

Заснований
у 1997 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації
Серія КВ № 15436-4008 ПР,
22 червня 2009 р.

Адреса редакції :
Україна, 69600,
м. Запоріжжя, МСП-41,
вул. Жуковського, 66

Телефони
для довідок:
(061) 228-75-21

В і с н и к

**Запорізького національного
університету**

- **Педагогічні науки**

№1 (26), 2016

Запоріжжя 2017

Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарева Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2016. – № 1(26) – 194 с.

Затверджено як наукове фахове видання, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ Міністерства освіти і науки України № 528 від 12 травня 2015 р.)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет (протокол засідання вченої ради ЗНУ № 11 від 31.05.2016 р.)

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Локарева Г.В.,	доктор педагогічних наук, професор – головний редактор
Конох А.П.,	доктор педагогічних наук, доцент – заступник головного редактора
Філь О.В.,	кандидат педагогічних наук – відповідальний редактор

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Байкіна Н.Г.	– доктор педагогічних наук, професор
Бльомерс В.	– доктор філософії, професор (Німеччина)
Гура О.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Дріджер О.	– доктор філософії, професор (Канада)
Євтух М.Б.	– доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член АПН України
Іваницький О.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Клопов Р.В.	– доктор педагогічних наук, професор
Маковецька Н.В.	– доктор педагогічних наук, професор
Марушкевич А.А.	– доктор педагогічних наук, професор
Міщик Л.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Надолінська Т.В.	– доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Павленко А.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Полякова О.С.	– доктор педагогічних наук, доцент (Білорусія)
Пахомова Т.О.	– доктор педагогічних наук, професор
Приходько М.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Пономаренко О.В.	– кандидат педагогічних наук, доцент

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1 – ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ

АРАБАДЖИ Л.І.	
ГЕНЕЗИС ПОНЯТЬ КОМПЕТЕНЦІЯ ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ОСВІТІ	5
ДЕХТЯРЕНКО С.Г., САВІЧ І.О.	
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ З ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН	11
ЄЩЕНКО М.Г.	
ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В СИСТЕМІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	16
КАЛЮЖНА Є.М., ЛЯХОВА Ю.С.	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.	24
ЛЕВИЦЬКА В.А.	
ПРОБЛЕМИ ПОЛЬСЬКОЇ ОСВІТИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ПРОЦЕСАМИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	30
СКЛЯРЕНКО І.Ю.	
РОЛЬ І МІСЦЕ ВИРОБНИЧИХ ПРАКТИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ЗАЛІЗНИЦЬ У 1920-60 рр. ХХ СТОЛІТТЯ.....	36

РОЗДІЛ 2 – ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ГОНЧАРЕНКО Ю.В., ЛЯШИЧЕНКО А.А.	
УКРАЇНСЬКИЙ НАРОДНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ	44
КОТЛЯРЧУК Г.Й.	
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ В НИХ ДБАЙЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	48
ФРИЦЮК В.А.	
КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ.....	54
ШАФРАНСЬКА Т.Ю.	
КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ	59
ШУЛЬГА А.В.	
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ.....	65

РОЗДІЛ 3 – ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

БІДЕНКО Л.В, КИСЕЛЬОВА Г.І.	
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ПРИНЦИПИ ЗАСТОСУВАННЯ.....	70
КАЛЮЖНА Є.М., БАКАЛЕНКО А.В.	
МОТИВИ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ ВИПУСКНИКАМИ ШКІЛ.....	76
ОЛІЙНИК О.В.	
ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	83

РОЗДІЛ 4 – ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

БАБИШЕНА М.І.	
ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ ОФІЦЕРІВ ДО УМОВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ТА ДИСЦИПЛІН СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ (ЗА МЕТОДИКОЮ К. РОДЖЕРСА - Р. ДАЙМОНДА)	89
БАЮРКО Н.В.	
СТИМУЛЮВАННЯ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ В ОВОЛОДІННІ МЕТОДИКАМИ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ	95

ГОЛОВАНОВА Т.П. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА ЯК СОЦІАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМИ.....	102
КАЛАУР С.М. ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	108
КОРІННА О.В. СТАНДАРТИЗАЦІЯ КРИТЕРІАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОГО ТЕСТУ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ КУРСАНТІВ-ПЛІОТІВ	118
ЛОКАРЄВА Г.В., ПШЕНИЧНА О.С. АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	126
ЛЮТА Д.А. ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ТУРИЗМУ	137
МАЛИШЕВСЬКА О.С. ВВЕДЕННЯ В КУРС ДИСЦИПЛІНИ «ОХОРОНА ПРАЦІ В ГАЛУЗІ» ДЛЯ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ПИТАНЬ БЕЗПЕКИ ПРАЦІ ПІД ЧАС РОБОТИ З ПРОТИПУХЛИННИМИ ПРЕПАРАТАМИ	143
ОСТРАУС Ю.М. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ	150
ПЕРЕТЯТЬКО В.В., БОЙКУ О.В. ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ-ПЕРШОКУРСНИКАМИ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	157
РОЗДІЛ 5 – МЕТОДИКА НАВЧАННЯ	
АЛЕКСАНДРОВА О.Ф., АЛЕКСАНДРОВ В.М. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ РУБІЖНОГО РІВНЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	164
ЙОРКІН В.В., ЧЕРНЯК Є.Б. ОСОБИСТІСНА АДАПТАЦІЯ МУЗИЧНОГО РЕПЕРТУАРУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ВИКОНАВСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ.....	171
ОВСЯННІКОВА В.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	176
КОТОВА Л.Н., МЕТЛИЦКАЯ В.А., ЧЕРНЯК Е.Б. ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫСТУПЛЕНИЮ У МУЗЫКАНТОВ С РАЗНЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ	184
ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» ЗА ФАХОМ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»	191

РОЗДІЛ 1 – ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ

УДК 373.5.014.6:005.336.2

ГЕНЕЗИС ПОНЯТЬ КОМПЕТЕНЦІЯ ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ОСВІТІ

Арабаджи Л.І.

*Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького,
вул. Гетьманська (Леніна), 20, Мелітополь, Запорізька обл., Україна*

id427348028@gmail.com

У статті розкрито аспекти формування понять “компетентність” та “компетенція” в педагогічній науці. Акцентовано увагу на змісті ключових компетентностей, проведено аналіз тлумачення поняття “компетентність” та “компетенція” різними авторами.

Ключові слова: компетентність, компетенція, здоров'язберезувальна компетентність, генезис, поняття, освіта.

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЙ КОМПЕТЕНЦИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

Арабаджи Л.И.

*Мелитопольский государственный педагогический университет им. Богдана Хмельницкого,
ул. Гетманская (Ленина), 20, Мелитополь, Запорожская обл., Украина*

id427348028@gmail.com

В статье раскрыты аспекты формирования понятий «компетентность» и «компетенция» в педагогической науке. Акцентируется внимание на содержании ключевых компетентностей, проведен анализ толкования понятий «компетентность» и «компетенция» разными авторами.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, здоровьесберегающая компетентность, генезис, понятие, образование.

THE GENESIS OF THE CONCEPTS OF COMPETENTNESS AND COMPETENCE IN EDUCATION

Arabadzhy L.I.

*Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University,
20, Getmanska (Lenina) st., Melitopol, Ukraine*

id427348028@gmail.com

In this article, an analysis of the investigations of many home and foreign scientists in the field of education, who determined the notions of “competentness”, “competence” and “health keeping competentness”, has been considered. In scientific and educational published works, there is a problem of lack of clearly determined notions of “competence” and “competentness”, that complicates the process of realizing the formation of the notions, determined in competentnesses. Scientists make some efforts of forming these notions by means of usual knowledge, skills and habits, using the features, necessary for a personality for comfortable and successful existence in modern society.

In the article, some notions, determined by different authors, have been suggested. Scientists differently express their opinions about these notions. In many cases, they identify them with well-known classical prototypes – knowledge, skills and habits.

The analysis of psychological, educational and methodical published works as well as of school practice has shown, that the problem of forming the health keeping competentness is urgent in the modern development of education.

The reformation of home education needs imaginary changes and bends its steps to the development of a self-reliant, skilled, educated, successful and sound personality, which is possible to put into effect on the basis of a competentness approach. In published source there are two key notions of the competentness approach; they are competence and competentness. There is not any univalent interpretation of these notions yet, but scientists determined a range of issues, rendering the content and sense of these notions.

The definitions of the notions of “competentness” and “competence”, given in the article, are a peculiar proof of using these notions in the professional activities of man. This fact cannot prevent from using these notions in education. The acquisition of competences and competentness by a student at school, college or university will favour the formation of a competent person in a certain field.

The content analysis in my investigation has enabled me to lay down my own definitions of the notions of “competentness”, “competence” and “health keeping competentness”.

Competentness is an ability to realize a totality of knowledge, skills, habits and life experience in a certain sphere of activities.

Competence is knowledge, skills, habits, specific features of a personality and capacities, acquired in life experience, in a certain sphere of activities.

Health keeping competentness is an ability of realizing knowledge and a totality of health components (physical, psychic, spiritual, social) in vital activities of man.

Key words: competentness, competence, health keeping competentness, genesis, notion, education.

Постановка проблеми. У наш час напрацьований достатній теоретичний матеріал щодо формування понять «компетентність» та «компетенція». Однак все одно виникає потреба в уточненні цього поняття щодо формування компетентності та компетенції в освіті.

Сучасний розвиток вітчизняної освіти набуває певних змін у зв'язку з системою навчання. Провідною ланкою реформування сучасної освіти є розвиток особистості в різних аспектах існування та еволюції суспільства. Терміни «компетенція» і «компетентність» використовуються в сучасній науково-педагогічній літературі та державних оновлених документах у сфері освіти. Перед новітньою педагогікою постав ряд проблем:

- розуміння сутності компетенції і компетентності фахівців;
- як формувати компетенції та розвивати компетентності у фахівців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Компетентність – це особистість у певній ситуації через мобілізацію когнітивних, афективних, вольових якостей, умінь і досвіду [3, с.9]. Компетенція – це можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, або в ширшому розумінні – це здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка придатна для розв'язування проблеми. Компетенція не може бути визначена через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль у її застосуванні належить обставинам [3, с.8].

Над проблемою понять компетентність та компетенція працювали О. Бабенко, С. Бондар, А. Хуторський, І. Зимня, В. Шадриков, Н. Хомський та ін.

Мета. Здійснити аналіз досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі освіти, які визначили поняття «компетентність» та «компетенція».

У державному стандарті базової та середньої освіти представлені завдання та вимоги щодо освіченості учнів на основі сукупності компетентностей та компетенцій.

У державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти зроблено акцент на розвиток і формування низки компетентностей, які характеризують учня, готового до виходу в доросле життя.

Компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці; компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, відношень у певній сфері діяльності людини [4].

Але в науковій та педагогічній літературі існує проблема відсутності чітко визначених понять «компетенція» та «компетентність», що ускладнює процес реалізації формування понять, визначених у компетентностях. Вчені докладають певних зусиль формування цих понять за допомогою звичних знань умінь та навичок, використовуючи якості, необхідні особистості для комфортного і успішного існування в сучасному суспільстві. Виходячи з актуальності проблеми, слід визначитись з дефініцією понять «компетенція» та «компетентність».

Вчені неоднозначно висловлюють думку про ці поняття. Найчастіше ототожнюють їх з уже відомими класичними прототипами – знання, уміння та навички. Поняття компетентність виникло ще в 70-х роках у США і тлумачилось, як високі професіональні якості людини. Мабуть, використовуючи його в педагогіці, є сенс виховувати професіонального випускника школи. Ці поняття поширені в різних сферах життєдіяльності людини і мають деякі пояснення. За словниковими джерелами чітко простежується, що поняття «компетентність» та «компетенція» зарубіжного походження.

Компетенція у перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє пізнанням та досвідом, компетентний – знаючий, обізнаний у певній галузі. Компетентність - володіння компетенцією, володіння знанням, яке дозволяє судити про щось [8, с.48].

У перекладі з німецької *kompetent* і французької *competent* компетентний – це здібний, знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі [6].

Формування компетенцій відбувається засобами змісту освіти. Зрештою в учня розвиваються здібності та з'являються можливості вирішувати в повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до промислових та соціальних [11].

З цього приводу набуває актуальності визначення дефініції компетентність та компетенція, як основи реалізації компетентнісного підходу на основі контент – аналізу.

Компетентність – володіння учнем відповідною системою взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь і способів діяльності щодо певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значимої продуктивної діяльності, як передбачає його особистісне ставлення до неї й до предмета діяльності.

1. Компетентна особистість – це особистість зі сформованими компетенціями [1, с.42].
2. Компетентність – це особистість у певній ситуації через мобілізацію когнітивних, афективних, вольових якостей, умінь і досвіду [3, с.9].
3. Компетентність - актуальна, сформована особистістю якість, яка ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особистісно зумовлена соціально-професійна характеристика людини [5].
4. Компетентність - володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, що дозволяють міркувати про що-небудь, робити чи вирішувати що-небудь [12].
5. Компетентність – використання набутих знань, умінь і навичок [9, с.15].

1. Компетенція – коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями та досвідом [1, с.42].
2. Компетенція – це можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, або в ширшому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка придатна для вирішення проблеми. Компетенція не може бути визначена через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль у її застосуванні належить обставинам [3, с.8].
3. Компетенція – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентності людини [5].
4. Компетенція служить для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускника, категорія результату освіти. Компетенції, подібно до здібностей, визначають успіх у багатьох сферах діяльності [15].
5. Компетенція – здатність людини до якої-небудь діяльності [9, с.15]

Визначення поняття «компетенція», «компетентність» дають змогу вирішити проблеми освіти, наприклад, класифікації компетентностей, способів і засобів їх використання, визначення важливості певних компетентностей у навчанні, соціумі, трудовій та професійній діяльності.

У «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» компетентності класифікуються за сферами, вважаючи, що у структурі ключових компетентностей повинні бути представлені:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на засвоєнні способів набуття знань з різних джерел інформації, у тому числі позашкільних;
- компетентність у сфері суспільно-громадської діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача);
- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (у тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах етики взаємовідносин, навичках самоорганізації);
- компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного побуту тощо);
- І.А. Зимня пропонує свою класифікацію ключових компетентностей:
- компетентності, що належать до внутрішньої взаємодії особистості з собою, як суб'єкту життєдіяльності;
- компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими людьми;
- компетентності, що належать до діяльності людини, які проявляються в усіх її типах і формах [5].

А.В. Хуторський виділяє такі ключові компетентності [10]:

- ціннісно-сміслові компетенції;
- загальнокультурні компетенції;
- навчально-пізнавальні компетенції;
- інформаційні компетенції;
- комунікативні компетенції;
- соціально-трудова компетенції;
- компетенції особистісного самовдосконалення.

Серед представлених класифікацій ключових компетентностей на велику увагу заслуговує здоров'язбережувальна компетентність.

У Державному стандарті базової і середньої освіти здоров'язбережувальна компетентність розглядається як здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей.

У класифікації І.А.Зимньої вона розглядається в пункті «Компетентності, які відносяться до людини як особистості, суб'єкта діяльності» і має такий вигляд:

- знання та дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки паління, алкоголізму, наркоманії, СНІДу;
- знання і дотримання правил особистої гігієни, побуту;
- фізична культура людини, свобода і відповідальність вибору способу життя.

Досвід та готовність реалізації цих знань у життєдіяльності, прийняття здоров'язбереження як цінності, регулювання психосоматичного і емоційного прояву стану здоров'я.

У класифікації А.В. Хуторського у пункті «Компетенції особистісного самовизначення» виглядає таким чином:

– це компетенції спрямовані на освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Реальним об'єктом у сфері компетенцій виступає сам учень. Він опановує способи діяльності у власних інтересах і можливостях, що виражаються в його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення та поведінки. До таких компетенцій належать: правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, статева грамотність, внутрішня екологічна культура. Сюди ж входить комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності особистості.

Контент-аналіз поняття дозволив отримати чітке визначення дефініції «здоров'язбереження».

1. Здоров'язбережувальна компетентність дає змогу вирішувати проблеми здоров'язбереження людини, групи людей, спільноти та суспільства у просторі всіх чотирьох складових здоров'я – фізичній, соціальній психічній та духовній [2, с.16].

2. Здоров'язбережувальна компетентність: знання та дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки паління, акоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізична культура людини, свобода і відповідальність вибору способу життя. Досвід і готовність реалізації цих знань життєдіяльності, прийняття здоров'язбереження як цінності, регулювання психосоматичного та емоційного прояву стану здоров'я [5].

3. Здоров'язбережувальна компетентність характеризує вміння людини вести здоровий спосіб життя в усіх сферах її діяльності [8, с.12].

Висновки. Аналіз узагальнюючих позицій різних авторів щодо визначення понять «компетентність», «компетенція», «здоров'язбережувальна компетентність» дозволяє зробити певні висновки:

Компетентність – сукупність знань, умінь, навичок, життєвий досвід, реалізований у певній діяльності.

Компетенція – знання, специфічні якості особистості, здібності, набуті в життєвому досвіді, ведуть до певних результатів у діяльності.

Здоров'язбережувальна компетенція – це реалізація знань та сукупності складових здоров'я (фізичного, психічного, духовного, соціального) в життєдіяльності людини.

Перспективою подальшого розвитку у цьому напрямку є більш детальна розробка понять компетентності та компетенції фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко О. Предметні компетенції з хімії як складова ключових компетенцій особистості / О. Бабенко // Біологія і хімія в школі. – № 5. – 2005. – С. 41–43.
2. Бойченко Т. Алгоритм здоров'ятворення особистості / Т. Бойченко // Біологія і хімія в школі. – № 2. – 2010. – С. 14–16.
3. Бондар С. Компетентність особистості - інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – № 2. – 2003. – С. 8–9.

4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, 2011 р. – Сайт МОН України.
5. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – № 8. – 2006. – С. 20–26.
6. Крысин Л.П. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов / Л.П. Крысин. – М. : Эксмо, 2008. – 864 с.
7. Савчин М. Компетентність і компетенції у навчанні хімії / М. Савчин // Біологія і хімія в школі. – № 1. – 2010. – С. 10–14.
8. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М. : Московский университет, 1972. – 258 с.
9. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [электронный ресурс] А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
10. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004. – С. 26–31.

REFERENCE

1. Babenko O. Predmetni kompetencii' z himii' jak skladova kljuchovyh kompetencij osobystosti / O. Babenko / Biologija i himija v shkoli. – № 5. – 2005. – P. 41–43.
2. Bojchenko T. Algoritm zdorov'jatvorennja osobystosti / T. Bojchenko / Biologija i himija v shkoli. – № 2. – 2010. – P. 14–16.
3. Bondar S. Kompetentnist' osobystosti - integrovanyj komponent navchal'nyh dosjagnen' uchniv / S. Bondar / Biologija i himija v shkoli. – № 2. – 2003. – P. 8–9.
4. Derzhavnyj standart bazovoi' i povnoi' zagal'noi' seredn'oi' osvity // Pro zatverdzhennja Derzhavnogo standartu bazovoi' i povnoi' zagal'noi' seredn'oi' osvity, 2011 r. – Sajt MON Ukrai'ny.
5. Zymnjaja Y.A. Kompetentnostnj podhod. Kakovo ego mesto v systeme podhodov k problemam obrazovanyja / Y.A. Zymnjaja / Visshee obrazovanye segodnja. – № 8. – 2006. – P. 20–26.
6. Krisyn L.P. Ylljustryr tolkovij slovar' ynostrannih slov / L.P. Krisyn. – М. : Eksmo, 2008. – 864 p.
7. Savchyn M. Kompetentnist' i kompetencii' u navchanni himii' / M. Savchyn / Biologija i himija v shkoli. – № 1. – 2010. – P. 10–14.
8. Homskij N. Aspekti teoryy syntaksysa / N. Homskij. – М.: Moskovskij unyversytet, 1972. – 258 p.
9. Hutorskoj A.V. Tehnologija proektyrovanyja kljuchevih y predmetnih kompetencyj // Ynternet-zhurnal "Ejdos". - 2005. - 12 dekabrja. – Rezhym dostupu: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
10. Shadrykov V.D. Novaja model' specyalysta: ynnovacyonnaja podgotovka y kompetentnostnij podhod / V.D. Shadrykov / Visshee obrazovanye segodnja. – № 8. – 2004. – P. 26–31.

УДК 37.091.12:005.962.131:5(045)

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ З ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН

Дехтяренко С.Г., ст. викл., Савіч І.О., методист

*КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР,
вул. Незалежної України, 57-А, Запоріжжя, Україна*

himia-zoippo@mail.ru

У статті розглядаються проблеми проведення моніторингових досліджень якості природничої освіти. Сучасний стан природничо-математичної освіти в Запорізькій області слід визнати задовільним. Щодо організації моніторингу якості освіти, то головним шляхом його подальшого розвитку повинна стати розробка творчих завдань, які б спиралися на методи вирішення задач або ситуативних завдань проектного зразку з використанням міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: моніторингове дослідження, тести, творче завдання, якість освіти, природничо-математична освіта.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПО ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Дехтяренко С.Г., Савич И.А.

*КУ «Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования» ЗОС,
ул. Независимой Украины, 57-А, Запорожье, Украина*

himia-zoippo@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы проведения мониторинговых исследований качества естественного образования. Современное состояние естественно-математического образования в Запорожской области следует признать удовлетворительным. В отношении организации мониторинга качества образования, основным путем его дальнейшего развития должна стать разработка творческих заданий, которые опирались бы на методы решения задач или ситуативных заданий проектного типа с использованием межпредметных связей.

Ключевые слова: мониторинговое исследование, тесты, творческое задание, качество образования, естественно-математическое образование.

PROSPECTS OF MONITORING QUALITY EDUCATION WITH NATURAL SCIENCES

Dekhtyarenko S.G., Savich I.O.

*BI "Zaporizhzhya regional institute of postgraduate education" ZRC,
Ukraine independen str. 57-A, Zaporizhzhya, Ukraine*

himia-zoippo@mail.ru

One of the main principles of the educational policy, which consisted in the fact that the total capacity of the school system is a major factor in the formation of competent, productive and competitive workforce and, therefore, the main factor in the welfare state, which has risen to a new level. Today is the realization that high quality modern education and therefore appear educated specialist foundation competitiveness, economic and national security of any state. Evaluation of the quality of education was one of the most important factors that determine the efficiency of the education system of the country, and popularity as a means of monitoring and evaluation study any object or system grows worldwide year by year. Accordingly, there is a need of forming readiness of teachers, heads of schools and higher education institutions to implement monitoring studies, strengthening and development of skills teaching. Education Quality Monitoring includes a significant set of procedures that can detect the dynamics of the system in the period. It provides information stability, prevents the lack of information during the preparation of recommendations and management decisions, increase their validity.

The article deals with the problems of natural quality monitoring studies education. The current state of the natural and mathematical education in the Zaporozhzhye region should be considered satisfactory. Regarding the monitoring of the quality of education, primarily through its development should be the development of creative tasks, which are based on methods of problem solving situational tasks or project sample using interdisciplinary connections.

Key words: monitoring researches, tests, creative tasks, quality, natural and mathematical education.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Підвищений інтерес до моніторингу педагогічного процесу зумовлюється багатьма причинами, зокрема реформуванням системи освіти в Україні, що відбуваються упродовж останніх років, економічними та геополітичними процесами, зміцненням авторитету та конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені, запровадженням національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав-членів Європейського Союзу та забезпеченням участі загальноосвітніх навчальних закладів у Міжнародних обстеженнях якості освіти, нових управлінських механізмів розвитку освіти та моніторингу якості, заснованого на науковому підході до аналізу проблем та оперуванні достовірною статистичною інформацією [1].

Один із панівних принципів освітньої політики, який полягав у тому, що загальний потенціал шкільної системи є головним чинником формування компетентної, продуктивної та конкурентоспроможної робочої сили і, відповідно, головним чинником добробуту держави, виріс до нового рівня. Нині відбувається усвідомлення того, що високоякісна сучасна освіта та, відповідно, освічений фахівець виступають основою конкурентоспроможності, економічної та національної безпеки будь-якої держави [2].

Оцінка якості освіти стала одним із найважливіших показників, за якими визначається ефективність функціонування системи освіти відповідної країни, а популярність моніторингу як засобу дослідження та оцінювання будь-якого об'єкта чи системи зростає у всьому світі з року в рік. Відповідно, виникає необхідність формування готовності вчителів, керівників загальноосвітніх та вищих навчальних закладів до здійснення моніторингових досліджень, укріплення та розвитку умінь і навичок викладацької діяльності [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У межах функціонування освітнього процесу до поняття педагогічної парадигми залучаються не лише теорії, а й система аксіологічних і функціональних імперативів, механізми взаємозв'язку педагогічної діяльності з модулюванням, прогнозуванням, вимірюванням і оцінюванням досягнутої якості та оновленням сучасних педагогічних технологій. Інтегративним джерелом реалізації прогностичної, інформаційної, аналітичної, корекційної, управлінської функцій та ефективним інструментом державного управління якістю освіти й педагогічного процесу має стати моніторинг, покликаний забезпечувати інформаційно-технологічний супровід освітньої діяльності будь-якого навчально-виховного закладу [1].

Система освіти досить інертна і навіть консервативна – дехто, посилаючись на брак державних коштів, заперечує необхідність створення спеціальних інституцій для вимірювання й оцінювання досягнутих системою загальної середньої освіти результатів [2]. Водночас, новітніми досягненнями в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами визнається освітній моніторинг як механізм адаптивного управління [4].

Моніторинг може розглядатися і як засіб дослідження реальності, застосований у різних галузях науки, і як засіб забезпечення сфери управління різними видами діяльності за допомогою своєчасної та якісної інформації [5].

Освітній моніторинг – це система збору, зберігання, обробки та поширення інформації про діяльність освітньої системи, яка забезпечує систематичне відстеження її стану, прогнозування розвитку й проектування заходів щодо її вдосконалення. Система освітнього моніторингу є багатофункціональною. Незважаючи на те, що класифікація моніторингових досліджень може здійснюватися на різних засадах, а структура моніторингу залежить від його типу та рівня, значна частина його структурних елементів є спільною.

Найважливішим для управління якістю освіти в навчальному закладі є моніторинг навчальних досягнень – складова освітнього моніторингу, що забезпечує відстеження стану навчальних досягнень учнів, його прогнозування та вдосконалення [6].

Моніторинг якості освіти містить у собі значний комплекс процедур, що дозволяє виявляти динаміку розвитку системи у певний період. Він забезпечує інформаційну стабільність, запобігає дефіциту інформації під час підготовки рекомендацій та прийняття управлінських рішень, підвищує їх обґрунтованість [2].

Метою моніторингу є створення певних інформаційних умов для формування цілісних уявлень про стан функціонування системи загальної середньої освіти, про якісні та кількісні зміни, що відбуваються у ній під впливом різних факторів; створення сприятливих умов для виявлення, розвитку й підтримки здібної та обдарованої молоді, її підготовки до дослідницької та наукової діяльності у вищих навчальних закладах; виявлення й підтримки творчих педагогічних колективів навчальних закладів нового покоління тощо [7].

Мета публікації. Оцінити стан освіти з природничих дисциплін у Запорізькій області та визначити найважливіші шляхи покращення моніторингу якості природничої освіти.

Виклад основного матеріалу. На особливу увагу заслуговує комплекс природничих дисциплін, який є вирішальним у формуванні екологічного світогляду людини. Зокрема, щодо формування сучасної екологічної картини світу, на досягнення цієї мети спрямовані всі природничі науки. Розуміння єдності живого та неживого, а тим більше усвідомлення дитиною себе як частини навколишнього світу вже вимагає від учителів використання спеціальних навчальних засобів. На особливу увагу при цьому слід звернути саме на міжпредметні зв'язки, які дозволяють краще усвідомлювати дитині взаємопов'язаність та взаємозумовленість речей у всесвіті. Наслідком цього є необхідність моніторингу не лише знань з окремих предметів, але й визначення формування світоглядних цінностей дитини.

Так, зокрема, основними завданнями, які вирішуються в процесі моніторингу навчання природничих дисциплін, є:

- вироблення комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан навчання, якісні та кількісні зміни в ньому;
- систематизація інформації про стан системи навчання природничим дисциплінам;
- забезпечення регулярного й наочного подання інформації про процеси, що відбуваються в системі навчання природничим дисциплінам;
- інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування результатів навчальної діяльності учнів [5].

У Запорізькій області моніторингове дослідження визначення якості природничо-математичної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів у 2011 – 2012 навчальному році здійснювалось згідно з наказом управління освіти і науки Запорізької облдержадміністрації від 28.09.2011. № 667 «Про проведення моніторингових досліджень у 2011 – 2012 навчальному році на обласному рівні». Зазначене дослідження передбачало аналіз результатів виконання завдань учнів 8 класів загальноосвітніх навчальних закладів області з математики, фізики, хімії, біології, географії та надання висновків щодо якості навчальних досягнень учнів з природничо-математичних дисциплін.

Паралельно здійснювалась експертиза планів роботи районних та міських методичних об'єднань учителів математики, фізики, хімії, біології, географії відповідно до кваліметричної моделі. Кваліметрична модель передбачала оцінювання діяльності районних методичних об'єднань учителів за такими напрямками діяльності, як нормативно-правове та інформаційне забезпечення методичної роботи; організаційне забезпечення методичної роботи; її зміст; експертно-аналітична діяльність.

На виконання поставлених завдань було розроблено завдання у тестовій формі з математики, фізики, хімії, біології, географії з критеріями оцінювання.

Для здійснення моніторингового дослідження визначення якості природничо-математичної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів доцільно спиратися на розподіл завдань за когнітивними доменами. Домен «знання» спирається на базові знання опорних фактів, понять, процедур. Від учнів очікуються вміння пригадувати точні положення про факти, співвідношення й поняття відповідних дисциплін; володіння термінологією, фактами, поняттєвими одиницями тощо; класифікування об'єктів за спільними ознаками; зчитувати інформацію з графіків, таблиць, діаграм тощо.

Домен «застосування» передбачає вміння учнями обирати відповідний алгоритм або метод розв'язування чи обчислення; переводити отриману інформацію у вигляд схем, таблиць, діаграм, графіків; моделювати розв'язування стандартних задач; виконувати послідовність наданих інструкцій тощо.

Домен «обґрунтування» передбачає в учня вміння здійснення цілої низки розумових актів когнітивного характеру. По-перше, це вміння аналізувати, тобто описувати та використовувати зв'язки між об'єктами, робити обґрунтовані висновки з наданої інформації, й узагальнювати – розширювати сферу застосування певних тверджень або розв'язування задач у більш загальних термінах. Також учень повинен: синтезувати – комбінувати твердження, процедури, пов'язувати поняття для встановлення результату та результати для отримання більш загальних висновків; знаходити зв'язки між різними елементами знання, схожими представленнями; пояснювати – надавати пояснення (доводити) – справедливості або хибності тверджень, посилаючись на відповідні факти. На окрему увагу заслуговує здатність учнів розв'язувати нестандартні задачі – на застосування знань у незнайомих або складних контекстах, враховуючи завдання на міжпредметні зв'язки, або пов'язані з повсякденним життям.

Оцінювання навчальних досягнень учнів із природничо-математичних дисциплін здійснюється диференційовано за такими рівнями складності: поглиблений (учні демонструють глибоке розуміння структури матерії, її найважливіших властивостей і явищ, здатні надавати необхідні пояснення), високий (демонструють певне розуміння структури та властивостей речовин і природних явищ, причин їхніх змін тощо), середній (мають деякі знання з відповідних дисциплін та здатні застосовувати їх у повсякденному житті), низький (демонструють лише певну елементарну обізнаність щодо відповідних природних явищ).

Тестові завдання спираються на використання тестів закритого типу – їх вирішення потребує вибору правильної відповіді серед запропонованих, та відкритого типу – при їх вирішенні учень повинен самостійно сформулювати стислу відповідь на запитання. Останній тип завдань також може складатися з двох-трьох запитань, через що вимагає від учнів більш розгорнутої (ланцюжкової) відповіді, а оцінювання здійснюється з урахуванням відповідей на кожне з запитань. Також тестові завдання можуть супроводжуватися ілюстраціями – малюнками, графіками, діаграмами тощо.

На наш погляд, завдання для контролю навчальних досягнень учнів повинні мати зростаючу складність, відповідно до якої буде визначатися максимальна кількість умовних балів. Задачі доцільно поділяти на дві категорії: достатній та високий рівень знань. При цьому кожен учень повинен самостійно вирішувати, який саме рівень задач є посилюючим для нього. Диференціальний підхід у рівнях складності завдань дає змогу враховувати індивідуальні особливості учня під час оцінювання.

Загалом слід відзначити достатньо високий рівень забезпечення та якості природничо-математичної освіти в області.

Щодо перспектив подальшого розвитку моніторингового дослідження якості природничо-математичної освіти в області, то слід особливу увагу звернути на розробку диференційованих завдань комплексного характеру. Це стосується активного використання задач (у тому числі й у тестовій формі), а також елементів проектних технологій та інших варіантів розвитку критичного мислення школярів.

Зрозуміло, що в подібних завданнях широко будуть застосовуватися міжпредметні зв'язки, які передбачають наявність в учнів здібності до аналітичної діяльності та відповідних узагальнень. Подібні завдання дозволяють виявляти не лише загальний рівень обізнаності дитини, але й надають оцінку її готовності до подальшого самостійного розвитку та вирішення практичних завдань, які буде ставити перед нею життя й після завершення середньої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сучасний стан природничо-математичної освіти в Запорізькій області слід визнати задовільним. Щодо організації моніторингу якості освіти, то головним шляхом його подальшого розвитку повинна стати розробка творчих завдань, які б спиралися на методи вирішення задач або ситуативних завдань проектного зразку з використанням міжпредметних зв'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Приходько В.М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу (у запитаннях і відповідях) / В.М. Приходько. – Харків : Основа, 2010. – 192 с.
2. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. Лукіна. – К. : Шкільний світ, 2006. – 128 с.
3. Навчальна програма спецкурсу «Моніторингові дослідження якості освіти» / укладач: В.М. Приходько. – Запоріжжя, 2010. – 17 с.
4. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління / Г.В. Єльнікова. – Харків: Основа, 2004. – 128 с.
5. Крамаренко І. До проблеми моніторингу навчання хімії / І. Крамаренко // Біологія і хімія в школі. 2007. – № 5. – С. 52 – 54.
6. Афанасьєва О.М. Діагностичний комплект для проведення моніторингових досліджень базової математичної підготовки учнів 4 – 11 класів / О.М. Афанасьєва / За ред. Я.С. Бродського і О.Л. Павлова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 256 с.
7. Впровадження моніторингу якості освіти у загальноосвітніх закладах Запорізької області (для педагогічних працівників та менеджерів освітніх закладів) / Укладачі: В.М. Приходько, В.В. Тараненко та ін. – Запоріжжя, 2006. – 52 с.
8. Дехтяренко С.Г. Моніторинг якості освіти: рівнева загальноосвітня підготовка учнів з хімії. 8 клас : посібник для вчителів хімії / С.Г. Дехтяренко. – 3-тє вид., виправл. та доповн. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2012. – 128 с.
9. Дехтяренко С.Г. Моніторинг якості освіти: рівнева загальноосвітня підготовка учнів з хімії. 7 клас: посібник для вчителів хімії / С.Г. Дехтяренко. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2011. – 80 с.
10. Дехтяренко С.Г. Моніторинг якості освіти: рівнева загальноосвітня підготовка учнів з хімії. 9 клас : посібник для вчителів хімії / С.Г. Дехтяренко. – 2-тє вид., виправл. та доповн. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2012. – 188 с.

REFERENCES

1. Prikhodko V.M. Paradigms of the monitoring of the quality of education and teaching process (questions and answers) / V.M. Prikhodko. – Kharkiv: Basis, 2010. – 192 p.
2. Lukina T. Education Quality Monitoring: Theory and Practice / T. Lukina. – K.: Schkool World, 2006. – 128 p.
3. The special course curriculum «Monitoring studies of education quality» / compiler: V.M. Prikhodko. – Zaporizhzhya, 2010. – 17 p.
4. Yelnikova G.V. Fundamentals of Adaptive Control / G.V. Yelnikova. – Kharkiv: Basis, 2004. – 128 p.

5. Kramarenko I. The problem of monitoring teaching chemistry / I. Kramarenko // Biology and chemistry at school, 2007. – № 5. – P. 52 – 54.
6. Afanasyeva O.M. Diagnostic kit for monitoring seserches of basic mathematical training 4 – 11 foms / edited. Ya.S. Brodskiy and O.L. Pavlova. – Ternopil: Educational book - Bogdan, 2005. – 256 p.
7. Introduction of monitoring the quality of education in schools of Zaporozhye region (for teachers and managers of educational institutions) / authors: V. Prikhodko, V.V. Tarasenko, etc. compilers: V.M. Prikhodko, V.V. Taranenko and etc. – Zaporizhzhya, 2006. – 52 p.
8. Dekhtyarenko S.G. Monitoring of the quality of education: secondary level training of students in chemistry. Grade 8: A Handbook for Teachers of Chemistry / S.G. Dekhtyarenko – Zaporizhzhya: Lips, 2011. – 128 p.
9. Dekhtyarenko S.G. Monitoring of the quality of education: secondary level training of students in chemistry. Grade 7: A Handbook for Teachers of Chemistry / S.G. Dekhtyarenko. – Zaporizhzhya: Lips, 2011. – 80 p.
10. Dekhtyarenko S.G. Monitoring of the quality of education: secondary level training of students in chemistry. Grade 9: A Handbook for Teachers of Chemistry / S.G. Dekhtyarenko. – Zaporizhzhya: Lip. / S.G. Dekhtyarenko. – Zaporizhzhya: Lips, 2011. – 188 p.

