студій, яка завершилася у 1972 р. Замість них створено трирічні вищі вчительські школи, які у 1973-1974рр. були перетворені у вищі педагогічні школи (ВШП). На

переломі 60-70-х років у вищих педагогічних школах здійснено суттєві структурні і програмові зміни. У 1973р. на місце предмета “елементи педагогічних наук ” введено блок предметів, який включав психологію і педагогіку з поділом на історію педагогіки, теорію навчання і теорію виховання. У 1978 р. та у 1986/87 н.р. у ВШП та університетах запроваджено нові, типові програми з предметів педагогічного блоку. Розпочато підготовку за трьома педагогічними спеціальностями: шкільна педагогіка, опікунська педагогіка і культурно-освітня педагогіка. Навчальним закладам надано право встановлювати кількість годин на педагогічну освіту, визначивши мінімум 300 годин для предметів педагогічного блоку та мінімальний 10-тижневий обсяг педагогічних практик. На початку 80-х років почалося поступове обмеження обсягу психолого-педагогічної освіти майбутніх педагогів.

ІІІ період – 90-ті роки ХХ століття відзначився пошуком таких моделей педагогічної освіти, які б дали можливість готувати творчого, самостійного, відкритого до співпраці педагога, здатного вирішувати завдання підготовки молодих поляків до європейської інтеграції і водночас зберігати та розвивати національну культуру. Децентралізація управління освітою. Посилення автономії закладів для підготовки педагогів. Перехід до педагогічної освіти педагогів у вищих навчальних закладах в різних організаційних формах. У дев’яностих роках на деяких університетських факультетах з’являються дефіцити часу, що сягають 50 % передбачуваного на педагогічну освіту, встановлену, як мінімум, 270 годин. Спостерігається також слабка практична підготовка студентів до роботи в школі.

У розвитку педагогічної освіти учителів, вихователів у Народній Польщі пройшла виразна еволюція закладів підготовки від педагогічних ліцеїв до магістерських студій. Це зумовлювалося зростаючими потребами на відповідно підготовлених педагогів разом з якісним і кількісним розвитком шкільництва та водночас відображенням різноманітності потреб шкільництва, кадрових та економічних можливостей закладів підготовки педагогів і впливів польської традиції та зразків інших держав [12; 13].

Починаючи від дев’яностих років, система педагогічної освіти педагогів постійно змінюється. З’явилися недержавні школи і заклади, які стають важливим елементом системи освіти в країні. Незаперечним фактом залишається підготовка педагогів на рівні вищих студій для всіх типів шкіл і навчальних закладів освітньо-виховного спрямування.

У сучасних умовах важливим завданням є точніше окреслення ролі і функцій педагогічної професії та формулювання нових гасел і завдань підготовки та підвищення кваліфікації освітян. Особливо суттєвою є організація освіти педагогів у світлі потреб, пов’язаних із європейськими аспіраціями Польщі, та виконання постулатів, сформульованих у польських і міжнародних освітніх рапортах [13].

Слід зазначити, що польська вища освіта досить легко сприйняла вимоги Болонської декларації. Справа в тому, що за останні двадцять років ВНЗ Польщі традиційно готували магістрів переважно за п'ятирічним строком їх навчання. Після розпаду соціалістичного табору, який очолював СРСР, польська освіта стала чітко орієнтуватися на системи освіти Західноєвропейських країн. Її науковці та викладачі ВНЗ систематично беруть участь у міжнародних наукових конференціях і симпозіумах, а також проходять наукове стажування у провідних університетах Європи. Важливо,





формирования у курсантов значимых мотивов, усиливать профессиональную направленность заданий, целенаправленно развивать у обучающихся навыки и умения учебного труда, систематически изучать основы самостоятельной работы, оптимизировать ее планирование, обеспечение и контроль [5].

В работе А.К. Нешкова при разработке модели организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности в военном ВУЗе выделена система специальных опережающих занятий, которые обеспечат целенаправленное усвоение обучающимися знаний о рациональных способах выполнения основных учебных действий (овладение техникой быстрого чтения, краткого конспектирования, выделения главного и пр.) [4].

Более того, видится довольно эффективным способ организации самообразовательной деятельности курсантов в военном ВУЗе при помощи развития у курсантов творческого стиля планирования самоподготовки на перспективу, дающего возможность каждому учащемуся проявлять инициативу в выборе вида учебной задачи. При этом отметим, что в среднем только 10% курсантов считают, что они в основном хорошо распределяют свое время, регулярно планируют свою самообразовательную деятельность и учатся с максимальной отдачей.

Идея разработки педагогической технологии по организации и контролю самообразовательной деятельности курсантов, которая учитывала бы уровни и этапы индивидуального становления личности обучаемого, лежит в основе исследования о самостоятельной работе А.А. Дорофеева [3]. В его работах выдвинута гипотеза о том, что организация самостоятельной работы курсантов способствует успешному становлению военно-профессиональной готовности офицера, если алгоритмы педагогического управления учебно-познавательной деятельностью дифференцируются адекватно содержанию дисциплин и динамике роста профессионально значимых качеств обучающегося, учитывают достигнутый личностный уровень освоения необходимых общевойсковых умений и включают, в итоге, проблемно-ролевое проектирование и самостоятельное выполнение самим курсантом таких учебных задач, которые соответствуют необходимому уровню овладения содержанием дисциплин.

**Выводы.** Характеристика существующих подходов и направлений организации самообразовательной деятельности курсантов, а также их отношения к проблеме ее осуществления, упомянутых в основной части статьи, выявила ряд особенностей и сложностей, для преодоления которых в условия организации педагогами самообразовательной деятельности курсантов необходимо внести некоторые изменения.

На наш взгляд, для того, чтобы повысить интерес курсантов к иностранному языку, а также сформировать у них положительное отношение к самообразовательной деятельности при изучении данной дисциплины, прежде всего, необходимо доказать курсантам взаимосвязь высокого уровня владения иностранным языком и профессиональной востребованности будущих летчиков. Видится возможным провести семинар-беседу с офицерами, которые принимали участие в международных миссиях ООН в качестве военных наблюдателей или побывали в «горячих точках» планеты как миротворцы. Подобные встречи будут весьма полезными как для курсантов, так и для преподавателей кафедры, поскольку личный опыт изучения иностранного языка военнослужащих может помочь педагогам методически скорректировать процесс преподавания языка и разнообразить предлагаемые курсантам задания,

уровнем мотивации к овладению иностранным языком, зачастую весьма сложной для педагогов является задача убедить учащихся в том, что самообразовательная деятельность при изучении иностранных языков действительно необходима для формирования ответственного отношения к выполнению должностных обязанностей, а иноязычная подготовка выступает неотъемлемой частью их профессиональной компетенции. Слабомотивированные курсанты зачастую отказываются выполнять дополнительные задания по дисциплине «Иностранный язык», придерживаясь мнения, что для их будущей профессии приоритетными выступают специализированные предметы (аэродинамика, механика и др.), а гуманитарный блок является «лишь пустой тратой времени» и нужен лишь «для галочки». Профессионально-коммуникативная компетентность, по мнению курсантов, не имеет большого значения для будущей профессиональной деятельности, что подтверждено результатами анкетирования. На первое место по значимости почти все курсанты выносят собственно профессиональную компетентность, на одно из последних - коммуникативную. Курсанты военных авиационных вузов не соотносят свою основную профессию с качественным знанием иностранного языка.

Более того, труднопреодолимой особенностью традиционного образовательно-педагогического процесса видится позиция педагога как транслятора знаний и позиция курсанта как объекта педагогического воздействия. Курсанты изначально, окончив общеобразовательные учебные заведения, приходят в академию, не обладая необходимым уровнем сформированности навыка самообразовательной деятельности и готовности проявлять инициативу по овладению знаниями. Однако причина указанной проблемы заключена не только в позиции учащихся, но и в индифферентности некоторых педагогов менять укоренившиеся методы обучения, «проверенные годами». Недостаточное использование преподавателем инновационных форм, методов и средств обучения в ходе аудиторного занятия, на наш взгляд, ведет к низкому уровню мотивированности курсантов к овладению иностранным языком в процессе самообразовательной деятельности. Английская пословица «Children see, children do» («Дети видят, дети делают/повторяют») видится весьма уместной в данном ключе. Можно сделать однозначный вывод о том, что учащиеся будут тянуться к новым источникам знаний и формам их получения только при условии, что и педагог сам будет стремиться к этому.

По мнению В.П. Беспалько, практическое занятие, в ходе которого осуществляется разомкнутое управление познавательной деятельностью обучаемого позволяет достичь лишь уровня знакомства с материалом при "неограниченном разбросе в качестве обучения учащихся одной и той же группы" [2]. И именно этот "разброс", как и "разброс" в исходном уровне знаний, приводит к необходимости планировать самообразовательной деятельности курсантов на самостоятельной подготовке.

Действенное решение вышеотмеченных особенностей и недостатков военного распорядка дня в ВУЗе при организации самостоятельной работы курсантов представлено несколькими точками зрения.