УДК [373.5.091:331.548](477)

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В СИСТЕМІ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Єщенко М.Г., здобувач

*Донбаський державний педагогічний університет,
вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Україна*

marinsv@rambler.ru

У статті подано ґрунтовний аналіз проблеми професійної орієнтації в системі довузівської підготовки. Розкрито роль профорієнтаційної роботи в системі довузівської підготовки. Доведено важливість свідомого вибору майбутньої професії для випускників та старшокласників ЗОШ. Схарактеризовано та уточнено поняття «професійна орієнтація». Виявлено основні складові профорієнтаційної роботи. Обґрунтовано необхідність професійної орієнтації серед старшокласників. Висвітлено досвід професійної орієнтації за часів УРСР. Узагальнено науковий доробок та систематизовано періоди становлення та розвитку вітчизняної професійної орієнтації в Україні.

Ключові слова: вибір професії, довузівська підготовка, професійна орієнтація, профорієнтаційна робота, старшокласник.

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Ещенко М.Г.

*Донбасский государственный педагогический университет,
ул. Г. Батюка, 19, г. Славянск, Украина*

marinsv@rambler.ru

В статье представлен обстоятельный анализ проблемы профессиональной ориентации в системе довузовской подготовки. Раскрыта роль профориентационной работы в системе довузовской подготовки. Подчеркнута важность сознательного выбора будущей профессии для выпускников и старшекласников ООШ. Дана характеристика и уточнено понятие «профессиональная ориентация». Указаны основные составляющие профориентационной работы. Доказана необходимость профессиональной ориентации среди

старшокласників. Отражен опыт профессиональной ориентации во времена УССР. Обобщен научный опыт. Систематизированы периоды становления и развития отечественной профессиональной ориентации в Украине.

Ключевые слова: *выбор профессии, довузовская подготовка, профессиональная ориентация, профориентационная работа, старшокласник.*

HISTORICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE SYSTEM OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Yeshchenko M. G.

Donbas State Pedagogical Institution, General Batyuk Str., 19, Slovyansk, Ukraine

marinsv@rambler.ru

The article presents the grounded analysis of the problem of professional orientation in the system of pre-university training. The role of professionally oriented work in the system of pre-university training is given.

The establishment and development of professional orientation in Ukraine is a complicated, sometimes contradictory process, characterized by the alternating of the periods of decline and revitalization. Thus, in the study the author has singled out four stages of the development of professional orientation in the system of pre-university training, each of which is an important step in the development of the national professionally oriented work. The essence of the concept of professional orientation is specified and proved that professional orientation plays an important role in pre-university training of senior pupils and school leavers. It is professional orientation that helps the youth orient in the wide range of professions and make one of the most important choice in life – a choice of the future life.

The importance of conscientious choice of a future profession for senior pupils and school leavers is proved. As the right choice is one of the conditions of success of modern man, it contributes to the harmonious development during all man's life. On whether the chosen profession meets abilities, interests and inclinations of a pupil or this profession is in demand at the labor market, or it gives possibility of career growth depends the further life of man. But to realize and think over this choice is very difficult.

The notion "professional orientation" is characterized and specified. Professional orientation in the system of pre-university training is a long and consecutive process concerning a choice of a profession which is necessary to constantly improve according to the modern demands of the society, individual abilities of senior pupils using the modern possibilities of the informational technologies and modern means of professionally oriented work.

The basic components of professionally oriented work are defined. The necessity of professional orientation among senior pupils is grounded. School education is mainly oriented to providing with theoretical knowledge and does not orient to life and professional self-determination. Lately in school institutions professionally oriented work has weakened, the ties with plants and factories have been lost, it negatively influences on professional direction and development of professional self-awareness of the youth. The orientation of senior pupils to professional activity in the system of secondary comprehensive education, the youth in colleges and universities of different levels of accreditation need scientific rethinking.

The experience of professional orientation of the times of the USSR is lightened. Scientific achievements are generalized, the periods of formation and development of national professional orientation in the USSR are systematized.

Key words: *choice of profession, pre-university training, professional orientation, professionally oriented work, senior pupil.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Проблема усвідомленого визначення особистістю свого професійного майбутнього є важливою як для кожної конкретної людини, так і для всього суспільства загалом. У цих умовах виникає необхідність виховання особистості, здатної свідомо і правильно орієнтуватися на ринку праці. Адже правильний вибір професії – одна з умов успіху сучасної людини, який сприяє гармонійному розвитку особистості протягом усього життя. Від того, чи відповідає обрана професія здібностям, інтересам і нахилам учня, чи затребувана ця професія на ринку праці, чи дає вона можливість кар'єрного зростання, залежить подальше життя людини. Проте усвідомлено й обдуманно здійснити цей вибір дуже складно. Шкільна освіта спрямована здебільшого на забезпечення теоретичними знаннями й недостатньо орієнтує на життєве і професійне самовизначення. Останнім часом у навчальних закладах послабилася робота з профорієнтації учнів, втрачаються зв'язки з виробництвом, що негативно впливає на професійне спрямування та розвиток професійного самоусвідомлення молоді. Орієнтація старшокласників на професійну діяльність у системі

загальної середньої освіти, молоді в ПТНЗ та ВНЗ різного рівня акредитації потребує наукового переосмислення.

Розв'язати означену проблему можна різними засобами, але, передусім, шляхом організації різних форм довузівської підготовки абітурієнтів. Оскільки довузівська підготовка – це не тільки сходинка до здобуття вищої освіти, а й важливий етап у житті молоді людини на шляху до вибору та оволодіння професією, до подальшого розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких вперше порушено цю проблему і на які спирається автор. Протягом багатьох років, ще за часи радянської влади, перші практичні кроки реалізації професійної орієнтації підлітків здійснив педагог-організатор А. Макаренко. А проблему трудового виховання і профорієнтації учнівської молоді розглядали такі відомі педагоги, як В. Сухомлинський, Г. Костюк, В. Мадзігон, В. Маляко, Д. Парнов, К. Платонов, Є. Павлютенков, М. Пряжников, Д. Тхоржевський, С. Чистякова та інші.

Питання змісту та структури загальної профорієнтації розкрито у працях вітчизняних науковців К. Бондарчука, А. Волковського, М. Виноградова, О. Галкіна, А. Голомштока, К. Гуревича, І. Гусєва, Л. Дробиша, А. Журавльова, Н. Калугіна, Т. Кожана, Р. Кочетова, Н. Левитіва, В. Майбороди, А. Макаренка, А. Меньшикова, Н. Мітіна, Н. Муранової, В. Савченка, В. Симоненка, С. Сошенко, С. Чистякової, Б. Федоришина, Н. Федорової та ін.

Формулювання мети статті. Висвітлити особливості становлення і розвитку проблеми професійної орієнтації в системі довузівської підготовки у вищих навчальних закладах та уточнити поняття професійна орієнтація.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день професійна орієнтація як ніколи набула актуальності та відіграє надзвичайно важливу роль у довузівській підготовці старшокласників та випускників ЗОШ. Вивчення та осмислення теоретичної спадщини й практичного досвіду минулих часів сприяє пошуку подальших шляхів розвитку профорієнтації з урахуванням досягнень та помилок минулого.

Грунтовний аналіз наукової та історичної літератури з проблеми становлення та розвитку професійної орієнтації дозволив виокремити чотири її важливих етапи: перший етап (20-30-ті рр. ХХ ст.), другий етап (40-50 рр. ХХ ст.), третій етап (60-90 рр. ХХ ст.), четвертий етап (з 1991 р. і до сьогодення) [1]. Кожному з таких періодів притаманні свої проблеми та особливості, але кожен з них є важливим етапом до розбудови вітчизняної профорієнтаційної діяльності.

Перший етап (20-30-ті роки ХХ ст.) характеризується повною ліквідацією безробіття. Підготовка та розподіл робочої сили набули планового характеру. У процесі реформування освітньої системи було скасовано трудове навчання у школі. Як наслідок відбулося зниження інтересу до професійної орієнтації з боку держави та абсолютизація профконсультації і профвідбору [2].

В Україні у 1919 р. були зроблені перші кроки з пролетаризації вузів шляхом підготовки робітників до навчання у вищій школі. З цією метою у вузівських центрах України були організовані підготовчі семестри («нуль-семестри»), розраховані на три місяці. Їх відкриттю передувала велика агітаційно-роз'янювальна робота серед робітничої молоді. Так, у червні 1919 р. в Києві відбулися мітинги з цього приводу. У газетах друкувалися оголошення про організацію підготовчого семестру і повідомлення про запис бажаючих вчитися на ньому. Велика робота з організації «нуль-семестрів» проводилась в Одесі та Харкові, у Києві їх відкриття відбулося на початку липня 1919 р. [3, с. 50-51]. За даними досліджень Н. Гончарової, профорієнтаційна робота узгоджувалася з конкретним розподілом і спрямуванням підлітків на промислові підприємства та у професійні училища через спеціальні підприємства – профконсультаційні бюро, перше з яких було організоване в Ленінграді в 1927 році під керівництвом В. Бехтерева і займалося практичною діяльністю та

проводило наукові дослідження. В Україні вперше бюро профорієнтації було відкрито влітку 1928 року. У 20-30 роки ХХ ст. в Києві та Дніпропетровську були засновані мережі бюро з професійної консультації [4, с. 21-22]. У 1928 р. згідно «П'ятирічного плану масової комуністичної освіти на Україні» проводились роз'яснювальні роботи серед робітничо-селянської молоді щодо залучення її до педагогічних навчальних закладів, відбір дітей робітників і селян для навчання в педінституті. Хоча план і не виконувався в повному обсязі, та все ж при вузах, на підприємствах, у школах почали створювати підготовчі відділення, курси і робочі факультети, які фінансувалися державними, господарськими і громадськими організаціями. Робочі факультети, або робітфаки, розглядалися як попередня сходи́нка для підготовки широких мас трудящих до здобуття вищої освіти, тому в той час робітфаки були важливою складовою в системі довузівської підготовки [5, с. 70]. У 1929р. було реорганізовано робітфаки за принципом спеціалізації і цьолового призначення із закріпленням їх за відповідними галузевими Вишами.

Другий етап (40-50 роки ХХ ст.) – період перегляду багатьох концепцій профорієнтаційної роботи. Поряд із удосконаленням профорієнтації для молоді було здійснено відповідні заходи з надання допомоги у виборі професійного шляху для різних груп населення – дорослих, жінок, колишніх військовослужбовців, осіб з фізичними та розумовими вадами [1]. У цей час ВУЦВК і РНК УСРР затвердили нове «Положення про робітничі факультети», згідно якого при кожному вищому навчальному закладі створювали денний і вечірній робітфаки. Вечірні або змінні робітфаки почали функціонувати на великих промислових підприємствах, у радгоспах і колгоспах [5, с. 72]. Профорієнтаційна робота стала основною прерогативою державних установ. Надання повноцінних послуг було визнано законодавчо, й воно стало важливою функцією соціальної політики держави. Поширювалася концепція тісного взаємозв'язку профорієнтації з такими галузями соціальної політики держави, як освіта, професійна підготовка та перепідготовка кадрів і працевлаштування. Активніше використовують профінформаційний аспект, тобто професійна інформація повинна була стати важливою частиною процесу освіти та професійної підготовки. Починаючи з 50-х років ХХ століття, проблема професійної орієнтації в системі довузівської підготовки набула особливої актуальності, що призвело до поглибленої наукової діяльності, розробки значної кількості методологічних та практичних програм системи профорієнтації. Відкривалися і функціонували наукові інститути, центри, лабораторії. Вищезазначені досягнення в подальшому сприяли створенню центрів професійної орієнтації молоді, мережі районних профконсультаційних пунктів, кабінетів професійної орієнтації безпосередньо в закладах освіти та на підприємствах.

Третій етап (60-90 рр. ХХ ст.). Проблематика вибору професії стала складовою концепції професійного розвитку, тобто і в теорії, і в практиці утверджується динамічний, професійний підхід до профорієнтації. Значне місце відводиться прогнозуванню майбутньої діяльності. Застосовується комплексний міждисциплінарний підхід, наукова інтеграція результатів теоретичних і практичних досліджень у сфері професійної орієнтації в системі довузівської підготовки [1]. У 70-х рр. ХХ ст. вищі педагогічні навчальні заклади почали розробляти і застосовувати різні форми відбору і залучення до навчання талановитої молоді, організовуючи в колгоспах, радгоспах, на підприємствах гуртки, факультети, школи, класи майбутніх учителів, юних педагогів, математиків, біологів, істориків тощо. Одним із засновників зазначеної роботи був колектив Луганського педінституту, який у 1973 р. створив факультет майбутнього вчителя (надалі – ФМВ) за стаціонарно-заочною формою навчання. Відповідно до рішення колегії Міністерства освіти України відносно до питання «Про досвід роботи Ворошиловградського педінституту і органів народної освіти з профільної орієнтації молоді на педагогічну роботу» у квітні 1977 р., було створено ФМВ при Полтавському, Київському, Вінницькому, Ніжинському, Запорізькому, Миколаївському, Харківському та інших педвузах.

Вітчизняні науковці А. Сазонов, Н. Калугін, А. Меньшиков визначили професійну орієнтацію в системі довузівської підготовки як діяльність з підготовки молоді до вибору професії, у свою чергу соціально-професійну орієнтацію схарактеризували як підготовку молоді до вибору професії і свого місця в суспільстві [6]. З 1981 р. в Полтавському педагогічному інституті імені В.Г. Короленка було здійснено спробу перейти на принципово нову процедуру набору студентів за допомогою факультативів «Юний педагог». Цінність її полягала в тому, що школяри вже з VII класу починали знайомитися зі специфікою педагогічної професії, мали змогу психологічно готувати себе до неї, формувати необхідні для цього якості. Викладачі вищого навчального закладу, у свою чергу, отримували достатньо часу для зваженого відбору тих, хто дійсно мав задатки до вчительської діяльності, а не лише шкільні знання [7]. Українськими психологами під керівництвом професора Б. Федорішина було розроблено нову концепцію професійної орієнтації, яка знайшла широке втілення в навчальній роботі ВНЗ психолого-педагогічного профілю й у практиці профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю в системі довузівської підготовки. На думку вченого професійна орієнтація – це цілісна система, яка складається із взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних спільністю цілей і єдністю управління: професійна освіта, професійна активізація, професійна психодіагностика, професійний відбір (добір), професійна адаптація і професійне виховання [8].

Цікавим також є досвід Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, що здійснював прийом абітурієнтів за рекомендаціями окремих вчителів. Ті педагоги, які заслужили довіру вищого навчального закладу і список яких щорічно оприлюднювався в педагогічній пресі, могли рекомендувати майбутніх студентів до зарахування на визначені спеціальності. Зазначена практика використовувалась й Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини [9].

З розвитком суспільного виробництва з середини 80-х років виникає необхідність у реформації галузі професійної орієнтації в системі довузівської підготовки. У 1984 році вийшла Постанова ЦК КПРС «Основні реформи загальноосвітньої та професійної школи», де окреме місце відводилося розвитку трудового навчання та профорієнтації молоді. Унаслідок цього, під керівництвом О. Апостолова було організовано більше 60 регіональних Центрів професійної орієнтації молоді, а в районах – велика кількість пунктів профконсультацій. У школах запроваджено курс «Основи виробництва. Вибір професії» та у 1986 р. створено державну службу профорієнтації молоді з перспективою подальшого вдосконалення [9].

Отже, зміна політичного напрямку побудови держави спричинила зростання свободи у суспільстві, що в свою чергу зумовило різке відродження і розвиток профорієнтації як у школі так і в системі довузівської підготовки.

У цей час відомий учений А. Голомшток зазначив, що професійну орієнтацію слід розглядати як складну, динамічну соціально-педагогічну систему, що включає вирішення складних теоретичних та практичних завдань, пов'язаних із вибором майбутньої професії. А загальна мета профорієнтаційної роботи полягає у формуванні усвідомленого фазового самовизначення на основі узгодженості особистих і суспільних інтересів у підготовці кадрів для виробництва, науки, культури, тобто досягнення певного оптимуму професійного самовизначення і потреби суспільства в кадрах [10].

У 90-х роках ХХ століття вітчизняні дослідники В. Горохов, Л. Коханова дійшли висновку, що «Професійна орієнтація та професійна консультація – це етапи, складові частини діяльності педагогів, психологів, лікарів та інших фахівців, спрямовані на підготовку молоді до свідомого вибору професії. Надання молоді інформації про різні професії, їх особливості, виховання стійких та глибоких інтересів до певної професії або групи професій з урахуванням особистих схильностей учнів. Поради та вказівки до вибору професії фахівців-консультантів. Термін «професійна орієнтація» використовувався у широкому сенсі та означав діяльність з підготовки молоді до вибору професії» [11].

У підході Є. Павлютенкова професійна орієнтація розглядається як комплекс взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на формування професійного покликання; на виявлення здібностей, інтересів, придатності та інших факторів, що впливають на вибір професії або заміну сфери діяльності. Основними формами професійної орієнтації в системі довузівської підготовки є: професійна освіта, професійне самовизначення, професійне консультування, професійний відбір, професійна адаптація та ін. [12].

Новий поштовх для розвитку роботи над проблемами профорієнтації та профконсультування молоді у вітчизняній науці відбувся після проголошення незалежності України.

Четвертий етап (з 1991 р. і до сьогодні) пов'язаний як з політичними так і з економічними змінами, що відбулися в нашій країні. Ураховуючи позитивний досвід країн світової спільноти щодо використання професійної орієнтації як ефективного засобу протистояння безробіттю та рекомендації Міжнародної організації праці, Міністерство праці України прийняло рішення про створення державної системи професійної орієнтації як складової загального механізму впровадження активної політики зайнятості, а саме: були прийняті державними органами управління закони, концепції, програми й різні документи: Закон України «Про зайнятість населення» (1991) – у 1991 р. розпочалась активна робота із створення обласних, районних і міських центрів професійної орієнтації по всій республіці. Складовою подій даного періоду стало прийняття Верховною Радою закону «Про освіту», у якому було проголошено й нові пріоритети в діяльності системи освіти, орієнтованої на всебічний розвиток особистості та державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття). Також були прийняті Наказ «Про затвердження Державного класифікатора України» (1995); Постанова «Про Концепцію професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення» (1996), «Концепція державної системи професійної орієнтації населення» (2008). Висока значущість проблеми професійної орієнтації зумовила широкомасштабну розробку різних її аспектів. Так, у цей час з'являється багато наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених присвячених проблемі професійної орієнтації, що сприяло появі різних підходів до розуміння її сутності.

Відомий науковець М. Пряжников визначив професійну орієнтацію як систему заходів, спрямованих на включення індивіда у світ праці, що включає: 1) професійну освіту, інформування про світ професій; 2) професійне виховання, вироблення професійно важливих особистісних якостей (працездатність, відповідальність); 3) професійне консультування. Вибір професії передбачає орієнтацію конкретної особистості на певну спеціальність. На практиці вибір професії здійснюється з урахуванням галузевих потреб, конкретного підприємства або організації [13].

К. Гуревич подає дещо інше розуміння поняття «професійна орієнтація». Учений характеризує її як різновид соціальної допомоги людині, яка передбачає адекватне співвідношення індивідуальних особливостей та здібностей людини із соціальними запитами суспільства. Її результат – самовизначення особистості, усвідомлений вибір професії, який дозволяє людині стати висококваліфікованим фахівцем.

Н. Мітіна довела, що пріоритетними завданнями профорієнтаційної роботи з молоддю в системі довузівської підготовки є вивчення теорії профорієнтації, що включає в себе: розгляд її об'єктів, принципів, форм, методів, напрямів, критеріїв ефективності; вивчення способів планування профорієнтаційної роботи; оцінка діяльності по вирішенню проблем, пов'язаних з соціально-професійною адаптацією молоді.

На думку науковця Д. Закатнова у структурі професійної орієнтації слід виділяти також професійний підбор, який передбачає систему роботи з надання людині порад і допомоги щодо прийняття нею рішення про вибір конкретного виду професійної діяльності, який би максимально відповідав суб'єктивним і об'єктивним умовам професійного самовизначення,

перспективам подальшого розвитку даної особистості та її успішній реалізації в професійній діяльності, і професійну адаптацію – яка включає комплекс заходів з пристосування людини до змісту й умов конкретного виду трудової діяльності. Для ряду спеціальностей і професій, які висувають підвищені вимоги до якостей особистості або стану здоров'я людини, необхідним є професійний відбір, за результатами якого робиться висновок про придатність людини до певного виду діяльності [14]. У рамках соціально-педагогічного підходу науковець Д. Парнов визначив профорієнтацію як систему соціальних, економічних, психологічних, педагогічних, медичних положень, що складають технологію соціально-педагогічної підтримки учнів з виявлення та розвитку їх сфери здібностей, професійно важливих якостей тощо [15]. На основі ґрунтовного аналізу та узагальнення наукових поглядів різних авторів ми дійшли висновку, що професійна орієнтація в системі довузівської підготовки – це тривалий і послідовний керівний процес з вибору професії, який слід постійно вдосконалювати відповідно до сучасних вимог суспільства, на підставі індивідуальних здібностей старшокласників з використанням сучасних можливостей інформаційних технологій та сучасних засобів профорієнтаційної роботи.

Отже, зміна уявлень суспільства про цілі, завдання, методи, форми і сутність профорієнтації сприяли появі різних визначень поняття «професійна орієнтація». Кожне з них відбиває важливі аспекти профорієнтації, виділяє певні функції, указує на практичний або теоретичний рівень її розвитку, розглядає її з позиції педагогіки, психології, соціології та інших наук.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, дослідження проблеми професійної орієнтації в системі довузівської підготовки носить багатоаспектний характер. Становлення й розвиток професійної орієнтації на теренах України є складним, часом суперечливим процесом, що характеризується чергуванням періодів активізації та спаду. Так, у ході дослідження виокремлено чотири етапи розвитку професійної орієнтації в системі довузівської підготовки, кожен з яких є важливим кроком до розбудови вітчизняної профорієнтаційної роботи. Уточнено сутність поняття професійна орієнтація та доведено, що професійна орієнтація відіграє важливу роль у довузівській підготовці старшокласників та випускників ЗОШ. Установлено, що професійна орієнтація допомагає молоді зорієнтуватися в багатому спектрі професій та зробити один із важливіших виборів свого життя – вибір майбутньої професії.

Сьогодні триває подальший розвиток проблеми профорієнтації молоді в системі довузівської підготовки, проте питання вдосконалення та запровадження нових форм і методів проведення профорієнтаційних заходів є актуальними й потребують подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеев Л.Г. Стан та перспективи розвитку професійної орієнтації в Україні : наук.-метод. посіб. для працівників служби зайнятості / Л.Г. Авдеев. – К. : ПК ДСЗУ, 2012. – 64 с.
2. Авдеев Л. Г. Професійна орієнтація: народження, становлення, розвиток / Л. Г. Авдеев // Ринок праці та зайнятість населення. – 2010. – № 2. – С. 16–20.
3. Вища школа Української РСР за 50 років : у 2 ч. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1967. - Ч. 1. – С. 395.
4. Гончарова Н.О. Основи професійної орієнтації. Н.О. Гончарова / За ред. В.М. Моргуна. – Навчальний посібник. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 168 с.
5. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні. Історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) : [монографія] / В.К. Майборода. – К., 1992. – 196 с.
6. Калугин Н.И. Профессиональная ориентация учащихся / Н.И. Калугин, А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко – М. : Просвещение, 1983. – 191 с.

7. Кузь В.Г. Педагогічна профорієнтація учнів загальноосвітніх шкіл та механізм їх відбору на педагогічні спеціальності : Метод. рек. Для вчителів шкіл, викладачів пед. інст. та універ., пед. фак. вищих навч. закладів / Укл. : В.Г. Кузь, О.М. Коберник, В.Ф. Мішкурова та ін. – К. : Наук. світ, 2004. – 43с.
8. Федоришин Б.А. Система профинформационной работы со старшеклассниками. / Б.А. Федоришин. К., 1988. – С. 23-30.
9. Пряжникова Е. Поучительная история о развитии профессионального самоопределения в России / Е. Пряжникова // Школьный психолог. – 2000. – № 24. – С. 25 – 30.
10. Ботякова Л.В. Учебно-методичний кабінет професійної орієнтації : Книга для вчителя / Л.В. Ботякова, А.Е. Голомшток, С.С. Гриншпун і ін. М. : Освіта, 1986 – 112 с.
11. Горохов В. Основы непрерывного образования в СССР / В. Горохов, Л. Коханова – М. : Высшая школа, 1987. – 383 с.
12. Павлютенков Є.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе / Є.М. Павлютенков // Владивосток : Изд-во Дальневост. ин-та, 1990. – 176 с.
13. Пряжников. Н. Пространство самоопределения: как помочь подростку найти себя и профессию : [типологии проф. самоопределения] / Н. Пряжников // Воспитат. работа в школе. – 2007. – № 3. – С. 39–46.
14. Закатнов Д.О. Професійна орієнтація молоді. Стан і проблеми професійної орієнтації / Д.О. Закатнов // Все для вчителя : Інформаційно-практичний бюлетень. - 2009. – №7/8.
15. Парнов Д.А. Социально - педагогический компонент профессиональной ориентации школьников / Д.А. Парнов // Социальная педагогика. – 2011. – №6. – С.107-114.

REFERENCES

1. Avdyeyev L.H. Stan ta perspektyvy rozvytku profesiynoyi oriyentatsiyi v Ukrayini : nauk.-metod. posib. dlya pratsivnykiv sluzhby zaynyatosti / L.H. Avdyeyev. – K. : IPK DSZU, 2012. – 64 p.
2. Avdyeyev L. H. Profesiyna oriyentatsiya : narodzhennya, stanovlennya, rozvytok / L. H. Avdyeyev // Rynok pratsi ta zaynyatist' naselelnya. – 2010. – № 2. – P. 16–20.
3. Vyshcha shkola Ukrayins'koyi RSR za 50 rokiv: u 2 ch. – K. :Vyd-vo Kyviv. un-tu, 1967. - CH. 1. – P. 395.
4. Honcharova N.O. Osnovy profesiynoyi oriyentatsiyi/ Za red. V.M. Morhuna. – Navchal'nyy posibnyk. – K.: Vydavnychyy dim «Slovo», 2010. – 168 p.
5. Mayboroda V.K. Vyshcha pedahohichna osvita v Ukrayini. Istoriya, dosvid, uroky (1917-1985 rr.): [monohrafiya] / V.K. Mayboroda. – K., 1992. – 196 p.
6. Kalugin N.I. Professional'naya oriyentatsiya uchaschikhsya. / N.I. Kalugin, A.D. Sazonov, V.D. Simonenko – M. : Prosveshcheniye, 1983. – 191 p.
7. Kuz' V.H., Kobernyk O.M., Mishkurova V.F. Pedahohichna proforiyentatsiya uchniv zahal'noosvitnikh shkil ta mekhanizm yikh vidboru na pedahohichni spetsial'nosti / Metod. rek. Dlya vchyteliv shkil, vykladachiv ped. inst. ta univer., ped. fak. vyshchikh navch. zakladiv / Ukl.: V.H. Kuz', O.M. Kobernyk, V.F. Mishkurova ta in. – K.: Nauk. svit, 2004. – 43 p.
8. Fedorishin B.A. Sistema profinformatsionnoy raboty so starsheklassnikami. / B.A. Fedorishin // K., 1988. – P. 23-30.
9. Pryazhnikova Ye. Pouchitel'naya istoriya o razvitii professional'nogo samoopredeleniya v Rossii / Ye. Pryazhnikova // Shkol'nyy psikholog. – 2000. – № 24. – P. 25– 30.

10. Botyakova L.V., Holomshtok A.E., Hrynshpun S.S. Uchbovo-metodychnyy kabinet profesiynoyi oriyentatsiyi: Knyha dlya vchytelya / L.V. Botyakova, A.E. Holomshtok, S.S. Hrynshpun i in. // M.: Osvita, 1986-112 p.
11. Gorokhov V., Kokhanova L. Osnovy nepreryvnogo obrazovaniya v SSSR / V. Gorokhov, L. Kokhanova – M.: Vysshaya shkola, 1987.-383 p.
12. Pavlyutenkov Ê.M. Upravleniye professional'noy oriyentatsiyey v obshcheobrazovatel'noy shkole / Ê.M. Pavlyutenkov. // Vladivostok: izd-vo Dal'nevost. in-ta, 1990. – 176 p.
13. Pryazhnikov. N. Prostranstvo samoopredeleniya: kak pomoch' podrostku nayti sebya i professiyu : [tipologii prof. samoopredeleniya] / N. Pryazhnikov // Vospitat. rabota v shkole. – 2007. – № 3. – P. 39–46.
14. Zakatnov D.O. Profesiyna oriyentatsiya molodi. Stan i problemy profesiynoyi oriyentatsiyi [Tekst] / D.O. Zakatnov // Vse dlya vchytelya : Informatsiyno-praktychnyy byuleten'. - 2009. - N7/8.
15. Parnov D.A. Sotsial'no - pedagogicheskiy komponent professional'noy oriyentatsii shkol'nikov. / D.A. Parnov // Sotsial'naya pedagogika. – 2011. – №6. – P.107-114.

УДК 373.2/.3:37.013.77

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Калюжна Є.М., Ляхова Ю.С.

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

epsi@meta.ua

Статтю присвячено проблемі психологічного супроводу наступності дошкільної і початкової ланок у системі неперервної освіти. Розглянуто питання необхідності досягнення узгодженості між освітніми технологіями, змістом і методами психолого-педагогічної діяльності. Наголошено на особливій значущості методологічних напрямів дошкільної й початкової освіти, у яких було б ураховано не лише принципи реалізації наступності, а й забезпечено подальший розвиток актуальних аспектів наступності у вихованні особистості в дошкільній та початковій ланках. Висвітлено теоретичні і практичні аспекти діяльності психологічної служби на етапі переходу дітей із дошкільного закладу в початкову школу.

Ключові слова: наступність, психологічний аспект наступності, психологічний супровід.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калюжная Е.Н., Ляхова Ю.С.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

epsi@meta.ua

Статья посвящена проблеме психологического сопровождения преемственности дошкольного и начального звеньев в системе непрерывного образования. Рассмотрен вопрос необходимости достижения согласованности между образовательными технологиями, содержанием и методами психолого-педагогической деятельности. Отмечена особая значимость методологических направлений дошкольного и начального образования, в которых были бы учтены не только принципы реализации преемственности, а и обеспечивалось дальнейшее развитие актуальных аспектов преемственности в воспитании личности в дошкольном и начальном звеньях. Освещены теоретические и практические аспекты деятельности психологической службы на этапе перехода детей из дошкольного учреждения в начальную школу.

Ключевые слова: преемственность, психологический аспект преемственности, психологическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

Kaluzhnaya E.N., Liakhova Y.S.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

epsi@meta.ua

The article deals with the problem of psychological support of continuity of preschool and primary care in the system of continuous education. We consider the need for coherence between the educational technologies, content and methods of psycho-pedagogical activity. Noting the particular importance of methodological trends of preschool and primary education, which would take into account not only the principles of realization of continuity (the development of curiosity preschooler as a basis for the cognitive activity of the future student, the development of diverse abilities of the child, the formation of the creative imagination, communication development), and provided further development of the relevant aspects of continuity in the education of the individual in pre-school and primary links. The theoretical and practical aspects of the psychological service in the transition of children from pre-school to primary school.

Key words: continuity, continuity of the psychological aspect, psychological support.

Постановка проблеми. Проблема пошуку ефективного здійснення наступності дошкільної та початкової освіти була і залишається в центрі уваги сучасної психолого-педагогічної науки і практики. Актуальна проблема сьогодення – встановити наступність між дошкільними навчальними закладами і початковою школою на державному рівні. Сучасні науковці та практики звертають увагу на неузгодженість у змісті, методах і формах організації педагогічного процесу дошкільних закладів і шкіл. Як наслідок, у початковій школі не реалізується набутий дітьми у дошкільному закладі досвід, що призводить до зниження пізнавального інтересу першокласників, ускладнює їх адаптацію до шкільних умов. Чимало проблем існує і в реалізації наступності між методами навчання: тоді, як у початковій школі широко застосовуються проблемні методи навчання, у дитячому садку перевага надається різноманітним формам наочності та ігровим методам. Вирішення зазначених суперечностей можливе за умови наступності в роботі цих освітніх ланок [8].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема наступності бере витoki з праць відомих філософів і педагогів Стародавнього Риму (Корнелій Тацит, Марк Фабій Квінтіліан), епохи Середньовіччя (Томас Мор, Мішель Монтень, Томмазо Кампанелла), авторів літературних і педагогічних трактатів Київської Русі (Володимир Мономах, Кирило Туровський). Значний внесок у дослідження проблеми наступності зробили П.Р.Атутов, Л.К.Калашников, Б.Ф.Райський, М.М.Скаткін, С.Г.Шаповаленко, А.А.Шибанов та ін. Цією проблемою опікуються й такі українські науковці, як: В.І.Бондар, С.У.Гончаренко, І.Є.Гнатенко, Р.С.Гуревич, А.М.Кухта, О.Г.Мороз, В.М.Мадзігон, Н.Г.Ничкало, П.М.Олійник, В.О.Сухомлинський, Д.О.Тхоржевський, М.Д.Ярмаченко тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні невирішеними залишаються питання практичної реалізації основних положень нормативних документів, які визначають сучасну законодавчу базу дошкільної та початкової освіти: «Базового компонента дошкільної освіти», «Закону про загальну середню освіту», «Державного стандарту початкової освіти», «Закону про дошкільну освіту».

Проблеми пошуків ефективного здійснення наступності дошкільної і початкової загальної освіти, оптимальних засобів, форм, методів, залишаються в полі уваги психолого-педагогічної теорії і практики. На жаль, доводиться констатувати, що в сучасній психолого-педагогічній літературі украї мало публікацій, де розкрито механізми психологічного супроводу наступності в розвитку дітей у системі їхньої безперервної освіти, починаючи із першого щабля – дитячого садка.

Результати аналізу сучасних досліджень дозволяють стверджувати про актуальність і своєчасність вивчення впливу психологічного супроводу не лише на підготовку дітей дошкільного віку до шкільного навчання та профілактику їх дезадаптації, а й на моделювання освітнього простору.

Метою статті є розгляд організаційно-методичних основ наступності між ланками дошкільної та початкової освіти в методах психолого-педагогічного керівництва, формах організації діяльності в дитячому садку і молодших класах школи; визначення основних напрямів і форм роботи психологічного супроводу розвитку дітей на етапі «дитячий сад – початкова школа».

Виклад основного матеріалу. Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання обґрунтована в працях Я.Коменського, Г.Песталоцці, К.Ушинського, С.Русової та ін. Своєрідним уточненням цього положення є твердження, що «ступінь дитячого садка на одну третину вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок» [2].

Саме в цій реалії базується принцип наступності, який, будучи одним із найголовніших психолого-дидактичних принципів, передбачає тісні взаємозв'язки дошкільної ланки освіти і початкової школи. Ці взаємозв'язки стосуються психофізичного розвитку дитини, формування її як особистості і вимагають узгодженості, послідовності змісту, форм і методів навчання і виховання. Саме у взаємозалежності та взаємній орієнтації двох послідовних освітніх ланок полягає неперервність, наступність навчання і розвитку [10].

Наступність утворює простір для реалізації в педагогічному процесі дитячого садка і школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання, що сприяє зближенню умов виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Завдяки цьому перехід до нових умов шкільного навчання здійснюється з найменшими для дітей психологічними труднощами. При цьому забезпечується природне і комфортне їх входження в нові умови, що сприяє підвищенню ефективності виховання і навчання учнів з перших днів перебування в школі [9].

Головною умовою забезпечення наступності у вихованні і навчанні є спрямованість педагогічного процесу дитячого садка і школи на всебічний розвиток особистості дитини. З огляду на це необхідний зв'язок програм, методів і форм навчання в дитячому садку і початковій школі. Однак структура навчально-виховного процесу має свою специфіку в дитячому садку і школі. Тому спроби штучно перенести урок у дошкільний заклад або ігрові методи проведення занять у школу є непродуктивними. Водночас, елементи навчальної діяльності, що формуються у процесі навчання на заняттях у дошкільних закладах, забезпечують успішність навчання у школі. А шкільне навчання має забезпечити взаємозв'язок, розширення, поглиблення й удосконалення отриманих у дитячому садку знань, умінь і навичок [8].

У педагогічному словнику наступність у навчанні визначається як «послідовність і системність у розташуванні навчальних матеріалів, зв'язок і погодженість між щаблями та етапами навчально-виховної роботи» [7]. Для цього процесу притаманне осмислення матеріалів на новому, вищому рівні, зміцнення опанованих знань новими, розкритими зв'язками, завдяки яким знання й уміння стають усвідомленими, диференційованими й узагальненими, а сфера їхнього застосування невпинно розширюється [1].

Узагальнюючи охарактеризовані підходи до трактування наступності дошкільної й початкової шкільної освіти, слід зазначити, що ключовою категорією означеного процесу все ж розглядається готовність дитини до шкільного навчання. У зв'язку з цим, визначимо кілька підходів до готовності дітей до школи.

Л. Виготський [3] вважав, що найважливішою передумовою готовності до школи є довершеність попереднього періоду розвитку: дитина повинна вміти гратись. У іншому випадку, навантаження початкової школи може виявитися непомірним і призвести до появи у дитини невротичних симптомів. Внутрішня позиція першокласника – це той мотиваційний центр, який забезпечує спрямованість та емоційно позитивне ставлення дитини до навчання. Це підтверджує й Л.Венгер [5], зауважуючи, що внутрішня позиція школяра, це, зазвичай, прагнення йти в школу й готовність дотримуватись шкільних обов'язків і правил, що є визначальною складовою психологічної готовності до навчання, а також основою комфортного самопочуття дитини в новому баченні.