Так, в исследованиях А.А. Порошина на основе разработанной модели самостоятельной работы определена модель педагогической системы формирования у курсантов готовности к самообразовательной деятельности, в которой предложено повысить ее качество путем комплексного подхода и





що випускник ВНЗ Польщі повинен бути підготовлений до праці вчителя у початковій школі та дошкільному закладі [5; 6; 12]. Вихід польської освіти на загальноєвропейський рівень, гуманізація і демократизація навчального процесу зі студентами, застосування нових педагогічних технологій сприяють покращенню підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ країни.

На нашу думку для організації системи освіти України корисним є також досвід Румунії, оскільки упродовж останнього десятиріччя Румунія наполегливо наближається до європейських стандартів. Проблема полягає в тому, що становлення і реформування середньої і вищої освіти Румунії, як розвиненої сусідньої держави не достатньо досліджена. Окремі дані про становлення і реформування середньої і вищої освіти Румунії містяться в роботах таких вітчизняних вчених: Д. Георгеску, І. Пелейд, Х. Себкова, А. Марга, О. Крісан, І. Маріуц; та праці таких румунських вчених: М. Корка, Сільвія Флоаря та ін. Аналіз науково-педагогічної літератури, статей, монографій, результатів досліджень, що вивчали дану проблему дав можливість нам виокремити 5 періодів становлення та реформування середньої та вищої освіти в Румунії. Однак, як показує аналіз літературних джерел, історія становлення системи професійної підготовки майбутніх вихователів сягає часів поділу Румунії на три політичні формації: Молдавію або Волощину (країна між Карпатами і Дністром; назва східної частини - Бессарабія), Валахію або Мунтенію на півдні і Трансильванію на заході. Об'єднання двох перших відбулося ще 1859 році (під назвою «Румунія»), усіх трьох – у 1918 році.

*Протягом першого періоду* основною була релігійна освіта. Грецька та латинська мови були домінуючими у навчанні. Ще протягом 1561-1563 роках господар Молдовського князівства Йоан Якоб Гераклід заснував Латинський Коледж у місті Котнар, неподалік Ясс. Його можна вважати першим вищим навчальним закладом в Румунії. У Валахії історія вищої освіти починається ще в кінці 17 століття, коли її правитель Костянтин Бринковяну заснував Княжу Академію в Бухаресті «Academia Domnească de la Bucureşti» в 1694 році. Нарешті, в 1707 році, молдовський господар Антіох Кантемир засновує Княжу Академію в Яссах, установу аналогічну Князівській Академії у Бухаресті. У 1776 році Олександр Іпсіланті, господар Валахії, ввів нові курси в Академії. З того часу, в ній почали вивчати французьку та італійську мови. Також доступними були приватні уроки. Обидві академії припинили існування в 1821 році, але на заміну їм були створені аналогічні румуномовні установи - Коледж Святого Сави та Академія Міхайляна.

Протягом усього періоду найвищий рівень грамотності зафіксовано у Трансільванії і Буковині. Багато хто з румунських письменників того часу, таких як Йоан Славічі або Міхай Емінеску, навчалися та починали свій творчий шлях в цих регіонах. У 1867 року, коли влада над Трансільванією була передана Угорщині у нововстановленій Австро-Угорщині, більшість румунських та німецьких шкіл закрили, угорська стала основною мовою в адміністративній сфері спілкування, також були закриті більшість румунських культурних організацій. Поступово, протягом 1870-х і 1880-х років вони відновили функціонцвання, в основному, як приватні організації, а іноді й як нелегальні організації. Як правило, їх відносили до румунських культурних груп, таких як ASTRA як такі, що продовжують пропонувати освіту румунською мовою [2; 8].

У Валахії освіта на початку XIX століття була дезорганізованою і обмеженою, та носила релігійний характер. Вища освіта в свою чергу була організована в так званих семінаріях. Однак, ситуація покращилася протягом 1830 – 1840 років: з'явилися школи засновані муніципалітетами та державою відповідно до регламенту та людьми із заможних родин, що отримали освіту за кордоном (найпопулярніші - Париж і Відень). Паралельно зросла кількість культурних організацій котрі пропонували освітні послуги, що сприяло створенню інтелектуального ядра, яке визначатиме румунську політику XIX століття. Останні залишки турецької та грецької освітніх традицій зникли, на зміну яким прийшли французькі тенденції. У 1860-х після об'єднання Румунії правитель Об'єднаних Князівств Румунії Олександру Іоан Куза (Alexandru Ioan Cuza sau Alexandru Ioan I) вперше впорядкував систему освіти, створив чіткі рамки в освіті шляхом проведення освітніх реформ, які передбачали: обов'язкове чотирирічне навчання в школі; організацію світських шкіл; отримання вищої освіти відкриттям нових вузів: школа названа на честь видатного діяча румунського Просвітництва Георга Лазера в Бухаресті (зараз *Colegiul Naţional "Gheorghe Lazăr"*) перші два університети в Яссах в 1860 році і в Бухаресті в 1864 році. Реформа 1862 року дозволила встановити єдину систему освіти на всій території новоствореної Румунії.

*Освіта другого періоду* - кінця XIX і початку XX століття розвивалася згідно реформ, які проводилися в країні. Зокрема 1880-ті роки відзначені реформами міністра освіти Спіру Харета, який створив нову програму реформування освіти та її модернізації. Його програма була сумішшю освіти та державного будівництва - дуже успішною формулою у впровадженні грамотності в сільській місцевості. Система реформування освіти Спіру Харета була настільки успішною, що багато шкіл в Румунії носять його ім'я до тепер та його ім'я продовжує бути пов'язаним з сучасною освітою [2; 8; 9, с. 47-73].

*Протягом третього періоду* (між 1918-1949 роками, коли, до прикладу, у Польщі – це перший етап становлення системи фахової підготовки майбутніх вихователів) існували дві проблеми, які підлягали нагальному вирішенню, обидві стосувались суспільно-політичного життя та історично обумовлюючими. По-перше, інтеграція не менш ніж чотирьох різних систем освіти - до Румунії, приєдналася Буковина, Трансільванія і Бессарабія, а по-друге, необхідність індустріалізації і модернізації суспільного устрою. Міністр Костянтин Анджелеску відіграв істотну роль у формуванні системи освіти Румунії повоєнних років. Освітня модель Спіру Харета збереглася, а австрійська та угорська системи, поширені у Трансільванії і Буковині були відкинуті. До 1941 року існували відмінності в предметах і типах освіти одержаної в місті та сільській місцевості. Вони були адаптовані до виду діяльності, якою студенти повинні займатися після закінчення навчального закладу. Відмінності були досить помітними. Вищі школи також пройшли процес модернізації. Зокрема класичну освіту суттєво спростили, сучасна і класична мови об'єдналися.

Елемент національно-державного відродження був досить потужним та глибоким на даному етапі. Державне будівництво сприймалося в основному в етнічному сенсі, більше ніж у цивільному - румунська етнічність використовувалась протягом даного періоду як синонім до нації, що відображає систему освіти. Незважаючи на діаспору, яка складала значну





самообразовательной деятельности, в том числе при изучении иностранного языка. Не удивительно, что ожидать качественного ее осуществления от таких курсантов не стоит.

Уточним, что эффективная самообразовательная деятельность курсантов возможна лишь при правильно организованной их учебной деятельности на занятии, которая мотивировала бы учащихся расширить свои познания в свободное время.

Таким образом, качество проведения самообразовательной деятельности обучаемых напрямую зависит от многих условий, одним из которых предстает уровень ее организации.

Как известно, педагоги военных ВУЗов претерпевают особые сложности при решении данного вопроса. Время, которое отводится на самоподготовку курсантов ограничено 3 часами послеобеденного периода. Важно, чтобы каждый учащийся мог правильно распланировать свою работу, уделив внимание всем необходимым предметам. Стоит отметить, что правильное планирование деятельности - основополагающее условие всей системы организации самостоятельной работы, так как курсант не сможет целесообразно использовать время самоподготовки, если ему не понятны цели обучения и задачи, стоящие перед ним. В этом случае он сталкивается с некачественным выполнением заданий и как следствие неудовлетворенностью своими знаниями.

Проанализируем отношение курсантов к осуществлению самообразовательной деятельности. Проведя опрос и анкетирование учащихся академии 1 и 2 курсов, мы выявили, что большинство из них не удовлетворены уровнем организации и проведения самообразовательной деятельности. Курсанты жалуются на недостаток времени на самообразование, основными причинами которой, по мнению курсантов, являются: отрыв времени самостоятельной работы на другие мероприятия; большой объем заданий; неритмично составленное расписание занятий и пр. При этом по результатам опроса, основной причиной нехватки времени при осуществлении самообразовательной деятельности у первокурсников является большой объем заданий. Данная проблема, исходя из проведенных исследований, обусловлена низкими навыками самоорганизации, неумением курсантов, особенно первого года обучения, работать на самоподготовке, планировать ее проведение. Все это подчеркивает как несовершенство самой сложившейся системы самообразовательной деятельности, так и отсутствие интереса к изучению материала на самостоятельной подготовке у курсантов, отсутствие заинтересованности в получении знаний, закреплении навыков и умений самостоятельным трудом.

Что касается особенностей организации и проведения самообразовательной деятельности при изучении иностранных языков, мы также можем выявить некоторые недостатки иноязычной подготовки курсантов военных вузов, которые негативно сказываются на отношении учащихся к данному виду деятельности, что в свою очередь, ведет к низкой эффективности самообразовательной деятельности в области изучения языков. Для тех курсантов, кто активно интересуется изучением современного живого языка, в ВУЗе наблюдается недостаточность подлинно аутентичных и информативно емких материалов в связи с ограниченным доступом курсантов к сети Internet. Для другой категории курсантов, которые обладают низким

Besides, there are hints on the ways to improve cadets' self-directed learning organization at the academy.

*Keywords:* self-directed learning, foreign language, professional competence, cadets' attitude, disadvantages of cadets' self-directed learning organization, conditions of effective cadets' self-directed learning organization.

**Введение.** На сегодняшний день одной из важных задач, стоящей перед педагогами, работающими в сфере высшего военного образования, стоит вопрос организации эффективной самообразовательной деятельности курсантов, так как она является неотъемлемым условием их будущей востребованности в профессиональной среде.

**Формулировка цели статьи.** Актуальность написания статьи обусловлена недостаточностью изученности проблемы организации самообразовательной деятельности курсантов в процессе изучения иностранных языков и их отношения к данному вопросу в психолого-педагогической литературе. В связи с этим, содержание статьи направлено на выявление особенностей организации самообразовательной деятельности курсантов военно-воздушной академии, в частности, при изучении иностранных языков, а также приведены сведения об отношении курсантов к существующей системе организации самообразования в ВУЗе.

**Изложение основного материала статьи.** Для того чтобы верно охарактеризовать особенности организации успешной самообразовательной деятельности курсантов военно-воздушной академии, обратимся к наиболее важным, на наш взгляд, положениям, которые обеспечили бы ее эффективное внедрение в образовательно-педагогический процесс. В качестве основных педагогических условий эффективности организации и осуществления самообразовательной деятельности курсантов выделим, прежде всего, необходимость учитывать мотивы учебно-познавательной деятельности; кроме того, систематичность и непрерывность организации самообразовательной деятельности курсантов; а также воспитывающий характер содержания и последовательность контроля процесса самообразовательной деятельности учащихся.

Проведя обзор психолого-педагогической литературы, отметим, что необходимость организации и проведения самообразовательной деятельности курсантов в их профессиональной подготовке подтверждена такими исследователями, как К.А. Воробьев, В.М. Коровин, В.М. Куликов, Ю.И. Лопухов, А.П. Порохин и др.

На наш взгляд, весьма рациональна точка зрения А.В. Барабанщикова, который выделяет несколько основных условий организации успешной самообразовательной деятельности курсантов в военном ВУЗе. Во-первых, это целенаправленность и целеустремленность образовательно-педагогического процесса. Во-вторых, обязателен учет данных психологии и педагогики. Кроме того, сочетание высокой требовательности к обучающимся с заботой о них и повседневной помощью им. И, наконец, индивидуальный и дифференцированный подход к обучающимся, учитывающий личностные особенности и потребности каждого курсанта [1].

Остановимся более детально на некоторых условиях организации самообразовательной деятельности курсантов. Прежде всего, учтем, что значительное количество курсантов вообще не обладают навыками





частку меншості, можливості для навчання будь-якою іншою мовою, крім румунської, були досить обмеженими.

Фашистська диктатура і Друга світова війна в значній мірі залишила свій слід на румунській системі освіти. Багато професорів університетів було вбито або примусово відсторонено від діяльності. Проте радянська окупація принципово змінила румунську систему освіти, перетворивши її з ліберальної французької на клон радянської сталінської системи освіти.

*Четвертий період* між 1945-1990 роками можна розділити на три етапи, що грунтуються на трьох реформах. Перша реформа відбулася в 1948/1949 роках, яка започаткувала копію системи освіти СРСР на той час, друга реформа 1958 року поступово лібералізувала багато сегментів системи освіти, а третя реформа 1972 року, знову обмежує систему освіти і приводить її у відповідність до вимог партії притримується на основі ідеологічної лінії. Роки цих реформ відповідають приблизно рокам змін, що відбувалися в румунському суспільстві.

На першому етапі четвертого періоду (1949-1958-х років) вся система національної освіти Румунії була під контролем комуністичної партії Румунії за підтримки Радянського Союзу. Освіта розглядалася комуністичним урядом в якості важливого інструменту для управління людьми і створення "нової людини". Реформи 1949 року відіграють істотну роль у руйнуванні старої системи і створення нової. Класичний поділ між технічними, класичними та професійно-технічними училищами був ліквідований повністю - школи стали триланковими установами (молодші школи, середні школи і університети), забезпечуючи ідентичну освіту для всіх. Більшість університетів були розформовані у рядові технічні інститути.

У 1960-і роки, а це другий етап четвертого періоду країну охопила хвиля лібералізації. Повернулася традиційна структура в галузі освіти. Обов'язкова шкільна освіта була продовжена до 8 років. Класична і професійна школи знову стали доступними, непопулярні предмети були вилучені. Тим не менш, вплив партії пустив глибоке коріння і в 1970-і роки система занепадає, а також контроль і репресії ще мали місце. Отже, дана система освіти була ще далекою від вільної.

Третій етап датується 1972 роком, із започаткуванням реформ, які збіглися з націоналістичною ідеєю генерального секретаря ЦК Румунської компартії (РКП) Ніколая Чаушеску. Вивчення іноземних мов знову стало обмеженим соціальними науками, і нова система освіти зумовлювалась націоналістично-соціалістичним реалізмом. Можливість навчання за кордоном була обмеженою, класичні програми замінювались промисловими. У цей період найбільше постраждали національні меншини через захоплення націоналізмом. Після 1956 року жодний університет не мав навчальної програми мовою національних меншин, більшість німецьких та угорських шкіл закрили в 1970-х і 1980-х роках. Це призвело до орієнтації на технічну освіту, але через нестачу інвестицій та відсутності контактів із зовнішнім світом, вона сильно страждає від відсутності якості та досвіду. Проте тоталітарний режим ретельно маскував цю некомпетентність шляхом спроб участі у академічних конкурсах між студентами, які всіляко віталися [3; 14].

Після 1990 року починається *п'ятий період* становлення румунської освітньої системи. В 1997 році Румунія підписала Лісабонську конвенцію про взаємне визнання європейськими країнами академічних кваліфікацій, і стала

учасником Болонського процесу. У всіх країнах Східної Європи у цей час відбулося багато змін, які виникли після провалу комуністичного режиму. Румунська освіта перенесла багато змін, оскільки саме з неї почалася деполітизація 1990 року. Однак за 17 років відсутності стабільності і консенсусу відносно того, якою повинна бути освіта, кожен рік приносив істотні нововведення, які кілька разів скасовували. Ці реформи були поверхневими та не задовольняли потреб учнів.

За перші 8 років цього періоду постала проблема недостатнього фінансування. Однак, навіть з поліпшенням фінансування освіти в країні, починаючи з 2001-2002 років через відсутність реформ, заробітна плата залишалася низькою. Якість освіти бажала бути кращою, водночас рівень формалізму залишався достатньо високим, а всі реформи, що проводилися носили поверхневий характер. У 2007 році аналіз президентської комісії, викликаний низькими результатами європейського тестового оцінювання привів до висновку, що "система освіти Румунії потребує радикального реформування у відповідності стандартам якості" [2; 7].

Певне поліпшення викликало відкриття приватних університетів. Проте деякі з них надавали не якісні освітні послуги, крім того, зафіксовані випадки торгівлі дипломами. Дипломи традиційно видавалися після 4-5 років навчання. Значним покращенням ситуації стала повна автономія університетів, яким стало легше вирішувати ці проблеми. Однак актуальним завданням залишалося вирішення дефіциту та надлишку робочої сили, оскільки ринок праці виявляв високий рівень нестабільності в 1990-х роках. Це стосувалося інженерних спеціальностей, правників, політологів, психологів, програмістів. Інше покращення в освіті стосувалося національних меншин. На даний момент існує повна система освіти угорською мовою (шкільні класи, вузи і кафедри в державних та приватних університетах), освіта (як правило, класи в молодших і середніх школах) німецькою, російською, болгарською, чеською, сербською, турецькою та українською мовами.

Таким чином, проаналізувавши історичний аспект становлення і реформування середньої і вищої освіти Румунії помітно простежується зв'язок між загальним станом освіти та соціально-політичною і економічною ситуацією в країні. Можемо спостерігати, що XX століття є дуже важливим етапом, в ході якого були закладені основи для сучасної освіти та навчання, на рівні європейських стандартів. А входження Румунії в європейський освітній простір сприяло реалізації реформ Болонського процесу. На рівні держави напрацьовано універсальні принципи взаємодії з географічними сусідами та країнами-учасниками Європейського Союзу: взаємоповага, взаємодопомога, готовність до розв'язання усіх проблем, незважаючи на рівень їх складності.

Реформи у сфері вищої освіти розпочалися з 1989 року і першочергово були зорієнтовані на ліквідацію курсів, що застаріли в ідеологічному контексті, а під час другого, більш широкого етапу, відбулося створення правової основи вищої освіти.

Законодавчою основою в даній галузі є Конституція Румунії, прийнята в 1991 році. У даний час законодавство обговорюється парламентом, щоб зробити його максимально пристосованим до нової еволюції на національному, європейському та світовому рівні. Спеціальне законодавство, що регулює вищу освіту в Румунії представлене трьома законами: Законом про освіту (Закон 84/1995), з подальшими змінами і доповненнями, Статутом викладацького





**Перспективи подальших розвідок.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшої розробки потребує проблема професійної підготовки викладачів до викладання другої іноземної мови у ВНЗ.