Спираючись на результати аналізу різних підходів до визначення готовності до шкільного навчання, можна виокремити чотири основні підходи, які є актуальними для цієї проблеми [10]:

1. Дидактичний – формування у дітей дошкільного віку певних умінь і навичок, необхідних для навчання у школі; цей підхід одержав у психології й педагогіці потужний розвиток у руслі питань про можливість навчання в школі з раннього віку.
2. Соціально-психологічний – визначення вимог школи до дитини, дослідження новоутворень і змін у її психіці, які спостерігаються до кінця дошкільного віку; дитина, яка приходить у школу, повинна вирізнятися певним рівнем розвитку пізнавальних інтересів, соціальної зрілості (Л.Божович, О.Кононко, О.Леонт'єв, Г.Люблінська та ін.).
3. Інтелектуально-психологічний – обґрунтування розвитку пізнавальних здібностей, розумової діяльності дітей, їхньої здатності оперувати знаково-символічними засобами задля розуміння сутності предметів і явищ (Л.Виготський, Л.Венгер, А.Запорожець та ін.).
4. Комплексний – готовність до навчання у школі й навчальній діяльності з погляду її розвитку, а його джерелом – є єдине, цілісне психологічне утворення, що зумовлює всі компоненти навчальної діяльності в їхній специфіці й взаємозв'язку (В.Мухіна, Н.Нижегородцева, О.Проскура та ін.).

Узагальнюючи психологічні й педагогічні дослідження, слід зазначити, що готовність до школи є, насамперед, появою якісних новоутворень. А саме – морально-вольовий розвиток дитини, рефлексія, довільність психічних процесів, творча уява, пізнавальна активність, розуміння й оперування знаково-символічними засобами, сформоване бажання вчитися з елементами навчальної діяльності. Це розвиток тих специфічних форм діяльності дошкільників, які визначають і забезпечують легкість їхньої адаптації до нового етапу життя.

Для здійснення повноцінної підготовки дитини до навчання та її розвитку в школі, фахівцям дошкільної й початкової шкільної ланки, а також батькам, необхідно знати їх психолого-педагогічні особливості на етапі старшого дошкільного віку. Там, де колективи дитячих садків і шкіл працюють у тісному контакті один з одним і співпрацюють з батьками дітей, наступність забезпечується в методах навчання, у спільній роботі двох ланок освіти [2].

Проблеми співпраці між дитячим садком і початковою школою, її форми і способи не лише залишаються актуальними, а й стають щораз гострішими в сучасних умовах. Відбуваються принципові зміни в системі освіти: ускладнення, оновлення змісту шкільної освіти, утвердження її альтернативних форм (гімназії, ліцеї, колегіуми), диференціація навчальних програм, удосконалення й утвердження інноваційних технологій. Бажання батьків навчати дитину в якомога престижних закладах і за прогресивними програмами і технологіями в освітніх установах найновіших типів, які не враховують бажання самої дитини, її психічні і фізіологічні особливості. Не враховується психолого-педагогічна готовність учителів початкових класів і вихователів дошкільних навчальних закладів до мінливості освітніх технологій, належного опанування ними [4].

Психологічний аспект наступності передбачає налагодження неподільних взаємозв'язків між етапами розвитку дитини дошкільного і молодшого шкільного віку; визначення вимог до психолого-педагогічних умов забезпечення оптимального рівня розвитку дитини, оволодіння нею системою знань, умінь, норм і правил поведінки [8].

Насамперед, супровід повинен ґрунтуватися на вікових та індивідуальних особливостях дітей. Тим самим, психологічний супровід забезпечує загальну і спеціальну підготовку дітей у дитячому садку до шкільного навчання та сприяє моделюванню навчального процесу із урахуванням рівня розумового розвитку учнів і їхніх потенційних можливостей, а також реалізації здоров'язберігаючих технологій. Моніторинг стану психічного і фізичного здоров'я школярів є необхідним компонентом забезпечення наступності попередньо налагоджених зв'язків. Власне, це і є інформативною функцією психологічного супроводу.

Отже, актуальним завданням психологічного супроводу розвитку дитини під час її переходу із ДНЗ у початкову школу постає отримання даних, на основі яких можна не лише коригувати освітній процес за умови симптомів дезадаптації, неуспішності, порушень міжособистісної взаємодії, а й, знаючи «передісторію» дітей, що перейшли на навчання в школу з різних освітніх закладів, прогнозувати те, чому і в яких саме формах найімовірніше може виявитись розбіжність між змістом освіти в кожному конкретному випадку [5].

Слід визначити низку основних форм психологічного супроводу наступності в розвитку дітей, які сьогодні є актуальними [8]:

- здійснення єдиного медико-психолого-педагогічного контролю за динамікою розвитку дітей;
- дослідження рівня готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі, аналіз їх процесу адаптації вже у ролі першокласників;
- застосування корекційно-розвивальних методів у роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку при наявності певних проблем.

У рамках вищезазначених напрямів доцільно проводити [4]:

- скринінг шкільної адаптації першокласників;
- психолого-педагогічний консиліум за результатами скринінгу;
- експрес-діагностику пізнавальних процесів дошкільників – майбутніх першокласників;
- консультування педагогів та батьків за результатами психологічних обстежень;
- психолого-педагогічні семінари за темами: «Умови адаптації учнів перших класів до навчання в школі», «Молодший шкільний вік і його значення для розвитку інтелекту», «Формування пізнавальної компетентності дошкільників», «Психологічна готовність дитини до школи», «Завдання дитячого саду і сім'ї у підготовці дитини до школи»;
- аналіз змісту програм дитячого садка і початкової школи за всіма розділами в рамках роботи проблемних груп;
- спільне обговорення та планування заходів для дошкільників та молодших школярів;
- спрямування педагогічного процесу на формування компетентної особистості;
- використання можливостей внутрішнього зв'язку в змісті навчально-виховної роботи, методах педагогічного керівництва, формах організації діяльності в дитячому садку та школі.

Показником ефективності психологічного супроводу наступності в системі «ДНЗ – школа» є наявність єдиної психолого-педагогічної програми виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Саме вона спрямована на забезпечення безперервності і

поступальності розвитку особистості дитини. Одночасну участь психолога в освітньому процесі дитячого садка і школи зумовлює психологічний аналіз єдиної вертикально вибудованої програми, яка повинна враховувати поступовість ускладнення навчального матеріалу, цілей, завдань, змісту виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку [9].

Узгоджена робота психолога з усіма учасниками навчально-виховного процесу дозволяє оцінити адаптацію першокласників, провести діагностичну та корекційну роботу, ґрунтуючись на даних спостережень та діагностики, проведених ще в дитячому садку. Така співпраця дозволяє досягати позитивних результатів у роботі.

Побудова і узгодження загальної системи планування, що забезпечує різноманітність змістовної діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, також передбачає одночасну участь психолога в освітньому просторі ДНЗ і школи. У цьому випадку психолог здійснює порівняльний аналіз роботи дитячого садка і початкової школи, вивчає і аналізує перспективні, календарно-тематичні плани роботи з огляду на їх наступність у психологічному аспекті [5].

Отже, психологічний супровід – це системне, комплексне і послідовне втілення у практику заздалегідь спроектованої психологічної діяльності з урахуванням психологічних умов забезпечення ефективності використання змісту і прийомів, засобів і методів в освітньому просторі сучасного дошкільця та початкової школи. Головну мету психологічного супроводу наступності в розвитку дітей можна вбачати в побудові освітнього простору, який спрямовано на збереження максимально найкращих умов для переходу дітей з дитячого садка в початкову школу. При цьому, систему психологічного супроводу доцільно здійснювати поетапно: формування готовності дітей у дошкільному навчальному закладі до початкового навчання; адаптація першокласників до умов навчання у початковій школі; розвиток учнів в початковій школі на основі використання елементів сформованої готовності в дитячому садку [10].

Висновки і пропозиції. За результатами здійсненого теоретичного дослідження, можна стверджувати, що проблема забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти є теоретично і практично значущою. Найважливішим завданням у контексті пріоритетів освітнього сьогодення є забезпечення єдиної лінії психічного розвитку дошкільника і молодшого школяра. Тим самим, є підстави наголошувати на об'єктивній необхідності подальшого дослідження усього комплексу питань, які стосуються реалізації принципу наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования / А.Г.Асмолов // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 6. – С. 14-27.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: Психологические исследования / Л.И.Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И.Гуткина. – М. , 1993. – 111 с.
5. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении : Руководство для практического психолога / Под общ. ред. Л.А.Венгера. – М. : Педагогика, 1992. – 87 с.
6. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребёнка в дошкольном возрасте / А.Н.Леонтьев // Возрастная и педагогическая психология. – М. : МГУ, 1992. – С. 42-53.

7. Педагогический словарь : в 2-х т. / Гл. ред. Н.К.Гончаров, Н.Д.Казьмин и др. – М. : АПНРСФСР, 1960. – № 2. – 766 с.
8. Пісоцька Л.С. Психологічні фактори наступності дошкільної і початкової загальної освіти / В.І.Войтенко, Л.А.Грицюк, М.І.Каратаєва // Підготовка дітей до школи. Наступність і перспективність – 2002. – С. 18-20.
9. Харченко А. Проблеми наступності та перспективності, шляхи їх вирішення / В.Войтенко, Л.Грицюк, М.Каратаєва // Підготовка дітей до школи. Наступність і перспективність. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2006. – С. 15-17.

REFERENCES

1. Asmolov A.G. Ob organizacii vzaimodejstvija obrazovatel'nyh uchrezhdenij i obespechenii preemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obshhego obrazovanija / A.G.Asmolov // Doshkol'noe vospitanie. – 1994. – № 6. – P. 14-27.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ejo formirovanie v detskom vozraste: Psihologicheskie issledovanija / L.I.Bozhovich. – М.: Prosveshhenie, 1968. – 464 p.
3. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija / L.S.Vygotskij. – М.: Pedagogika, 1991. – 480 p.
4. Gutkina N.I. Psihologicheskaja gotovnost' k shkole / N.I.Gutkina. – М., 1993. – 111 p.
5. Zadachi i funkcii psihologa v doshkol'nom uchrezhdenii: Rukovodstvo dlja prakticheskogo psihologa / Pod obshh. red. L.A.Vengera. – М.: Pedagogika, 1992. – 87 p.
6. Leont'ev A.N. Psihicheskoe razvitie rebjonka v doshkol'nom vozraste / A.N.Leont'ev // Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija. – М.: MGU, 1992. – P. 42-53.
7. Pedagogicheskij slovar': v 2-h t. / Gl. red. N.K.Goncharov, N.D.Kaz'min i dr. – М.: АПНРСФСР, 1960. – № 2. – 766 p.
8. Pisoc'ka L.S. Psihologichni faktori nastupnosti doshkil'noi i pochatkovoї zagal'noi osviti // Pidgotovka ditej do shkoli: Nastupnist' i perspektivnist' / V.I.Vojtenko, L.A.Gricjuk, M.I.Karataeva. – 2002. – P. 18-20.
9. Harchenko A. Problemi nastupnosti ta perspektivnosti, shljahi ih virishennja // Pidgotovka ditej do shkoli. Nastupnist' i perspektivnist' / V.Vojtenko, L.Gricjuk, M.Karataeva. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2006. – P. 15-17.

УДК 37 (438)

ПРОБЛЕМИ ПОЛЬСЬКОЇ ОСВІТИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ПРОЦЕСАМИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Левицька В.А.

*Національний університет водного господарства та природокористування,
вул. Соборна, 11, м. Рівне, Україна*

lewalent@gmail.com

У статті розглядається вплив глобалізації на систему освіти в Польщі як явище, яке має суттєвий вплив на економічне, політичне і соціальне життя в усіх країнах світу, явище, яке є рушійною силою розвитку сучасної цивілізації. Глобалізація – це процес досі не вивчений, процес, навколо якого досі звучать суперечки. Також проаналізовано погляди на історичне тло глобалізації та її характеристики, прояви та наслідки.

Ключові слова: глобалізація, освіта в Польщі, глобалізаційні процеси, вища освіта.

ПРОБЛЕМЫ ПОЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ПРОЦЕССАМИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Левицкая В.А.

*Национальный университет водного хозяйства и природопользования,
ул. Соборная, 11, г. Ровно, Украина*

lewalent@gmail.com

В статье рассматривается влияние глобализации на систему образования в Польше как явление, которое оказывает существенное влияние на экономическую, политическую и социальную жизнь во всех странах мира, явление, которое является движущей силой развития современной цивилизации. Глобализация представляет собой процесс до сих пор не в полной мере изученный, процесс, вокруг которого до сих пор звучат споры. Также проанализированы взгляды на исторический фон глобализации и ее характеристики, проявления и последствия.

Ключевые слова: глобализация, образование в Польше, глобализационные процессы, высшее образование.

PROBLEMS OF POLISH EDUCATION RELATED TO THE PROCESSES OF GLOBALIZATION

Levytska V. A.

National University of Water Management and Natural Resources, Rivne, Ukraine

lewalent@gmail.com

In the article the impact of globalization on education system in Poland as phenomenon, please have a significant impact on the economic, political and social life in all countries of the world, phenomenon, please is the driving force of modern civilization. Globalization presents a process still not fully scrutiny, a process still sound whose around dispute. Also analyzed the views of the historical background of globalization and uh characteristics, manifestations and consequences. Globalization is a complex phenomenon multidimensional because historically caused the whole course of development.

At the present stage of the multicultural society is the globalization of world processes and phenomena that cover political, economic, social, cultural and educational spheres of life. Globalization affects the formation of a national education policy and to identify key priorities for the development of education in most countries. Thus, the state education policy is based on consideration of the integration process, the definition of common objectives, content, objectives and strategies of education. The most active period in the development of globalization were the 90's. XX century. So its essential characteristics were the formation of the world educational space and Internet infrastructure, information and communication technologies.

Globalization can be considered the result of international communication, made possible by the introduction of new information technologies and contributed to increased availability of unlimited knowledge, new information, and the gradual integration and interdependence of the world. Globalization affects each country differently depending on national history, traditions, culture and priorities.

Key words: globalization, education in Poland, globalization, higher education.

Актуальність розгляду впливу глобалізації на систему освіти в Польщі зумовлена високою динамікою розвитку інтеграційних процесів в освіті та необхідністю збереження самобутніх національних лінгво-культурних особливостей країни у процесі вивчення іноземних мов та рідної мови.

Особливою актуальністю у 90-х роках ХХ століття відзначалася проблема впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти, яку висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема В.Андрущенко, В.Кременя, А.Сбруєвої, С.Сисоевої, Н. Ничкало, Г.Макбурни.

Проте Польща, як член Європейського Союзу, має переваги в системних освітніх перетвореннях, що зумовлює необхідність взяти до уваги позитивні елементи польського досвіду у вітчизняній освітній політиці. Виходячи з вище наведеного, метою статті є дослідження впливу глобалізації на мовну освіту, мовну політику, мовні відносини та формування освітньої політики Польщі.

Зміни, які відбулися у XX столітті, призвели до величезного виклику світовій економіці, економікам окремих країн і суспільств. Це стало результатом багатьох змін і нових явищ, які відбуваються у світі. До одного з найбільш важливих процесів, який в останні роки, безумовно, посилюється, належить глобалізація. Глобалізація є процесом багатомірним (наприклад, стосується економіки, політики, військової справи, культури). Характеризується складністю і осягненням великих територій. В економічному вимірі глобалізація найчастіше ототожнюється з процесом злиття національних економік і створення світової економіки загалом. Інакше кажучи, глобалізація відображає зростаючу взаємозалежність економічних зв'язків між країнами світу, є проявами інтеграції світової економіки або прискореного уміжнароднення процесів економічного розвитку [1, с.103].

Однією з нових функцій держави в епоху глобалізації більше, ніж достатньо, є посилений вплив на стимулювання розвитку та використання технологій вітчизняними підприємствами. У багатьох розвинених країнах світу були створені технологічні і науково-промислові парки, наприклад, Кремнієва (Силіконова) Долина у США, які є одним з основних елементів розвитку технологій та їх використання для підвищення конкурентоспроможності місцевих компаній. Без сильної національної науково-дослідницької бази місцевим фірмам важко використовувати сучасні технології та долати глобальну конкуренцію. Найбільший зиск від глобалізації отримують компанії, продукція яких відповідає вимогам торгівлі і спеціалізації в масштабах світового ринку.

Наразі глобальна конкуренція робить ставку на застосування знань і високих технологій. Країни, менш розвинені, мають обмежені можливості для створення нових технологій, і, швидше, намагаються копіювати технології, які надходять із високорозвинених країн. Однак, навіть вони повинні мати добре розвинену науково-технічну базу і висококваліфіковані кадри фахівців.

Щодо глобалізації у вищій освіті, то за останні десятиліття прогрес помітний неозброєним оком. Переважна більшість значущих публікацій видається однією мовою, все більше і більше студентів і професорів навчається або працює за межами власних країн. Одночасно відбувається об'єднання процесу вивчення, проявом чого може бути зростаюче домінування англосаксонської моделі треступеневої вищої освіти. Згадані вище процеси є великим викликом для польської вищої освіти, які повинні конкурувати на глобальному ринку освітніх послуг. Їх успіх або поразка можуть на десятиліття визначити становище Польщі у світі.

Позиція визначається не тільки якістю випускників, які є базою для побудови польського національного багатства, а й через їх участь у більш широкому культурному, інтелектуальному і соціальному розвитку. Сучасний стан польської вищої освіти не є задовільним. Незважаючи на величезний стрибок, польські університети систематично відмежовуються від світових лідерів.

Розвиток засобів зв'язку і транспортних систем, пов'язаний із частковою лібералізацією торгівлі, а також зі зменшенням обмежень у переміщенні людей (принаймні в деяких частинах світу), призвели до того, що бачення «глобального села» Маршалла Маклуена стали реальністю. Глобалізації не змогли уникнути вища освіта і наука. Одним з її основних проявів є, ймовірно, прогресуюче домінування англійської мови. Також ми спостерігаємо зростання мобільності студентів і працівників вузів.

Усе частіше студенти обирають ВНЗ за межами своїх країн, вирішивши пройти повне або часткове навчання за кордоном. Цьому сприяють різні програми обміну студентів, а також об'єднання систем навчання, наприклад, в Європі – так званим Болонським процесом. Багато коледжів докладають зусилля для спільного навчання студентів. Мобільним також є викладацький склад [2, с.74].

Проблема стосується також публікації польських наукових робіт англійською мовою. Подобається нам це чи ні, але вважати, що хтось у світі буде читати або перекладати наукові роботи, написані польською мовою (хоча бувають і такі винятки), – наївно. Не показуючи наші результати та не заперечуючи результати, отримані за межами Польщі, неможливо поширити своє бачення і погляди, а також мати вплив на розвиток світової науки без публікації значної частини робіт міжнародною мовою науки, якою є англійська мова [3, с.22-26].

Проте вміння спілкуватися багатьма іноземними мовами сьогодні стало потребою переважної більшості населення сучасних європейських країн і молоді всіх континентів [4, с.396].

Наслідки глобалізації чітко видно. Зростає конкуренція на ринку освіти. Чимало ВНЗ докладає максимум зусиль, а також і фінанси на те, щоб залучити студентів із-за кордону. Деякі з них просто залучають студентів на платну форму навчання. Але успішні студенти схиляються до отримання освіти у своїй країні. Особливо в аспірантурі кращі з найкращих досягають значних наукових успіхів, а в перспективі – завойовують для ВНЗ високу репутацію. Такі студенти не тільки не платять за навчання, але також можуть розраховувати на здобуття грантів.

Часто підтримують залучення студентів із-за кордону окремі уряди, які пропагують національні ідеї, наприклад, для власного бачення історії, закликають до пізнання культури і мови, що згодом неабияк створює відчутні переваги в економічній та політичній співпраці. Глобалізація не обходить також Польщі. Невпинно зростає кількість випускників латвійських середніх шкіл, які обирають навчання за кордоном. Наприклад, у 2007 році тільки в німецьких і британських ВНЗ навчалося відповідно 14,5 і 7 тисяч поляків (Rychter, Rusak 2008: 44). У 2007 році навчання за кордоном обрала половина випускників відомого Варшавського ліцею ім. Стефана Баторія, а також 40% випускників Гданського III загальноосвітнього ліцею [2, с.74].

Звичайно навчання поляків у ВНЗ за межами Польщі загалом є позитивним, але нас повинно турбувати швидке зростання кількості виїжджаючих з числа кращих випускників середніх шкіл, проти числа яке зменшується і обирає навчання в країні. Зростає, хоч і дуже повільно, кількість іноземних студентів у польських ВНЗ. Мотиви дуже різні: від відносно низької плати за навчання або легкості вступу, або бажання пізнати культуру країни предків. Прибувають у Польщу також студенти і на один або два семестри в рамках європейських програм обміну, таких як, «Ерасмус» і «Сократ». Полегшенню сприяло введення триступеневої і єдиної системи оцінок, пов'язаних з Болонським процесом, а також проведення все більшої кількості лекцій або цілих курсів навчання англійською мовою. На жаль, студенти, які обирають польські ВНЗ, не мають перспективи високих досягнень. Це пов'язано, переважно, зі слабкою позицією польських університетів та інших ВНЗ у міжнародних рейтингах закладів вищої освіти.

Майбутній розвиток Польщі, особливо після уніфікації ринку в рамках Європейського Союзу, залежить і буде залежати від рівня освіти громадян. Тільки освічені, творчі і чутливі люди можуть вплинути на розвиток суспільства. Стратегія системи освіти на 2007-2013 рр. передбачала, що освіта в Польщі буде сприяти кожному в реалізації життєвих цілей і в саморозвитку, буде готувати їх до активної участі в громадському, культурному та економічному житті, а також швидко реагувати на зміни, пов'язані з розвитком науки. Важливу роль відіграють прийняті Європейським Союзом стандарти професійних кваліфікацій, якими є норми, що визначають знання та навички, необхідні для здійснення професійної діяльності і способи їх оцінювання. Культура і освіта визначають напрям людського мислення і дій, надихають до здобування знань і навичок, необхідних людині для її діяльності.

Розмірковуючи про форму сучасної освіти, Мирослав Юзеф Шиманський пише: «Реалізація навіть правильно поставлених цілей освіти, яка у більш складному та мінливому світі, поза сумнівом, є одним із провідних шляхів створення сприятливих перспектив особистості і суспільства, вимагає більш сильної апеляції до почуття відповідальності нинішніх і майбутніх політиків, підприємців, осіб, які займають керівні посади в державній адміністрації, області, в організаціях, у громадських об'єднаннях та недержавних установах» [5, с.9].

Освітні установи покликані служити людям шляхом надання підтримки в розробці і здійсненні планів у галузі освіти. Тим часом, діагностика освіти Великопольського воєводства в 1999 році показала, що для більшої частини місцевих органів влади (90%) освіта не була ідентифікована в плані потенціалу для розвитку місцевого оточення. Якість людського капіталу, таким чином, не була умовою для суспільства, і що характерно, це стосувалося, передусім, сільських громад та муніципалітетів із високими показниками безробіття [6, с.317].

Обов'язком держави є турбота про забезпечення всіх дітей і підлітків рівними стандартними умовами навчання у школі. Від органів місцевого самоврядування та батьків, переважно значною мірою, залежить можливість підвищення рівня умов навчання, більш стандартних рішень, можливості та прагнення шкільного співтовариства або місцевого самоврядування. Реформа системи освіти почалася в 1999 році і є однією із основних цілей польського режиму трансформацій.

Освіта в суспільстві є ефективною інвестицією у власний розвиток кожного громадянина, відображає одночасно культурний і цивілізаційний рівень спільноти. Освіта повинна дати можливість людям не тільки користуватися досягненнями сучасної цивілізації, але й забезпечити творчу участь у процесі її подальшого існування та розвитку. Між тим, як стверджує Р. Пахочіньскі: «Традиційна школа не готова до прийняття сучасних проблем цивілізації. Надто повільно реагує на зміни. Труднощі виникають насамперед тому, що освітні системи, як і раніше зосереджені на задоволенні освітніх потреб аграрних і промислових суспільств» [7, с.35].

Наше суспільство, яке живе в умовах динамічних змін, пов'язаних із процесами індустріалізації, урбанізації та глобалізації, з особливою надією повинно прямувати в напрямку гуманістичної школи майбутнього, котра, за словами Т. Пільха: «Буде поєднувати в собі гармонійну підготовку до життя в науково-технічній цивілізації, і направляти людей до знань та навичок, інструментів, сприятиме царюванню над світом речей. Одночасно, метою виховання є розвиток у житті, в цінностях, які визначають головні цілі життя людини. Суть виховання у школі буде пристосовувати людину до гуманістичної культури, до життя у співтоваристві і для спільноти» [8, с.209].

Глобалізація в системі освіти використовує нові зміни, які сучасна школа не здатна сприйняти. Найбільш важливою з цих проблем є рівність освітніх можливостей для дітей, що походять із сімей з високим і низьким статусом в економічному плані. Динамічні зміни викликають у світі поглиблення відмінностей в освітніх можливостях молодих людей. Сучасна масова школа не створює умов для всебічного розвитку учня. Ця установа не сприяє розвитку талантів та інтересів учнів. «Школи все більше і більше ізолюють себе від суспільства, – пише Р. Пахочіньскі, – також від дітей і підлітків, які живуть у цьому суспільстві. Діти повинні готуватися до життя, спрямованого в майбутнє, хоча школа є зацикленою на минулому» [7, с.83].

Глобалізація – це час, який прискорює і є новою роллю для вчителів. Вони повинні бути більшими медіаторами, посередниками, ніж людьми, які інструментально передають знання. У галузі змісту освіти необхідно відійти від повчального енциклопедизму в напрямку

формалізму, підносячи оперативні знання над пасивними, а все навчання повинно набувати більш предметного характеру в напрямку цілісного сприйняття знань.

Визнаючи важливість англійської мови та необхідність її вивчення, країни Європи все ж дотримуються думки, що Європа має зберегти багатомовність, а науковці і політики шукають шляхи створення на континенті умов, за яких кожен громадянин матиме можливість спілкуватися своєю рідною мовою й зберігати свою національну ідентичність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Michałków I. Globalizacja a gospodarcze perspektywy rozwojowe // *Gospodarka Polski wobec globalnych wyzwań rozwoju*, red. nauk. W. Kowalczewski. – Warszawa, Wydaw. Dialog, 2000.
2. Jajszczyk Andrzej. Polska w obliczu globalizacji szkolnictwa wyższego // *Polityka*. – 2009. – p.73-85.
3. Życzkowski, Karol. Czy naukowcy z Polski mają szansę na granty European Research Council // *Forum Akademickie*. – 2009. – nr. 4. – p. 22-26.
4. Левицька В. А. Вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів на формування і розвиток мовної освіти старшокласників у Польщі наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. / В. А. Левицька // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 36, Том VI (66): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. – К. : Гнозис, 2015. – С. 392-401.
5. M. J. Szymański. Edukacyjne wyzwania globalizacji // *Edukacja*. – 2002. – nr. 4 (80).
6. Przyszczypkowski K. Szanse i zagrożenia oświaty (samo)rządowej. // *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja.*, W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.). – Poznań, 2004.
7. Pachociński R. Oświata i praca w erze globalizacji. – Warszawa, 2006.
8. Pilch T. Spory o szkołę. Pomędzy tradycją a wyznaniem współczesności. – Warszawa, 1999.

REFERENCES

1. Mikhalkuv I. (2000), *Globalizacja a gospodarcze perspektywy rozwojowe* [Globalization and economic growth prospects] // *Gospodarka Polski wobec globalnych wyzwań rozwoju*, red. nauk. W. Kowalczewski, Dialog, Warszawa, Poland.
2. Yajszchuk A. (2009), *Polska w obliczu globalizacji szkolnictwa wyższego*. [Poland in the face of globalization of higher education] // *Polityka*, Poland.
3. Zychkovski K.(2009), *Czy naukowcy z Polski mają szansę na granty European Research Council* [Are scientists from the Polish have a chance to grant European Research Council] // *Forum Akademickie*. – vol. 4, Poland.
4. Levytska V. (2015), *Vplyv globalizacijnyh ta integracijnyh procesiv na formuvannya i rozvytok movnoyi osvity starshoklasnykiv u Polschi naprykinci XX – pochatku XXI st.* [The impact of globalization and integration processes in the formation and development of language education high school students in Poland in the late XX – early XXI century] / Levytska V. // *Gumanitarnyj visnyk DVNZ «Perejaslav-Khmelnytskyj State Pedagogical University imeni Grygoriya Skovorody» – Annex 1 to the Issue. 36, vol. VI (66): Topical Issue "Higher Education in the context of Ukraine's integration into the European educational space" Gnozys, Kyiv, Ukraine.*
5. Shymanski M. J. (2002), *Edukacyjne wyzwania globalizacji* [Educational challenges of globalization] // *Edukacja*, nr. 4 (80), Poland.

6. Przyszczykowski K. Szanse i zagrożenia oświaty (samo)rządowej. // Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja., W. Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.). – Poznań, 2004.
7. Pakhotsinski R. (2006), *Oświata i praca w erze globalizacji* [Education and work in the era of globalization] // Warszawa, Poland.
8. Pilh T. (1999), *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyznaniami współczesności* [Disputes about the school. Between tradition and present challenges], Warszawa, Poland.

УДК 378”192-196(477)

РОЛЬ І МІСЦЕ ВИРОБНИЧИХ ПРАКТИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ЗАЛІЗНИЦЬ У 1920-60 рр. ХХ СТОЛІТТЯ

Скляренко І.Ю., к.пед.н., доцент

Київська державна академія водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, вул. Фрунзе, 9, м. Київ, Україна

djadi_in@mail.ru

У статті представлено роль і місце виробничих практик у професійній підготовці фахівців для українських залізниць у 1920-60 рр. ХХ ст. Організація роботи в майстернях та під час проходження практики в середніх навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення поступово (до другої половини ХХ століття) набула системного характеру, що створило сприятливі умови для розвитку теорії і практики виробничого навчання. Його головними рисами було чітке визначення кваліфікації та вимог до практики, деталізація процесу виконання кожної роботи (алгоритм виконання операцій), послідовне оволодіння навичками кожної професійної дії, підготовка до застосування набутих умінь і навичок в реальних умовах майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: виробничі практики, формування практичних умінь і навичок, літні практики на виробництві, досягнення відповідного рівня готовності до кваліфікованого виконання складного та багатофункціонального технологічного процесу на залізниці.

РОЛЬ И МЕСТО ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРАКТИК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ УКРАИНСКИХ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ В 1920-60 гг. ХХ ВЕКА

Скляренко И.Ю.

Киевская государственная академия водного транспорта им. Гетмана Петра Конашевича-Сагайдачного, ул. Фрунзе, 9, Киев, Украина

djadi_in@mail.ru

В статье представлены роль и место производственных практик в профессиональной подготовке специалистов для украинских железных дорог в 1920-60 г. ХХ в. Организация работы в мастерских и в ходе прохождения практики в средних учебных заведениях Министерства путей сообщения постепенно (до второй половины ХХ века) приобрела системный характер, что создало благоприятные условия для развития теории и практики производственного обучения. Его главными чертами было четкое определение квалификации и требований к практике, деталізація ходу выполнения каждой работы (алгоритм выполнения операций), последовательное овладение навыками каждого профессионального действия, подготовка к применению приобретенных умений и навыков в реальных условиях будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: производственные практики, формирование практических умений и навыков, летние практики на производстве, достижение соответствующего уровня готовности к квалифицированному выполнению сложного и многофункционального технологического процесса на железной дороге.

THE ROLE AND PLACE OF MANUFACTURING PRACTICE IN VOCATIONAL TRAINING FOR UKRAINIAN RAILWAYS IN 1920-60 XX CENTURY

Sklyarenko I.Y.

*Kyiv State Academy of Water Transport of Hetman Petro Konashevych Sagaidachnyi,
Frunze str., 9, Kiev, Ukraine*

djadi_in@mail.ru

The article presents the role and place of production practices in the training of specialists for the Ukrainian railways in 1920-60 GG Twentieth century. Organization of work in the workshops and in the course of practical training in secondary schools of the Ministry of Railways gradually (until the second half of the twentieth century) has become systemic, creating favorable conditions for the development of the theory and practice of vocational training. Its main features were a clear definition of the qualifications and requirements to practice, detailing the progress of each operation (an algorithm of operations), consistent mastering the skills of each professional action, preparation for the application of acquired skills in the real world of the future professional activity.

Key words: field trips, the formation of practical skills, summer practices in the production, to achieve the appropriate level of readiness to perform skilled and complex multi-process on the railway.

Постановка проблеми дослідження: Визначити роль і місце *виробничих практик* у змісті професійної підготовки фахівців середньої ланки для Міністерства шляхів сполучення. З'ясувати форми і методи виробничого навчання. Їх застосування залежало від змісту, характеру робіт на транспорті, складу й рівня підготовки учнів середніх залізничних навчальних закладів, наявності навчально-матеріальної бази тощо. Професійна спрямованість навчальних практик підкреслювалася місцем її проходження – реальним виробництвом, тобто тією сферою, у якій передбачалася практична діяльність. Процес навчання, тісно пов'язаний з технологією виробництва на залізничному транспорті, не завжди відповідав навчальній програмі відомчих навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення, що зумовлювало певні труднощі і вимагало узгодженої організації виробничого навчання та використання відповідних методів.

Мета статті полягає в показі організації роботи в майстернях та під час проходження практики в середніх навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення, визначення кваліфікації та вимог до практики, деталізації перебігу виконання кожної роботи (алгоритм виконання операцій), послідовного оволодіння навичками кожної професійної дії, підготовки до застосування набутих умінь і навичок в реальних умовах майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Окрім теоретичної підготовки, яка характеризувалася яскраво вираженим професійним спрямуванням, вагомою складовою процесу підготовки працівників транспорту було *виробниче навчання*, яке передбачало формування практичних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків у такій складній та багатофункціональній галузі, як залізничний транспорт. З метою узгодження вимог до організації виробничого навчання, починаючи з 20-х рр. ХХ століття, розроблялися виробничі кваліфікаційні характеристики техніків і робітників усіх спеціальностей і кваліфікацій, де зазначалося, якими знаннями, вміннями і навичками мали володіти випускники навчальних закладів. Формуванню системи вмінь і навичок сприяла чітка система організації навчання, що передбачала: спочатку набуття початкових умінь і навичок роботи в навчальних майстернях, а згодом їх вдосконалення і розвиток на виробництві під час проходження практики. З огляду на необхідність забезпечення безпеки діяльності учнів на транспорті така система, на нашу думку, була абсолютно виправданою. У цей період виробниче навчання передбачало реалізацію *чотирьох основних технологій* (які називалися в той час «системами»), а саме: *предметної* або виготовлення цілісних виробів, що передбачала організацію навчання під час виготовлення учнем закінченої деталі; *операційної*, за якої учні вправлялися у виконанні окремих важливих процесів і прийомів, типових для відповідної транспортної спеціальності; *тренувальної*, що передбачала

автоматизацію виробничих рухів та вмінь у процесі їх постійного повторення (тренування) і була розроблена Центральним інститутом праці (ЦІП); *комбінованої*, що характеризувалася використанням попередніх технологій (як правило, спочатку тренування за методом ЦІП, потім виконання окремих виробничих операцій, зати́м перехід до виготовлення конкретних виробів та деталей) [2, с.261].

Застосування у підготовці робітників транспорту всіх чотирьох систем свідчить про прагнення інженерно-педагогічних працівників поєднати виробниче навчання з вивченням теоретичних, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін в єдину систему, принципом якої є поступове ускладнення операцій, робіт, виробів. Зазначене реалізувалося в контексті активного трудового виховання учнів технічних залізничних навчальних закладів шляхом залучення їх до соціалістичних змагань, руху ударників, конкурсів на звання кращого у професії, комуністичних суботників тощо. Головним засобом трудового виховання декларувалося особливе соціалістичне ставлення до праці.

Зміст виробничої практики як обов'язкової і важливої складової організації навчально-виховного процесу в середніх відомчих навчальних закладах шляхів сполучення визначався такими основними положеннями: *по-перше*, вона мала чітко окреслену мету, що відповідала обраній кваліфікації (визначення спеціальних умінь і навичок, прийомів виробництва, якими мав оволодіти учень визначеної транспортної професії); *по-друге*, передбачала використання такого прийому, як поділ, деталізація виробничого процесу, дій на окремі складові з метою доведення до автоматизму виконання необхідних виробничих рухів; *по-третє*, її успішність визначалася ступенем підготовки кожного практиканта до практичної реалізації набутих умінь та вдосконалених у процесі виробничого навчання навичок у професійній діяльності.

Головною *метою проходження практики* безпосередньо на виробництві було визначено досягнення відповідного рівня готовності до кваліфікованого виконання складного та багатофункціонального технологічного процесу на залізниці [7, с.4].

Особливу роль в організації виробничого навчання в навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення відігравали *літні практики на виробництві*, яким приділялася велика увага навіть у важкі роки громадянської та II-ї світової війни. Так, у вересні 1920 року, незважаючи на вкрай складне соціально-економічне становище, НКШС затвердив «Загальне положення про проходження обов'язкової літньої практики на залізницях учнями технічних училищ НКШС». На території підрадянської України вважливе значення, що надавалося стажуванню та практиці в Наркоматі шляхів сполучення, визначалося, насамперед, Постановами РНК УСРР від 14.05, 1923 року (було введено обов'язкове стажування на залізниці) та від 27.06.1923 року (проведення виробничої практики учнями технікумів). Для організації цього процесу при Укрголовпрофосі у вересні 1923 року було створено Центральну комісію з практики і стажування, а з нею – відповідні комісії як філії при наркоматах [8].