**Література:**

1. Бориско Н.Ф. Новые типовые программы по иностранным языкам для вузов и их особенности / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2006. – №3. – С. 3-9.
2. Воронова Є. Проблеми навчання професійно-орєнтованій іноземній мові в технічних ВНЗ / Є. Воронова // Новий колегіум. – 2009. – №1. – С.46-47.
3. Зимняя И.А. Психологические особенности овладения иностранным языком / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев. – М.: Изд-ва Московского ун-та, 1971. – 144 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С.11-17.
5. Психология / Под ред. А.А. Смирнова и др. – М.: Учпедгиз. – 1962. – 461 с.
6. Реутов Н.И. Особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского в средних учебных заведениях / Н.И. Реутов // Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – 2005. – №3. – С. 16-19.
7. Buchbinder W.A., Bessonowa I.V., Veize A.A. Zu Übungsteigen bei der Fremdsprachenvermittlung // Deutsch als Fremdsprache, 1983. – H.3. – S.359.
8. Hufeisen Britta. Deutsch als zweite Fremdsprache // Deutsch als zweite Fremdsprache. – S.46-53.

**Педагогика**

**УДК: 37.041**

**преподаватель Пенно Мария Анатольевна**
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия»
имени Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (г. Краснодар)

## ОТНОШЕНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННО-ВОЗДУШНОЙ АКАДЕМИИ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности самообразовательной деятельности курсантов военно-воздушной академии, а также выявляются некоторые недостатки ее реализации при изучении иностранных языков. Далее приводятся данные об отношении курсантов к действующей системе организации их самообразовательной деятельности в ВУЗе с учетом указанных особенностей. Кроме того, намечены пути повышения эффективности организации самообразовательной деятельности курсантов академии.

*Ключевые слова:* самообразовательная деятельность, иностранный язык, профессиональная компетенция, отношение курсантов, недостатки организации самообразовательной деятельности, условия эффективной организации самообразовательной деятельности.

*Annotation.* The article deals with the specifications of cadets' self-directed learning. It also reveals the disadvantages of self-directed learning while learning foreign languages. There are facts about cadets' attitude towards the existing way of self-directed learning organization at the academy on the basis of its specifications.

рівні здійснювати контроль, регулювати та керувати процесом навчання іноземної мови, а головне – визначати цілі, зміст, методи і засоби, термін навчання.

Як відомо, ринок підручників є широким та багатим на величезну кількість різноманітних навчальних посібників, особливо зарубіжних, які спрямовані на розвиток комунікативних навичок студентів, що вивчають іноземну мову. Проте аналіз цих підручників, як стверджує Є.Воронова [2, с.46] і апробація їх у навчальному процесі дозволяє стверджувати, що, їх невідповідність цілям, що стоять перед сучасною вищою школою України. Особливість теперішнього стану в галузі викладання іноземної мови полягає в тому, що відбулася зміна методичної і навіть методологічної парадигми. Так, провідні методисти (А. Бердичевський, О. Митрофанова, М. Пентилюк, Ю. Прохоров) зазначають, що навчання іноземної мови має розвивати особистість студента в міжкультурному діалозі. Засвоєння країнознавчої інформації не призводить до автоматичного розуміння іншої культури, а значить, й іноземної мови, що вивчається. У зв'язку із цим постала необхідність розробки спеціальної стратегії поведінки та навчання «розуміння чужого» [2, с.46]. Головна мета міжкультурного навчання формулюється з когнітивних позицій – як прищеплення здатності до розуміння нерідної культури, здатності оцінювати, порівнювати, обирати. Крім того, педагогіка ставить завдання створення розвивального підручника. З методичної точки зору контрольованою частиною цієї системи є мовні та мовленнєві засоби забезпечення міжкультурної комунікації. Вони відображаються та систематизуються в підручнику з мови навчання відповідно його конкретних завдань. Крім того, сучасний підручник повинен також враховувати специфіку вивчення другої іноземної мови.

Проблемо, яка пов'язана із зазначеним вище, є і неузгодженість навчальних робочих планів у кожному вищому навчальному закладі. Кількість годин, відведених на вивчення другої іноземної мови, значно менша, ніж на вивчення першої іноземної мови, тобто вже навчальним планом закладено недостатньо уваги до вивчення другої іноземної мови. Це у свою чергу впливає на мотивацію ставлення студентів до вивчення другої іноземної мови.

**Висновок.** Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що навчання другої іноземної мови у сучасних ВНЗ має свої особливості. По-перше, «контакт» двох іноземних мов має як позитивні, так і негативні моменти. Йдеться, насамперед, про досвід вивчення першої іноземної мови, що сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час вивчення другої іноземної мови, і не тільки щодо перенесення значення слів, що таким чином полегшує семантизацію лексичного матеріалу. Величезне значення має те, що можна провести паралелі між першою іноземною мовою і наступною, або навпаки – простежити відмінності, які є контрастом для наочності. Виявлено, що основними проблемами навчання другої іноземної мови у сучасному ВНЗ є застосування особливих методів навчання, спрямованих на подолання мовних і мовленнєвих проблем під час вивчення другої іноземної мови, наявність спеціальних програм і підручників, які б передбачали більш активне засвоєння студентами мовного матеріалу, недостатня кількість годин, відведених на вивчення другої іноземної мови а також професійне удосконалення викладача іноземної мови, на сам перед його готовність до кваліфікованого навчання другої іноземної мови.





складу (закон 28/1997), з подальшими змінами і доповненнями,а також Законом про акредитацію вищих навчальних закладів і визнання дипломів (Закон 88/1993), з її подальшими змінами та доповненнями.

Відповідно до цих документів, система вищої освіти стає більш узгодженою, спрямованою на поступовое збільшення університетської автономії, децентралізації діяльності, а також підтримки наукових досліджень і технологічних інновацій [3; 7].

Зміни, які відбулися в Румунській та Європейській системах вищої освіти, відображені в Болонській Декларації, що передбачає досягнення єдиного освітнього простору до 2010 року. Виконання цих рекомендацій спонукало виникнення двох підходів: перший (до 2000 року) передбачає кардинальні зміни і негайне застосування цих рекомендацій і другий, (починаючи з 2001 року) - прийняття рішення вести процес, заснований перш за все на участі університетів. Розробка відносини на рівні інтерактивної освіти шляхом організації дискусій, семінарів, включення в університетах експериментальної мережі, яка почалася в рамках програми.

Розглядаючи стан системи вищої освіти Румунії, можна виділити такі зміни : одночасно з *визначенням довгострокових і короткострокових програм,* чітко було проведено відмінність між університетами та університетськими коледжами, останні маючи незалежне функціонування або, більшу частину часу, були інтегровані до університетів; с*творення більш гнучких навчальних програм,* що пропонують факультативи за вибором, та поступово збільшують час для окремих досліджень; у*становлення державних стандартів* для надання дозволів на акредитацію освітньої діяльності навчальних закладів; в*нутрішня та зовнішня оцінка навчальних програм* у зв'язку з акредитацією Державної Ради з Академічного Оцінювання та Акредитації (створена в 1993 році і підпорядкована Парламенту Румунії), а також періодичне оцінювання; з*апровадження кредитної системи оцінювання* для оцінювання діяльності студентів у галузі освіти та для підвищення їх мобільності; *переключення на глобальне фінансування,* виходячи з кількості учнів у якості основного показника; впровадження комплексних показників якості, що ведуть до рейтингу ВНЗ залежно від їх продуктивності, заохочення за допомогою фінансування найбільш динамічних і ефективних вищих навчальних закладів; міністерство освіти, наукових досліджень і молоді кожен рік надає квоти на зарахування студентів державними університетами. Плату за навчання студентів відшкодовує бюджет, затверджений Міністерством освіти, наукових досліджень і молоді; диверсифікація системи стипендій на підтримку студентів з особливими потребами та студентів, що відмінно навчаються [2; 7; 9]. Проект першого закону про вищу освіту розроблений у 2002 році і наданий університетам для обговорення. Остаточний варіант представлений у 2003 році і затверджений урядом і парламентом.

Зміни, які сталися в усьому світі у системі освіти, суттєво вплинули на збільшення числа державних і приватних вищих навчальних закладів. Разом з тим, існування двох різних форм освіти (короткострокова і довгострокова) створює надзвичайно сприятливі передумови для здійснення циклів, передбачених Болонською декларацією. Одним із основних пунктів Болонської декларації є циклічне структурування вищої освіти та її подальша організація.

Румунські університети досить швидко адаптувалися до більш ефективних форм міжнародного співробітництва. Серед них можна відзначити такі:

транскордонні студентські обміни між різними вищими навчальними закладами на основі двосторонніх угод про короткострокові ознайомчі поїздки що можуть містити практичну діяльність; міжнародна студентська мобільність на основі угод між університетами, з визначеним періодом навчання та використанням спільної кредитно-трансфертної системи; участь факультетів румунських університетів і викладачів у пропозиції включити спільні навчальні програми транснаціональні вищої освіти, програми для типових віртуальних університетів, та установ інших типів, що беруть участь в електронному навчанні та т.д.; професорсько-викладацький обмін у галузі освіти і наукових досліджень, щоб охопити існуючі потреби в даній галузі ВНЗ або запропонувати допомогу у розробці нових навчальних планів, нові засоби навчання, нові технології викладання і навчання і т. д.; Створення програми для надання спільних учених ступенів на основі угоди між румунським та іноземним університетами, з дотриманням правил, існуючих у кожній з країн-учасниць.

**Висновки.** Отже, система вищої освіти Польщі та Румунії перебуває в стані динамічних змін, спрямованих на інтеграцію до європейського освітнього простору. Процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільств та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку.

Різнобічний аналіз становлення та розвитку системи педагогічної освіти педагогів у контексті суспільно-політичних і соціально-економічних змін показав, що система освіти в Польщі та Румунії є цілісним утворенням з багатовимірною структурою, а тенденції та особливості її розвитку визначалися конкретними суспільно-політичними, ідеологічними й соціально-культурними умовами [1; 2; 5]. Система народної освіти, як цінність автономна, а також інструмент розвитку демократичного, відкритого суспільства і держави, стає відповідальною за вирішення щораз ширших і складніших завдань [4].

Безперечно, звернення до історико-педагогічних цінностей має велике науково-практичне значення для обгрунтування теоретико-методологічних і організаційно-методичних основ варіативних систем і моделей цілісної професійної підготовки фахівців дошкільної освіти нової генерації. Наукові концепції педагогів та історія розвитку вищих закладів педагогічної освіти, зокрема в Польщі і Румунії, приймаються в даному дослідженні як прогресивне джерело перебудови та оновлення вищої школи, розв'язання актуальних питань теперішнього і майбутнього часу. Історичний підхід до вирішення проблеми дозволяє дослідити шлях оновлення професійної підготовки на базі об'єктивного і системного її вивчення, а також творчого розвитку й актуалізації всього цінного з історії становлення вищої педагогічної школи в Україні.

**Література:**

1. Десятов Т.М. Взаємовплив національного і міжнародного досвіду в професійній освіті // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. Вип. V – К.– Вінниця: ДОВ Вінниця. – 2001. – С. 26 – 29.





використання трансформаційних вправ особливу увагу необхідно звернути на відпрацювання навичок синтаксичного управління та узгодження. До трансформаційних вправ відносять скорочення та розширення речень, а також зміну змісту речення.

Особливість синтезуючих речень полягає у тому, що вони мають багатоцільовий характер. Під час виконання зазначених вправ, студенти самостійно будують речення з опорою на певний мовний і мовленнєвий матеріал. Під час підбору синтезуючих вправ необхідно враховувати наявність інтерферуючих структур в реченні.

На завершальному етапі формування мовленнєвих навичок і умінь доцільно використовувати мотиваційні вправи, основна мета яких – розвиток навичок спонтанно-ситуативного мовлення. Матеріалом для укладання мотиваційних вправ можуть виступати тексти діалогічного і монологічного характеру, картини, фільми факти із студентського життя тощо. Мотиваційні вправи повинні забезпечувати активізацію усного і писемного мовлення, тому завдання до цих вправ необхідно формулювати таким чином, щоб студенти змушені були використовувати мовленнєві моделі того структурного типу, який відпрацьовується на занятті. У той же час мотиваційні вправи повинні сприяти розвитку умінь виражати своє ставлення до прочитаного чи почутого, коментувати певний факт чи подію, а також уміти давати розгорнуті відповіді, аргументувати, задавати питання і т.п.

Отже, під час викладання другої іноземної мови у ВНЗ викладач повинен володіти методикою викладання другої іноземної мови, враховувати явища інтерференції, використовувати особливі вправи, спрямовані на подолання цих негативних явищ.

У ході дослідження виявлено, що, поряд із вправами, спрямованими на ефективне засвоєння другої іноземної мови, сучасні методисти радять звернути увагу і на правила. Зокрема, Н. Реутов зазначає, що «зміст правила визначається, з одного боку, характером операцій і дій, що формуються, з іншого – наявністю труднощів, які викликані розходженнями в двох іноземних мовах» [6, с.18]. Особливо актуальним стає застосування правил, коли необхідна корекція або формування нових навичок. З метою попередження інтерференції англійської мови сучасні методисти радять використовувати правила-заборони та правила-моделі. Правила можуть бути як вербальними, так і схематичними. Опора на правило відбувається в основному на етапі введення, пояснення і тренування до тих пір, доки дія не буде носити автоматизований характер. Осягнути формальні труднощі німецької мови, а також показати можливості переносу мовних явищ із однієї іноземної мови на іншу допоможуть студентам такі правила-інструкції: правила-заборони; правила-моделі. Використання правил-моделей у процесі викладання німецької мови як другої іноземної дозволяє зекономити час на вербальне пояснення і підвищити ефективність формування навичок застосування в мовленні форм і моделей , що вивчаються.

У ході дослідження виявлено, що навчання другої іноземної мови вимагає також спеціального укладання програм і підручників, які б передбачали більш активне засвоєння студентами мовного матеріалу. Проблема розробки типових програм, як зазначає Н.Ф. Бориско [1, с.4] , є найменш дослідженою в методиці викладання другої іноземної мови. Разом із тим типові навчальні програми забезпечують поступовість і стабільність освіти, можливість на державному

лінгвістичної інформації при паралельному вивченні декількох іноземних мов створює певні труднощі, найбільш суттєвими із яких є: поглиблення інтерференції при вивченні нової іноземної мови, при якій певні лексичні та лексико-граматичні явища основної мови механічно переносяться на факти іншої іноземної мови; нашарування випадків інтерференції рідної мови та інтерференції вже частково автоматизованої основної іноземної мови; перевантаженість іншомовної інформаційної бази в свідомості студентів, що викликає випадки підсвідомого механічного переносу фактів однієї іноземної мови на іншу; певні труднощі становлять також факти артикуляційного незбігання окремих звуків та їх сполучень, які механічно переносяться з однієї іноземної мови на іншу.

Із огляду на сказане вище зазначимо, що сьогодні перед викладачами іноземної мови гостро постає низка проблем, зумовлених їхньою психологічною мотивацією і професійною діяльністю: передові технології, фахова різноманітність аудиторії тощо. І відповідно, одним із шляхів, що забезпечує подолання труднощів і проблем, є професійне удосконалення викладачів, використання різноманітних методик і підходів до викладання другої іноземної мови.

Оскільки для вивчення другої іноземної мови зазвичай виділяється менше часу, ніж для першої, то темп заняття має бути вищим. Цьому значно сприяє використання вправ, які підвищують інтенсивність навчання. Враховуючи це,доречними є моделі німецької мови початкового етапу навчання усної мови на базі англійської. М.І. Реутов [6, с.18] виокремлює 17 базових моделей, які схожі з моделями англійської мови та мають актуальну комунікативну спрямованість. Він пропонує для формування навичок і вмінь у другій іноземній мові три типи вправ: інформаційні, операційні, мотиваційні.

Інформаційні вправи забезпечують орієнтировку в конкретному матеріалі та його осмислення; операційні вправи спрямовані на автоматизацію дій і операцій із даним мовним матеріалом; мотиваційні вправи мають на меті контроль (самоконтроль) діяльності або мотивоване використання моделей в інтересах комунікації [6, с.17]. Зазначимо, що з метою формування мовленнєвої компетенції студентів на заняттях іноземної мови, деякі учені, зокрема В. Бухбіндер, І. Бессонова, А. Вайце, рекомендують у кожному із названих типів вправ виділяти основні підтипи. Так, під час використання інформаційних вправ здійснюється презентація мовного матеріалу в контекстуально-ситуативних зв'язках і виділення різноманітних ознак міжмовних опозицій нового матеріалу в англійській і німецькій мовах. Після презентації і семантизації мовного матеріалу відбувається первинна його обробка в імітаційних та диференційованих вправах. Як зазначає Н. Реутов наголошує, що на початковому етапі вивчення другої іноземної мови доцільно використовувати достатню кількість імітаційних вправ, що дозволить досягти лексико-граматичної правильності мовлення. Однією із умов ефективності зазначених вправ є максимальна активізація мислення студентів [6, с.17].

Як свідчить проведене дослідження, запобіганню інтерференції англійської мови сприяють операційні вправи. До цього виду вправ належать, як правило, підстановчі, трансформаційні і синтезуючі. Використання підстановчих вправ під час вивчення другої іноземної мови сприяє формуванню навичок оперування даним зразком в різноманітних його лексичних варіантах (підстановка слів, словосполучень, речень). Під час





2. Маріуц І.О. «Етапи реформування вищої освіти Румунії» // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Випуск 15. - 2012.- Логос. – С. 206 – 212.

3. Маріуц І.О. «Перспективи розвитку вищої освіти Румунії в контексті євроінтеграційних процесів» // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Випуск 16. -2012. - Логос. – С. - 179 – 185.

4. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя // Педагогіка і психологія. - 2005. - № 4. - С. 60 - 66.

5. Ступарик Б., Шемпрух І.: Трансформація суспільного устрою та едукації // Обрії: Науково-педагогічний журнал. – 1999. - № 2 (9). - С. 25-29.