Плани і методика проведення практики і стажування розроблялися Методичним комітетом при відділі професійної освіти НКО УСРР та предметними комісіями навчальних закладів. Інформація про необхідну кількість практикантів та зміст та види їх діяльності на залізниці надавалися відповідними підприємствами, організаціями, установами шляхів сполучення, які планували кошти на стажування за власними кошторисами (відповідно до того місця, де працювали учні). Так, у 1924-1925 роках було визнано необхідність у 1404 місцях для проходження практики на залізничному транспорті [7].

Цікавим є той факт, що у період НЕПу частина підприємств та установ, які перебували на госпрозрахунку, намагалися не брати практикантів, оплачувати їх роботу. Для подолання такого стану організації виробничого навчання була запроваджена політика примусового характеру, аж до покарання податковими санкціями.

Специфіка організації практики та стажування учнів середніх відомчих навчальних закладів полягала у їх *подвійному підпорядкуванні* (Наркомат освіти та Наркомат шляхів сполучення) та *подвійному керівництві* (навчальний заклад і залізничне підприємство). Учні залізничних та транспортних навчальних закладів проходили практику в залізничних депо, транспортних агентствах тощо. До обов'язків залізниць було віднесено: створення умов для проходження практики; призначення досвідчених наставників; здійснення оплати праці майбутніх залізничників.

На навчання та проходження практики Наркоматом шляхів сполучення відводилися значні кошти. Так, у 1935 році всі без винятку учні залізничних технікумів та профшкіл були своєчасно розміщені в мережі залізниць на роботи, за якими здійснювалася оплата згідно з кошторисом підприємства (у технікумах – 3150 осіб, профшколах – 3705 осіб).

Проте існували і суттєві недоліки в організації виробничої практики на транспорті: на багатьох залізницях учні взагалі були позбавлені можливості вдосконалювати професійні вміння і навички виконання технологічного процесу з огляду на відсутність виробничого навчання; часто не здійснювалася оплата учнівської праці тощо. Освітні устами практично не здійснювали начальнично-методичного забезпечення цього процесу. Вимагало вдосконалення і керівництво практиками на залізничному транспорті. У зв'язку з цим було запроваджено нове положення про літні практики і розроблено низку детальних програм для різних транспортних спеціальностей, організоване систематичне керівництво практикою як навчальними закладами (технікуми, профшколи), так і установами та підприємствами залізниці.

Можна стверджувати, що в організації та методиці виробничого навчання в середніх відомчих навчальних закладах шляхів сполучення в 30-і роки було досягнуто певного позитиву, а саме: виробничі практики на підприємствах стала обов'язковою; поступово долалися недоліки її проведення; було запроваджено курсове та дипломне проектування як завершальний етап теоретичного і практичного навчання; запроваджено чітке планування практики; розроблено часткові методики виробничого навчання за окремими спеціальностями.

Сам факт проходження виробничої практики на залізниці засвідчував певний рівень готовності учнів залізничних навчальних закладів до виконання професійних обов'язків, при чому: учні розподілялися на роботу, передусім, на транспорт (інколи це були місця проходження практики з огляду на те, що певні відомчі навчальні заклади були закріплені за залізницями); військове відомство надавало юнакам, що працювали у транспортній галузі, відстрочку по мобілізації до армії на три роки; випускники залізничних середніх навчальних закладів мали, починаючи з 30-х років, підвищену зарплату і додаткові пільги (безкоштовний проїзд) [8].

Ці заходи в подальшому значно покращили стан справ на транспорті, сприяли підвищенню рівня організації виробничого навчання та проведення практик на підприємствах залізниці, які у відомчих навчальних закладах визнавалися важливою складовою підготовки кваліфікованих працівників та робітників масових професій. У тогочасних навчальних планах залізничних училищ на його реалізацію відводилося більш як 60% навчального часу, а в школах фабрично-заводського навчання – більш ніж 80%.

У роки Другої світової війни під час літніх канікул виробничі навчання та практика учнів та студентів відомчих навчальних закладів МШС практично замінялися *трудою діяльністю на залізницях*, де висувалися особливо суворі вимоги. За будь-яку провину чи порушення трудової дисципліни працівники залізниці (а весь персонал навчальних закладів також вважався працівниками залізниць) могли бути засудженими за кримінальною статтею. У 1943 році було опубліковано наказ народного комісара юстиції Союзу РСР і прокурора Союзу РСР «Про порядок притягнення до відповідальності працівників залізничного

транспорту за злочини по службі, у зв'язку з Указом Президії Верховної Ради РСР від 15 квітня 1943 року» (№28-19 від 21 квітня 1943 р.) [5]. За цим наказом працівники залізниць (у тому числі і колективи навчальних закладів, і залучені до трудової діяльності учні, і студенти, які працювали на залізниці під час канікул) потрапляли під кримінальне законодавство: за прогул без поважних причин тривалістю до 2 годин, скоєний вперше – покарання згідно зі «Статутом про дисципліну робітників і службовців залізничного транспорту»; за прогул, скоєний не вперше до 2 годин, або ж уперше більш, як на 2 години – притягувалися до кримінальної відповідальності за п. «в» ст. 193-7 Кримінального кодексу УРСР; за прогул більше як один трудовий день та самовільний вихід з підприємства чи установи – наступала кримінальна відповідальність як за дезертирство за п. «г» ст. 193-7 Кримінального кодексу.

Якщо військовий трибунал не визнавав за такою особою кримінальної відповідальності, то відбування покарання могли замінити на службу в штрафній роті (оскільки війна ще продовжувалася).

У повоєнний час (на етапі технологізації) здійснювалися заходи щодо підвищення рівня виробничого навчання у транспортних навчальних закладах, які передбачали: зміцнення матеріальної бази майстерень, депо, установ та підприємств залізниць, де організовувалася практика учнів; розроблення навчальних планів, програм, методів і прийомів виробничого навчання на залізниці; впровадження часткових методик навчання окремими залізничним професіям та спеціальностям.

Можна стверджувати, що поступово створюється система виробничого навчання на транспорті, яка з невеликими змінами діяла в середніх залізничних навчальних закладах упродовж 20-60-х рр. ХХ століття. Так, навчання більш складним залізничним професіям розпочиналося в *навчальних майстернях*, згодом продовжувалося на *виробництві* у формі практики.

Для організації виробничого навчання у майстернях склалися спеціальні програми, що передбачали систему послідовних вправ, виконання яких забезпечувало оволодіння операціями і змістом комплексних робіт, а також перелік робіт та виробів, які мали виконати учні-залізничники, що мали засвідчити оволодіння вміннями та навичками за всіма визначеними операціями. Практикувалося також складання *типової* програми на основі *робочої*, у якій визначався перелік навчальних вправ і робіт, їх черговість і терміни виконання (початок і завершення), що забезпечувало оволодіння кожною операцією, виконання комплексних робіт тощо [3, с.146-151].

Важливу роль в організації виробничого навчання та практики як його складової відіграло *технічне нормування учнівських робіт*, що сприяло ефективній організації та відбору методів навчання та забезпечувало реалізацію критеріального підходу до оцінювання успішності учнів середніх залізничних навчальних закладів. До основних *методів виробничого навчання* в досліджуваний період можна віднести *вступні пояснення* (інструктажі), які могли бути: *фронтальними* (для всієї групи одночасно); *бригадними* (розраховані для певної групи, наприклад, при виконанні вправ на свердління, які виконували декілька учнів одночасно); *індивідуальними* (інструктаж проводився інструктором особисто); *письмовими* (у вигляді креслень, схем, карт-інструкцій); *ілюстрованими* (з використанням наочності). Значущими методами виробничого навчання були також *бесіди, демонстрації, спостереження* тощо.

Однією з форм виробничого навчання було *індивідуальне та бригадне*, зміст якого визначався програмами, які видавалися головними управліннями навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення з чітким окресленням вимог до обсягу знань, умінь і навичок. Зміст виробничого навчання та практик, їх послідовність, виконання виробничих операцій і комплексів робіт, якими мав оволодіти учень залізничного навчального закладу,

зазначалися в навчальному плані. Однією з вимог до виконання таких робіт та операцій було дотримання певної послідовності відповідно до реального технологічного процесу на виробництві. Навчання здійснювалося на робочому місці майстра-наставника, інколи для учнів відводилося окреме робоче місце (при підготовці слюсарів-інструментальників, електрозварювальників, станочників тощо), що полегшувало процес набуття нових умінь та вдосконалення навичок. З метою повноцінної підготовки робітників залізничного транспорту та урахування його специфіки практикувалася організація виробничого навчання не тільки вдень, але й у нічну пору доби (наприклад, так проходило навчання стрілочників).

Після закінчення навчання в майстернях учні виконували кваліфікаційну роботу, залежно від її результатів присвоювався кваліфікаційний розряд. Завершену професійну підготовку майбутні залізничники отримували безпосередньо на виробництві [4, с.101-106].

Першим етапом підготовки до виробничої практики був вибір її об'єктів, який полягав у відборі залізничних станцій з комплексом вантажних операцій, що підлягали вивченню практикантами згідно з програмою. Для руховиків пропонували окремо проміжні станції для 1-го періоду практики, дільничні станції для 2-го періоду практики і відділення руху для 3-го періоду практики. Вибір об'єктів практики відбувався на підставі наявних детальних відомостей про розмір і характер діяльності певної станції, використовувалася інформація керівників практики з досвіду минулих періодів її проходження та наявних звітів про минулі практики. Окрім того, об'єкти практики уточнювалися й узгоджувалися вантажною службою і службою руху залізниці. Одночасно збиралися побажання учнів про місце проходження практики з точки зору створення найбільших зручностей як щодо умов проживання, так щодо облаштування побуту.

Наявна програма виробничої практики, надана Головним управлінням навчальних закладів МШС, була розроблена й уточнена щодо включення до неї низки додаткових питань, які мали важливе виробниче значення у зв'язку з дворічним періодом навчання після створення програми ГУНЗом і появи за цей період низки нових положень, керівництв, наказів і передових методів роботи, з якими учням необхідно знайомитися на практиці. Окрім того, коротка програма ГУНЗу у вигляді переліку окремих тем, що підлягають вивченню на підприємстві, була детально розроблена і відображена в детальному робочому плані виробничої практики із зазначенням дат і годин, необхідних для ознайомлення і вивчення окремих самостійних питань виробництва.

На прикладі Київської трирічної школи машиністів паровозів наводиться інформація про організацію виробничого навчання безпосередньо на виробництві. У документі зазначається, що щотижня учні 16 годин проводили в навчальних майстернях і освоювали слюсарне, ковальське, мідницьке і паяльне ремесло. Перевірка засвідчила наявність недоліків у роботі майстерень: не закріпленій інструмент за учнями, було всього 12 справних молотків, деякі інструменти були в поганому стані; не вистачало плакатів з слюсарної і ковальської справи; не були представленими в майстернях рішення XIX з'їзду [1].

Форми і методи виробничого навчання були достатньо різноманітними. Їх застосування залежало від змісту, характеру робіт на транспорті, складу і рівня підготовки учнів середніх залізничних навчальних закладів, наявності навчально-матеріальної бази тощо. Професійна спрямованість навчальних практик підкреслювалася місцем її проходження – реальним виробництвом, тобто тією сферою, в якій передбачалася практична діяльність. Проте процес навчання, тісно пов'язаний з технологією виробництва на транспорті, не завжди відповідав навчальній програмі відомчих навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення, що зумовлювало певні труднощі і вимагало узгодженої організації виробничого навчання та використання відповідних методів. Виробниче навчання та практика завершувалися складанням звіту практиканта.

Організація роботи в майстернях та під час проходження практики у відомчих середніх навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення поступово до другої половини ХХ століття набула системного характеру, що створило сприятливі умови для розвитку теорії і практики виробничого навчання в досліджуваній період [6, с.65]. Його головними рисами було чітке визначення кваліфікації та вимог до практики, деталізація перебігу виконання кожної роботи (алгоритм виконання операцій), послідовне оволодіння навичками кожної дії, підготовка до застосування набутих умінь і навичок в реальних умовах майбутньої професійної діяльності.

Висновок. Отже, в межах розвитку транспортної галузі і системи підготовки її кадрів відбувалися трансформації і в системах виробничого навчання (предметній, операційній, операційно-предметній, ЦПП, операційно-комплексній тощо). Особлива увага в системі виробничого навчання надавалася практиці, організацією і проведенням якої опікувалося Міністерство шляхів сполучення, безпосередньо залізниці та навчальні заклади. Вдосконалення процесу проходження практики, узгодження її завдань і вимоги виробництва створило умови для підвищення кваліфікації працівників та робітників масових професій на транспорті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акт от 30 декабря 1952 года о проверке работы Киевской 3х-годичной школы машинистов паровозов ЮЗжд // ЦДАВОВУ. – Ф. Р-4924. – Оп.19. – Спр.89. – 23 арк.
2. Веселов А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР / А.Н. Веселов. – М. : Профтехиздат, 1961. – 435 с.
3. Ларин В. К. Подготовка специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих для железнодорожного транспорта России в XIX-XX вв. : дисс. канд.пед.н.: 13.00.01-общая педагогика. / Виктор Константинович Ларин : дисс. канд.пед.н. : 13.00.01-общая педагогика. – Курск, 1998. – 233 с.
4. Лисенко М.С. Становлення середньої спеціальної освіти в Україні (1922-1930) дис. канд.іст. н. / Лисенко Майя Станіславівна: – Харків, 2000. – 193 с.
5. О порядке привлечения к ответственности работников железнодорожного транспорта за преступления по службе, в связи с Указом Президиума Верховного Совета ССР от 15 апреля 1943 года // ЦДАВОВУ. – Ф. Р-4924. – Оп.19. – Спр.1. – 75 арк.
6. Ряппо Я.П. Производственная практика и стаж / Я.П. Ряппо / Шлях освіти. – 1928. – №5/6. – с. 1-12.
7. Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО). – Ф.1. – Оп.20. – Спр.1856. – арк.40.
8. Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО). – Ф.1. – Оп.20. – Спр.1856. – арк. 44-44

REFERENCES

1. Akt ot 30 dekabrja 1952 goda o proverke raboty Kievskoj 3h-godichnoj shkoly mashinistov parovozov JuZzhd // CDAVOVU. – F. R-4924. – op.19. – spr.89. – 23 ark.
2. Veselov A.N. Professional'no-tehnicheskoe obrazovanie v SSSR. - M.: Proftehizdat, 1961. - 435 p.
3. Larin V. K. Podgotovka specialistov srednego zvena i kvalificirovannyh rabochih dlja zheleznodorozhnogo transporta Rossii v XIX-XX vv. / Viktor Konstantinovich Larin : diss. kand.ped.n.: 13.00.01- obshhaja pedagogika. – Kursk, 1998. – 233 p.

4. Lisenko M.S. Stanovlennja seredn'oi special'noi osviti v Ukraini (1922-1930) / Lisenko Majja Stanislavivna: dis. kand.ist. n. – Harkiv, 2000. – 193 p.
5. O porjadke privlechenija k otvetstvennosti rabotnikov zheleznodorozhnogo transporta za prestuplenija po sluzhbe, v svjazi s Ukazom Prezidiuma Verhovnogo Soveta SSR ot 15 aprelja 1943 goda // CDAVOVU. – F. R-4924. – op.19. – spr.1. – 75 ark.
6. Proizvodstvennja praktika i stazh / Ja.P. Rjappo / shljah osviti.-1928.-№5/6 p.1-12.
7. Central'nij derzhavnij arhiv gromads'kih ob'yednan' Ukraini (CDAGO) F.1. op.20.spr.1856 ark.40
8. Central'nij derzhavnij arhiv gromads'kih ob'yednan' Ukraini (CDAGO) F.1. op.20.spr.1856 ark.44-44zv

РОЗДІЛ 2 – ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.036:792.8-053.4

УКРАЇНСЬКИЙ НАРОДНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ

Гончаренко Ю.В., доцент, к. пед. н., Ляшиченко А.А., студентка

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

Зміст статті полягає в дослідженні проблеми формування національної свідомості майбутніх акторів засобами українського народного танцю. Автори визначають зміст, форми та методи української хореографії, спрямовані на усвідомлення майбутніми акторами духовних надбань минулих поколінь, розвиток їхньої художньо-естетичної освіченості, поваги до народних звичаїв, традицій та формування в них національної свідомості.

Ключові слова: національна свідомість, майбутні актори, український народний танець.

УКРАИНСКИЙ НАРОДНЫЙ ТАНЕЦЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ АКТЕРОВ

Гончаренко Ю.В., Ляшиченко А.А.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

В статье раскрыта проблема формирования национального сознания будущих актеров средствами украинского народного танца. Авторы определяют содержание, формы и методы украинской хореографии, направленные на осознание будущими актерами духовного достояния прошлых поколений, развитие их художественно-эстетической образованности, уважения к народным обычаям, традициям и формированию у них национального сознания.

Ключевые слова: национальное сознание, будущие актеры, украинский народный танец.

UKRAINIAN FOLK DANCE AS WAY OF FORMATION OF NATION CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE ACTORS

Goncharenko J.V. Lyachichenko A.A.

Zaporizhzhya National University, Zhukovskij str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

The content of article is research of the problem of formation of consciosness of the future actors by resources the of ukrainian folk dance. The authors define ukrainian choreography forms and methods directed on awareness of the spiritual property of the previous generations by the future actors, development of their artistic aesthetic erudition, of respect of folk manners, traditions and formation of the national consciosness. Basing on the art works analysis of the ukrainian distinguished choreographers, such as A.Gumenyuk, P.Virskyi, K.Vasylenko, were indentified historical ethnographical differences and features of the dances of different ukrainian regions. Notes that acquirement of the technical skill and lexical feature of that motions will provide an expression of scenic image that is being created by the future actors that will influence on the forming of their national culture.

Key words: national consciosness, future actors, ukrainian folk dance

Духовна сила нації, національна гідність, ідейно-творчий потенціал народу, переважно, залежить від того, наскільки глибоко усвідомлені всі духовні надбання минулих поколінь. Саме тому сучасна освітня система спрямовує свої зусилля на відродження ідеї національного виховання, метою якого є розвиток духовності, художньо-естетичної освіченості, культурності студентської молоді. Крім того, у процесі освоєння та пізнання духовних цінностей минулих поколінь у студентів виховується повага до народних звичаїв, традицій та національних цінностей українського народу, що забезпечує умови для формування їхньої національної свідомості.

У наукових роботах учених проблему формування національної свідомості особистості людини розглянуто в різних аспектах: з філософської точки зору (І. Кутняк, С. Бойко, О. Савицька), з погляду державності (І. Гавчук, Н. Макиавеллі, Т. Гоббс), етичного виміру (М. Драгоманов, І. Огієнко та ін.). Неодноразово вчені висловлювали думку щодо здійснення розвитку національної свідомості дітей та молоді засобами різних видів мистецтва: на можливості музичного мистецтва вказували І. Сторова, Т. Борисова, К. Коленко; хореографічного мистецтва – О. Мерлянова, А. Гуменюк, М. Рожко та інші. Однак проблема формування національної свідомості майбутніх акторів саме засобами українського народного танцю в науковій літературі є недостатньо розглянутою. Отже, мета статті полягає у визначенні змісту, форм та методів українського танцю, спрямованих на формування національної свідомості майбутніх акторів.

Проблема розвитку національної свідомості цікавила людей із давніх-давен і є актуальною до нині. Аналіз наукових робіт вітчизняних та зарубіжних вчених (Г. Глазермана, Н. Джандільдіна, С. Іванової, І. Кресіної та ін.), присвячених розгляду означеної проблеми, дозволяє визначити, що під терміном «національна свідомість» вони розуміють усвідомлення індивідом національної належності, специфічних рис власної нації, ставлення до національних цінностей. У наукових роботах В. Андрущенко, П. Ситника, Л. Шкляра та інших вказується, що типовими рисами українського національного характеру вважають демократичність, волелюбність, емоційність, що виявляються в музичності, наближеності до природи, культурі жінки й родини, толерантності до інших народів, релігійності, працелюбстві та гостинності. Саме такими якостями характеру наділені герої творів видатних українських письменників: І. Котляревського, Л. Українки, І. Франка, М. Старицького, І. Карпенка-Карого та інших. Також прояви означених рис національного характеру ми можемо спостерігати й у жестах, позах, рухах українського народного танцю, джерела якого походять з душі народу, її краси та величі.

У всі часи танець був пов'язаний із життям та побутом людей. Специфіка життєдіяльності давніх східнослов'янських племен (древлян, дреговичів, кривичів, в'ятичів, сіверян, полинян та інших) слугували основою самобутнього, оригінального хореографічного мистецтва українського народу.

Аналіз мистецтвознавчих робіт А. Гуменюка, П. Вірського, К. Василенка та інших дає змогу зазначити, що за історико-етнографічними характеристиками Україна поділяється на такі основні регіони:

1. Західна Україна – охоплює Галичину, Волинь, Закарпаття та Буковину.
2. Центральна Україна – Поділля, Київщина, Чернігівщина, Полтавщина.
3. Південно-Східна Україна – Слобідська Україна, Північне Причорномор'я, Південна Україна, Приазов'я, Придніпров'я.

Кожен регіон має свої особливості виконання рухів та жестів українського народного танцю. Основні елементи й рухи західної України відрізняються різкою зміною положень ніг, рук, корпусу та голови: **«Бойківська коломийка»**, **«Аркан»**, **«Гайдук»**. Танцювальні рухи, характерні для **«Гопака»**, **«Козачка»**, **«Метелиці»**, становлять основу танців Центральної України та визначають головні національні риси української народної хореографії. **Південно-Східна Україна** – степова частина, у минулому відома як **«Дике поле»**, у давнину була місцем проживання кочових племен. Це зумовило формування основних етнічних рис цього регіону, на якому істотно позначились різнонаціональні взаємовпливи (зокрема росіян, болгар, сербів, греків, молдаван та ін.), тому український танець цього регіону увібрав досить різноманітні рухи народної хореографії.

Уважаємо, що майбутні актори повинні знати відмінності та особливості танців різних регіонів України, щоб уміти правильно застосовувати їх у своїй професійній діяльності для створення й розробки образів у тій чи іншій п'єсі вітчизняних авторів. Також опанування технічною майстерністю та лексичною характеристикою цих рухів забезпечить виразність

створюваного ними сценічного характеру та впливатиме на формування їхньої національної культури.

Завдяки самобутньому таланту українських хореографів, а саме: В. Верховинця, В. Авраменка, П. Вірського, К. Василенка та інших – народний танець розвивався як народно-сценічне мистецтво, увібравши в себе академізм народної хореографії. «Збирати танцювальний матеріал – це наш спільний обов'язок, бо тільки спільними зусиллями зможемо показати, яка красива, різноманітна й багата змістом ця галузь народної етнографії», – писав В. Верховинець [2, с. 4]. Саме він уперше дав назву майже всім рухам українського народного танцю, розробив і записав їх, розклавши на певні елементи та розташувавши в порядку ускладнення. Вітчизняний учений, фольклорист, хореограф, композитор, етнограф та педагог здійснив перші спроби епізодичного показу української народної хореографії в театральних виставах:

- веснянки й хороводи у виставі «Маруся Богуславка» та «Бондарівна»;
- весільні обряди у виставах «Дві сім'ї», «Прислужники», «Зальоти соцького Мусія»;
- купальські ігрища у виставі «Ніч під Івана Купала».

Завдяки зусиллям В. Верховинця, багатобарвний, емоційно-насичений і лірико-поетичний український танець поступово став окрасою театральних вистав. У справжній своїй красі український танець уперше з'явився на сцені в п'єсі І. Котляревського «Наталка Полтавка». Творці національного класичного театру М. Кропивницький, М. Старицький, М. Садовський продовжили використовувати й упроваджувати національний народний танець у драматичних виставах. Тож сьогодні майбутні актори мають можливість не тільки ознайомитися з цією інформацією, а й поринути в атмосферу на сценічному майданчику, що сприятиме вихованню їхньої національної свідомості.

Мистецтвознавча та педагогічна діяльність В. Верховинця вплинули на вітчизняне хореографічне мистецтво. Представлені ним веснянки, хороводи, весільні обрядові танці та ігрища були структуровані та подані в його методичних рекомендаціях. Цю роботу високо оцінили такі видатні балетмейстери України, як: П. Вірський, Л. Чернишова, В. Вронський, Г. Березова, Н. Скорульська, О. Соболь та інші, створюючи на її основі яскраві хореографічні композиції. Педагогічно-хореографічні погляди В. Верховинця спрямовані на те, що хореографія, зокрема українські танці, є ефективним засобом національно-естетичного виховання дітей [3]. Тож впевнено можемо зазначити, що введення цих жанрів та видів українського танцю в навчально-виховний процес підготовки акторських кадрів сприятиме не тільки процесу їхнього пізнання народних звичаїв та традицій свого народу, а й забезпечить усвідомлене сприймання ними форм, змісту, специфіки, сутності українського національного танцю.

Під впливом наукових та методичних робіт В. Верховинця на обрії народної хореографії з'являється хореограф, актор, дослідник і знавець українського народного танцю – В. Авраменко. Він продовжував розвивати український танець, упроваджуючи його в драматичні вистави на сценах видатних українських театрів. У творчій діяльності В. Авраменка поєднувалися балет, музика, театр, хоровий спів, а згодом і кіномистецтво. Він говорив про себе: «Я не всезнайко, а тільки чобітьми говорю за наказом пророка Шевченка: «Дам лиха закаблукам, закаблукам лиха дам, достанеться й передам». І цим Бог поміг мені прославити Україну» [5, с. 1]. Це дає змогу стверджувати, що свою життєву місію він убачав у тому, щоб залучати молодь до українського мистецтва.

У своїй хореографічній діяльності видатний балетмейстер В. Авраменко відмовився від постановок дивертисментних танців. Він розробив власний балетмейстерський стиль, у якому хореографічна лексика: танцювальні елементи, рухи, пози, положення рук, манера та поведінка виконавців, а також костюм відповідали принципам української танцювальної школи. Хореографічним виставам В. Авраменка була притаманна драматична забарвленість,

яка поєднувалася з поетичною вишуканістю. Такий підхід до постановочної діяльності приніс успіх його танцювальним творам, які сьогодні вважають взірцем для наслідування. Класичними стали такі композиції, як «Гонта», «Гопак», «Чумак» та «Аркан коломиїський».

Крім того, В. Авраменко здійснював постановку вистав, які наближав до жанру балету-поєми, балету-симфонії, що відтворювали складну історичну долю народу (балетні постановки «Великдень на Україні», «За Україну», «Січ отамана Сірка»). На наш погляд, окремі танцювальні епізоди й хореографічні етюди означених балетних вистав можуть використовуватися не тільки в сучасних драматичних постановках п'єс українських драматургів, а й у навчально-виховному процесі майбутніх акторів, що, у свою чергу залучатиме їх до творчої спадщини української нації та сприятиме формуванню їхньої національної свідомості.

Так, опанування широких, стрімких, трампліних рухів гопака дадуть змогу майбутнім акторам підвищити не тільки технічну майстерність, а й пізнати особливості традицій і побуту жителів Центральної України. Обмежені простором, різкі, пружинні рухи Західної України дають змогу зануритися в життєвий побут цього регіону та пізнати його життєву красу. Український танець південно-східної частини України, як зазначалося вище, увібрав у себе багато рухів, притаманних іншим національностям, що вплинуло на різноманітність народної хореографії цього регіону, а саме:

- широта та використання кола від татарських національних танців;
- дрібні рухи від болгарських;
- динаміка, завзятість та енергійне вистукування – від російських.

Опанування рухами цього регіону сприятиме формуванню у майбутніх акторів як національної культури, так і виховуватиме толерантність та повагу до національної самобутності українського народу.

Отже, введення в навчально-виховний процес підготовки акторських кадрів видів та жанрів української хореографії, розроблених видатними вітчизняними хореографами, а також упровадження форм та методів хореографії різних етнографічних регіонів України сприятиме усвідомленню майбутніми акторами духовних надбань минулих поколінь, розвитку їхньої художньо-естетичної освіченості, поваги до народних звичаїв, традицій та найголовніше – формуванню в них національної свідомості. На наступному етапі нашої роботи вважаємо необхідним проаналізувати конкретні танцювальні композиції видатних митців, що є національною спадщиною українського хореографічного мистецтва для посилення впливу на формування національної свідомості майбутніх акторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю : навч. посібник для ін-тів культури / Кім Юхимович. Василенко – 3-тє вид., доп. і перероб. – К. : Мистецтво, 1996. – 494 с.
2. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю / В. М. Верховинець. – 5-те вид., доп. – К. : Музична Україна, 1990. – 150 с.
3. Гончаренко Ю. В. До питання формування педагогічних ідей щодо естетико-виховних можливостей хореографічної діяльності / Ю. В. Гончаренко // Вісник Запорізького національного університету : Серія : Педагогічні науки / голов. ред. Л. І. Міщик. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2006. – № 2. – С. 42 – 50.
4. Гуменюк А. І. Народне хореографічне мистецтво України / А. І. Гуменюк. – К. : Вид-во АПН УРСР, 1963. – 235 с.
5. Мельник О. Василь Авраменко – танцівник, якого знав цілий світ [ел. ресурс] / О. Мельник. – Режим доступу : <http://storinka-m.kiev.ua/article.php>.

REFERENCES

1. Vasilenko K. Ju. Leksika ukrains'kogo narodno-scenichnogo tancju : navch. posibnik dlja in-tiv kul'turi / Vasilenko Kim Juhimovich. – 3-t vid., dop. i pererob. – K. : Mistectvo, 1996. – 494 p.
2. Verhovinec' V. M. Teorija ukrains'kogo narodnogo tancju / V. M. Verhovinec'. – 5-te vid., dop. – K. : Muzichna Ukraïna, 1990. – 150 p.
3. Goncharenko Ju. V. Do pitannja formuvannja pedagogichnih idej shhodo estetiko-vihovnih mozhlivostej horeografichnoi dijal'nosti / Ju. V. Goncharenko // Visnik Zaporiz'kogo nacional'nogo universitetu : zb. nauk. statej. Serija : Pedagogichni nauki / golov. red. L. I. Mishhik. – Zaporizhzhja : Zaporiz'kij nacional'nij universitet, 2006. – № 2. – P. 42 – 50.
4. Gumenjuk A. I. Narodne horeografichne mistectvo Ukraini / A. I. Gumenjuk. – K. : Vid-vo APN URSR, 1963. – 235 p.
5. Mel'nik O. Vasil' Avramenko – tancivnik jakogo znava cilij svit / O. Mel'nik. – Rezhim dostupu: <http://storinka-m.kiev.ua/article.php>.

УДК 37.033:372.882

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ В НИХ ДБАЙЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Котлярчук Г.Й.

Інститут проблем виховання НАПН України, вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, Україна

angelika80k@mail.ru

У статті розкрито особливості розвитку в учнів основної і старшої школи творчих здібностей з метою формування в них емоційно-ціннісного сприйняття довкілля як базового компонента методики виховання дбайливого ставлення до природи у процесі вивчення української літератури. З'ясовано, що ефективному досягненню поставленої мети сприяють такі форми і методи організації навчання, як робота творчих майстерень, випуски художніх газет, різні види творчих робіт на основі неповного тексту, ілюстрації до прочитаних творів, творчі перекази, метод асоціацій. Охарактеризовано етапи розвитку в учнів основної і старшої школи творчих здібностей у процесі вивчення української літератури.

Ключові слова: особистість, творчі здібності, природа, емоційно-ціннісне сприймання довкілля, українська література.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ВОСПИТАНИЯ В НИХ ЗАБОТЛИВОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Котлярчук Г.И.

Институт проблем воспитания НАПН Украины, ул. Н. Берлинского, 9, г. Киев, Украина

angelika80k@mail.ru

В статье раскрыты особенности развития творческих способностей учеников основной и старшей школы с целью формирования у них эмоционально-ценностного восприятия окружающей среды как основы воспитания заботливого отношения к природе в процессе изучения украинской литературы. Выяснено, что эффективному достижению поставленной цели способствуют такие формы и методы организации обучения,

как работа творческих мастерских, выпуски художественных газет, различные виды творческих работ на основе неполного текста, иллюстрации к прочитанным произведениям, творческие пересказы, метод ассоциаций. Охарактеризованы этапы развития у учеников основной и старшей школы творческих способностей в процессе изучения украинской литературы.

Ключевые слова: личность, творческие способности, природа, эмоционально-ценностное восприятие окружающей среды, украинская литература.

DEVELOPING CREATIVE FLAIRS IN BASIC AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS AS A MAIN METHODOLOGY'S COMPONENT OF DEVELOPING A CAREFUL ATTITUDE TOWARD NATURE IN THE PROCESS OF STUDYING UKRAINIAN LITERATURE.

Kotliarchuk H.I.

Institute of problems of education of NAPS of Ukraine, Berlinskogo str., 9, Kiev, Ukraine

angelika80k@mail.ru

A process of study of Ukrainian literature in general educational establishment is a difficult multi componential and esthetic-psychological task that assists forming in basic and secondary school students the interest in an artistic word, requirements in reading of literary works and induces them on this basis to the display of their own work.

Aim of the article: to expose the features of developing creative flairs in basic and secondary school students with the aim of forming in them the emotionally-valued perception of environment as a basis of education of careful attitude toward nature in the process of studying Ukrainian literature.

The effectively organized process of studying Ukrainian literature assists to developing in students the creative thinking, original experiment of individual character with the use of the traditional logical thinking and fantasy, during that there are involuntary difficult mental processes which assist to develop the growing personality.

The creative tasks that combine logical operations, observation, vital experience, dictionary-stylistic and lexicogrammatical work, are capable not only to fasten obtaining knowledge quicker but also instill love to the native word, to develop high moral qualities, bring up interest and respect to an environment and desire to care for him. Then we defined developing creative flairs in basic and secondary school students in the process of studying Ukrainian literature the effective means of forming in them the emotionally-valued environment's perception with the aim to develop careful attitude toward nature .

In the process of carrying our research, the effective education process forms developing careful attitude toward nature through studying Ukrainian literature, it turned out to be the work of creative workshops, producing of artistic newspapers, different types of creative works on the basis of incomplete text, illustrations to the read works, creative translations, tasks-associations.

Key words: personality, creative capabilities, nature, emotionally-valued environment's perception, Ukrainian literature.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розвиток нашого суспільства за нових умов ставить перед загальноосвітньою школою мету – формування творчої особистості. Водночас, значним потенціалом для її досягнення володіє ефективно організований процес вивчення української літератури в основній і старшій школі. Зокрема, В. Рибалка визначив сутність поняття "творча особистість" як такий тип особистості, що характеризується стійкою і мотиваційно-творчою активністю, яка дозволяє їй досягати значних, соціально та особистісно значущих результатів в одному або кількох видах діяльності [1, с. 15]. Саме у шкільному віці в учнів починають формуватись творчі здібності, необхідні для подальшого естетичного розвитку, формування духовної культури, вироблення єдності в розумінні красивого, доброго, правильного та цілісного сприйняття змісту і форми світу [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи проблеми розвитку творчої особистості в загальноосвітній школі висвітлено у працях О. Луки, Р. Немова, С. Рубінштейна, Б. Теплова, а можливості вирішення зазначеної проблеми у процесі вивчення української літератури досліджували Н. Волошина, С. Мірошник, Є. Пасічник, Н. Скрипченко, Б. Степанишин, Н. Хропко, які зазначали, що її подоланню сприяють активні методи і прийоми навчання та позакласна робота. Водночас, здатність розуміти літературні твори, відчувати в них прекрасне, на думку В. Халіна, є не лише показником рівня розвитку особистості, а й стимулює її до вдосконалення власних творчих здібностей, передбачає той чи інший рівень духовного спілкування з оточуючими, взаємодії з навколишнім

середовищем. Виховуючи вміння учнів "бачити", українська література розширює та поглиблює їхнє пізнання світу природи [3, с. 34]. На думку І. Беха: "...особистість розвивається в процесі свідомої творчої моральної діяльності, що розгортається під впливом переконання як провідного виховного методу. Психологічним стрижнем цієї діяльності є довільне прийняття особистістю морального рішення" [4, с. 4]. Отже, можемо зробити висновок, що вивчення української літератури в основній і старшій школі – це складний багатокомпонентний естетико-психологічний процес, який і сприяє формуванню в учнів основної і старшої школи інтересу до художнього слова, потреби в читанні літературних творів та спонукає їх на цій основі до прояву власної творчості.

Мета статті: розкрити особливості розвитку творчих здібностей учнів основної і старшої школи з метою формування у них емоційно-ціннісного сприймання довкілля як основного компонента методики виховання дбайливого ставлення до природи у процесі вивчення української літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективно організований процес вивчення української літератури, як підтверджують результати нашого дослідження, сприяє вдосконаленню в учнів творчого мислення, своєрідного експерименту індивідуального характеру з використанням традиційного логічного мислення і фантазії, під час якого відбуваються мимовільні складні розумові процеси, що сприяють гармонійному розвитку зростаючої особистості. Оскільки творчі завдання, які поєднують логічні операції, спостережливість, життєвий досвід, словниково-стилістичну і лексико-граматичну роботу, здатні не лише закріпити раніше здобуті знання, а й прищепити любов до рідного слова, розвивати високі моральні якості, виховувати інтерес і повагу до навколишнього середовища та бажання дбати про нього, то ми визначили розвиток творчих здібностей учнів основної і старшої школи у процесі вивчення української літератури базовим компонентом методики формування в них емоційно-ціннісного сприймання довкілля з метою виховання дбайливого ставлення до природи.

Водночас, під час проведення нашого дослідження ефективними для досягнення поставленої мети виявилися такі форми і методи організації процесу вивчення української літератури, як робота творчих майстерень, випуски художніх газет, різні види творчих робіт на основі неповного тексту, ілюстрації до прочитаних творів, творчі перекази.