6. Delors J. Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESKO Miedzynarodowej Komisji, 1998. - 99 s.

7. Nicolescu, L. and Korka, M. (2007). Romania. The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe. Wells, P.J., Sadlak, J., and Vlasceanu, L. (Eds.). Bucharest: UNESCO-CEPES, 2007; Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana, 351 pp.

8. Sadlak, J. (1991).The Use and Abuse of the University: Higher Education in Romania 1860-1990. Minerva, 29(2).

9. Silvia Florea and Peter J. Wells, Higher education in Romania, Bucharest, 2011. UNESCO-CEPES Publications 225 p.

10. Studia wyzsze w Polsce. - MENiS, Warszawa, 2004.

11. Szempruch J.: Giywne tendencje i wyzwania polskich przemian edukacyjnych, [w:] Polska szkoia: system oиwiatowy w procesie przeobraїec, red. R. Geisler i in. Czkstochowa - Katowice 1999, s. 240-250.

12. Szempruch J.: Pedagogiczne ksztaicenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji, „Nauczyciel i Szkoia", Krakyw 2001 nr 3-4, s. 59-68.

13. Wisniewska E. Ksztalcenie nauczycieli w paiistwowych wyzszych szkolach zawodowych w Polsce. - MENiS, Warszawa, 2004.

14. http://intemational.ulbsibiu.ro/obj/documents/carta_ulbs_en.pdf

**Педагогіка**

**УДК 373.3**

**кандидат педагогічних наук, доцент Оліяр Марія Петрівна**
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Аннотация.* В статье определены психолого-педагогические условия формирования коммуникативно-стратегической компетентности будущих учителей начальных классов. Раскрыто их содержание на основании системно-синергетического похода к изучению педагогических процессов.

*Ключевые слова*: коммуникативно-стратегическая компетентность, будущий учитель начальных классов, системно-синергетический подход, психолого-педагогическое условие.

*Annotation.* The article defines the psychological-pedagogical conditions of formation of communicative-strategic competence of future elementary school

teachers. It also reflects their contents based on systemic-synergetic approach to the study of psychological processes.

*Keywords:* communicative-strategic competence, future elementary school teacher, systemic-synergetic approach, psychological-pedagogical conditions.

**Вступ.** Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів загалом і такої її складової, як комунікативно-стратегічна компетентність, є однією з найбільш актуальних у сучасній лінгводидактиці. Це зумовлено суспільним замовленням на фахівця, який не лише здатний майстерно навчати дітей мови, але й успішно використовувати її як засіб спілкування з метою розв'язання різноманітних навчально-виховних завдань. Мета формування комунікативної особистості педагога чітко визначена в таких сучасних документах, які регламентують розвиток освіти в нашій державі, як Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та ін.

Пошук ефективних шляхів формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, їх мовної особистості здійснювали чимало вітчизняних та зарубіжних учених (Л.Бірюк, А.Богуш, М.Вашуленко, О.Гаврилюк, Т.Грітченко, Ю.Караулов, О.Леонтьєв, Л.Мацько, І.Нестерова, С.Оськіна, Т.Руденко, О.Семеног, Т.Симоненко та ін.). Однак проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів досі залишається мало дослідженою.

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета і завдання статті полягають у розкритті психолого-педагогічних умов формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу статті.** У формуванні комунікативно-стратегічної компетентності (КСК) майбутніх педагогів вирішальну роль відіграє навчально-виховний процес ВНЗ, якщо для цього створені належні умови. Учені-дидакти наголошують, що ефективність педагогічного процесу безпосередньо залежить від створення належних умов його перебігу [1, с. 123].

Психолого-педагогічні умови розглядаються науковцями як «значущі продуктивні причини, які впливають на протікання і результат дидактичного процесу» [8, с. 25] і можуть прискорювати або гальмувати розвиток та формування педагогічних систем, процесів, явищ, якостей особистості.

Крім цього, психолого-педагогічні умови трактуються як: обставини, за яких відбувається навчальний процес; сукупність факторів, які впливають на його ефективність; вимоги до організації навчально-виховного процесу; компоненти, порядок дій навчального процесу; середовище, ситуація, в яких здійснюється процес; правила, засоби, які забезпечують здійснення цілей навчального процесу [9, с. 104]; сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [2].

Дослідники характеризують педагогічні умови як внутрішні чи зовнішні причини, які впливають на якість професійної підготовки [6]. Отже, можна виділити зовнішні та внутрішні умови процесу формування КСК майбутніх учителів. До внутрішніх можемо віднести умови, пов'язані з формуванням





іноземних мов проводили В. Александров, І. Гришина, І. Дроздова, Г. Ємельянова, О. Тарнопольський, Н. Тоцька, І. Чирва та ін., особливості вивчення другої іноземної мови у середніх навчальних закладах розглядалися в працях Н. Бориско. М. Реутова та ін.

Але проблема навчання німецької мови як другої іноземної у вищих навчальних закладах представлена недостатньо. Актуальність досліджуваного питання, а також недостатня його розробка у науково-педагогічній літературі зумовили **мету статті** – виявити і схарактеризувати основні проблеми навчання другої іноземної мови у сучасних вищих навчальних закладах України та окреслити основні шляхи їх вирішення.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, у методиці навчання іноземної мови поняття «друга мова» означає, що учень чи студент уже володіє принаймні однією іноземною мовою. Кожна наступна іноземна мова розглядається як друга іноземна [8, с.53]. У 60-х рр. XX ст. у науково-педагогічній і психологічній літературі [5; 8] існувала думка, що одночасне вивчення двох іноземних мов призводить до негативних наслідків, тому рекомендувалося розмежувати іноземні мови, які вивчалися одночасно.

Однак, вже у кінці XX ст. з'явилася думка, що «контакт» двох іноземних мов має і позитивні сторони. Йдеться, насамперед, про досвід вивчення першої іноземної мови, що сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час вивчення другої іноземної мови, і не тільки щодо перенесення значення слів, що також полегшує семантизацію лексичного матеріалу. Величезне значення має те, що можна провести паралелі між першою іноземною мовою і наступною, або навпаки – простежити відмінності, які є контрастом для наочності. З досвіду вивчення першої іноземної мови студенти вже знають, як загалом вивчають іноземну мову, мають свою стратегію запам'ятовування лексичних одиниць.

Під час вивчення другої іноземної мови іншого значення набуває і переклад: студент робить його не для того, щоб перекласти, а для того, щоб унаочнити, виділити, усвідомити. Аналіз літератури з теми дослідження [3-5] свідчить, що успішному навчанню німецької мови на базі англійської сприяють такі лінгвістичні особливості: генетична спорідненість англійської і німецької мов; латинська спорідненість; деякі спільні моменти у вимові; наявність спільного пласту лексики германського походження; аналогічні граматичні явища, близькі за структурою та значенням; схожі мовленнєві зразки, що вивчаються на початковому рівні.

Важливе значення для ефективного вивчення німецької мови, як другої іноземної, мають також,як свідчить проведене дослідження, і такі психологічні особливості, як мовленнєвий досвід студентів, перенесення та інтерференція умінь і навичок у процесі вивчення декількох мов. Особливістю мовленнєвого досвіду студентів, які вивчають другу іноземну мову, є те, що в їх свідомості взаємодіють три мовні механізми (рідної мови, першої іноземної мови і другої іноземної мови). При чому перший – уже сформований, другий знаходиться на стадії вдосконалення, а третій – становлення. Це у свою сприяє формуванню мовного механізму під час вивчення другої іноземної мови [6, с.16].

У ході дослідження виявлено, що у процесі навчання німецької мови після англійської відбувається позитивне перенесення навичок, які «спостерігаються, перш за все, тоді, коли нові дії мають багато спільного із уже засвоєними» [5, с.127]. Але, як свідчить практика, нашарування збільшеної кількості

**Педагогіка**

**УДК 811.111:378.147**

**кандидат педагогічних наук, доцент,**
**доцент кафедри іноземної філології Осова Ольга Олексіївна**
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради (м. Харків)

# ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Аннотация.* В статье проанализированы основные проблемы изучения немецкого языка как второго иностранного в современных высших учебных заведениях Украины, представлены основные пути их решения с целью эффективной организации обучения второго иностранного языка.

*Ключевые слова:* немецкий язык как второй иностранный, методы обучения иностранного языка, языковые явления.

*Annotation.* The main problems of the German language teaching as a second foreign language in a modern establishment of higher education. The main problems of the German language teaching as a second foreign language in modern Ukrainian establishments of higher education are analysed; the main ways of solving are presented in order to effectively organized second foreign language teaching.

*Keywords:* the German language as a second foreign language, teaching methods of a foreign language, linguistic phenomena.

**Постановка проблеми.** Зміна соціокультурного контексту вивчення іноземних мов в європейських країнах і країнах СНД та рекомендації Ради Європи з мовної освіти визначили нове соціальне замовлення суспільства в галузі освіти, зокрема щодо викладання іноземної мови, яке передбачає навчання не лише іншомовного спілкування, але й формування на межі культур особистості, готової до міжкультурного спілкування і здатної ефективно вирішувати поставлені завдання. Поряд із знаннями англійської мови сучасний фахівець повинен володіти кількома мовами (французькою, німецькою), що забезпечує основу для динамічного розвитку і самореалізації в нашій країні та об'єднаній Європі. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема викладання німецької мови як другої іноземної у вищому навчальному закладі.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз науково-педагогічної літератури з теми дослідження [1-8], дозволяє стверджувати, що питання теорії і практики комунікативного спілкування іноземними мовами в школі та вищому навчальному закладі присвячено праці А. Алхазишвілі, І. Бім, Г. Китайгородської, В. Коростелєвої, В. Костомарової, В. Кузовлєва, А. Маркової, Є. Пассова, Г. Рогової, В. Скалкіна, Т. Сєрової, А. Стояновського та ін. Навчання професійно-орієнтованому іншомовному спілкуванню з урахуванням усієї сукупності характеристик, які визначають конкретну спеціальність, набуло особливої актуальності за останнє десятиріччя і стало предметом досліджень багатьох авторів (М. Багдасарян. Л. Богатикова, А. Гайсіна, Л. Девіна, І. Колесникова, Є. Комарова, М. Когнєва, Т. Кучми, О. Масленко, А. Оперенко, І. Самойлюкевича, В. Селезньова, Н. Соловйова, Є. Тарасова, В. Томілова, Л. Шилакті та ін.). Дослідження з методики навчання





особистісних якостей студентів. Зовнішні умови стосуються організації їх професійної підготовки.

Виходячи з цих міркувань, у нашому дослідженні розглядаємо психолого-педагогічні умови як комплекс обставин, створених у межах освітнього середовища ВНЗ, що сприяють ефективній та результативній організації процесу формування КСК майбутніх учителів початкових класів, розвиткові їх комунікативної особистості, накопиченню досвіду комунікативно-стратегічної діяльності, стимулюванню пізнавальної активності, творчого самостановлення, яке розуміється як цілісна система, що спрямована на конструктивне та продуктивне вирішення внутрішніх і зовнішніх проблем» [5, с. 12], а також є основою для розробки методичної системи формування КСК.

Слід відзначити, що формування КСК майбутніх педагогів – це складний багатогранний процес, а тому його реалізація вимагає створення комплексу умов, які, однак, не становлять замкнутої системи, а є гнучкими, динамічними і за необхідності підлягають розширенню та доповненню відповідно до нових завдань підготовки майбутніх фахівців. Разом з тим, у межах сучасної освітньої ситуації умови повинні бути необхідними (відсутність певної умови не дає можливості реалізувати завдання дослідження) і достатніми (наявність визначених умов гарантує здійснення завдань дослідження) [3, с. 61].

Психолого-педагогічні умови формування КСК майбутніх педагогів мають свою специфіку, яка пов'язана зі змістом професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів, з одного боку, та особливостями функціонування початкової школи в Україні на сучасному етапі, з іншого. Тому їх визначення можливе на основі врахування соціального замовлення на спеціаліста з певними характеристиками, освітньо-кваліфікаційних вимог спеціальності «Початкова освіта», аналізу та узагальнення змісту КСК, результатів психолого-педагогічних досліджень у даному напрямі, навчальних програм, спостережень, бесід, анкетувань, проведених серед студентів, викладачів, а також рефлексії власного досвіду роботи у ВНЗ та досвіду інших вищих закладів педагогічної освіти. Тому важливо не тільки виявити психолого-педагогічні умови, але й розкрити їх зміст, що дає можливість обґрунтувати значущість кожної з них.

Основоположною об'єднувальною умовою успішного формування КСК студентів є створення єдиного синергетичного середовища, яке вчені визначають як «сукупність матеріальних, духовних факторів і засобів у відкритій педагогічній системі, в якій при взаємодії тих, хто навчають, і тих, хто навчаються, на основі динамічної ієрархічності і спостережуваності виникає посилення пізнавальних впливів, погодження темпів та рівнів розвитку тих, хто навчається, становлення творчої особистості, яка поєднує раціональні та ірраціональні компоненти мислення, має цілісний світогляд. Таке середовище включає інформаційно-методичні, правові, економічні, ергономічні компоненти, які взаємодіють і дають позитивний результат» [4].

Відповідно до системно-синергетичного підходу педагогічні процеси, у тому числі й процес формування КСК майбутніх учителів початкових класів, є системами, для яких характерні такі функціональні характеристики, як відкритість, взаємодія, динамічність, саморегуляція та самоорганізація. Провідним синергетичним принципом існування системи є самоорганізація. Учені визначають такі основні умови реалізації синергетичного підходу, які забезпечують самоорганізацію, тобто безперервне управління навчальним

процесом:

- в межах навчального процесу необхідно організувати специфічне навчальне середовище на засадах психології співробітництва, яке виключає існування антагоністичних установок, викликаних невідповідністю окремих елементів навчального середовища визначеним цілям;
- зовнішнє управління повинно забезпечувати формування у тих, хто навчається, установки на досягнення спільної мети з урахуванням усієї її багатогранності;
- ці установки повинні бути стійкими на протязі тих часових інтервалів, коли зовнішнє управління буде перериватися і замінюватися внутрішнім;
- у зв'язку з цим основним завданням для тих, хто навчається, повинно стати одержання, закріплення і розвиток навичок самоорганізації, оскільки без цього безперервність управління не може бути забезпечена;
- оскільки велика частина тих, хто навчається, не володіє методами самоорганізації і не усвідомлює їх суті, навчальне середовище повинно сформувати в них інтерес до пізнання даних методів, навчити їх використовувати та вдосконалювати [7, с.27-28].

Таким чином, важаємо, що для повноцінної реалізації процесу формування КСК майбутніх учителів необхідні такі психолого-педагогічні умови:

1. Гуманізація процесу формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Зміст умови:
- забезпечення майбутнім педагогам ролі суб'єкта в комунікативному процесі;
- реалізація особистісно-прагматичного підходу в професійній підготовці студентів;
- організація особистісно орієнтованого навчання студентів як системи ідей, методів, прийомів, засобів, спрямованих на розвиток їх КСК;
- формування у студентів психологічної готовності до сприймання навчально-виховних впливів, що є основою для налагодження синергетичної взаємодії з викладачем та здатності розв'язувати завдання будь-якого типу;
- синергетична гуманістично зорієнтована взаємодія, партнерство, співдружність, співробітництво у системі «викладач - студент» на суб'єкт-суб'єктній основі;
- визначення комунікативної особистості студента як мети, результату і найважливішого критерію ефективності процесу формування КСК;
- формування у майбутніх педагогів гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності шляхом оволодіння ними такими якостями, як толерантність, емпатія, рефлексія;
- підвищення навчально-пізнавальної активності майбутніх педагогів шляхом надання їм можливостей для самоорганізації, вільного вибору змісту, форм і методів навчання, розширення функцій студентів як суб'єктів навчального процесу;
- спрямування на підготовку людини дії, здатної адекватно сприйняти помилку чи конфлікт, не розгубитися в незнайомій ситуації, на основі одержаних знань та умінь сконструювати власний спосіб комунікативної діяльності відповідно до ситуації.

2. Належне науково-методичне забезпечення процесу формування КСК. Зміст умови:





**Висновки.** Оскільки проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів досі залишається невирішеною, важливим завданням є виявлення та розкриття психолого-педагогічних умов, які безпосередньо впливають на результативність процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів. Вважаємо визначені нами умови необхідними і достатніми для ефективної організації даного процесу, що буде доведено в процесі експериментально-дослідницької роботи.

Перспективним напрямом подальших досліджень у даному напрямі вважаємо розробку моделі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

**Література:**

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997. – 254 с.
2. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. канд. пед. наук / О. Г. Бражнич. - Кривий Ріг, 2001. - 238 с.
3. Берков В.Ф. Философия и методология науки: Учеб. пособие / В.Ф.Берков . - М.: Новое знание, 2004. - 336 с.
4. Бочкарев А.И. Проектирование синергетической среды в образовании: Автореф.... д-ра пед. наук / А.И.Бочкарев. -М., 2000. - 52 с.
5. Гавалешко О.М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук: спец. 19.00.01 / О. М.Гавалешко; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. - К., 2001. - 20 с.
6. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: [навч. посіб. для студ., магістрів, аспірант. і викл. вищ. навч. закл.] / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
7. Непомнящий А.В., Захаревич В.Г. Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе / А.В.Непомнящий, В.Г.Захаревич. - Таганрог: ТРГИ, 1989. – 82 с.
8. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Просвещение; Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС . – 1996 . – 432 с.
9. Фролова О.А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Фролова. – М., 2002. – 297 с.