У процесі вивчення української літератури з метою формування в учнів основної і старшої школи емоційно-ціннісного сприймання довкілля як основи виховання в них дбайливого ставлення до природи за допомогою розвитку творчих здібностей, нами було визначено такі етапи діяльності:

- початковий, на якому здійснювався аналіз уривків (пейзажів) української літератури;
- проміжний, на якому пропонувалися творчі завдання на основі поданих зразків (дописати, завершити, дібрати тощо);
- творчий (побудова власного висловлювання).

На початковому етапі розвитку творчих здібностей учнів основної і старшої школи з метою виховання в них дбайливого ставлення до природи у процесі вивчення української літератури ефективним засобом, як засвідчили результати нашого дослідження, було ознайомлення школярів з "творчою лабораторією письменника" та глибокий і детальний аналіз уривків художніх засобів у прочитаних літературних творах.

Реалізувати наступний проміжний етап нам допомагали завдання, які окрім розвитку творчих здібностей розвивали образне мислення, художнє бачення світу, розширювали словниковий запас учнів:

- дописати (відновити) віршовані рядки:

По ... вітер віє,
 ... по полю,
 Край дороги гне ...
 До самого ...
 Стан ..., лист ...,
 Нащо ...?
 Кругом ..., як те ...,
 Широке

- дібрати означуване слово, до якого поданий прикметник був би епітетом (дзвінкоголосий – шпак, жовтогаряче – сонце, зеленолисте – дерево);
- вибрати найвдаліший варіант слова з поданого переліку (гай – зелений, пишний, густий, похмурий, веселий, сірий, дзвінкий);
- об'єднати кілька речень в одне (Погідне блакитне небо потрохи темнішало. Сонце повільно сідало за обрій. Вечоріло. Діти взялися збиратися додому. По дорозі вони роздивлялися навкруги. Навколишня природа готувалася до сну. Перестав співати свою дзвінку пісню жайворонка. Не чути кування зозулі. Десь далеко почувся совиный крик. Усе навколо стрепенулося. Дуже швидко знову запанувала тиша. Настала ніч.);
- розчленувати текст на складові частини, змінити (розширити, згорнути, перебудувати, замінити) мовний матеріал;
- розширити текст, вживаючи якомога більше прикметників;
- дати заголовок тексту ("Осінь ніч. Зривається вітер, шарпає дерева. Дощ періщить у шибки...");
- перебудувати прості речення на складне з різними видами зв'язку;
- вставити пропущені слова;
- замінити слова, які часто повторюються в поданому тексті, синонімами: "Здавна існує велика дружба між людьми і лелеками. Може, як жодна інша птаха, підпускає лелека до себе людину, бо вірить, що не буде йому кривди. І не дарма говорять люди: у хаті, на якій поселиться лелечина пара, пануватиме добро і злагода";
- дібрати якнайбільше означень до поданого слова (день – похмурий, незабутній,...), чи якомога більше дієслів, які б поєднувались із словом (вітер дме, завиває, співає,...). Такі вправи проводилися нами у формі гри, змагання ("Хто швидше", "Хто більше").

Широке поле для формування в учнів основної і старшої школи емоційно-ціннісної основи взаємодії з природою, за нашими висновками, відкривали завдання, спрямовані на розвиток у них фантазії і гіпотетичного мислення, наприклад: продовжити опис пейзажів, змінити, переробити пейзаж прочитаного тексту у зв'язку зі зміною пори року, скласти усну розповідь від імені письменника чи взяти у нього "інтерв'ю" про його ставлення до природи на основі прочитаних творів. Виконання таких завдань активізувало пам'ять, увагу зростаючої особистості, вчило її самостійно оцінювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, мотивувало до активної екологічно доцільної взаємодії з природою, викликало бажання дбайливо ставитися до неї.

Реалізацію проміжного етапу розвитку творчих здібностей учнів основної і старшої школи з метою формування в них емоційно-ціннісної основи дбайливого ставлення до природи ми проводили з використанням методу асоціацій, який спонукав учнів думати, стимулював їхнє мислення, бажання шукати зв'язки між окремими поняттями. Цінність цього методу, як засвідчили результати нашого дослідження, полягала в наявності у кожного учасника свого власного образу, пов'язаного з природою та її об'єктами, за умови відповідності певним вимогам: зв'язку та заданій темі. Реалізація цього методу передбачала використання системи певних вправ:

- "асоціативний кошик", завданням якого було визначення асоціацій через призму власного світобачення. Наприклад: учням 5 класу після прочитання оповідання Є. Гуцала "Лось" [5, с. 217 – 227] пропонувалося два малюнки – валіза і смітник, у які вони мали "розмістити" негативні і позитивні вчинки героїв твору у природі;
- тематичні "асоціативні ланцюжки", які нами використовувалися на уроках української літератури під час аналізу пейзажів чи поезій про природу, коли учні основної і старшої школи вибудовували ланцюжок схожих понять на задану тему чи додавали пропущені слова в тематичній стрічці. Наприклад: перед ознайомленням з поезією Т. Шевченка "Садок вишневий коло хати" ми запропонували п'ятикласникам створити асоціативний ланцюжок до слова "садок" і порівняти його з художніми образами прочитаного твору [5, с. 207];
- "асоціативний куш" або "павутинка": на дошці або на аркуші паперу ми записували слово, а навколо – слова і фрази, які асоціюються з ним, потім між усіма компонентами встановлювали зв'язки, виділяли аспекти, щодо яких потрібна додаткова інформація. Під час використання цього методу ми дотримувалися певних правил: записувати все, що спадає на думку; не припиняти роботу раніше визначеного вчителем терміну; намагатися встановити якомога більше зв'язків; не висловлювати критичних суджень щодо написаного. Такий вид роботи нами спочатку організовувався в індивідуальних формах, потім у парах чи в малих групах, а згодом колективно;
- "асоціація-символізація" – ми запропонували учням висловити за допомогою кольору чи музики свій настрій після прочитання художнього твору. За допомогою знаків та символів також вони могли групувати окремі елементи за певним принципом. Наприклад: домашнім завданням для учнів 5 класу після ознайомлення з поезією "Зірка" Є. Гуцала було дібрати музичну мелодію, яка б віддзеркалювала зміст прочитаного твору або намалювати кольорові ілюстрації [5, с. 214]. Варто зазначити, що більшість п'ятикласників дібрали до поезії дві мелодії: до першої частини, у якій йдеться про нічний спокій, було обрано спокійні мінорні музичні твори, а до другої частини про ранкове пробудження світу – швидкі, запальні, мажорні;
- "асоціативний диктант" – під час його проведення учні мали обирати із запропонованого ряду, який надиктовував вчитель-словесник, лише ті слова, що викликали в них асоціації з прочитаним твором. Наприклад: після прочитання поезії П. Тичини "Не бував ти у наших краях" учням 5 класу було поставлено завдання вибрати зі слів диктанту ті, які асоціюються із прочитаною поезією: "небо, озеро, блакитні простори, річка, степ, весняна ніч, погідне небо, пісня, поле, ліс" [5, с. 209].

Під час останнього – творчого етапу – учні основної і старшої школи створювали свої власні висловлювання у вигляді прозових творів чи поезій. Проведений нами аналіз готових робіт засвідчив, що ефективна реалізація двох попередніх етапів сприяла тому, що школярі змогли глибше зануритися у світ природи; вони переосмислили її значення для гармонійного розвитку суспільства та використали у процесі виконання завдання усі набуті уміння й

навички створення художнього образу за допомогою засвоєних словесних засобів як результат розвинених творчих здібностей.

Підводячи підсумки проведеного дослідження, ми з'ясували, що реалізація розробленої нами системи роботи з розвитку творчих здібностей учнів основної і старшої школи з метою формування емоційно-ціннісного сприйняття довкілля у процесі вивчення української літератури значною мірою сприяла вихованню в них дбайливого ставлення до природи. На нашу думку, це пояснюється тим, що у школярів поглибився інтерес до пізнання навколишнього середовища, покращилося розуміння його як цілісної системи, сформувався вміння оцінювати природні об'єкти не з прагматичних, а з естетичних та емоційно-ціннісних позицій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку творчих здібностей учнів основної і старшої школи з метою виховання в них дбайливого ставлення до природи у процесі вивчення української літератури. Подальшої розробки і обґрунтування потребує проблема використання можливостей цього навчального предмета для посилення інтересу школярів до вивчення навколишнього середовища, його проблем і потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рибалка В. В. Поняття про творчість, творчу особистість та особистісний підхід до вивчення і розвитку творчого потенціалу молоді / В. В. Рибалка // Психологія розвитку творчої особистості. – К., 1995. – С. 5–24.
2. Треф'я Я. Методика краєзнавчої роботи в школі / Я. Треф'я // Історія в школах України. – 2002. – №1. – С. 6-7.
3. Халін В. В. Естетичне сприймання художніх творів у системі літературної освіти : навч.-метод. посіб. / В. В. Халін, А.В. Усатий // – Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 124 с.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Авраменко О. М. Українська література : підручник для 5 класу загальноосвітн. навч. закл. – / О. М. Авраменко / К. : Грамота, 2013. – 288 с.

REFERENCE

1. Rybalka V. V. Ponyattya pro tvorchist, tvorchu osobystist ta osobystisnyi pidkhid do vyvchennia i rozvytku tvorchoho potentsialu molodi / V. V. Rybalka // Psykholohiia rozvytku tvorchoi osobystosti. – K., 1995. – P. 5–24.
2. Tref'ya Ya. Metodyka krayeznavchoyi roboty v shkoli // Istoriya v shkolah Ukrayiny. – 2002. – № 1. – P. 6-7.
3. Halin V. V. Usatyj A.V. Estetychne spryjmannya hudozhnih tvoriv u systemi literaturnoyi osvity: Navchalno-metodychnyj posibnyk. – Zhytomyr: ZhDU imeni Ivana Franka, 2011. – 124 p.
4. Beh I. D. Osobystisno zoriyentovane vuxovannya: Naukovo-metodychnyj posibnyk. – K.: IZMN, 1998. – 204 p.
5. Avramenko O. M. Ukrayinska literatura: pidruchnyk dlya 5 klasu zagalnoosvitn. navch. zakl. – K.: Gramota, 2013. – 288 p.

КРИТЕРІЙ І ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Фрицюк В.А. к. пед. н., доцент

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна*

hfrjdcmrif@ukr.net

У статті розглядається сутність і структура готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. На основі аналізу змістових характеристик виокремлених складових нами визначено критерії сформованості готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх учителів: ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку; сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку. Вказані критерії готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку конкретизовано в комплексі відповідних показників.

Ключові слова: майбутні педагоги, професійний саморозвиток, готовність майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, критерії, показники.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ

Фрицюк В.А.

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна*

hfrjdcmrif@ukr.net

В статье рассматривается сущность и структура готовности будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию. На основе анализа содержательных характеристик выделенных составляющих определены критерии сформированности готовности к непрерывному профессиональному саморазвитию будущих учителей: ценностное сознание необходимости целенаправленного непрерывного профессионального саморазвития; интегративно-теоретическая подготовка, уровень полученных профессионально направленных знаний; практически-операционная подготовка, сформированность практических умений и навыков по профессиональному саморазвитию; совокупность индивидуально-психологических качеств, важных для непрерывного профессионального саморазвития и будущей профессиональной деятельности в целом; направленность на самоанализ, самооценку собственного профессионального саморазвития. Указанные критерии готовности будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию конкретизированы в комплексе соответствующих показателей.

Ключевые слова: будущие педагоги, профессиональное саморазвитие, готовность будущих педагогов к профессиональному саморазвитию, критерии, показатели.

CRITERIA AND INDICATORS READINESS OF THE FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

Fritsiuk V.A.

*Vinnitsia State Pedagogical University named M. Kotsiubynskyi,
Ostrozhskogo str., 32, Vinnitsia, Ukraine*

hfrjdcmrif@ukr.net

In the context of modernization of higher education, one of the factors in providing the state competitiveness on the global level is to improve specialists' preparation quality, in particular, to form prospective teachers' motivation to continuous professional education and professional self-development. Self-development of personality of prospective teacher is urgent to the modern educational process. Self-development – is mental or physical man's development which he achieves by own unaided study, exercises. Self-development is carried out by own forces, without the influence or assistance of any external forces. Self-development is considered as person's comprehension of individual qualities and their enrichment through inclusion in appropriate activities, including educational one.

Analysis of contemporary psychological and educational research confirmed that in the scientific psychological and pedagogical literature the term “teacher’s self-development” has no clear consistent definition due to different methodological approaches to its consideration. The process of professional self-development of future professionals and structure are considered by scientists from the standpoint of different approaches.

Key words: future teachers, professional self-development, readiness of the future teachers for professional self-development, criteria, indicators.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, прагнення нашої держави стати рівноправним членом міжнародного співтовариства зумовлюють гостру необхідність модернізації системи освіти, зокрема, підготовки майбутніх учителів. Це вимагає перегляду змісту основних положень педагогіки вищої школи щодо пріоритетів навчання та виховання молоді. Домінування у професійній підготовці випускників вищих педагогічних навчальних закладів репродуктивних методів навчання і, водночас, гостра потреба суспільства в особистості, здатній до професійного саморозвитку впродовж життя, утворюють сутнісне протиріччя освітньої системи. Тому вкрай важливим є формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку ще під час навчання у ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі досліджували А. Алексюк, С. Архангельський, М. Євтух та ін. Проблему професійної підготовки вчителів всебічно висвітлено в працях О. Абдулліної, В. Андрущенко, Є. Барбіної, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Євтуха, Л. Кондрашової, В. Кременя, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна та ін. Шляхи формування професійної готовності до педагогічної діяльності досліджено В. Бочелюком, Л. Григоренко, Л. Кадченко, В. Мельник, О. Морозом, Г. Шевченко та ін.; готовність педагога до різних видів педагогічної діяльності розглянуто А. Капською, Г. Кіт, А. Ліненко, О. Пехотою, Л. Романишиною, Г. Троцько та ін. Заслужують на увагу публікації, у яких розглядаються різні аспекти проблеми саморозвитку як у теоретичному, так і в практичному планах, наприклад, таких авторів, як О. Власова, Б. Мастеров, В. Садова та ін. Серед вітчизняних досліджень варто назвати праці А. Бистрюкової, Т. Стрітьевич, Т. Тихонової, П. Харченко, Р. Цокура, та ін. Проте, проблема підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до професійного саморозвитку у нових соціально-економічних умовах потребує окремого глибокого вивчення.

Метою статті є висвітлення структури готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, конкретизації критеріїв і відповідних показників.

Виклад основного матеріалу. Проблема визначення складових, критеріїв і показників «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» є досить складною. Це зумовлено тим, що «готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» має інтегративну сутність, у якій поєднуються та взаємодіють різноманітні чинники: особистісні, соціальні. Водночас структура саме «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» не отримала у наукових дослідженнях достатнього висвітлення.

До визначення поняття «критерій» єдиного підходу немає. Так, у філософському словнику «*critеріон*» - засіб для судження, ознака, на основі якої роблять оцінку, визначення або класифікацію чого-небудь, засіб перевірки, мірило оцінки [7].

Поняття „критерій” визначають як підставу для оцінювання, мірило істинності, визначення оцінки явища, об’єктивізацію дійсності. Критерії мають відповідати вимогам об’єктивності, ефективності, надійності, достовірності [1]. У педагогічних джерелах критерій – це ознака, на основі якої оцінюються явища педагогічної діяльності.

У дослідженні під поняттям «критерій» розглядаємо властивість досліджуваного об’єкта, що надає достовірну інформацію про його стан, рівень функціонування та розвитку. При визначенні критеріїв сформованості «готовності майбутніх педагогів до безперервного

професійного саморозвитку» враховувались загальні вимоги, яким має відповідати критерій: інформативність, можливість якісного опису, об'єктивність, валідність, вірогідність.

На основі аналізу змістових характеристик виокремлених складових нами визначено критерії сформованості готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх учителів: ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку; сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку. Вказані критерії готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку конкретизовано у комплексі відповідних показників.

У нашому дослідженні визначено критерії відносно кожного структурного компоненту готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального; організаційно-діяльнісного; особистісно-регулятивного; рефлексивно-оцінного).

Критерій «ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку» відображає рівень сформованості мотивації до опанування системою знань стосовно безперервного професійного саморозвитку, оволодіння уміннями та навичками застосування їх у майбутній професійній діяльності та потреби в безперервному професійному саморозвитку впродовж життя.

У контексті нашого дослідження вказаний критерій «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» характеризує систему потреб майбутніх учителів стосовно власного професійного саморозвитку, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої професійної діяльності, ціннісну орієнтацію на безперервний професійний саморозвиток. Критерій «ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку» конкретизовано в таких показниках: наявність мети професійного саморозвитку; наявність цілей, програми саморозвитку; наявність потреби в досягненні мети (професійного саморозвитку): пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху; наявність прагнення (спрямованості) до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності.

Процес саморозвитку не має меж, як немає меж досконалості людини. Й цілком слушно, на наш погляд, зауважує А. К. Маркова, що важливою умовою, первинною сходиною саморозвитку особистості є внутрішня потреба в його здійсненні та самопізнанні себе [4, с. 85].

Потреба (потенціал) в саморозвитку визначається актуалізованістю характеристик саморозвитку (самоактивність, життєдіяльність, рівень розвитку самосвідомості). Вона забезпечується базовим рівнем особистісного саморозвитку (зона актуального розвитку), а також насиченістю життя особистості (зона найближчого розвитку) і виникає при зміні змістової структури індивідуальної свідомості та трансформації смислових утворень [2].

Професійний саморозвиток має у своїй основі досить складну систему мотивів і джерел активності, вважає Н. М. Лосєва, наголошуючи на тому, що рушійною силою й джерелом саморозвитку педагога є потреба в самовдосконаленні. Велике значення при цьому має рівень сформованості самооцінки. Для формування адекватної самооцінки, на думку науковця, є два прийоми: співвіднесення рівня своїх домагань з досягнутим результатом; зіставлення їх з думками оточення. При невисоких домаганнях це може призвести до завищеної самооцінки. І якщо до саморозвитку ставитися як до цілеспрямованої діяльності, то обов'язковим компонентом її має бути самоаналіз, у результаті якого педагог досліджує власну особистість [3, с. 63].

У контексті нашого дослідження критерій «інтегративно-теоретична підготовка, рівень одержаних професійно спрямованих знань» характеризує обсяг знань і систему уявлень про суть професійної діяльності й вимоги професії до особистості педагога, його професійних знань, умінь, навичок. Даний критерій конкретизовано в показниках: система уявлень про сутність професійної діяльності й вимоги професії до особистості педагога; ступінь оволодіння інформацією про професійний саморозвиток, ступінь ерудованості у сфері професійного саморозвитку; знання методів і форм професійного саморозвитку; розвинене логічне і критичне мислення; знання психолого-педагогічних і технологічних основ діяльності з безперервного професійного саморозвитку.

У контексті нашого дослідження критерій «практично-операційна підготовка, сформованість практичних умінь і навичок стосовно професійного саморозвитку» ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою професійного саморозвитку особистості. Цей критерій характеризує здібності до саморозвитку майбутніх учителів з позицій самопізнання, праці та спілкування, що, в свою чергу, передбачає наявність умінь обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізуючи та оцінюючи результати. Даний критерій конкретизовано в комплексі показників: пізнавальна й творча активність: уміння скласти програму власного безперервного професійного саморозвитку; володіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування, самоконтроль діяльності); володіння різними педагогічними та психологічними методами й технологіями професійного саморозвитку.

Критерій «сукупність індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного саморозвитку й майбутньої професійної діяльності загалом» характеризується показниками, які відображають сформованість у майбутніх учителів важливих у контексті професійного саморозвитку особистісних якостей: впевненості у собі, позитивної самооцінки, вольових якостей, відповідальності, працелюбності, установки на самоосвіту. Цей критерій конкретизовано в показниках: образ ідеального Я, наявність позитивної Я-концепції; вольовий самоконтроль; прагнення до самореалізації в педагогічній діяльності; відповідальність за власний професійний саморозвиток; самостійність, впевненість у собі, сила волі тощо.

Саморозвиток особистості немислимий без самоконтролю і самооцінки результатів навчальної діяльності, рефлексії пізнавальних дій, розумових процесів, своїх потенційних можливостей. Саморозвиток не може бути успішним без самоаналізу своїх дій і рефлексії, без самопізнання себе, тобто потрібне постійне осмислення і самооцінка особистістю результатів навчальної діяльності. Самооцінка і рефлексія дозволяють студенту виявити успіхи і прогалини в саморозвитку, контролювати і управляти своїми діями, спрямованими на самозміни, самовдосконалення.

Впевненість у собі є властивість особистості, ядром якого виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значущих для нього цілей і задоволення його потреб. Основою для формування такої оцінки є результати діяльності, позитивний досвід вирішення поставлених завдань і успішне досягнення власних цілей. Впевненість у собі проявляється у вірі в свої можливості, позитивному пізнавально-емоційному ставленні до себе. І навпаки, невпевненість у собі виникає як наслідок негативних оцінок самого себе, коли власні досягнення недооцінюються. У результаті індивід звикає негативно оцінювати себе, свої досягнення, здібності та якості. Таким чином, невпевненість у собі деформує становлення особистості і тому вимагає зусиль, які дозволять подолати її і допоможуть формувати здорову самоповагу. Науковці, які вивчають цю проблему, визнають, що навички впевненої поведінки і спілкування впливають на ефективність навчання і є такими ж значущими, як і професійна підготовка особистості в цілому [5].

У контексті нашого дослідження критерій «спрямованість на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку» характеризує систему потреб майбутніх учителів

стосовно власного професійного саморозвитку, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої професійної діяльності. Даний критерій конкретизовано в комплексі показників: ступінь оволодіння рефлексивними вміннями (самоаналіз, самооцінка, самоконтроль); адекватність самооцінки власних здібностей; рефлексія власної професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що рефлексивні вміння – це професійні якості фахівця, що характеризують його здатність до самоаналізу, самовдосконалення та глибокого занурення в життєві ситуації, які пов'язані з виконанням професійних обов'язків. За допомогою рефлексивних умінь учитель, який свідомо ставиться до необхідності самовдосконалення особистісних якостей, здібностей, способів діяльності, може їх контролювати, оцінювати, виявляє готовність приймати і ставити нові цілі.

Здатність до рефлексії нерозривно пов'язана з формуванням усього комплексу академічних і загальнопрофесійних умінь (комунікативних, аналітичних, організаційних, умінь планування, контролю й оцінювання, готовності до постійного особистісного розвитку) [6, с. 14].

Як відомо, механізмом переведення якісних критеріїв, в даному випадку, критеріїв «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» у кількісні слугують рівні. Врахування критеріїв та показників, узагальнення результатів констатувального етапу експериментального дослідження дало можливість визначити й описати рівні сформованості «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»: високий, середній, низький.

Висновок. Отже, «готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» розуміємо як здатність студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з: проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості як носія педагогічної культури; корекцією педагогічної діяльності; подоланням бар'єрів; контролем поточних змін і співвідношенням результатів з тенденціями розвитку педагогічної культури в цілому. Готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку як інтегративна якість особистості визначається сукупністю сформованих її структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного; інформаційно-пізнавального; організаційно-діяльнісного; особистісно-регулятивного; рефлексивно-оцінного).

ЛІТЕРАТУРА

1. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – Киев : Высшая шк., 1985. – 176 с.
2. Кузікова С. Б. Конструювання методики дослідження саморозвитку особистості / С. Б. Кузікова, Б. О. Кузіков // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 106-112.
3. Лосева Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи : [навчальний посібник] / Н.М. Лосева. – Д. : ДонНУ, 2003. – 336 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.
5. Михайличенко В. Є. Готовність студентів до саморозвитку: сутність і структура / В. Є. Михайличенко, М. В. Канівець // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2011. – № 32-33. – С. 304-310.
6. Соколова Л. А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся / Л. А. Соколова. // Иностран. яз. в школе. – 2005. – № 1. – С. 19–26
7. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 406 с.

REFERENCES

1. Vergasov V. M. Aktyvyzacyya poznavatelnoj deyatel'nosti studentov v visshoj shkole / V. M. Vergasov. – Kyev : Visshaya shk., 1985. – 176 p.
2. Kuzikova S. B. Konstruyuvannya metodyky doslidzhennya samorozvytku osobystosti / S. B. Kuzikova, B. O. Kuzikov // Visnyk Nacional'nogo tekhnichnogo universytetu Ukrainy "Kyivskiy politekhnichnyj instytut". Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2010. – № 2. – P. 106-112.
3. Losyeva N.M. Samorozvytok vykladacha vyshhoyi shkoly : [navchalnyj posibnyk] / N.M. Losyeva. – D. : DonNU, 2003. – 336 p.
4. Markova A. K. Psihologyya professyonalizma / A. K. Markova. – M. : Prosveshhenye, 1996. – 308 p.
5. Myhajlychenko V. Ye. Gotovnist studentiv do samorozvytku: sutnist i struktura / V. Ye. Myhajlychenko, M. V. Kanivecz // Problemy inzhenerno-pedagogichnoyi osvity. 2011. – # 32-33. – P. 304-310.
6. Sokolova L. A. Refleksyvnij komponent deyatel'nosti kak neobxodimoe uslovye razvytyya uchytelya y uchashhysya / L. A. Sokolova. // Ynostr. yaz. v shkole. 2005. – # 1. – P. 19–26.
7. Haken G. Synergetyka / G. Haken. – M.: Myr, 1980. – 406 p.

УДК 615.15 : 174

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

Шафранська Т.Ю., викладач

*Медичний коледж Запорізького державного медичного університету, вул. Космічна, 2В,
м. Запоріжжя, Україна*

shafranskaja@ukr.net

У статті обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості деонтологічної культури майбутніх фармацевтів. Розкрито зміст особистісного, когнітивного, діяльнісного, практичного критеріїв. Для оцінки сформованості деонтологічної культури охарактеризовано чотири рівні навчальних досягнень: базовий, достатній, високий, творчий.

Ключові слова: деонтологічна культура, майбутні фармацевти, фармацевтична деонтологічна культура, критерії, рівні сформованості.

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ

Шафранская Т.Ю.

*Медицинский колледж Запорожского государственного медицинского университета,
ул. Космическая, 2В, г. Запорожье, Украина*

shafranskaja@ukr.net

В статье обоснованы критерии, показатели и уровни сформированности деонтологической культуры будущих фармацевтов. Раскрыто содержание личностного, когнитивного, деятельного, практического критериев. Для оценки сформированности деонтологической культуры охарактеризовано четыре уровня учебных достижений: базовый, достаточный, высокий и творческий.

Ключевые слова: деонтологическая культура, будущие фармацевты, фармацевтическая деонтологическая культура, критерии, уровни сформированности.

CRITERIA AND LEVELS OF FORMATION DEONTOLOGICAL CULTURE OF FUTURE PHARMACISTS

Shafranska T.Yu.

*Medical College of Zaporozhye State Medical University,
Kosmichna str., 2B, Zaporozhye, Ukraine*

shafranskaja@ukr.net

This article deals with the criteria and factors to formation deontological culture of the future pharmacists. Personal, cognitive, active and practical criteria are discovered. Four levels of deontological culture are characterized for evaluating of base, sufficient, high and creative level: that reflect the correctness of their using. A personality criterion is sent to the exposure of the personal ethical and deontological judgements and persuasions, realization of the own valued attitudes toward human life and health, to high moral, spiritual and legal principles, internal and external reasons to the health of maintenance, meaningful attitude toward the pharmaceutical sphere of activity, displays of positive moral virtues and lines. A cognitive criterion includes the system of deontological knowledge, abilities and skills applied by future pharmacists. An active criterion provides future pharmacists' desire to the independent proper professional activity, application of the moral discipline and principles in actions, reflections of the valued establishments in the acts of behaviour and habits, comprehension and introduction in daily activity of the proper moral internals, knowledge and application of ethic codes, algorithms of realization of pharmaceutical consultations. A practical criterion demonstrates the recreation of deontological knowledge in the practical activity of future pharmacists. Grant of the proper pharmaceutical guardianship to the patients and clients of pharmacy, timely and corresponding implementation of technological regulations of production of medicinal facilities, maintenance of medical secrecies, aesthetic and rational registration of pharmaceutical storefronts, application of morally-legal aspect of activity, careful attitude toward the natural resources of medical pharmacist and their recreation, proper pharmaceutical use of not pharmacopeia crude drugs, exposure and rendering of the falsified medicinal facility harmless.

Key words: deontological culture, future pharmacists, pharmaceutical deontological culture, criteria, levels.

Постановка проблеми. Сучасна фармацевтична освіта в Україні націлена на підготовку компетентних фармацевтичних кадрів. Спеціалізовано-професійні компетенції фармацевтичної спеціальності включають застосування на практиці принципів етики та деонтології, розуміння соціальних наслідків професійної поведінки. Саме тому формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів залишається актуальним питанням. Для визначення рівнів сформованості деонтологічної культури та шляхів підвищення були розглянуті її критерії, показники сформованості.

Аналіз досліджень та публікацій. У дисертаційних роботах науковців В. Ю. Артемова, М. П. Васильєва, Д. В. Деккерт, Л. В. Переймибиди, З. І. Селімова, С. С. Хлестова та ін. визначені критерії та рівні сформованості деонтологічної культури майбутніх фахівців.

Критерії формування деонтологічної компетенції фахівців з організації захисту інформації, на думку В. Ю. Артемова, охоплюють ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивний, особистісний критерії, що включають сформованість цінностей, смислів і мотивів для опанування й реалізації фахівцями професійної діяльності, що базується на принципах деонтології; знання норм і правил професійної діяльності, коректної поведінки в професійній реалізації; вміння, навички і здібності, які характеризують деонтологічну компетентність студента; здатність оцінювати й коригувати процес міжособистісної професійної взаємодії; наявність якостей і характеристик студента, що впливають на успішну професійну діяльність [1, с.5]. Критеріями деонтологічної підготовки педагога, за результатами дослідження вченої М. П. Васильєвої, визначені сформованість мотивації, професійно-значущих якостей особистості, деонтологічних знань, умінь здійснювати нормативну поведінку, вмінь здійснювати рефлексію [2, с.25]. Критеріями формування професійно-деонтологічної культури співробітників державної пожежної служби науковець Д. В. Деккерт охарактеризовує деонтологічні знання, деонтологічні вміння, ціннісні орієнтації, професійно-важливі особистісні якості [3, с.15]. На думку

дослідниці З. І. Селімової, критеріями формування деонтологічної культури студентів педагогічних коледжів є розуміння та прийняття місії професії "вчитель", прояв емоційно-емпатичних відносин та почуттів, демонстрація професійної моральної поведінки, мотиви професійної педагогічної діяльності, прояв професійних якостей та властивостей [4, с.17].

С. С. Хлестова розрізняє когнітивний, емоційно-ціннісний та операційний критерії формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів. Показниками когнітивного критерію деонтологічної культури, на думку дослідниці, є деонтологічні знання про: засади професійної деонтології; норми та вимоги професійної етики; основи деонтологічної культури. Показниками емоційно-ціннісного критерію деонтологічної культури студентів вона визначає: усвідомлення цінностей деонтологічної культури, прийняття їх як особистісних; прагнення наближення до зразків деонтологічної культури; позитивне емоційне забарвлення процесу професійної діяльності. Показниками операційного критерію деонтологічної культури студентів дослідниця вважає: прийняття поведінки, що відповідає нормам та правилам деонтологічної культури, як особистої; забезпечення вчинків, що відповідають вимогами деонтологічної культури; залучення інших до виконання норм деонтологічної культури [6, с.10]. Дослідницею Л. В. Переймибідю критеріями розвитку деонтологічної культури учнів медичних ліцеїв визначено рівні сформованості особистісно, професійно та соціально значущих якостей, необхідних для розвитку деонтологічної культури майбутнього медика; деонтологічних знань учнів про нормативну професійну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності: у взаємовідносинах з пацієнтами, колегами, суспільством; умінь і навичок здійснення нормативної професійної поведінки в галузі практичної діяльності; стійкої мотивації формування та вдосконалення власної нормативної професійної поведінки учнів, що визначає їхню професійну спрямованість на здійснення нормативної поведінки; пізнавального інтересу до проблем медичної деонтології (нормативної професійної поведінки) [5, с.12].

Незважаючи на значний інтерес науковців щодо проблеми формування деонтологічної компетенції фахівців в освіті та медицині, питання формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів не було висвітлено та потребує детального розгляду.

Метою нашої статті є розробка та обґрунтування критеріїв сформованості деонтологічної культури майбутніх фармацевтів, а також опис та оцінка рівнів її сформованості.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, доцільно виділити такі критерії, як міра та показник оцінки формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів, а саме: особистісний, когнітивний, діяльний та практичний (табл.1).

Особистісний критерій спрямований на виявлення особистих етико-деонтологічних суджень та переконань, усвідомлення власних ціннісних ставлень до людського життя та здоров'я, високих моральних, духовних та правових принципів, внутрішніх та зовнішніх мотивів до збереження здоров'я, значущого відношення до фармацевтичної сфери діяльності, проявах позитивних моральних чеснот та рис: милосердя, надійності, справедливості, емпатії, неупередженості, відповідальності, принциповості, порядності, щирості, совісності, чемності, об'єктивності, відчуття такту, здатності викликати довіру тощо.

Когнітивний критерій включає систему деонтологічних знань, умінь та навичок майбутніх фармацевтів, зокрема знання положень належної виробничої практики, засвоєння алгоритмів фармацевтичної опіки, методи проектування відтворення ресурсів рідкісної лікарської рослинної сировини, уміння виконання методик належного експрес-аналізу активних фармацевтичних інгредієнтів, надійних та раціональних способів перевірки доброякісності ліків.

Таблиця 1 – Вхідний рівень сформованості деонтологічної культури майбутніх фармацевтів

Критерій	Показники	Рівні сформованості			
		Базовий	Достатній	Високий	Творчий
Особистісний	Володіння особистими етико-деонтологічними судженнями	-	+	++	+++
	Усвідомлення власних ціннісних ставлень	-	+	++	+++
	Мотиви до здоров'я збереження	+	-	++	+++
	Прояв позитивних моральних чеснот та рис	+	+	+++	+++
Когнітивний	Знання положень належної виробничої практики	+	+	++	+++
	Засвоєння алгоритмів фармацевтичної опіки	-	+	+++	+++
	Методи проектування відтворення рідкісної лікарської рослинної сировини	-	-	++	+++
	Уміння виконання методик належного експрес-аналізу активних фармацевтичних інгредієнтів	-	+	++	+++
Діяльний	Належна професійна поведінка в аптеці	+	+	++	+++
	Знання та застосування положень етичних кодексів	-	+	++	+++
	Належні фармацевтичні консультації	-	+	++	+++
	Культура професійного спілкування	-	+	++	+++
	Застосування правомірної реклами	+	++	++	+++
Практичний	Надання належної фармацевтичної опіки	+	++	++	+++
	Своєчасне та відповідне виконання технологічних регламентів виробництва лікарських засобів	-	+	++	+++
	Ресурсозбереження рідкісної лікарської рослинної сировини	-	+	++	+++
	Експертиза виявлення та утилізація фальсифікованих лікарських засобів	-	+	++	+++

Примітки: вказаний показник не проявлений; + вказаний показник проявлений частково; ++ вказаний показник проявлений здебільшого; +++ вказаний показник проявлений повністю.

Діяльний критерій забезпечує бажання майбутніх фармацевтів до самостійної належної професійної діяльності, застосування моральних настанов та принципів у дії, відображення ціннісних установ в актах поведінки та звичках, осмислення та впровадження в щоденну діяльність належних моральних якостей, знання та застосування етичних кодексів, алгоритмів проведення фармацевтичних консультацій, культура професійного спілкування:

фармацевт-лікар, фармацевт-клієнт аптеки, фармацевт-медичний працівник, фармацевт-провізор тощо, положення щодо правомірності реклами особливого різновиду товару – ліків.

Практичний критерій демонструє відтворення деонтологічних знань у практичній діяльності майбутнього фармацевта. Надання належної фармацевтичної опіки пацієнтам та клієнтам аптеки, своєчасне та відповідне виконання технологічних регламентів виробництва лікарських засобів, збереження лікарняної таємниці, естетичне та раціональне оформлення вітрин, застосування морально-правового аспекту діяльності, турботливе ставлення до природних ресурсів лікарської рослинної сировини та її відтворення, належне фармацевтичне використання не фармакопейної лікарської рослинної сировини, виявлення та знешкодження фальсифікованих лікарських засобів.

Згідно з позицією більшості вчених, зокрема В. Ю. Артемова, М. П. Васильєвої, Д. В. Деккерта, Л. В. Переймибіді, З. І. Селімової, для контролю сформованості деонтологічної культури достатньо виділити три рівні: низький або критичний, середній або достатній та високий. Проте дослідниця С. С. Хлестова визначила чотири рівня сформованості деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів: адаптаційний, репродуктивний, конструктивний, креативний [6, с.6].

Вважаємо необхідним виділити чотири рівні сформованості деонтологічної культури майбутніх фармацевтів, а саме: базовий, достатній, високий та творчий.

Творчий рівень володіння деонтологічною культурою майбутніми фармацевтами свідчить про всебічне та глибоке засвоєння етико-деонтологічних домінант, грамотне та вичерпне застосування положень належної виробничої практики, етичних кодексів, моделювання власних алгоритмів фармацевтичної опіки, відтворення рідкісної лікарської рослинної сировини, самостійний правильний вибір експертизи виявлення фальсифікованих лікарських засобів, своєчасне повне та ґрунтовне виконання технологічних регламентів виготовлення лікарських форм тощо; різнобічні навички виконання практичних робіт, пов'язаних з належним обов'язковим контролем, що потребує володіння власними моральними чеснотами; творче, креативне, видозмінене використання значущих позитивних морально-духовних рис у професійній діяльності, прояви культури професійного спілкування у нестандартних конфліктних ситуаціях, повне виконання належних правомірних професійних вмінь та знань в галузі фармації, власне осмислення, інтуїтивний вибір та відтворення позитивних моральних чеснот та рис.

Високий рівень засвоєння деонтологічної культури майбутніми фармацевтами свідчить про грамотне застосування етико-деонтологічних положень в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін; відсутність суттєвих неточностей під час рефлексії особистих моральних принципів у професійну поведінку; аналітичне відтворення належних професійних знань: нормативної документації, що регламентує етичну поведінку, належної виробничої практики, положень фармацевтичної опіки за алгоритмами, ресурсозбереження рідкісної лікарської рослинної сировини, методик аналізу ЛЗ на доброякісність тощо; розуміння загальних деонтологічних теорій; застосування правил та норм деонтологічної культури в стандартних ситуаціях; узагальнення та систематизація ціннісних орієнтацій, деонтологічних знань та умінь.

Достатній рівень сформованості деонтологічної культури майбутніх фармацевтів характеризується засвоєнням деонтологічних знань, вмінь та навичок на репродуктивному рівні, без деталізованого вивчення окремих положень, є неточності в засвоєнні професійного етикету, недостатньо правильні формулювання належних алгоритмів професійно-орієнтованих дисциплін, послідовне, але неповне виконання належної фармацевтичної опіки на практиці, виконання технологічних регламентів виробництва лікарських засобів з виникненням ускладнень, помилок, вирішення конфліктних ситуацій за готовими

алгоритмами, вирішення належних обов'язкових професійних завдань за допомогою викладача.

Базовий рівень опанування деонтологічної культури майбутніми фармацевтами визначається частковими знаннями етико-деонтологічних положень, етичних норм та законів, правил поведінки, виявлення суттєвих помилок під час належного виконання професійних алгоритмів та дій, наявність фрагментарних уявлень та обізнаності з окремими деонтологічними положень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів відбувається з урахуванням критеріїв, показників та рівнів сформованості. Критеріями формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів є: особистісний, когнітивний, діяльний та практичний. Відокремлені рівні сформованості – базовий, достатній, високий та творчий – дозволяють оцінювати та здійснювати моніторинг процесу формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці педагогічних умов формування деонтологічної культури майбутніх фармацевтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 / Володимир Юрійович Артемов ; Ін-т інформаційно-діагностичних систем Нац. авіаційного ун-ту. – Київ : [б.в.], 2015. – 43 с.
2. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 / Марина Петрівна Васильєва ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : [б.в.], 2004. – 38 с.
3. Деккерт Д. В. Формирование профессионально-деонтологической культуры сотрудников ГПС МЧС России в организации дополнительного профессионального образования : автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук : 13.00.08 / Дмитрий Викторович Деккерт . – Челябинск : 2014. – 26 с.
4. Селимова З. И. Формирование деонтологической культуры студентов педагогических колледжей во внеурочной работе : автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук : 13.00.08 / Зильфия Ибадулаевна Селимова . – Махачкала : 2015. – 23 с.
5. Переймибіда Л. В. Організаційні засади діяльності пед. колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Валентинівна Переймибіда ; КНУ ім. Т. Шевченка. – Київ, 2008. – 21 с.
6. Хлестова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Святославівна Хлестова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : [б.в.], 2011. – 22 с.

REFERENCES

1. Artemov, V. Yu. (2015), Theoretical and methodical bases of deontological formation of ethical competence of specialists in the organization of protection of information with restricted access, Thesis abstract for Doctor's Degree of Pedagogical sciences by Specialty, 13.00.04, Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

2. Vacilieva, M. P. (2004), Theoretical principles of deontological training of the teacher, Thesis for Doctor degree in Pedagogics, 13.00.04 Kharkiv Skovoroda State Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.
3. Dekkert, D. V. (2014), Forming of professional deontological culture of employees of government constabulary service of ministry of emergencies of Russia is in organization of additional trade education, Thesis abstract for Doctor's Degree of Pedagogical sciences by Specialty, 13.00.08, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
4. Selimova, Z. I. (2015), Forming of deontological culture of students of pedagogical colleges is in extracurricular work, Thesis abstract for Doctor's Degree of Pedagogical sciences by Specialty, 13.00.08, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia.
5. Pereimybida, L.V. (2008), Organizational foundations of pedagogical collective's activity in developing of deontological culture of medical lyceum students, Thesis abstract for Doctor's Degree of Pedagogical sciences by Specialty, 13.00.01, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.
6. Hlyestova, S. S. (2011), Formation of students' deontological culture in the social and educational work of higher education establishment, Thesis abstract for Doctor's Degree of Pedagogical sciences by Specialty, 13.00.07, Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

УДК 37.06

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Шульга А.В.

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці, Україна*

shulga.alna@rambler.ru

У статті розглядається неповна сім'я як суб'єкт у роботі вчителя початкових класів з сім'єю молодшого школяра. Автор акцентує увагу на виховних проблемах сучасних неповних сімей, які є наслідком нестачі виховних ресурсів. В свою чергу, проблеми неповних сімей безпосередньо залежать від причин утворення таких сімей, їх типів та особливостей, знання яких допоможуть вчителю початкових класів підібрати необхідні та ефективні форми роботи з батьками молодших школярів з неповних сімей.

Ключові слова: сім'я, неповна сім'я, типи неповних сімей, особливості неповної сім'ї, виховні проблеми неповної сім'ї.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Шульга А.В.

*Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича,
ул. Коцюбинского, 2, г. Черновцы, Украина*

shulga.alna@rambler.ru

В статье рассматривается неполная семья как субъект в работе учителя начальных классов с семьей младшего школьника. Автор акцентирует внимание на воспитательных проблемах современных неполных семей, которые являются следствием недостатка воспитательных ресурсов. В свою очередь, проблемы неполных семей непосредственно зависят от причин образования таких семей, их типов и особенностей, знание которых помогут учителю начальных классов подобрать необходимые и эффективные формы работы с родителями младших школьников из неполных семей.

Ключевые слова: семья, неполная семья, типы неполных семей, особенности неполной семьи, воспитательные проблемы неполной семьи.

PROBLEMS EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS FROM INCOMPLETE FAMILIES

Shulga A. V.

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kotsubinsky Str., 2, Chernivtsi, Ukraine

shulga.alna@rambler.ru

In the article the incomplete family as a subject in the primary school teacher and his family the younger student. The author focuses on the educational challenges of modern single-parent families, which are the result of a lack of educational resources. In turn, the problems of single-parent families are directly dependent on the causes of these families, their types and characteristics, knowledge of which will help primary school teachers to choose the necessary and effective ways of working with parents of primary school children from single-parent families.

Most single-parent families are in terms of their problems without waiting for assistance from the school and other social institutions. Each family is characterized by incomplete education specific conditions, individual characteristics of children and parents peculiar relationship between them. This causes difficulties in the organization of interaction with her school and teachers.

Among the factors that positively influence the education of children from single-parent families allocate, maintain close relations parents, who live separately, and with other family members; maintaining communication between parents for a positive impact on the child; Parents agreed to solve the problem that arose suddenly and changes in their communication with the child.

Depending on the type of single-parent families, family situation, education, teacher chooses forms and methods of providing social and educational assistance to parents of students from single-parent families; determines the competence of the teaching staff in an attempt to fill the shortage of child rearing in a single-parent family; if necessary, decide on the involvement of other specialists to provide qualified help single-parent families.

Key words: family, incomplete family, types of single-parent families, especially single-parent families, educational problems of incomplete families.

Проблема сучасної української сім'ї привертає увагу дослідників останніми роками. Зміна соціального стану, знецінення сімейних цінностей та ряд інших причин впливають на розвиток та життєвий цикл сім'ї. Так, на сучасному етапі досить поширеною моделлю сім'ї в Україні постає неповна сім'я, в котрій відсутній один із батьків. Тому ми вважаємо, що саме неповні сім'ї потребують особливої уваги з боку вчителя.

У переважній більшості випадків педагоги в роботі з сім'єю школяра не диференціюють своє ставлення до різних типів сімей, використовують стереотипні методи та форми роботи з батьками, тому взаємодія вчителя з неповною сім'єю не завжди має позитивний результат. Тоді як вчитель, ставши союзником батьків, може допомогти максимально реалізувати виховний потенціал неповної сім'ї, при цьому суттєвим моментом є принципово зміна ролей вчителя і батьків у процесі взаємодії. Провідна роль повинна належати батькам, педагоги мають стати їхніми помічниками у складній справі виховання дітей, спрямованій на створення умов для повноцінного розвитку та соціалізації особистості дитини.

Аналізуючи останні дослідження з цієї проблеми, варто зауважити, що неповна сім'я є об'єктом вивчення у працях таких вчених, як І. Ф. Дементьєв, Б. Б. Нухаєв, Т. І. Петрова, В. М. Целуйко; питання соціально-педагогічної роботи з неповними сім'ями розглядають Г. Г. Воронцова, Т. Ю. Гущина, І. В. Солодилова; особливості виховної роботи, підтримки дітей з неповних сімей розкрито у працях А. М. Анцути, Н. М. Дружиніної, О. М. Максимович, Я. Г. Ніколаєвої, В. Г. Постового та ін.

Метою статті є розкриття виховних труднощів неповної сім'ї через призму її типологічних особливостей, які допоможуть зрозуміти, як вчителю підібрати ефективні форми та методи роботи з батьками школярів з неповних сімей.

За відсутності одного з батьків діти страждають найбільше, і зазвичай, вони раніше дорослішають, знайомляться з тіншовими сторонами життя. Становище сім'ї, природно, відбивається на розвитку дитини, її моральній вихованості, ціннісних орієнтаціях, особливо на готовності до майбутнього сімейного життя. Вихідці з неповних сімей відрізняються заниженими пізнавальними потребами. Тому вони частіше за інших дітей відстають у навчанні, пасивні, не прагнуть до підвищення свого статусу. Отже, як зазначає І. П. Підласий, недоліки у навчанні та відхилення у поведінці дітей з неповних сімей

фактично запрограмовані: через незадоволення емоційного контакту з рідними людьми; позитивної оцінки з їхнього боку; незадоволеної потреби в любові й ласці, зменшенні можливостей задоволення матеріальних потреб [6, с. 216].

Неповною сім'єю в соціально-педагогічній літературі вважають сім'ю, в якій всі сімейні функції виконує один із батьків, що проживає з неповнолітньою дитиною. Якщо декілька років тому цей тип сім'ї переважно виникав внаслідок смерті одного із батьків, то на сучасному етапі ця тенденція змінилася рядом інших причин: повна сім'я перестає існувати внаслідок смерті одного з батьків; розлучення сімейної пари; позашлюбна народжуваність; так звана дистантна сім'я функціонально вважається неповною при наявності у складі сім'ї двох батьків, один з яких знаходиться довгий час далеко від сім'ї.

І хоча не кожна повна сім'я є нормальним середовищем для повноцінного розвитку та виховання дитини, все ж таки наявність у сім'ї обох батьків допомагає успішніше вирішувати багато завдань, пов'язаних зі збереженням її психічного здоров'я. Відсутність одного з батьків знижує виховний потенціал неповної сім'ї – не є фактором неблагополучності сім'ї, але тим не менше може погіршитись у поєднанні з іншими негативними факторами [7, с.104].

Головний обов'язок батьків – виховання дітей; у більшості неповних сімей постає проблема виховання дітей за відсутності когось із батьків. А відсутність виховання або неповне виховання доволі часто негативно впливає на формування світогляду дитини. Психологи вважають, що діти в неповних сім'ях не мають для ідентифікації повноти взаємодоповнюючих батьківських зразків, внаслідок чого порушуються умови розвитку дитини: емоційна депривація і фрустрація потреб призводять до затримки розвитку, а в особливо важких випадках – до формування негативних емоційних установок і руйнівних тенденцій.

Більшість неповних сімей перебувають у колі своїх проблем, не чекаючи допомоги з боку школи та інших соціальних установ. Кожна неповна сім'я характеризується специфічними умовами виховання, індивідуальними особливостями дітей та батьків, своєрідністю відносин між ними. Це призводить до труднощів в організації взаємодії з нею школи і педагогів.

Серед типів неповних сімей виділяють такі:

- залежно від наявності батька (матері) розрізняють: материнські та батьківські неповні сім'ї;
- за кількістю поколінь у сім'ї вирізняють: неповну просту: мати (батько) з дитиною чи декількома дітьми, неповну розширену сім'ю: мати (батько) з однією чи декількома дітьми та іншими родичами;
- за способом утворення виділяють: позашлюбну (сім'я матері-одиначки), осиротілу неповну (утворюється в результаті смерті одного з батьків), неповну розлучену.

У неповній сім'ї, яка утворилася внаслідок розлучення або загибелі одного з батьків, весь тягар виховання, а також матеріального забезпечення дітей в такій сім'ї, лежить на плечах одного з батьків, зазвичай це мати дитини, навіть якщо батько дитини так чи інакше бере участь у її вихованні і надає матеріальну підтримку. Важливу роль в адаптації дитини до життя після розлучення відіграють її контакти з батьком, які посилюють самоповагу дитини; хоча в деяких дітей можуть і загострити почуття втрати. Вирішальним для виховання дитини в неповній сім'ї стає приклад одного з батьків, його особисте і громадське життя. Участь у праці нарівні і поруч з дорослими членами сім'ї, при великій довірі з їх боку, формує у дітей почуття відповідальності, самостійності [2, с. 46]

Проблеми неповної позашлюбної сім'ї аналогічні до труднощів розлученої сім'ї, але є і специфічні особливості: у родині процес ознайомлення дитини з соціальною роллю батька ускладнений. Одинокі матері часто виховують дитину за своїм образом і подобою, з дитинства засвоюються стандарти її поведінки і цілком зрозумілий той факт, що половина жінок, що виростили в позашлюбній сім'ї, повторюють особисте життя матері – тобто, так само народжують поза шлюбом.

Залежно від типу неповної сім'ї, ситуації сімейного виховання, вчитель вибирає форми і методи надання соціально-педагогічної допомоги батькам школярів з неповних сімей; визначає межі компетенції педагогічного колективу в спробі заповнити дефіцит виховання дитини в неповній сім'ї; за необхідності вирішує питання залучення інших спеціалістів для надання кваліфікованої допомоги неповній сім'ї.

Педагогічно доцільні взаємини в родині і тісний контакт зі школою дозволяють неповній сім'ї зберегти достатній виховний потенціал.

До факторів створення в неповній сім'ї педагогічно доцільних взаємин можна віднести: усвідомлення батьками – розлученим подружжям негативних наслідків порушення сімейних відносин, недопущення конфліктів між собою і їх перенесення на дітей, необхідність встановлення оптимальної рольової взаємодії розлученого подружжя у справі виховання дитини (дітей); дотримання основних вимог до нормалізації життєдіяльності сім'ї, формування почуття взаємодопомоги, залучення дітей у справи і турботи сім'ї; зростання значущості особистого прикладу батьків, формування позитивного ідеалу дорослого, позитивного ідеалу сімейних відносин, психологічний захист образу батька і образу матері; розширення кола соціального спілкування сім'ї та інтересів дітей, виховання в них альтруїстичних і гуманістичних якостей, правильних ціннісних орієнтацій, створення особистісно значущих перспектив життя та діяльності

У неповних сім'ях проблеми у вихованні виникають внаслідок нестачі виховних ресурсів з боку батьків (відсутність одного з батьків). Тим самим, неповноцінне виховання або й взагалі його відсутність доволі часто негативно впливає на формування світогляду дитини [1, с.76-80].

Вчені виділяють типові помилки, що виникають у процесі виховання дітей у неповній сім'ї: 1) гіперопіка (надмірна любов та турбота, що обертаються психічними відхиленнями); 2) орієнтація на матеріальні турботи перебільшена, тоді, коли від виховного процесу віддалена мати чи батько (виникнення на такому фоні конфліктних ситуацій); 3) уникнення або й заборона контактів дитини з батьком (внаслідок чого виникає негативне ставлення до чоловіків); 4) двозначне ставлення до дитини: надмірна любов змінюється спалахами роздратування (у дитини як наслідок такого ставлення розвивається невроз); 5) прагнення матері зробити дитину «зразковою, незважаючи на те, що у неї немає батька» (мати перетворюється з друга в наглядача, що спричиняє пасивність або й бунт); 6) практична відстороненість матері від догляду за дитиною і її виховання. [5].

У своїх дослідженнях В. Постовий та О. Максимович визначають основні фактори, що впливають на виховання дітей з неповної сім'ї: підтримання тісних взаємин батьків, які проживають окремо, та з іншими членами родини; підтримання зв'язку між батьками для позитивного впливу на дитину; домовленість батьків про розв'язання проблеми, яка виникла раптово і вносить зміни у їх спілкування з дитиною.

Також вченими визначено педагогічні умови, дотримання яких дає можливість використовувати виховний потенціал сім'ї. Серед таких умов виділяють: створення довірливих взаємин у сім'ї; особистий приклад батьків на основі правильно організації побуту, залучення дітей до справ та турбот сім'ї, почуття взаємодопомоги; розумне співвідношення любові та вимогливості, не допускаючи грубощів та образ, фізичних покарань; гуманізація стосунків у сім'ї на основі формування уявлення про батька як людину зі своїми перевагами та вадами; педагогічний такт батьків [3, с.122-126].

Досить доречною є думка Т. А. Кулікової, яка вважає, що неважливо хто стоїть на чолі неповної сім'ї – чоловік або жінка, слід пам'ятати, що для гармонійного розвитку особистості необхідно, щоб дитина набувала досвіду взаємовідносин з обома батьками через адекватні моделі материнської (жіночої) і батьківської (чоловічої) поведінки. У неповній сім'ї це зробити важко: дитину виховує один з батьків (частіше – мати). Але і тут є вихід із ситуації, який допомагає певним чином компенсувати недолік чоловічого (або жіночого, якщо виховує батько) впливу на дитину: з'являється вітчим (мачуха), активну участь у долі

малюка бере дідусь (бабуся), брат матері або інші родичі. Родичі, які думають про інтереси дитини, шукають і знаходять вихід із ситуації [4, с.60].

Отже, можна однозначно стверджувати, що неповна сім'я має труднощі у вихованні дітей. Неповна сім'я потребує підтримки та допомоги, перш за все, з боку вчителя, який як ніхто більше знає індивідуальні особливості кожного школяра, враховуючи умови, у яких виховується дитина, і може надати кваліфіковану допомогу сім'ї у виховних питаннях. Тому зміст і форми роботи вчителя будуть залежати від конкретних соціальних умов і особливостей неповної сім'ї, громадських установок і намірів батьків, їх культурного і освітнього рівня. І робота вчителя матиме позитивний результат, за умови об'єднання виховних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійів В. В. Соціальний захист неповних сімей: деякі аспекти / В.В. Андрійів // Сучасна українська сім'я: гендерні проблеми та шляхи їх подолання. Матеріали обласної науково-практичної конференції [Голова редколегії І.В.Дорожкіна] – Чернігів, 2009. – С. 76 – 80.
2. Гущина Т. Ю. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с неполной семьей школьника дисс...канд. пед. наук : 13.00.01 / Гущина Татьяна Юрьевна. – Белгород, 1997. – 261 с.
3. Дитина в сім'ї / Упоряд. Т. Науменко. – К. : Ред.загальнопед.газ., 2005. – С. 122 – 126.
4. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.
5. Николаева Я.Г. Воспитание ребенка в неполной семье : орг. пед. и соц. помощи непол. семьям : пособие для психологов и педагогов / Я.Г. Николаева. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 159 с.
6. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2002.
7. Целуйко В. М. Неполная семья / В. М. Целуйко. – Волгоград : Изд-во Перемена, 2000.

REFERENCE

1. Andriyiv V. V. Sotsial'nyy zakhyst nepovnykh simey: deyaki aspekty / V.V. Andriyiv // Suchasna ukrayins'ka sim'ya: henderni problemy ta shlyakhy yikh podolannya. Materialy oblasnoyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi [Holova redkolehiyi I.V.Dorozhkina] – Chernihiv, 2009. – P. 76 – 80.
2. Hushchyna T. Yu. Formyrovanye hotovnosti budushcheho uchyatelya k vzaymodeystviyu s nepolnoy sem'ey shkol'nyka dyss...kand. ped. nauk : 13.00.01 / Hushchyna Tat'yana Yur'evna. – Belhorod, 1997. – 261 p.
3. Dytyna v sim"yi / Uporiyad. T. Naumenko. – K.: Red.zahal'noped.haz., 2005. – P. 122 – 126.
4. Kulikova T.A. Semeynaya pedagogika i domashnee vospitanie: Uchebnik dlya stud. sred. i vyissh. ped. ucheb. Zavedeniy / T. A. Kulikova. – M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 1999. – 232 p.
5. Nikolaeva Ya.G. Vospitanie rebenka v nepolnoy seme : org. ped. i sots. pomoschi nepol. semyam : posobie dlya psihologov i pedagogov / Ya.G. Nikolaeva. – M. : Gumanitar, izd. tsentr VLADOS, 2006. – 159 p.
6. Podlasyiy I. P. Kurs lektsiy po korrektsionnoy pedagogike. Dlya srednih spetsialnyih uchebnyih zavedeniy / I. P. Podlasyiy. – M. : Vlados, 2002.
7. Tseluyko V. M. Nepochnaya semya / V. M. Tseluyko. Volgograd: Izd-vo Peremena, 2000.

РОЗДІЛ 3 – ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.091.315.7:004:81

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ПРИНЦИПИ ЗАСТОСУВАННЯ

Біденко Л.В., к. пед. н., доцент, Кисельова Г.І., ст.викладач

Сумський державний університет, вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, Україна

bidenko_v@mail.ru

У статті розглянуто та теоретично обґрунтовано доцільність використання інформаційних технологій у системі вищої лінгвістичної освіти. Розкрито сутність понять «педагогічні технології», «освітні технології», «навчальні технології» та «інформаційні технології». Виокремлено основні структурні компоненти інформаційних технологій, встановлено типологію електронних матеріалів, які сприяють активізації навчального процесу. Значну увагу приділено ефективності функціонування інформаційних технологій. Описано загальнодидактичні, лінгводидактичні та спеціальні принципи навчання, що є основою функціонування інформаційних технологій.

Ключові слова: вища освіта, педагогічні технології, інформаційні технології, принципи навчання, лінгвістична освіта.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Биденко Л.В., Киселева А.И.

Сумской государственной университет, ул. Римского-Корсакова, 2, г. Сумы, Украина

bidenko_v@mail.ru

В статье рассмотрена и теоретически обоснована целесообразность использования информационных технологий в системе высшего лингвистического образования. Раскрыта сущность понятий «педагогические технологии», «образовательные технологии», «учебные технологии» и «информационные технологии». Выделены основные структурные компоненты информационных технологий, установлена типология электронных материалов, которые способствуют активизации учебного процесса. Значительное внимание уделено эффективности функционирования информационных технологий. Описаны общедидактические, лингводидактические и специальные принципы обучения, являющиеся основой функционирования информационных технологий.

Ключевые слова: высшее образование, педагогические технологии, информационные технологии, принципы обучения, лингвистическое образование.

INFORMATION TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION: GUIDELINES ON THE USE

Bidenko L., Kiseleva A.

Sumy State University, 2, Rymskogo-Korsakova st., Sumy, Ukraine

bidenko_v@mail.ru

The article describes and theoretically substantiates the reasonability of using information technology in higher linguistic education. It reveals the essence of such concepts as "pedagogic technology", "educational technology", "studying technology" and "information technology". The analysis of didactic literature showed that there are about a dozen of definitions of the concept "pedagogic technology". The authors highlighted the main aspects of this concept and its structural elements "educational technology" and "teaching technology." Special attention is paid to the disclosure of the concept "information technology", the main structural components of it are outlined: a) the purpose of the application of IT; b) the means of improving the efficiency

of the information processes and the formation of linguo-cognitive skills; c) the subject influenced by information technology – teaching focus, which defined by a typical subject program; d) the criteria for optimization of informational cognitive processes.

An important aspect of the use of IT is the awareness that there are two kinds of e-learning – the receptive one and the interactive one. The receptive e-learning aims to perception and acquisition of the information transmitted via audiovisual means. The interactive e-learning goes during an interaction between a person and a computer in a dialogue mode and with using expert training systems. The article singles out key structural components of information technology, establishes a typology of electronic materials that contribute to the learning process activation. These include electronic dictionaries, encyclopedias, electronic aids and controlling programs.

Special attention is paid to the efficiency of information technology functioning. General didactic, linguo-didactic and special educational principles are described. To authors' mind, the general didactic principle consists of scientific character, encouraging and motivating students to learn, systematicity and consistency, availability, problematic nature, the combination of collective, group and individual work, awareness of studying, individual's activity, the unity of abstract thinking and visibility, appropriateness of teaching and information base to educational goals and a didactic system. The linguo-didactic principle consists of the unity of thought and speech; reliance on psychobiological mechanisms: attention, perception and understanding, memory, thinking; parallel acquisition of linguistic knowledge and linguo-cognitive skills; phasing of linguo-cognitive skills formation: from the understanding through perception and memorizing to use in practice.

The effectiveness of IT implementation in higher linguistic education depends on the successful combination of electronic materials, computer programs and traditional methods of teaching. Information technology is based on general methodical principles of teaching and supplements traditional teaching with new forms and methods.

Key words: higher education, educational technology, information technology, principles of learning, linguistic education.

Постановка проблеми. Сучасний світ – інформаційне суспільство. У такому суспільстві процес навчання – це особливий, закріплений у культурі спосіб оперування інформацією, а сутність навчання полягає в процесі відбору, трансляції, отримання, переробці, закріплення у свідомості учня та використання ним інформації у практичній діяльності. Основним аспектом дидактичного процесу є рух інформації між учителем і учнем, між тим, хто навчає і хто навчається [3, с. 75].

Навчальний процес на сучасному етапі – це сплетіння потоків інформації різного характеру: дидактичної (зміст навчання, методи, форми, прийоми та ін.); психологічної (особливості розвитку учнів, стан відносин у колективі та міжособистісні відносини тощо); соціальної (характеристика соціального середовища); правової (нормативне функціонування навчального процесу) та ін.

Інформація має відповідати певним якостям, щоб на її основі можна було оптимізувати управління навчальним процесом, а саме: адекватність, повнота, релевантність, об'єктивність і точність, структурованість, доступність, актуальність і неперервність [6, с. 104].

Під час навчання відбуваються інформаційні процеси – добір, накопичення, зберігання, обробка та передача інформації. Інформаційне забезпечення навчального процесу складається з двох компонентів: 1) технічні засоби навчання; 2) інформаційні технології навчання.

Аналіз наукових джерел вітчизняної та зарубіжної дидактики й лінгводидактики засвідчує, що в теорії та практиці вищої школи накопичено значний досвід використання інформаційних технологій: проаналізовано та систематизовано дидактичні підходи до тлумачення поняття «технологія» (В. Матросов, Г. Селевко, В. Ситаров, В. Якунін та ін.); визначено дидактичні принципи та закономірності інформатизації навчального процесу у вищій школі (М. Антонченко, І. Башмаков, В. Биков, М. Жалдак, К. Піотровська й ін.); з'ясовано можливості застосування ІТ у професійній філологічній освіті (О. Семенов, Л. Струганець та ін.); досліджено особливості застосування ІТ у навчальному процесі вищої школи (В. Іванов, І. Роберт та ін.)

Однак, як засвідчує аналіз наукової літератури, ще не достатньо приділено уваги ефективності застосування інформаційних технологій у процесі лінгвістичного навчання та замало досліджень щодо опису лінгводидактичних принципів їх застосування.

Мета статті – проаналізувати поняття «інформаційні технології», описати принципи застосування ІТ у вищій школі в процесі викладання лінгвістичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку освіти є очевидним те, що провідна роль інформаційного забезпечення навчального процесу належить ІТ.

Оскільки інформаційні технології є частиною педагогічних технологій, з'ясуємо, як науковці пояснюють це поняття.

За останні десятиліття в дидактиці можна зустріти десятки визначень поняття «педагогічна технологія». Так, у підручнику для студентів та магістрантів (наприклад, «Педагогіка вищої школи» / за ред. З. Н. Курлянд (2007р.) залучаються десятки визначень з уточненням, що *педагогічна технологія* є предметом вивчення багатьох напрямів у сучасній педагогіці, залежно від яких вона розглядається як компонент педагогічної майстерності, що становить обґрунтований професійний вибір операційного впливу на дитину в контексті взаємодії її зі світом з метою формування у неї ставлення до цього світу, гармонійно поєднану свободу особистісного виявлення і соціокультурну норму; як проект педагогічної системи, яка реалізується на практиці; як сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний вибір і компонування форм, методів, прийомів, виховних засобів, схем, рисунків, діаграм; систематичний метод планування, використання й оцінки процесу навчання та засвоєння знань шляхом людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними, створення більш ефективної форми освіти; як упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, інструментально забезпечують досягнення передбачувану результату в умовах освітнього процесу, що постійно змінюється [5, с. 302].

Як бачимо, відбувається еволюція поняття, розширення його змісту. На нашу думку, суттєве витлумачення змісту досліджуваного поняття зробила науковець Т.С. Назарова, виокремивши на базі одного три поняття: *освітні технології, педагогічні технології та навчальні технології*. Такий підхід отримав визнання і підтримку серед науковців, тому наразі в дидактиці розрізняють ці поняття і вкладають в них такий зміст.

Освітні технології відбивають загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Їх призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів.

Педагогічні технології втілюють тактику реалізації освітньої технології шляхом впровадження моделей освітнього процесу та управління ним.

Навчальні технології відбивають шляхи освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмету, теми, що потребує спеціальної організації навчального змісту, адекватних йому форм і методів навчання. Наприклад, інформаційна, ігрова, технологія проблемного навчання, технологія дистанційного навчання тощо.

Отже, ми як викладачі конкретного предмету маємо справу з навчальними технологіями.

Одна з навчальних технологій, а саме інформаційна, і є складовою предмету нашого дослідження. Інформаційна технологія виникла в результаті синтезу сучасних досягнень педагогічної науки і засобів інформаційно-обчислювальної техніки, в основі якого – наукові підходи до навчально-виховного процесу з метою підвищення його ефективності.

У дидактиці ІТ визначається як сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує добір, обробку, зберігання, розпізнавання і відображення інформації з метою зниження трудомісткості

процесів використання інформаційного ресурсу та підвищення його оперативності [2, с. 49]; як система, що потребує найменших витрат відповідно до того середовища, у якому вона функціонує.

Інформаційна навчальна технологія, що використовується у процесі викладання лінгвістичних дисциплін, на нашу думку, має визначатись як сталий, відтворюваний у своїй основі комплекс форм, методів, технічних засобів впливу на сприйняття, обробку, зберігання та відтворення лінгвістичної інформації, що використовується з метою підвищення ефективності когнітивних процесів та результативності навчання й учіння.

Продовжуючи опис ІТ, ми, за аналогією моделі опису, створеної дидактами Г.М. Коджаспировою та К.В. Петровим [1, с. 115], виокремили основні структурні компоненти ІТ: а) мета застосування ІТ – підвищення ефективності когнітивних процесів отримання, обробки й усвідомленого запам'ятовування лінгвістичної інформації, формування лінгвокогнітивних умінь, відтворення та застосування їх у пізнавально-практичній діяльності як у стандартних, так і нових умовах; б) засоби підвищення ефективності інформаційних процесів та формування лінгвокогнітивних умінь – універсальні сучасні технічні засоби: комп'ютерні навчальні та контролюючі програми, мультимедійні системи, персональні комп'ютери та ін.; в) предмет, що підлягає впливу інформаційної технології, – зміст навчання, визначений типовою предметною програмою; г) критерії оптимізації інформаційних когнітивних процесів – швидкість сприйняття та ступінь усвідомленості, обсяг інформації, сприйнятої на одиницю часу, повнота, глибина засвоєння та ін.

Оскільки на сучасному етапі існування ІТ спостерігається інтенсивний розвиток таких напрямів, як універсальні ІТ (текстові редактори, графічні пакети, процесори електронних таблиць, системи моделювання та ін.), комп'ютерні засоби комунікації, комп'ютерні навчальні та контролюючі програми, комп'ютерні підручники, мультимедійні програмні продукти, то слід з'ясувати сутність таких понять, як *комп'ютерне навчання* і *електронне навчання*. Терміном *комп'ютерне навчання* називають систему навчання, у якій основним технічним засобом є комп'ютер, але цей термін швидко витісняє новий – електронне навчання, оскільки сучасні ТЗН розвиваються переважно на досягненнях макро- і мікроелектроніки, тобто навчання відбувається за допомогою систем сучасної електроніки [4, с. 47].

Важливим моментом для розроблюваної ІТ є усвідомлення існування двох видів електронного навчання – рецептивного та інтерактивного.

Рецептивне електронне навчання спрямоване на сприйняття та засвоєння інформації, що передається за допомогою аудіовізуальних засобів. Інтерактивне навчання відбувається у процесі взаємодії людини і комп'ютера в діалоговому режимі та з використанням експертних навчальних систем. Рецептивне електронне навчання відбувається переважно на таких формах занять, як лекція-візуалізація, лекція з мультимедійним супроводом та ін. Інтерактивне електронне навчання – у самостійній пізнавально-практичній діяльності та на практичних заняттях.

Важливою умовою ефективного використання ІТ є надбання (розробка чи придбання) електронних методичних матеріалів (або електронного супроводу) – комп'ютерних програм, мультимедійних матеріалів, анімаційних матеріалів, презентацій і тощо.

У дидактиці відомі спроби типологізувати комп'ютерні програми. Вони виокремлюють такі типи: інтегровані навчальні системи (комплекс програмно-технічних і навчально-методичних засобів, що забезпечують активну навчальну діяльність: навчання, перевірка відповідей студентів, наявність підказок, яскравість навчального матеріалу); прикладне загальне програмне забезпечення (текстові процесори, системи управління базами даних, електронні таблиці, словники, енциклопедії тощо); пакети навчальних програм для

використання в аудиторії (типи навчальних програм, що застосовуються для тренування навичок, моделювання інформаційного середовища тощо); програми дистанційного навчання (злиття комп'ютерної, телекомунікаційної, телевізійної технологій); функціональне навчальне середовище (комунікативне середовище для інтерактивного і сумісного навчання) [4, с. 47].

В основі розробки і ефективного функціонування ІТ покладено такі принципи навчання: загальнодидактичні, лінгводидактичні, спеціальні. До дидактичних відносять принцип: науковості, стимулювання й мотивації позитивного ставлення студентів до навчання, систематичності й послідовності, доступності, проблемності, поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи, усвідомленості навчання, активності особистості, єдності абстрактного мислення і наочності, відповідності навчально-інформаційної бази навчальній меті та дидактичній системі. До лінгводидактичних – єдність у розвитку мислення і мовлення; паралельне засвоєння лінгвістичних знань та лінгвокогнітивних умінь (етапність формування лінгвокогнітивних умінь: від сприйняття через усвідомлення і запам'ятовування до застосування у практичній діяльності). Із усіх зазначених загальнодидактичних принципів навчання зупинимось на таких, що мають, на наш погляд, важливе значення для застосування ІТ у навчальному процесі підготовки майбутніх філологів.

Принцип поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи полягає у залученні різних видів роботи, організація яких спирається на врахування психобіологічних особливостей кожного студента. Створення комп'ютерно-орієнтованих систем навчання та добір необхідної методики їх використання передбачає врахування мотиваційного аспекту суб'єктів навчання, глибини засвоєння знань та сформованості лінгвокогнітивних умінь. Принцип реалізується значно ефективніше за умов правильно спроектованих програмних засобів. Комп'ютерні програми мають задовольняти такі вимоги: урахування індивідуальних особливостей студента, важливих для досягнення найближчої та віддаленої навчальної мети; передбачення послідовних уточнень моделей навчання, на основі яких відбувається управління пізнавальною діяльністю.

Принцип єдності абстрактного мислення і наочності. Навчальна діяльність студентів має відбуватися з урахуванням максимального візуального впливу на суб'єкт навчання. Принцип наочності може бути реалізований за певних умов, що висувуються до ІТ: використовувати тільки таку модель об'єкта, що максимально сприятиме реалізації мети навчання; унаочнення об'єктів має бути таким, щоб надавало можливість чітко виділити і розмежувати суттєві ознаки предметів, зв'язки і відношення між складовими або ті, що нададуть можливість встановити причинно-наслідковий зв'язок; запропоновані об'єкти вивчення мають бути подані яскраво, у кольорі, містити звукове оформлення тощо.

Зазначений принцип полягає в наповненні програмного засобу таким змістом, який найбільш ефективно може бути засвоєний тільки за допомогою комп'ютера і використаний лише тоді, коли це дає безперечний педагогічний ефект.

Принцип усвідомленості навчання, активності особистості спрямований на усвідомлення студентом необхідності власної навчально-пізнавальної діяльності. Навчання, організоване із застосуванням ІТ, створює умови для самостійного визначення траєкторії індивідуального розвитку. Викладач спирається на інтереси та суб'єктний досвід індивіда, формує зміст його навчання, що досягається за допомогою урізноманітнення форм, методів і засобів активного навчання.

Принцип відповідності навчально-інформаційної бази навчальній меті. Інфраструктура факультету має відповідати специфіці праці, що визначається змістом навчання і характером дидактичного процесу. Практична реалізація зазначених вимог можлива лише в тому випадку, коли створення навчально-інформаційної бази буде здійснюватися на науково-педагогічних основах, що розробляються викладачем.

Зазначимо, що вказані загальнометодичні принципи тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені, жоден з них не може бути використаний без урахування інших.

Розглянувши специфіку загальнометодичних принципів, проаналізуємо спеціальні принципи. Деякі з них позначаються в методичній літературі як «вимоги» [6, с. 28].