предметів, бажання самореалізації, самопрезентації, оволодіння новими видами діяльності тощо);

- цілеспрямованість і систематичність самостійної роботи студентів;
- самостійна робота повинна охоплювати актуальні проблеми навчального предмета та відповідні професійно актуальні види діяльності з елементами новизни;
- поступове нарощування в процесі формування КСК частки елементів самоосвіти з метою розвитку більш активної позиції студентів у навчанні;
- цілеспрямоване формування вмінь і навичок самоосвітньої роботи студентів;
- надання студентам можливості обирати коло проблем для самостійного опрацювання з метою підвищення їх навчально-пізнавальних інтересів;
- забезпечення вільного ділового спілкування студентів з викладачами з проблем доцільної організації їх самоосвіти;
- використання форм і методів організації навчального процесу, які б максимально сприяли розвитку самостійності студентів, формуванню вмінь самостійної роботи (проблемне навчання, диспути, мікродослідження, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, індивідуальні та групові форми роботи тощо);
- організація самостійної роботи студента як значущої частини колективної студентської роботи, необхідної для її успішного продовження чи завершення;
- добросовісне виконання студентом самостійної роботи, демонстрація своєї компетентності щодо проблеми, яка виноситься на самостійне опрацювання;
- оцінюванням результатів самостійної роботи майбутніх педагогів та додаткове врахуванням балів за її якісне виконання;
- заохочення ініціативи студентів щодо самостійного виконання додаткових завдань;
- розвиток пізнавального інтересу до предметів лінгвістичного циклу шляхом організації конкурсів, предметних олімпіад, тижнів української мови, свята слов’янської словесності, випуску стінгазет тощо.

7. Забезпечення ефективного контролю та оцінки результативності процесу формування КСК майбутніх педагогів. Зміст умови:

- розробка критеріїв та показників навчальних досягнень студентів, які відповідають цілям і завданням програми експериментального навчання;
- використання комплексу об’єктивних методів контролю, оцінювання знань і вмінь студентів, вимірювання інформації;
- створення рівних умов навчальної діяльності для всіх студентів;
- побудова процесу формування КСК студентів на основі діагностики їх індивідуальних комунікативних якостей та стану сформованості складових КСК;
- індивідуальне коректування рівня КСК студентів відповідно до результатів аналізу їх комунікативно-стратегічної діяльності;
- постійний зворотний зв’язком між викладачем і студентами;
- критичний аналіз студентами рівня власної КСК, її конструктивне вдосконалення;
- широке використання методів самоаналізу та самооцінки студентами власної комунікативної діяльності.





- вивчення вітчизняного та світового педагогічного досвіду формування комунікативної компетентності майбутніх учителів;
- аналіз практичного досвіду науковців та вчителів-практиків щодо визначення ефективних шляхів формування КСК студентів, а також недопущення типових помилок і недоліків;
- розробка загальної стратегії організації процесу формування КСК майбутніх учителів;
- відбір та доповнення оптимального змісту навчальних дисциплін, на основі якого можливе забезпечення формування всіх складових КСК майбутніх учителів;
- розробка науково-методичних матеріалів з урахуванням комплексу компетенцій, що складають КСК студентів;
- розробка інноваційних програм формування КСК, забезпечення процесу формування КСК студентів методичними посібниками та навчально-методичними матеріалами;
- розробка і впровадження інноваційної методики формування КСК, використання новітніх технологій;
- органічне поєднання традиційних та інноваційних форм і методів роботи зі студентами;
- забезпечення оптимального добору активних методів, форм і засобів формування комунікативних понять, які сприяють швидкому досягненню мети формування КСК майбутніх педагогів, здатних до самоорганізації та самовдосконалення відповідно до потреб і тенденцій розвитку суспільства;
- методичне забезпечення самостійної роботи студентів з проблеми формування КСК;
- створення методичної основи для здійснення міжпредметних та інтегративних зв’язків у процесі формування КСК студентів;
- моделювання у процесі навчання реальних професійних умов у вигляді навчальних завдань, комунікативних ситуацій, вправ, дидактичних ігор тощо з метою максимальної фахової спрямованості навчання студентів та підвищення їх професійно орієнтованої комунікативної активності, збагачення досвіду комунікативної взаємодії, формування умінь чітко і грамотно будувати комунікативний процес;
- інтеграція змісту різних навчальних предметів з метою формування КСК студентів.

3. Реалізація всіх складових процесу формування КСК з дотриманням принципів синергетики. Зміст умови:

- формування у студентів цілісного уявлення про сутність, зміст, професійну значущість КСК;
- формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до оволодіння КСК;
- вивчення лінгвістичних дисциплін навчального плану з дотриманням принципів наступності на перспективності засвоєння знань про КСК та комунікативних умінь;
- забезпечення наступності та міцності засвоєння базових наукових понять КСК;
- створення можливостей для інтеріоризації змісту КСК майбутніх учителів початкових класів;

- включення завдань формування КСК до навчальних програм підготовки майбутніх фахівців на освітньо-кваліфікаційних рівнях «Бакалавр», «Спеціаліст», «Магістр»;

- узгодження та корегування навчальних програм з різних навчальних дисциплін з метою їх спрямування на розвиток комунікативних умінь студентів;

- включення до змісту професійної підготовки майбутніх учителів спеціальних курсів з проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності та проектування майбутньої комунікативно-стратегічної діяльності, збагачення комунікативного досвіду студентів;

- включення проблематики, пов'язаної з формуванням КСК студентів, до розгляду на щорічних звітно-наукових конференціях викладачів кафедр та студентів педагогічних інститутів;

- проведення науково-методичних семінарів, нарад з проблеми формування КСК студентів як на базі педагогічних інститутів, так і на базі початкових шкіл;

- створення на базі вищих закладів педагогічної освіти лабораторій та експериментальних площадок з метою розробки, впровадження та аналізу ефективності інноваційних підходів до формуванням КСК майбутніх учителів;

- розробка та використання інноваційних технологій навчання, насамперед діалогових (проблемні, навчальні, ситуативні діалоги, які лежать в основі створення комунікативного середовища);

- здійснення постійного контролю і корекції рівнів сформованості КСК студентів;

- організація активної комунікативно-стратегічної діяльності студентів на кожному етапі формування КСК.

4. Організаційне забезпечення процесу формування КСК. Зміст умови:

- розробка нормативної бази процесу формування КСК студентів (концепції формування КСК майбутніх учителів, структруно-функціональної моделі управління процесом формування КСК, робочих програм, методичних рекомендацій, перспективних планів роботи, дидактичних матеріалів, збірників вправ і завдань для аудиторної та самостійної роботи студентів тощо);

- розробка системно-синергетичної особистісно орієнтованої моделі формування КСК;

- системність у використанні інноваційних технологій і методик;

- забезпечення тісного зв'язку вищої школи з професійним середовищем початкової школи;

- забезпечення інтегрованого підходу та міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх вчителів;

- створення умов для активного залучення майбутніх учителів початкових класів до комунікативної діяльності на міждисциплінарній основі;

- внутрішньовузівська підготовка викладачів ВНЗ до формування КСК студентів, організація їх творчої співпраці;

- проведення методичних конференцій для викладачів та студентів з метою обговорення проблем формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців;

- організація науково-методичної роботи з метою включення професорсько-викладацького складу до нової педагогічної комунікативно





спрямованої парадигми викладання в ВНЗ, перебудови ставлення до даної проблеми, пожвавлення дослідно-експериментальної роботи.

5. Створення синергетичного освітньо-комунікативного середовища для формування КСК майбутніх учителів. Зміст умови:

- створення освітнього середовища (внутрішнього та зовнішнього) на основі поєднання психологічних, педагогічних, соціальних, професійних факторів впливу на студентів;

- створення внутрішнього комунікативно-мотиваційного середовища, спрямованого на розвиток позитивних ціннісних орієнтацій студентів на майбутню комунікативно-стратегічну діяльність, на власне особистісно-професійне самовдосконалення і саморозвиток;

- забезпечення умов для максимальної адаптації студентів до умов життя і діяльності під час здобуття ними педагогічної освіти;

- створення середовища творчої взаємодії викладачів і студентів, забезпечення творчого підходу професорсько-викладацького складу до організації комунікативної діяльності студентів;

- створення середовища творчої професійно спрямованої мовно-комунікативної самореалізації майбутніх педагогів;

- орієнтація на індивідуальний творчий розвиток комунікативної особистості студентів, врахування індивідуальних особливостей, здібностей, нахилів, рівнів комунікативної підготовки майбутніх педагогів, їх здатності до самостійної навчальної роботи;

- професійно-адаптивне спрямування фахової підготовки студентів до виконання ними соціальної ролі педагога;

- створення комунікативно-діяльнісного середовища, цілеспрямоване включення студентів у різні види навчальної діяльності з метою формування їх готовності до виконання комунікативно-стратегічних функцій;

- створення оптимального методичного середовища, вибір таких методів та прийомів викладу навчального матеріалу, які викликали б інтерес, активність студентів, розуміння значущості КСК для майбутньої професії;

- створення на заняттях середовища успіху з метою стимулювання майбутніх педагогів до комунікативної діяльності, сприяння творчій самореалізації;

- створення дискурсивного середовища та збагачення студентів на цій основі арсеналом необхідних комунікативних стратегій і тактик;

- інтеграція внутрішнього комунікативно-мотиваційного середовища студентів та зовнішнього організаційно-педагогічного;

- створення рефлексивного середовища з метою визначення студентами рівня і якості власного досвіду комунікативно-стратегічної діяльності та поведінки, критичного осмислення шляхів формування КСК у вищому навчальному закладі.

6. Цілеспрямоване керівництво самостійною роботою студентів. Зміст умови:

- проведення просвітницької роботи серед студентів щодо значення самоосвіти для їх подальшого професійного становлення та кар'єрного росту;

- розвиток позитивної мотивації самостійної роботи студентів, пов'язаної з реалізацією особистих життєвих планів студента (потреба оволодіти педагогічною професією, пізнати свої можливості, інтерес до навчальних