До спеціальних принципів належать: умотивованість використання різних типів демонстраційних матеріалів, визначення ролі, місця, призначення і часу використання засобів ІТ; провідна роль викладача; залучення до технології тільки таких компонентів, що гарантують якість навчання; відповідність методики комп'ютерного навчання загальній стратегії навчального заняття; забезпечення стійкого зворотного зв'язку в навчанні.

Умотивованість використання різних типів демонстраційних матеріалів. Дидактичні можливості та методичні варіанти застосування мультимедійних засобів навчання є широкими та різноманітними. Науковці зазначають, що в різних ситуаціях мультимедійні засоби навчання можуть мати різні дидактичні функціональні призначення: слугувати опорою (слуховою, зоровою) сприймання, розуміння та запам'ятовування нового матеріалу; ілюстрацією або засобом формування лінгвокогнітивних умінь; повторення чи узагальнення навчального матеріалу тощо. Мультимедійний супровід містить багатий фактичний та ілюстративний матеріал, який може бути використаний з навчальною метою, він має чітке дидактичне призначення та педагогічну спрямованість, відповідає навчальній програмі й легко активізується на екрані комп'ютера.

Визначення ролі, місця, призначення і часу використання засобів ІТ. Інформаційні матеріали, що презентуються студенту, мають певну дидактичну мету і є самостійною дидактичною одиницею.

Заняття із мультимедійним супроводом може досягти максимального навчального ефекту, якщо викладач правильно визначить місце, призначення і час використання ІТ.

Провідна роль викладача. Електронне середовище змінює роль викладача: він перестає бути єдиним джерелом фактів, ідей, принципів, оцінок, оскільки суб'єкти навчання мають рівний доступ до інформації та змісту навчання. Нова роль викладача характеризується як наставництво, т'юторство. Завдання наставника полягає не тільки в підтримці педагогічного спілкування, взаємодії, координації процесу навчання, а й у розвитку критичного, творчого мислення, уміння адаптуватися до змін. Викладач залишається важливою ланкою процесу навчання (підтримує мотивацію, організовує навчальний процес, сприяє формуванню лінгвокогнітивних умінь, оцінює рівень знань групи і конкретного студента тощо).

Залучення до технології тільки таких компонентів, які гарантують якість навчання. Інформаційні технології навчання мають значну перевагу над іншими засобами, однак не завжди вони гарантують якість навчання. Вони дають позитивний результат, якщо: а) проектується систематизований матеріал, що є певною системою, поданою у вигляді опорного конспекту, таблиці; б) відтворюються істотні ознаки, зв'язки і відносини мовних явищ, подій та процесів за допомогою графіків, діаграм, схематичних малюнків, блок-схем; в) використовуються фрагменти відеолекцій, що читають провідні науковці; г) застосовується анімація для демонстрування явищ, які не можна відтворити статично; д) не проектується на екран громіздкі тексти з великою кількістю відеоматеріалу; е) методика комп'ютерного навчання відповідає загальній стратегії проведення навчального заняття; д) забезпечується стійкий зворотній зв'язок у навчанні.

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що ефективність застосування ІТ у системі вищої лінгвістичної освіти залежить від вдалого поєднання електронних матеріалів, комп'ютерних програм з традиційними методами навчання. Інформаційні технології базуються на загальнометодичних принципах навчання і доповнюють традиційне навчання новими формами та методами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Академия, 2002. – 255 с.
2. Козлакова Г.О. Інформаційні технології: Інтелектуалізація навчання у вищій школі / Г. О. Козлакова // Вища освіта України. – 2002. – № 1. – С.48–52.
3. Марев И. В. Методологические основы дидактики / И. В. Марев. – М. : Педагогика, 1987. – 224 с.
4. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб.заведений / В. А.Ситаров / под. ред. В. А. Слостенина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
5. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология : учеб. пособ. / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

REFERENCES

1. Kodzhaspyrova H. M. Tekhnicheskye sredstva obucheniya y metodyka ykh yspolzovaniya : ucheb posobyе dlia stud. vissh. ped. ucheb zavedeniya / H. M. Kodzhaspyrova, K. V. Petrov. – M. : Akademyia, 2002. – 255 p.
2. Kozlakova H. O. Informatsiini tekhnolohii: Intelektualizatsiia navchannia u vyshchii shkoli / H. O. Kozlakova // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2002. – № 1. – P.48–52.
3. Marev Y. V. Metodolohicheskye osnovy dydaktyky / Y. V. Marev. – M. : Pedahohyka, 1987. – 224 p.
4. Sytarov V. A. Dydaktyka : ucheb. posobyе dlia stud. vissh. ped. ucheb.zavedeniya / pod. red. V. A. Slastenyna. – 2-e izd., stereotyp. – M. : Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2004. – 368 p.
5. Slastenyin V. A. Pedahohyka: ucheb. posob. [dlia stud. vissh. ped. ucheb. zavedeniya] / V. A. Slastenyin, Y. F. Ysaev, E. N. Shyianov. – M. : Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2002. – 576 p.
6. Shchurkova N. E. Pedahohycheskaia tekhnolohyia : uchebnoe posobyе / N. E. Shchurkova. – M. : Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy, 2002. – 224 p.

УДК 159.947.5:331.54-057.84

МОТИВИ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ ВИПУСКНИКАМИ ШКІЛ

Калюжна Є.М. к.психол.н., Бакаленко А.В., магістр

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

epsi@meta.ua

Стаття присвячена аналізу мотивів вибору майбутньої професії учнями старших класів. Продемонстровано, що найважливішою передумовою успішного професійного самовизначення старшокласників є сформованість у них професійно важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії та сприяють успішному оволодінню нею. Емпіричним шляхом встановлено, що більшість випускників шкіл налаштовані на творчу роботу, вони обирають майбутню професію самі, спираючись переважно на власну думку. На підставі проведеного

теоретико-емпіричного дослідження сформульовано висновок про те, що саме професійні мотиви зумовлюють стійкість і продуктивність професійної діяльності особистості та визначають її ефективність.

Ключові слова: особистість, мотивація, професія, вибір професії, професійне самовизначення, профорієнтація, самоактуалізація.

МОТИВЫ ВЫБОРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ ВЫПУСКНИКАМИ ШКОЛ

Калюжная Е.Н., Бакаленко А.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

epsi@meta.ua

Статья посвящена анализу мотивов выбора будущей профессии учащимися старших классов. Продемонстрировано, что важнейшей предпосылкой успешного профессионального самоопределения старшеклассников является сформированность у них профессионально важных качеств – отдельных психических, психологических и физических свойств, которые соответствуют требованиям определенной профессии и способствуют успешному овладению ею. Эмпирическим путем установлено, что большинство выпускников школ настроены на творческую работу, они выбирают будущую профессию сами, опираясь преимущественно на собственное мнение. На основании проведенного теоретико-эмпирического исследования сформулирован вывод о том, что именно профессиональные мотивы обуславливают устойчивость и продуктивность профессиональной деятельности личности и определяют ее эффективность.

Ключевые слова: личность, мотивация, профессия, выбор профессии, профессиональное самоопределение, профориентация, самоактуализация.

MOTIVES OF FUTURE PROFESSION CHOICE OF SCHOOLS LEAVERS

Kaluzhnaya E.N., Bakalenko A.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

epsi@meta.ua

The article is devoted to analyze the psychological motives of choice of profession by the pupils of the eleventh classes. It was demonstrated that the problem of formation of motives of professional activity is one of the central problems in the theory of vocational education. It is noted that for the majority of high school graduates, the situation of professional self-determination is stress as they face challenges both subjective and objective in nature. It was proved that an important prerequisite for successful professional self-determination of senior pupils are the formation of professionally important qualities of the personality – mental, psychological and physical characteristics that meet the requirements of a certain profession and contribute to the successful mastering it. Empirically found that students in the first place are individually significant inner motives; urban residents are more focused on the motives and creative implementation, while the rural population is dominated by the motives of a business nature. It was found that most school leavers are set to the creative work, they choose a future profession themselves, relying mainly on their own opinion. On the basis of the conducted theoretical and empirical research concludes that professional motives determine the sustainability and productivity of professional activity of the individual.

Key words: personality, motivation, occupation, choice of profession, professional self-determination, professional orientation, self-actualization.

Постановка проблеми. Проблема професійного самовизначення, професійної орієнтації та інтересів молоді є досить актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства. Перед кожною людиною рано чи пізно постає дилема, пов'язана з вибором професії. Така дилема зазвичай виникає у молодих людей, що закінчують навчання у загальноосвітніх закладах і готуються до майбутнього самостійного життя.

Для більшості випускників школи ситуація професійного самовизначення є стресогенною. Вони стикаються з труднощами як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру. Професійний вибір – це перша ланка серед інших послідовних життєвих виборів, пов'язаних із роботою, створенням сім'ї, соціальним просуванням, матеріальним достатком і духовним розвитком. З нього починається самостійний життєвий шлях людини. Проблема полягає в тому, що вибір майбутнього шляху постає перед людиною в тому віці, коли вона, можливо, до кінця не усвідомлює всіх наслідків прийнятих у юності рішень.

У професійній діяльності зміни особистості відбуваються особливо інтенсивно, оскільки вона концентрує на собі основну активність суб'єкта. Професійне самовизначення – це не

тільки вибір конкретної професії, а й часто вибір усього життя. Є. Клімов вважає, що професійне самовизначення повинно розглядатися не в егоїстичному сенсі, а у пристосуванні до суспільства, до цивілізації, до культури [2]. Отже, досить часто людина обирає не тільки певну професію, а щось значно більше, тобто те, що дає ця професія для більш повного відчуття її власного життя.

Переважно плани на майбутнє більшість випускників пов'язують зі вступом до вищого навчального закладу. Зауважимо, що навчання у виші також не вирішує проблеми професійного вибору: три чверті випускників вишів працевлаштовуються найчастіше у відмінній від своєї спеціальності сфері, і досить часто не самостійно, а за допомогою родичів, друзів тощо.

Проблема становлення мотивів професійної діяльності є однією з центральних у теорії професійної освіти. Визначається це тим, що саме ці мотиви зумовлюють стійкість і продуктивність професійної діяльності людини. Досягненню професійної майстерності сприяє мотиваційний компонент, який забезпечує перетворення знань, умінь і навичок у засоби особистісного та професійного зростання.

Слід зазначити, що в останні роки у вітчизняній науці помітне стрімке зростання кількості досліджень, які спрямовані на вивчення зарубіжного досвіду організації профорієнтаційної роботи в закладах середньої освіти країн близького та далекого зарубіжжя. Заслужують на увагу праці Н. Абашкіної (розвиток професійної освіти в Німеччині), Н. Козака (професійна підготовка майбутніх учителів у ФРН), А. Турчин (підготовка вчителів для закладів професійної освіти в Німеччині), Н. Балацької (професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії), О. Локшина (реформування системи освіти і професійного навчання в Англії), А. Сбруєва (проблеми глобалізації і освітні англійські реформи), Л. Пуховської (професійна підготовка вчителів) тощо.

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю аналізу професійного самовизначення учнівської молоді за відсутності системних механізмів оптимального впливу на цей процес. Динамічні зміни, що відбуваються у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства, сформуvalи практику, що дозволяє людині неодноразово здійснювати освітні та соціально-професійні вибори протягом своєї активної життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Перед людиною постійно постають проблеми, що вимагають від неї визначення свого відношення до професії, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішень про вибір професії або її заміну. Весь цей комплекс проблем в професіознавстві пояснюють поняттям «професійне самовизначення».

Проблема професійного самовизначення школярів є центром уваги багатьох дослідників, серед яких: Л. Божович, М. Гінзбург, Є. Головаха, Є. Клімов, Г. Корсун, О. Леонт'єв, О. Мельник, А. Мудрик, М. Пряжніков, В. Сидоренко, Б. Федоришин, Д. Фельдштейн, С. Чистякова, П. Щедровицький та інші вчені.

Аналіз наукових досліджень із зазначеної тематики свідчить про розмежування понять «вибір старшокласниками майбутньої професії» і «професійне самовизначення старшокласників». На думку І. Дубровіної та В. Моляко, професійне самовизначення школярів – це не тільки вибір майбутньої професії, але і його реалізація. Зазначені дослідники включають до складу професійного самовизначення, крім професійної підготовки, також і адаптацію людини на конкретному робочому місці [4]. Тим самим, є підстави стверджувати, що поняття вибору старшокласниками майбутньої професії і професійне самовизначення старшокласників не тотожні.

У працях Т. Йовайши вибір професії учнями розглядається як процес їх активного професійного самовизначення. За такої позиції вибір професії є необхідною складовою особистісного професійного самовизначення школярів. На думку Н. Побірченко, прийняття рішення у процесі вибору професії розглядається як сукупність вольових дій та процес, який має певні етапи свого розвитку: спочатку учні вчать формулювати проблему і визначати

критерії успішного її подолання, а вже потім – організувати виконання рішень, аналізувати, контролювати. У свою чергу, Є. Клімов стверджує, що професійне самовизначення слід розуміти як частковий випадок включення людини в групу. Таке включення, на думку дослідника, супроводжується прийняттям і засвоєнням особистістю мети, цінностей, норм і стилю життя, способів поведінки і дій [2]. Згідно з М. Пряжниковим, сутність професійного самовизначення полягає в самостійному та свідомому знаходженні смислів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації [6].

Як наголошують учені, основною передумовою вдалого професійного самовизначення є активність людини, її суб'єктне відношення до виконуваної нею діяльності та вибору бажаної діяльності (Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Осницький та ін.). Вважається, що сформованим суб'єктом професійного самовизначення, який послідовно вирішує завдання цього самовизначення, людина стає, лише зробивши професійний вибір [4].

На підставі здійсненого аналізу, можна констатувати, що на сьогодні інтерес до питання професійного самовизначення особистості не є вичерпаним, потребуючи тим самим подальшого ґрунтовного вивчення.

Метою статті є теоретико-емпіричне вивчення мотивів вибору професії випускниками шкіл.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічній літературі немає єдиного погляду на те, як формується вибір професії і які фактори впливають на цей процес. Існує кілька точок зору, на захист кожної свідчать важливі аргументи. Така неоднозначність при розкритті сутності професійного самовизначення пояснюється складністю самого процесу і його двозначністю.

Ряд дослідників дотримуються поширеної точки зору на вибір професії як на вибір діяльності. У цьому випадку фокусом уваги виступають, з одного боку, характеристики людини як суб'єкта діяльності, а з іншого – предмет і зміст діяльності. Професійне самовизначення – процес розвитку суб'єкта праці, а отже, вибір професії зроблений правильно, якщо психофізіологічні дані особистості відповідають вимогам трудової діяльності [6].

У контексті розуміння вибору професії, як вибору діяльності, поширена також точка зору, що основною детермінантою правильного вибору є професійний інтерес чи професійна спрямованість (С. Рескіна). Цей підхід виправляє помилку попередньої концепції, оскільки підтверджує вирішальне значення особистісної активності людини при виборі професії.

Загалом процес самовизначення має на меті підтвердження особистої позиції у проблемній ситуації, а професійне самовизначення передбачає вироблення власної позиції в ситуаціях, які характеризуються більшим ступенем невизначеності. Задля того, щоб визначитися та зорієнтуватися в проблемній ситуації, особистість повинна співвіднести свої потреби, позиції, інтереси, мрії з власними можливостями. За визначенням дослідників, ситуація вибору професії характеризується двозначністю: світ професій, що мають широкий спектр характеристик, і суб'єкт вибору, особистість з усіма її особливостями [5].

До основних суб'єктивних факторів вибору професії належать: здібності (як психологічні механізми, необхідні для успіху в певному виді діяльності), темперамент, характер, інтереси (пізнавальний, професійний, інтерес до професії, схильності). Група об'єктивних факторів включає: рівень підготовки, стан здоров'я, інформованість у світі професій. Виділяють також соціальні фактори: соціальне оточення, домашні умови, освітній рівень і соціально-економічний статус батьків тощо.

Одним із найбільш продуктивних є підхід до вибору професії як до однієї з найважливіших подій у цілісному життєвому визначенні людини (Є. Головаха, Л. Кузнецова). Вибір професії пов'язаний з минулим досвідом людини, і процес професійного самовизначення простягається далеко в майбутнє, беручи участь у формуванні загального Я-образу, визначаючи в кінцевому рахунку всю спрямованість життя. Зауважимо, що такий підхід

потребує врахування широкого кола факторів, які впливають на вибір професії, крім того, він дозволяє зробити акцент на часовому аспекті – на минулому досвіді особистості і на її уявленнях про майбутнє [1].

За твердженням Є. Клімова, самовизначення є важливим проявом психічного розвитку, активним пошуком можливостей розвитку, формуванням себе як повноцінного учасника співтовариства виробників чогось корисного, співтовариства професіоналів. Згідно з міркуваннями вченого, професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю, а продовжується протягом усього професійного життя [2].

М. Пряжніков розрізняє поняття особистісного і життєвого самовизначення та пропонує класифікацію типів самовизначення особистості залежно від реалізованого в кожному з них ступеня свободи: професійне, життєве, особистісне. За словами автора, життєве самовизначення – це «вибір певного стилю життя і реалізація його в багатьох соціальних ролях». Особистісне самовизначення характеризується ним як найвищий рівень життєвого самовизначення, що мінімально обмежений зовнішніми факторами [6].

Як наголошують учені, підготовка особистості до свідомого професійного самовизначення здійснюється шляхом формування у неї особистісної профорієнтаційної позиції, що визначається відповідною спрямованістю і розвитком когнітивної, споживчо-мотиваційної та емоційно-вольової сфер особистості. На переконання І. Кона, головна суть самовизначення молодій людині полягає в «чіткому орієнтуванні і визначенні свого місця у світі дорослих», а також у «виборі соціально і особистісно значущих цілей, досягнення яких забезпечується самореалізацією суб'єкта». Поняття «самовизначення» І. Кон пов'язує з процесами «пошуків себе», «відкриття Я», соціального і морального дозрівання, які мають світоглядний сенс і «виразно соціальний зміст» [3].

На думку М. Гінзбурга (1988), необхідність самовизначення, як особистісного, так і професійного, певною мірою детермінована вимогами суспільства, але, водночас, ця потреба визначена внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язана з потребою в самореалізації, що загострюється у юнацтві. Саме тому самовизначення включене в систему уявлень особистості щодо її перспективи в часі і тісно пов'язане з її життєвими планами.

Отже, узагальнення наукової літератури з проблеми аналізу професійного становлення особистості, дозволяє виділити основні моменти цього процесу:

- професійне самовизначення – це вибіркове відношення індивіда до світу професій загалом і до конкретно обраної професії зокрема;
- ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності і соціально-економічних умов;
- професійне самовизначення здійснюється протягом усього професійного життя: людина постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується у своїй професії;
- актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різними подіями, такими, як: закінчення школи, професійного навчального закладу, зміна місця проживання та іншими чинниками;
- професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації та самоактуалізації.

З метою вивчення мотивів вибору професії учнями одинадцятих класів, було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 150 учнів міста Запоріжжя та Запорізької області.

Для вирішення діагностичних завдань були застосовані такі методики: «Мотиви вибору професії» (автор Р. Овчарова); «Мотиви вибору професії» (модифікація С. Гриншпун); анкета «Особистісне портфоліо старшокласника».

За результатами методики Р. Овчарової, з'ясовано, що і в міських, і в сільських школярів на першому місці знаходяться внутрішні індивідуально значущі мотиви; на другому – внутрішні соціально значущі мотиви; на третьому – зовнішні позитивні мотиви; на четвертому – зовнішні негативні мотиви (див. рис. 1).

До внутрішніх мотивів вибору професії відносяться: її суспільна і особиста значущість; задоволення, яке приносить робота завдяки її творчому характеру; можливість спілкування, керівництва іншими людьми. До зовнішніх позитивних мотивів належать: матеріальне стимулювання, можливість просування по службі, схвалення колективу, престиж, тобто стимули, заради яких людина вважає за потрібне докласти свої зусилля; до зовнішніх негативних мотивів – вибір професії під впливом тиску, покарань, критики, осуду та інших санкцій негативного характеру.

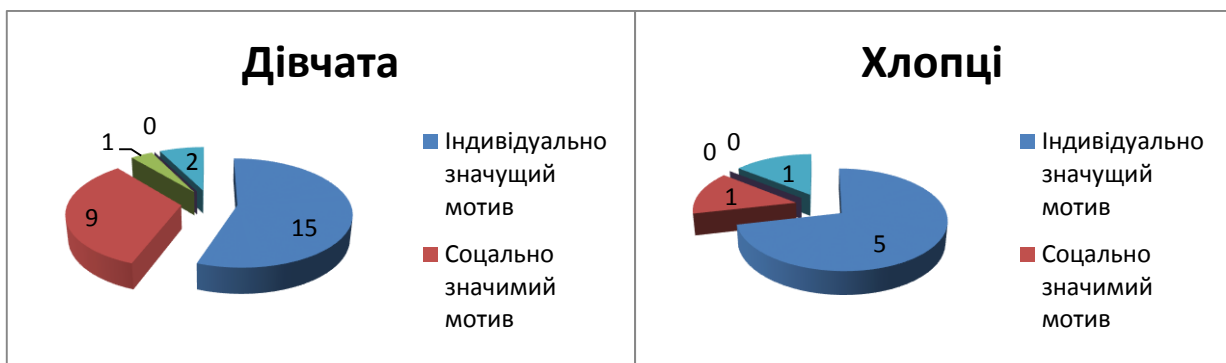


Рис. 1. Результати методики «Мотиви вибору професії» (Р. Овчарова)

Аналіз даних, отриманих за методикою С. Гриншпун, показав, що міські мешканці більше орієнтовані на мотиви творчої реалізації, тоді як у сільських жителів переважають мотиви ділового характеру. Порівняння результатів за гендерною ознакою свідчить, що у хлопців із сільської місцевості домінують мотиви ділового характеру, а у дівчат – мотиви творчої реалізації; в учнів з міста превалюють мотиви творчої реалізації – як у дівчат, так і у хлопців (див. рис. 2).



Рис. 2. Результати методики «Мотиви вибору професії» (С. Гриншпун)

Результати анкетування «Особистісне портфоліо старшокласника» підтвердили, що в учнів міської та сільської місцевості переважають прагнення до творчої роботи, інтерес до нових технологій, набуття необхідних навичок і умінь, яких вимагає обрана професія. На другому місці увагу учнів привертає матеріальне благополуччя, прибуткова робота (див. рис. 3).

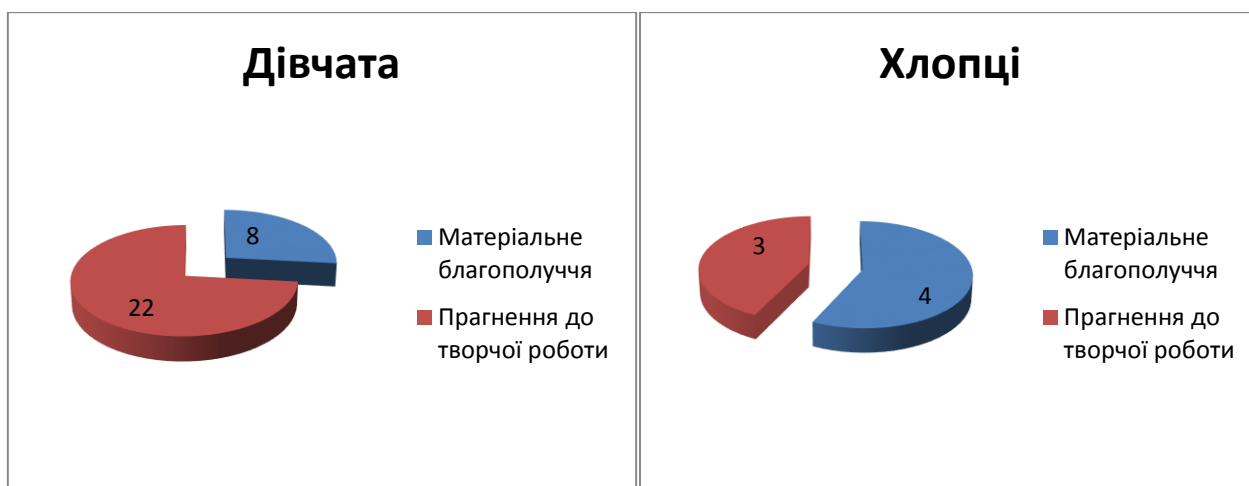


Рис. 3. Результати анкетування «Особистісне портфоліо старшокласника»

Узагальнюючи отримані емпіричні результати, зазначимо, що у школярів превалюють внутрішні індивідуально значимі мотиви; міські мешканці більше орієнтовані на мотиви творчої реалізації, тоді в учнів сільської місцевості домінують мотиви ділового характеру. Встановлено, що більшість випускників шкіл зорієнтовані на творчі професії, спираючись у своєму виборі переважно на власну думку.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи здійснене теоретико-емпіричне дослідження, можемо стверджувати, що найважливішою передумовою успішного професійного самовизначення особистості є сформованість у неї професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії та сприяють успішному оволодінню нею. На підставі експериментального вивчення мотивів вибору майбутньої професії випускниками шкіл засвідчено, що більшість школярів, незалежно від місця проживання, налаштовані на пошук творчої роботи, обирають собі майбутню професію самостійно, прагнуть розвиватися, будувати свою кар'єру, а також заробляти гроші, хоч це й не є для них пріоритетом.

Подальший науковий пошук у контексті визначеної проблематики можна вбачати у вивченні впливу професії батьків, як мотиву для професійного самовизначення старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И.Головаха. – Киев : Наукова думка, 1988. – 144 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. – Ростов на Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
3. Кон И.С. В поисках себя / И.С.Кон. – М., 1997. – 297 с.
4. Корсун Г.О. Професійне самовизначення старшокласників, як проблема теорії та методики виховання в роботах вітчизняних та зарубіжних вчених [Електронний ресурс] / Г.О.Корсун. – Режим доступу : http://novyn.kpi.ua/2007-2-1/06_Korsun.pdf
5. Полинарева Р.А. Ценностные ориентации старшеклассников и выбор ими профессии / Р.А.Полинарева // Психология : сб. науч. трудов. – Вып. 33. – К., 1989. – С. 9-16.
6. Пряжніков М. Особиста професійна перспектива / М. Пряжніков // Психолог. – 2004. – № 16. – С. 6-8.

REFERENCES

1. Holovakha E.Y. Zhyznenne perspektyvi y professyonal'noe samoopredelenye molodezhy / E.Y.Holovakha. – Kyev: Naukova dumka, 1988. – 144 p.

2. Klymov E.A. Psykholohyya professional'noho samoopredelenyya / E.A.Klymov. – Rostov na Donu: Fenyks, 1996. – 512 p.
3. Kon Y.S. V poyskakh sebya / Y.S.Kon. – M., 1997. – 297 p.
4. Korsun H.O. Profesiynе samovyznachennya starshoklasnykiv, yak problema teorii ta metodyky vykhovannya v robotakh vitchyznyanykh ta zarubizhnykh vchenykh [Elektronnyy resurs] / H.O.Korsun. – Rezhym dostupu: http://novyn.kpi.ua/2007-2-1/06_Korsun.pdf
5. Polynareva R.A. Tsennostnie oryentatsyy starsheklassnykov y vibor ymy professyy / R.A.Polynareva // Psykholohyya: sb. nauch. trudov. – Vip. 33. – K., 1989. – P. 9-16.
6. Pryazhnikov M. Osobysta profesiyna perspektyva / M. Pryazhnikov // Psykholoh, 2004. – № 16. – P. 6-8.

УДК 372. 874

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Олійник О.В.

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці, Україна*

Olesia-Oliynuk@yandex.ua

У статті виявлено рівні сформованості готовності студентів ВНЗ спеціальності «Початкова освіта» до формування конструктивних умінь молодших школярів на основі показників рівня сформованості компонентів готовності студентів до формування конструктивних умінь молодших школярів. У висновках автор наголошує на необхідності й важливості формування всіх компонентів готовності майбутніх педагогів та в перспективі дослідження бачить розробку програми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Ключові слова: конструктивні уміння, молодший школяр, структурні компоненти готовності студентів до формування конструктивних умінь молодших школярів, рівні сформованості компонентів готовності, методи, методики.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОНСТРУКТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Олейник О.В.

*Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича,
ул. Коцюбинского, 2, г. Черновцы, Украина*

Olesia-Oliynuk@yandex.ua

В статье выявлены уровни сформированности готовности студентов вузов специальности «Начальное образование» к формированию конструктивных умений младших школьников на основе показателей уровня сформированности компонентов готовности студентов к формированию конструктивных умений младших школьников. В выводах автор подчеркивает необходимость и важность формирования всех компонентов готовности будущих педагогов и в перспективе исследования видит разработку программы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к формированию конструктивных умений младших школьников.

Ключевые слова: конструктивные умения, младший школьник, структурные компоненты готовности студентов к формированию конструктивных умений младших школьников, уровень сформированности компонентов готовности, методы, методики.

STUDY OF READINESS OF STUDENTS BEFORE CONSTRUCTIONAL SKILLS YOUNGER STUDENTS

Oliinyk O.V.

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kotsubinsky Str., 2, Chernivtsi, Ukraine

Olesia-Oliynuk@yandex.ua

The article revealed levels of readiness university students specialty "Elementary education" to the formation of structural abilities of younger schoolchildren based indicators of formation of components of readiness of students to form meaningful skills of younger pupils.

To identify the state of preparedness used a set of reliable, proven methodologies (learning motivation formation design skills of younger students (I. Ilyin), self design abilities of students (by I. Piskareva), "Teacher self-assessment of readiness of the future teacher to formation of constructive abilities of younger schoolchildren" (for E. Rogov) questionnaire creativity Renzulli) and modified methods (questionnaires "value ratio of students to form constructive abilities of younger schoolchildren", "creativity and its importance", the technique "the most important design skills teacher") to determine the level of formed components willingness appointed to students activity.

In general, low motivational component expressed in 48.5% of students cognitive - at 66.0%, and Technology - 57% of respondents. Dominated sufficient performance (44.7%) and high (15.1%) the levels of creative component that indicates the presence of potential students to form meaningful skills of younger pupils.

The generalization of these results shows that the level of preparedness of students to form the design skills of elementary school students is insufficient, resulting definition of pedagogical conditions of formation of readiness of students to form meaningful skills of younger pupils.

Key words: design skills, younger students, the structural components of readiness of students to form meaningful skills of younger pupils, levels of readiness components, methods, techniques.

Сучасне суспільство формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути формування особистості учня, готового до життя в динамічному інформаційно-технологічному суспільстві, яке формує соціальне замовлення на них не лише як носіїв певного обсягу визначених освітньою програмою знань, умінь та навичок, а й як компетентних, конкурентноспроможних фахівців, здатних творчо проектувати свою діяльність, а її результати втілювати в будь-якій професійній сфері.

Саме тому важливою нині є проблема підготовки майбутнього вчителя до формування умінь, які допомагають оперувати власними знаннями, бути готовим змінюватися, пристосовуватися до нових потреб суспільства, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, планувати, проектувати та технічно втілювати свої задуми – формувати конструктивні вміння молодших школярів.

Процес формування вищезазначених умінь у молодших школярів є успішним тоді, коли студент – майбутній педагог чітко усвідомлює практичну значущість своєї діяльності в системі трудової підготовки учнів не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Професіоналізм педагога вимагає формування готовності студента – майбутнього учителя початкових класів до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Рівень готовності майбутніх учителів до формування конструктивних умінь молодших школярів висвітлено у працях Н. Гавриш, О. Морева, Т. Носаченко, В. Тименка, В. Трофімчука та ін., що й актуалізує зазначену проблему.

Проте наявні дослідження, з одного боку, актуалізують проблему рівня готовності педагога до формування конструктивних умінь молодших школярів, а з іншого виявляють аспекти, які потребують детального вивчення.

Метою статті є аналіз рівнів готовності до формування конструктивних умінь молодших школярів студентів ВНЗ спеціальності «Початкова освіта».

З метою виявлення рівня готовності студентів до формування конструктивних умінь молодших школярів ми створили організаційно-методичний інструментарій дослідження (критерії, показники, рівні, методи, методики).

Респондентами дослідження стало 377 студентів спеціальності «Початкова освіта» вищих навчальних закладів України.

Дослідження проводилось відповідно до структурних компонентів (мотиваційний, когнітивний, креативний та технологічний).

Місце професійної мотивації майбутніх учителів до формування конструктивних умінь у загальній структурі мотивів з'ясовано за допомогою спостереження, індивідуальних бесід, анкетування, методу тверджень, адаптованої методики І. Ільїна на виявлення мотивів формування конструктивних умінь молодших школярів [1].

За результатами вивчення мотивації студентів до формування конструктивних умінь молодших школярів визначено найбільш поширені у студентів мотиви формування конструктивних умінь молодших школярів. Цікавий той факт, що у студентів 2 курсу (41,3 %) переважає мотив самоствердження, підвищення свого статусу; студенти 3 курсу пов'язують формування конструктивних умінь молодших школярів з бажанням передавати свої знання та досвід колегам (36,9 %), виявляють інтерес до конструктивної діяльності (33,6 %). Студенти 4–5 курсів (37,0 %) зазначають, що формування конструктивних умінь молодших школярів було передбачено навчальним планом учителя-класовода.

Гуманістична спрямованість педагогічної професії підтверджується отриманими результатами, за якими в більшості студентів життєві цілі і плани відповідають загальноприйнятим, «нормативним» гуманістичним взірцям, які збігаються з сучасними вимогами та перспективами розвитку суспільства.

На основі отриманих результатів опитування студентів можна зробити висновок, що на початкових курсах міцні позитивні внутрішні мотиви вибору професії вчителя початкової школи. Студенти усвідомлюють суспільну значущість своєї майбутньої професії. Поступово інтерес до педагогічної діяльності втрачається, на перший план виходять особистісно-корисні зовнішні мотиви – стимули, які впливають на визначення напрямку їх подальшої діяльності.

Отже, щоб інтерес до конструктивної діяльності не згасав, то мотивацію як компонент готовності до формування конструктивних умінь молодших школярів треба підвищувати протягом усього навчального процесу. Забезпечити стійкість позитивної мотивації можна особистим прикладом викладача у вигляді інтересу до формування конструктивних умінь молодших школярів, постановою далекої та близької перспективи в навчанні, створенням проблемних ситуацій, повідомленням студентам практичного і теоретичного значення матеріалу, який вивчається, створенням ситуації задоволеності студентів у навчанні.

Загалом результати констатувального етапу експерименту показали, що мотиваційний компонент готовності студентів до формування конструктивних умінь молодших школярів є недостатньо розвиненим. У мотиваційній структурі студентів переважає орієнтація на певний соціальний стан, але частково з урахуванням педагогічного аспекту, тому їх можна охарактеризувати як слабо орієнтованих на формування конструктивних умінь молодших школярів. Мотивація формування конструктивних умінь молодших школярів зумовлена, зазвичай, загальними соціальними цінностями вищої освіти, а також слабким уявленням про особливості її здійснення. За низького рівня професійного спрямування провідний мотив виражає потребу не стільки в самій діяльності, скільки в різноманітних, пов'язаних із нею обставинах.

Згідно з діагностичною програмою, висунутими критеріями для виявлення рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя до формування конструктивних умінь було використано розроблену нами анкету «Уявлення студента про особливості підготовки до формування конструктивних умінь молодших школярів». Результати опитування показали, що відповіді на відкриті запитання неоднорідні,

характеризувалися розрізненістю та суперечливістю. Студенти не мають чіткого уявлення про сутність конструктивних умінь. Переважна більшість із них володіють тільки фрагментарними знаннями про проблему формування конструктивних умінь молодших школярів у педагогічній діяльності вчителя початкової школи зокрема, не достатньо ознайомлені з особливостями організації конструктивної взаємодії учнів.

Цілеспрямована пізнавальна діяльність студентів реалізується на основі настановлень, які формуються під впливом соціальних факторів, ціннісних та особистісно-цільових орієнтирів. Прагнення отримати необхідні в майбутньому знання характерне для 49,6 % опитаних студентів. Окрім того, мають значення рекомендація до магістратури, аспірантури – 16,0 %, можливість стажування за кордоном – 3,7 %, розмір стипендії – 30,7 % опитаних. Студенти висловлюються за доцільність поліпшення якості лекцій, перетворення їх у проблемні, такі, що не повторюють догм і відомих істин. Отже, успіх в опануванні навчального матеріалу залежить як від професійності викладачів, так і від установки самих студентів. Завдання вищого навчального закладу – сформувати в останніх пізнавальну інноваційну активність, самостійність, прагнення до творчості і самовиховання, розвинути інноваційний потенціал і врешті решт вміння виходити в разі потреби за межі традиційних підходів у вихованні.

Самоаналіз студентами рівня сформованості готовності до формування конструктивних умінь молодших школярів визначали за результатами адаптованої методики «Карта педагогічної самооцінки готовності майбутнього учителя до формування конструктивних умінь молодших школярів».

Студенти (60 %) стверджують про недостатню готовність до формування конструктивних умінь молодших школярів, відповідно і характерний низький та середній рівні сформованості готовності, тільки 21,8 % респондентів вважають, що рівень їх готовності до означеного виду діяльності високий.

Отримані результати ще раз доводять зацікавленість студентів формуванням конструктивних умінь молодших школярів у початковій ланці освіти, але підкреслюють недостатню сформованість теоретичної бази з проблем організації конструктивної взаємодії учнів.

Дослідження рівня сформованості креативного компонента готовності студентів до формування конструктивних умінь молодших школярів здійснювався за допомогою методики «Опитувальник креативності Рензуллі». Найбільша кількість (44,7 %) студентів виявили достатній рівень креативності. Високий рівень креативності притаманний 15,1 % студентам, середній та низький – відповідно 29,4 % та 10,8 %. Отже, студенти здебільшого вірять у власні внутрішні резерви, у реальність розкриття задатків, мають усвідомлене бажання розвивати свої креативні здібності, проте чітко вказують на недостатньо сприятливі конкретні умови для актуалізації потенційних можливостей та розвитку обдарувань [2].

Для переконаності в розумінні студентами поняття «креативність» та його значення для формування конструктивних умінь молодших школярів ми провели власне опитування.

На запитання «Як Ви розумієте, у чому полягає креативність учителя?» 71,7 % респондентів відповіли, що креативність полягає в пошуку нових форм навчання, 12,8 % – в активній життєвій позиції, 25,6 % – в умінні зробити будь-яку справу цікаво, 12,8 % – в організації позакласної виховної діяльності. 5,1 % опитаних студентів дали відповідь, що креативність полягає у творенні конструктивного процесу та в умінні зацікавити учнів конструктивною діяльністю, а 2,5 % респондентів вважають, що в умінні в кожній ситуації творчо підійти до її вирішення.

При систематизації відповідей на запитання «У яких видах педагогічної діяльності Ви виявляєте креативність? У чому це виражається? Наведіть приклад» ми одержали такі результати: 41,0 % – у позакласній навчально-виховній діяльності, 33,3 % – у всіх видах навчальної діяльності, 15,3 % – у реалізації навчального та виховного потенціалів уроку,

7,6 % – у жодній, 2,5 % – у підготовці до свят, конкурсів, 5,1 % студентів зазначили, що поки не працюють і нічого сказати не можуть.

За результатами відповідей на запитання «Як вищий навчальний заклад, на Вашу думку, повинен готувати студентів до креативної роботи вчителя початкової школи, спрямованої на формування конструктивних умінь молодших школярів?» можемо стверджувати про те, що 88,9 % респондентів вважає, що потрібно більше практики, більше роботи з дітьми, 12,8 % – зазначає на необхідності збільшення кількості проектно-технологічних дисциплін, 60,2 % – надання можливостей спостереження проведення практики у школі. 37,8 % зазначає, що варто ознайомлюватись із провідними педагогічними ідеями, 35,3 % – організовувати корисні зустрічі з людьми, 15,3 % – давати студентам можливість творити самим. Серед опитаних студентів 10,2 % пропонує збільшити кількість творчих завдань на практичних заняттях, 32,5 % – проводити інтегровані уроки формування конструктивних умінь, 12,5 % – вправлятися під час розв'язання конструктивних завдань та ситуацій.

Отже, аналіз відповідей студентів показує, що більшість з них усвідомлюють значення і правильно розуміють зміст творчої роботи вчителя. Водночас видно, що ще не всі студенти можуть і намагаються реалізувати свій творчий потенціал, проте «хочуть навчитися креативності»: особисто на педагогічній практиці – 88,9 %, вивчаючи досвід педагогів-новаторів – 37,8 %, учителів-практиків – 35,3 %, на уроках педагогічної майстерності – 32,5 %. Пропонують збільшення годин практики для роботи з дітьми у школі 88,9 % студентів.

Для визначення рівня сформованості технологічного компоненту ми використали методику «Найважливіші вміння вчителя». За результатами методики можемо зробити висновок, що, на думку студентів, формувати конструктивні вміння молодших школярів зможуть лише ті педагоги, які володіють вміннями виділяти і вирішувати науково-педагогічні проблеми у світлі завдань своїх навчальних закладів, мають навички педагогічної рефлексії, можуть системно бачити і усвідомлювати процес проведення експериментально-дослідної роботи та готові до сприйняття нової професійно-педагогічної інформації.

Наступним кроком виявлення ступеня розвиненості технологічного компонента готовності студентів до формування конструктивних умінь молодших школярів стало застосування нами адаптованої методики самооцінки здібностей студентів до конструктивної діяльності з молодшими школярами (за І. Піскарьовою). За допомогою цієї методики виявлено чотири групи здібностей до конструктивної діяльності: мотиваційні, когнітивні, креативні та рефлексивні [1].

Результати згаданої методики свідчать про те, що при домінуванні мотивації спілкування та стосунків (59,4 %), бажання пошуку нових методів конструктивної діяльності (59,4 %) та творчого потенціалу (58,3 %), студенти не володіють достатніми теоретичними знаннями (30,6 %), не вміють використовувати отриману інформацію на практиці (55,7 %), їм важко контролювати власні емоції (58,9 %).

Зіставляючи результати методик, доходимо висновку, що знання про конструктивні вміння, для формування їх у молодших школярів, у студентів теоретично наявні, однак реалізувати їх на практиці вони не можуть, не вміють.

Отже, запропоновані методики діагностичної програми дозволили визначити рівні сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. На основі результатів дослідження стверджуємо, що переважає сформованість креативного компонента, низький рівень мотивації до формування конструктивних умінь молодших школярів, недостатня сформованість конструктивних умінь, відсутність системних знань про зміст конструктивної діяльності учнів, недостатня обізнаність про особливості формування конструктивних умінь молодших школярів у контексті організації конструктивної взаємодії учнів, низький рівень і прояв

рефлексії. Виявлено, що загалом компоненти готовності студентів до формування конструктивних умінь молодших школярів сформовані недостатньо.

На основі показників рівня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів нами визначено середньоарифметичні показники рівнів готовності, що й ілюструє таблиця 1.

Таблиця 1. Середньоарифметичні показники рівнів сформованості готовності студентів до формування конструктивних умінь молодших школярів

Рівні сформованості готовності	%
Високий	9,2
Достатній	19,4
Середній	25,8
Низький	45,6

Одержані результати переконують у необхідності вдосконалення роботи вищих навчальних закладів із формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. Це дозволило сформулювати припущення дослідження: оптимізація формування мотиваційного, когнітивного, креативного та технологічного компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів потребує розробки педагогічних умов формування готовності до означеного виду діяльності, що і визначило подальший напрям дослідження.

Перспективою подальшого дослідження є розробка програми оптимізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування конструктивних умінь молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум: арсенал практического психолога : учеб. пособие / А.А. Реан.– СПб : Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с.
2. <https://sites.google.com/site/test300m/okd>

REFERENCE

1. Rean AA Psychology and psychological testing of personality. The theory, research methods workshop: an arsenal of practical psychology: Textbook. manual / AA Rean .- St. Petersburg: Praym - 2006 .- 255 p.
2. <https://sites.google.com/site/test300m/okd>

РОЗДІЛ 4 – ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 377.3:656.61.052

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ ОФІЦЕРІВ ДО УМОВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ТА ДИСЦИПЛІН СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ (ЗА МЕТОДИКОЮ К. РОДЖЕРСА-Р. ДАЙМОНДА)

Бабишена М.І.

Херсонська державна морська академія, просп. Ушакова, 20, м. Херсон, Україна

maryana.babyshena@mail.ru

У статті подаються особливості вивчення рівня психологічної адаптації майбутніх суднових офіцерів. Показана порівняльна характеристика до формувального етапу дослідження та після нього. Визначено роль психологічної адаптації у формуванні професійно значущих якостей майбутніх суднових офіцерів.

Ключові слова: психологічна адаптація, професійно значущі якості майбутніх суднових офіцерів.

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ СУДОВЫХ ОФИЦЕРОВ К УСЛОВИЯМ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ДИСЦИПЛИНАМ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА (ПО МЕТОДИКЕ К. РОДЖЕРСА-Р. ДАЙМОНДА)

Бабышена М.И.

Херсонская государственная морская академия, просп. Ушакова, 20, г. Херсон, Украина

maryana.babyshena@mail.ru

В статье подаются особенности изучения уровня психологической адаптации будущих судовых офицеров. Показана сравнительная характеристика до формирующего этапа исследования и после него. Определена роль психологической адаптации в формировании профессионально значимых качеств будущих судовых офицеров.

Ключевые слова: психологическая адаптация, профессионально значимые качества будущих судовых офицеров.

RESEARCH FEATURES OF STUDYING OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION LEVEL OF FUTURE MARINE OFFICERS TO THE TERMS OF EDUCATIONAL PROCESS AND DISCIPLINES OF SOCIAL AND HUMANITARIAN CYCLE (BASED ON K. RODZHERS AND R. DAYMOND'S METHOD)

Babyshena M.I.

Kherson state marine academy, 20, Ushakova Ave., Kherson, Ukraine

maryana.babyshena@mail.ru

Research features of studying of psychological adaptation level of future marine officers are given in the article. Comparative characteristics before the forming stage of research and after it is shown. The role of psychological adaptation in forming professionally meaningful qualities of future marine officers.

Such concept as «adaptation» is analyzed in research, as it is the basis of subsequent professional preparation of future marine officers.

In our research we used the method of K. Rodzhers and R. Daymon to study the psychological adaptation level of future ship officers to the terms of educational process and disciplines of social and humanitarian cycle. This method enabled determination of psychological adaptation level and interpersonal relations in the mentioned investigated

category in the conditions of educational process and influences on formation of professionally meaningful qualities for future activity, such as: adaptivity, deadaptation, level of social perception, attitude to yourself, that means acceptance or rejection, acceptance and or rejection of others, emotional comfort and discomfort, internal and external control, domination, – which are the most important aspects of social and professional co-operation.

By this method was found correlation of statements with their own features, that to neutralize possibility of setting on the socially desired answers. In the article it is marked, that on formation of professionally meaningful qualities of future marine officers substantial influence has disciplines of social and humanitarian cycle, as they are taught during an adaptation process to the higher school, personal formation and upgrowth of student, they contain considerable potential possibilities for realization of dialogical principles and personality activity for professional self-realization. Formation of personal professionally meaningful qualities is taking place during lectures, seminars, discussions in the form of «round table», business games, etc. Conducting business games makes the students to use their knowledge and competence acquired during studies and shipboard practice.

The use of the mentioned method of professionally meaningful qualities research of future marine officers enabled to trace their attitude toward a chosen profession, to acquire knowledge, competency and skills of professional activity, directly in the conditions of the specialized university. The close relationship of the educational process and upgrowth of students persuades that they realize the importance of professionally significant qualities formation both during studies and shipboard practice. Social and humanities are an essential foundation of the personality traits that contribute to self-realization in the field of professional activity.

Key words: psychological adaptation, professionally meaningful qualities of future marine officers.

Одним з найважливіших чинників професійної підготовки майбутніх фахівців є процес їх адаптації до нових умов перебування, тобто вищого навчального закладу, де провідною діяльністю є навчальна, що впливає на їхній емоційний комфорт. Саме в цей момент майбутні спеціалісти, у нашому випадку майбутні суднові офіцери, перебувають у складній ситуації ознайомлення з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносять власні сподівання з реальністю.

Мета статті – дослідити та порівняти показники рівня психологічної адаптації майбутніх суднових офіцерів до формувального етапу дослідження та після нього і визначити роль адаптації у формуванні професійно значущих якостей майбутніх суднових офіцерів.

Для нашого дослідження доцільно проаналізувати таке поняття, як «адаптація», оскільки саме вона є основою подальшої професійної підготовки майбутніх суднових офіцерів.

Т. Алексєєва тлумачить зазначений феномен як процес пристосування особистісних якостей до умов вказаного вузу і формування на цій основі нових соціально і професійно значущих якостей, що забезпечують реалізацію особистісного потенціалу студента [1, с. 28].

Т. Волгіна акцентує, що адаптація до вузівського способу життя, навчання, дозвілля пов'язана зі стрімкою зміною соціального стану особистості. Основний зміст процесу адаптації дослідниця визначає як: нове ставлення до професії; засвоєння нових навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; пристосування до нового навчального колективу, його звичаїв та традицій; оволодіння новими видами наукової діяльності, науково - дослідної роботи студентів; пристосування до нових побутових умов у студентському гуртожитку, нових зразків студентської культури, нових форм використання вільного часу [3].

В. Семіченко запропонувала концепцію системного розгляду процесу адаптації. В її основі лежить ідея про те, що загальна ефективність процесу адаптації людини суттєво залежить від інтеграційних тенденцій особистості. Загальний процес адаптації – це складне явище, яке має певну структуру, складається із багатьох відносно незалежних процесів. Кожен із них обслуговує певну систему відносин, які виникають у людини з відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками формує певний структурний компонент [4].

Отже, поняття «адаптація» є багатозначним, що відображає різноманітність та багаторівневість означуваного явища. У найбільш широкому розумінні під адаптацією розглядають процес пристосування організму до нового середовища. Мова йде про цілісне, системне пристосування, що об'єднує біологічний, психологічний та соціальні рівні.

Для вивчення рівня психологічної адаптації майбутніх суднових офіцерів до умов навчального процесу та дисциплін суспільно-гуманітарного циклу нами було використано методикю К. Роджерса та Р. Даймонда, котра дала можливість визначення рівня психологічної адаптації й міжособистісних стосунків у зазначеній категорії досліджуваних в умовах навчального процесу та впливає на формування професійно значущих якостей для майбутньої діяльності, а саме: адаптативність, дезадаптивність, рівень соціального сприйняття, ставлення до самого себе, тобто прийняття та не прийняття себе, прийняття та не прийняття інших, емоційний комфорт та емоційний дискомфорт, внутрішній та зовнішній контроль, домінування – які є безумовно важливим аспектом соціально-професійної взаємодії. Позаяк, загальнонаукове визначення соціально-психологічної адаптації акцентує увагу на її оптимізації взаємодії особистості і групи, формування мети, ціннісних орієнтацій, що впливають на навчальний процес і сприяють входженню у професійну діяльність [5, с. 43-56].

Психологічна адаптація – це продукування особою окремих видів психологічного захисту або їх системи, що дозволяють зберігати високий рівень самооцінки навіть за відсутності об'єктивних підстав для цього. Показники адаптивності / неадаптивності мають норму в межах 68–136; показники соціальної сприйнятливості (рівень нещирості) від « - » до « + » мають норму в межах 18–36; показники сприйняття себе мають норму від 22 до 42, норма несприйняття себе – від 14 до 28; норма сприйняття інших – від 12 до 24, норма несприйняття інших – від 14 до 28; норма емоційного комфорту та дискомфорту – від 14 до 28; норма внутрішнього контролю від 26 до 52, зовнішнього контролю – від 18 до 36; домінування від 6 до 12, керованості від 12 до 24; ескапізм, тобто уникання проблем, від 10 до 20. Ці норми визначені для дорослої категорії осіб.

Отже, визначення особистісних проявів майбутніх суднових офіцерів за допомогою методики дозволяють вивчити рівень їх адаптації до навчального процесу, до новоутвореного кола взаємодії та використати набуті знання, уміння і навички у формуванні професійно значущих якостей для майбутньої професійної самореалізації.

За методикою К. Роджерса-Р. Даймонда ми отримали результати соціально-психологічної адаптації особистості курсантів до навчального процесу з метою формування професійно значущих якостей. Показники наведені у Таблиці 1.

Таблиця 1 – Показники проведеного дослідження за методикою К. Роджерса-Р. Даймонда курсантів 1 курсу до експерименту

	Низький		Середній		Високий	
	Норма за методикою	1 курс	Норма за методикою	1 курс	Норма за методикою	1 курс
Адаптативність	67	64,6	68-136	-	137	-
Дезадаптативність	67	-	68-136	126,3	137	-
Соціальна сприйнятливість	17	-	18-36	27,9	37	-
Сприйняття себе	21	-	22-42	-	43	48,5
Несприйняття себе	13	-	14-28	21	29	-
Сприйняття інших	11	-	12-24	23,8	25	-
Несприйняття інших	13	-	14-20	-	21	24,6
Емоційний комфорт	13	-	14-28	-	29	29,2
Емоційний дискомфорт	13	-	14-28	-	29	34,6
Внутрішній контроль	25	-	26-52	-	53	62,1
Зовнішній контроль	17	-	18-36	35	37	-
Домінування	5	-	6-12	-	13	12,1
Керованість	11	-	12-24	-	25	29,4
Ескапізм	9	-	10-20	-	21	22,2

Слід зауважити, що ця методика дала змогу з'ясувати співвідношення тверджень з їх власними особливостями, тобто нейтралізувати можливість установки на соціально-бажані відповіді.

Так, першокурсникам притаманні такі показники за бальною системою: ескапізм (уникання проблем) – 22,2 свідчить про включеність у навчальний процес; керованість – 29,4 свідчить про те, що вони підкоряються загальним вимогам навчального процесу; показник домінування – 12,1 знаходиться в межах норми; зовнішній контроль входить до середнього рівня – 35,0 і знаходиться в межах норми; внутрішній контроль входить до високого рівня – 62,1 бали – і свідчить про перебудову та включеність до навчального процесу вищої школи; емоційний дискомфорт – 34,6 балів та емоційний комфорт – 29,2 балів знаходяться серед показників високого рівня і свідчать про налаштованість емоційної сфери на новий вид навчальної діяльності і може супроводжуватися емоційно-лабільними реакціями. Чільне місце серед показників за цією методикою посідають «неприйняття інших» – 24,6 балів та «прийняття інших» – 23,8 балів, котрі знаходяться на високому рівні, і свідчать про рівень адекватного реагування на оточення та комунікацію; неприйняття себе – 21,0 балів та прийняття себе 48,5 балів вказують на наявність завищеної самооцінки досліджуваних. А середній рівень показників «неправдивість» – 27,9 балів підтверджують об'єктивність отриманих даних; високий рівень мають показники «дезадаптації» – 126,3 балів та «адаптивності» – 64,6 балів, котрі свідчать, що ці процеси врівноважені та співпадають із ситуацією, в якій вони набувають професійних якостей. Для наочності показники наведені на Рис. 1.



Рис. 1. Результати дослідження за методикою К. Роджерса-Р. Даймонда

Суттєвий вплив на формування професійно значущих якостей майбутніх суднових офіцерів мають саме дисципліни суспільно-гуманітарного циклу, оскільки вони викладаються протягом адаптаційного процесу до вищої школи та особистісного становлення і розвитку курсанта, вони містять значні потенційні можливості для реалізації принципів діалогічності й особистісної активності фахової самореалізації. Формування особистісних професійно значущих якостей відбувається у процесі проведення лекційних, семінарських занять, під час проведення дискусій у формі «круглого столу», ділових ігор тощо. Проведення ділових ігор сприяє виробленню в курсантів здатності використовувати знання, уміння і навички, набуті у процесі навчання та плавальної практики. Проведення ділових ігор у контексті майбутньої професійної діяльності сприяє розумінню необхідності формування професійно значущих якостей ще у стінах вищого навчального закладу під керівництвом викладачів, фахівців морської справи.

Суспільно-гуманітарні дисципліни є тією ланкою, що поєднує дві складові професійної діяльності «людина-механізм» та «людина-людина» через принципи неперервності, комплексності та дієвої активності. Слід зазначити, що відповідно до цих принципів формування професійно значущих якостей майбутніх судових офіцерів відбувається з перших днів їх перебування у вищому навчальному закладі та триває протягом усього періоду навчання; кожний предмет суспільно-гуманітарного циклу є включеним у навчально-виховний процес і є, безпосередньо, тим елементом, котрий бере участь у формуванні фахових якостей; активність курсантів є наскрізним елементом формування вище зазначених якостей.

За методикою К. Роджерса-Р. Даймонда було отримано показники соціально-психологічної адаптації до умов майбутньої професійної діяльності, котра посідає чільне місце у навчальному процесі вищого навчального закладу [5]. Для наочності кількісні показники наведені у Таблиці 2.

Слід зауважити, що ця методика дала змогу з'ясувати співвідношення тверджень з їх власними особливостями.

Таблиця 2 – Показники проведеного дослідження за методикою К. Роджерса-Р. Даймонда курсантів 4 курсу після формувального експерименту

	Низький		Середній		Високий	
	Норма за методикою	4 курс	Норма за методикою	4 курс	Норма за методикою	4 курс
Адаптивність	67	-	68-136	113,6	137	-
Деадаптивність	67	-	68-136	98,2	137	-
Соціальна сприйнятливність	17	-	18-36	21,8	37	-
Сприйняття себе	21	-	22-42	31,1	43	-
Несприйняття себе	13	-	14-28	22,9	29	-
Сприйняття інших	11	-	12-24	19,4	25	-
Несприйняття інших	13	-	14-20	-	21	20,4
Емоційний комфорт	13	-	14-28	25,1	29	-
Емоційний дискомфорт	13	-	14-28	21,4	29	-
Внутрішній контроль	25	-	26-52	50,4	53	-
Зовнішній контроль	17	-	18-36	27,2	37	-
Домінування	5	-	6-12	8,3	13	-
Керованість	11	-	12-24	20,4	25	-
Ескапізм	9	-	10-20	18,8	21	-

Так, за бальною системою показник ескапізму (уникання проблем) – 18,8 свідчить про норму у сприйнятті проблем; керований – 20,4 свідчить про те, що вони підкоряються загальним вимогам; домінування – 8,3 знаходиться в межах норми; зовнішній контроль – 27,2 теж знаходиться в межах норми; внутрішній контроль – 50,4 свідчить про достатній рівень контролю; емоційний дискомфорт – 21,4 та емоційний комфорт – 25,1 знаходяться в межах норми і свідчать про збалансованість емоційної сфери в навчального процесу і проявляється в адекватних судженнях та поведінкових реакціях; неприйняття інших – 20,4 та прийняття інших – 19,4 свідчать про те, що вони готові до спілкування, до роботи в команді, тому адекватно реагують на оточення; неприйняття себе – 22,9 та прийняття себе – 31,1 свідчать про реальну самооцінку; неправдивість – 21,8 свідчить про те, що отримані результати були об'єктивними; дезадаптація – 98,2 та адаптивність – 113,6 свідчать про те, що ці процеси

врівноважені та співпадають із ситуацією, в якій вони перебувають. Графічно результати дослідження подано на Рис. 2.



Рис. 2. Результати дослідження за методикою К. Роджерса- Р. Даймонда після проведення експерименту

Результати, отримані за методикою К. Роджерса-Р. Даймонда, свідчать про те, що показники цієї методики позитивно впливають на формування професійно значущих якостей майбутніх судових офіцерів. На момент закінчення навчального закладу вони, фактично, мають арсенал тих якостей, котрі необхідні у професії майбутніх судових офіцерів.

Використання вище зазначеної методики дослідження професійно значущих якостей майбутніх судових офіцерів дали змогу простежити їх відношення до обраної професії, до набуття знань, умінь і навичок професійної діяльності безпосередньо в умовах спеціалізованого вищого навчального закладу. Тісний взаємозв'язок навчального процесу та особистісного дорозвитку курсантів переконує в тому, що вони усвідомлюють важливість формування професійно значущих якостей як у процесі навчання, так і під час проходження фахових практик. Суспільно-гуманітарні дисципліни є суттєвим підґрунтям формування особистісних якостей, котрі сприяють особистісній самореалізації в царині професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. В. Алексеева. – КНУ ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 204 с.
2. Понятие адаптации и его значение для психологи личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С.92-99.
3. Волгина Т. Ю. Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения [Электроний ресурс] / Т. Ю. Волгина // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Вып. 2007. – Режим доступа : www.omsk.edu.
4. Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко. - К. : Издатель Ешке А. Н., 2002. - 248 с.

5. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43–56.

REFERENCE

1. Alekseeva T. V. Psihologichni faktori ta proyavi protsesu adaptatsiyi studentiv do navchannya u vischomu navchalnomu zakladi [Tekst] / T. V. Alekseeva. : dis. kand. psihol. nauk: 19.00.01 ; KNU Im. Tarasa Shevchenka. - K., 2003. - 204 p.
2. Ball G.A. Ponyatie adaptatsii i ego znachenie dlya psihologi lichnosti // Voprosi psihologii. - 1989. - №1. - p. 92-99.
3. Volgina T. Yu. Adaptatsiya studentov k obucheniyu v pedagogicheskom vuze: trudnosti, problemy, puti ih resheniya [Tekst] / T. Yu. Volgina // Elektronnyy nauchnyy zhurnal «Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta». - Vyip. 2007. - Rezhim dostupa : Www. omsk. edu.
4. Semichenko V. A. Psihologiya deyatel'nosti. - K. : Izdatel Eshke A. N., 2002. - 248 p.
5. Osnitskiy A. K. Opredelenie harakteristik sotsialnoy adaptatsii / A. K. Osnitskiy // Psihologiya i shkola. – 2004. – №1. – P. 43–56.

УДК 378.016:502/504

СТИМУЛЮВАННЯ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ В ОВОЛОДІННІ МЕТОДИКАМИ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Баюрко Н.В.

*Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна*

nbayurko@mail.ru

У статті розглядається екологічна компетентність як об'єкт досліджень психологів та педагогів. Окреслено підходи науковців до визначення педагогічних умов формування екологічної компетентності. Висвітлюється доцільність одного з основних шляхів стимулювання потреби студентів в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності школярів: цілеспрямованого моделювання ситуацій екологічної діяльності, що зумовлюють виникнення у студентів необхідності активного застосування знань, умінь та навичок розвитку екологічної компетентності школярів.

Ключові слова: майбутній вчитель біології, екологічна компетентність, готовність до розвитку екологічної компетентності учнів, педагогічні умови.

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ОВЛАДЕНИИ МЕТОДИКАМИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Баюрко Н.В.

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна*

nbayurko@mail.ru

В статье рассматривается экологическая компетентность как объект исследований психологов и педагогов. Обозначены подходы ученых к определению педагогических условий формирования экологической компетентности. Освещается целесообразность одного из основных путей стимулирования потребности студентов в овладении методиками развития экологической компетентности школьников:

целенаправленного моделирования ситуаций экологической деятельности, обуславливающих возникновение у студентов необходимости активного применения знаний, умений и навыков развития экологической компетентности школьников.

Ключевые слова: будущий учитель биологии, экологическая компетентность, готовность к развитию экологической компетентности школьников, педагогические условия.

STIMULATION OF STUDENTS NEEDS TO MASTER METHODS OF THE DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL COMPETENCE AMONG SCHOOLCHILDREN

Bayurko N.V.

*Vinnitsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozhskego str., 32, Vinnitsia, Ukraine*

nbayurko@mail.ru

Subject matter and the organization of modern education are insufficiently focused on the formation among youth their vital competences, their active socialization. In circumstances of modernization of education and threat of ecological crisis especially actual is gaining by youth the ecological competence which is compound vital competence. In this context it is important to define pedagogical conditions of formation the ecological competence of the teacher.

The article touches the issue of ecological competence as the object of physiologists' and pedagogues' investigation; it describes approaches of scientists to the definition of pedagogical conditions of formation ecological competence; it points out practicability of one of the basic ways of stimulating the students' needs to master methods of the development of ecological competence among schoolchildren – purposeful modeling of ecological activity situations, which postulate nascence of active usage of knowledge among students, development of skills of ecological competence among schoolchildren.

Competence is considered as the personal characteristics which combines the knowledge, acquirements, skills and attitudes which allow the person to carry out those or other functions directed on achievement of the purpose in concrete activity.

Formation of ecological competence of citizens is one of the main tasks of steady development education. It is noticed, that one of characteristics of ecological competence is the ability to apply ecological knowledge and experience in professional and vital situations, being guided the priority of ecological values and no pragmatic motivation of interaction with the environment on the basis of comprehension of personal participation in ecological problems and the responsibility for ecological consequences of the professional and household activity.

Key words: future biology teacher, ecological competence, readiness to the development of ecological competence among schoolchildren, pedagogical conditions.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Складна екологічна ситуація у світі спонукає цивілізоване людство до пошуку нових форм, методів та технологій екологічної освіти молоді з метою запобігання споживацького ставлення до природних ресурсів. У «Концепції екологічної освіти в Україні» наголошується, що екологічна освіта, як цілісне культурологічне явище, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури як складової системи національного і громадянського виховання всіх верств населення. У цьому документі важливе місце відведено громадянській компоненті становлення системи екологічної освіти в державі. У Національній стратегії розвитку освіти України на 2012 – 2021 роки вказується, що зміст і організація сучасної освіти недостатньо орієнтовані на формування у молоді життєво важливих компетентностей, активну їх соціалізацію. В умовах модернізації освіти і загрози екологічної кризи особливо актуальним є набуття молоддю екологічної компетентності, яка є складовою життєвої компетентності [16, с.29].

Ключовою фігурою у формуванні екологічної компетенції майбутніх поколінь є учитель, зокрема, учитель біології. Тому фахова підготовка студентів – майбутніх учителів, їх екологічна освіта, культура, готовність до природоохоронної та еколого-натуралістичної роботи з дітьми, громадянська позиція і, зрештою, екологічна компетентність є важливою складовою професійної підготовки вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Психолого-педагогічні основи формування системи знань, умінь і навичок взаємодії суспільства і природи обґрунтовано в роботах С. Глазачева, С. Дерябо, Б. Йоганзена,

В. Серікова, В. Скребця, В. Ясвіна та ін. Концептуальні засади становлення екологічної освіти і виховання в Україні висвітлені в наукових дослідженнях Л. Білик, В. Вербицького, О. Грошовенко, Н. Лисенко, Л. Лук'янової, О. Плахотнік, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, А. Степанюк, Г. Тарасенко, Є. Флешар, С. Шмалей та ін.

В останнє десятиліття загострилася необхідність реалізації компетентнісного підходу до освітнього процесу (Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Зимняя, Т. Іванова, Н. Кузьміна, О. Мороз, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Хуторський та ін.). Аналіз останніх досліджень (Г. Галієва, Г. Глухова, О. Гуренкова, С. Ключка, Я. Логвінова, Т. Лукашенко, С. Лутковська, Н. Олійник, Л. Титаренко, А. Хрипунова, Н. Черновол та ін.) засвідчує, що проблема формування у студентської та учнівської молоді екологічної компетентності набирає все більшої ваги.

Окремі аспекти професійної підготовки до формування екологічної компетентності учнів розглядаються в працях О. Герасимчук, С. Грищенко, С. Левків, Л. Лук'янової, Р. Мельниченко, Н. Овсянникової, І. Січко, О. Слатвінської, Т. Соколової, Н. Стрижак, В. Танської, В. Томак, Ю. Шапран та ін.

Аналіз практики сучасної екологічної освіти студентів у ВНЗ дозволив виявити певну суперечність, сутність якої полягає в тому, що формування екологічної компетентності має загальнопедагогічний, соціокультурний статус і вимагає комплексного підходу в навчальному закладі, тоді як фактично реалізація зазначених завдань звужена до предметноцентричного формату в межах курсу екології, обмежується теоретичною підготовкою, відірваною від практично-професійної, конкретної екологічної діяльності у професійній сфері і побуті [1, с. 10]. Недостатньо уваги приділяється підготовці майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності процесу формування готовності майбутніх вчителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Теоретичний аналіз доводить складність та багатоаспектність поняття «готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності» учнів основної школи. Оскільки вказане поняття є цілісною динамічною рисою студента, вона, як ми вважаємо, передбачає функціонування аксіологічно-мотиваційного, знаннево-інформаційного та технологічно-рефлексивного компонентів. Основу аксіологічно-мотиваційного компонента становлять потреба студентів у здійсненні екологічної діяльності, усвідомлене відповідальне ставлення до збереження довкілля тощо. Складовими знаннево-інформаційного компонента є обізнаність з екологічною проблематикою, глибокі й різнобічні знання студентів з дисциплін обраного фаху, педагогіки, психології, конкретної методики навчання тощо. Провідними методичними уміннями, які характеризують технологічно-рефлексивний компонент досліджуваної особистісної якості студента-біолога є володіння методами й прийомами розвитку екологічної компетентності школярів.

Термін «екологічна компетентність» розглядається як психолого-педагогічна категорія, як частина життєвої компетентності, що стосується широкого спектру взаємодії особистості і навколишнього середовища. Водночас, екологічна компетентність – це здатність особистості приймати рішення і діяти у життєвих ситуаціях так, щоб завдавати довкіллю якомога меншої шкоди. На думку Н. Немченко, екологічна компетентність передбачає: прояв екологічної культури особистості в зоні відповідальності; характеристику, що дає змогу сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковувати задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку; здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті і природному оточенні; здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і

непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки; показник сформованості екологічної культури особистості [10, с. 21].

Вихідна позиція нашої дослідницької розвідки полягає в тому, що ми розглядаємо не екологічну компетентність майбутніх педагогів, а готовність майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів. Ця готовність є, на наш погляд, невід'ємною складовою підготовки випускників педагогічного університету до професійно-педагогічної діяльності. Виходячи з мети дослідження, увага спрямовувалася на вивчення готовності як стану, що передує успішному здійсненню педагогічної діяльності майбутніх учителів біології, спрямованої на розвиток екологічної компетентності учнів основної школи; як складової професійної підготовки вчителя-біолога; як особистісної якості майбутнього вчителя біології.

Для ефективного формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи важливо обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу.

Організаційно-методичними умовами підготовки вчителя до екологічного виховання учнів В. Глуханюк вважає: формування у студентів екологічної свідомості та ціннісного ставлення до природи; здійснення екологізації змісту фахових дисциплін; опанування студентами технологій екологічного виховання; забезпечення цілісності й системності організації природоохоронної, ресурсозберігаючої та художньо-творчої діяльності з екологічним спрямуванням [4, с.10]. Науковцем визначено, що формування екологічної культури майбутнього вчителя буде здійснюватись успішніше, якщо: у програмах і підручниках чітко й конкретно визначити екологічні проблеми; посилити екологічні елементи взаємозв'язку природничих і технічних наук; питання екології розглядатимуться у взаємозв'язку і забезпечуватиметься їх практична спрямованість; у процесі екологічного виховання студентів враховуватимуться особливості екологічних проблем регіону; здійснюватиметься поетапне виховання студентів шляхом включення їх у різноманітні форми навчальної і позанавчальної екологічної діяльності [1, с. 84].

Ефективність процесу формування екологічної свідомості студентів забезпечується, на думку М. Хроленко, комплексом спеціально створених педагогічних умов: реалізації міждисциплінарного принципу інтеграції екологічних знань дисциплін загальнонаукового, гуманітарного, природничого та професійного циклів; використання системи навчально-екологічних задач і завдань; застосування партисипативних методів здійснення екологічної освіти студентів ВНЗ; уведення в навчальний процес вищої школи спецкурсу «Актуальні проблеми педагогічної екології».

На основі аналізу психологічних, педагогічних досліджень таких науковців, як: Ю. Бойчук [2], Г. Галієвої [3], Г. Глухової [5], О. Гуренкової [7], Н. Немченко [10], С. Совгіри [11], Л. Титаренко [13], М. Хроленко та ін.; аналізу результатів констатувального етапу експерименту; власного досвіду викладання можемо визначити, що формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи у процесі фахової підготовки буде ефективнішим за умови стимулювання потреби студентів в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності школярів шляхом підвищення екологічної грамотності майбутніх педагогів.

У дослідженні ми виходили з того, що потреба у формуванні готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів і, зокрема, в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності учнів основної школи – це об'єктивний стан, який відображає суперечність між тим, що є і тим, що необхідно майбутньому вчителю біології й спонукає до усунення цієї суперечності.

Роль потреби в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності учнів полягає у тому, що вона спонукає майбутніх учителів біології до дії. За умови усвідомлення змісту цієї потреби і можливості її реалізації, вона набирає форму зацікавленості до розвитку екологічної компетентності учнів. Інтерес до екологічної компетентності, в свою чергу, зумовлює появу спонукальних дій, мотивів. Потреби майбутніх учителів біології – це брак, у нашому випадку, системи знань і умінь стосовно розвитку екологічної компетентності школярів, інтереси – це усвідомлені потреби, джерело діяльності, об'єктивна необхідність виконання певних функцій для задоволення потреб; мотиви – усвідомлені причини діяльності, спонукання майбутніх учителів біології до оволодіння відповідними методиками розвитку екологічної компетентності школярів.

Погоджуємося з Г. Тарасенко, що еколого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя передбачає виникнення у професійній свідомості певних соціальних установок щодо взаємозв'язків у системі «людина-природа», стимулює формування принципів, пов'язаних з особистісно, професійно і гуманістично значущими орієнтаціями [10, с.91].

Дослідження сутності екологічної компетентності показало, що стан готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи характеризується, насамперед, потребою в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності школярів на основі переконаності в їхній значущості.

Сфера мотивацій і потреб спрямовує та організовує поведінку людини і надає їй особистісного значення й розуміння. Мотивація спонукає людину до професійного розвитку, наразі, у напрямку формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи. Вона не лише детермінує поведінку людини, а й пронизує всі сфери психічної діяльності (С. Рубінштейн) [8, с. 34].

Погоджуємося з Н. Білоусовою в тому, що процес формування потреби передбачає поєднання зовнішніх і внутрішніх механізмів та відбувається послідовно. Спираючись на виділені науковцем етапи, сформулюємо їх відповідно до нашого дослідження: виникнення емоцій – відчуття браку готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи (потреба змінити в собі рівень власної готовності до вказаної діяльності); мета – потреба діяти (мотивація набуття готовності до розвитку екологічної компетентності); мотив (прагнення до вдосконалення; інтерес до методів розвитку екологічної компетентності школярів); зусилля волі – організована діяльність (діяльність з набуття готовності до розвитку екологічної компетентності); ситуація задоволення (створення ситуації успіху щодо оволодіння методиками розвитку екологічної компетентності учнів основної школи, зокрема) – формування нової потреби (потреби в самовдосконаленні щодо готовності до розвитку екологічної компетентності загалом) [1].

Зауважимо, що екологічна грамотність включає знання, розуміння загальних принципів екології, критичне мислення та певні цінності, які можна назвати екологічними цінностями, оскільки вони безпосередньо ґрунтуються на усвідомленні екологічних проблем сьогодення та здатності до конструктивного їхнього вирішення. До екологічної грамотності також відносять гуманістичні цінності, які передбачають співпрацю щодо збереження довкілля на основі взаємоповаги між людьми та сприйнятті кожного як цінності [6].

Екологічна грамотність передбачає розуміння природного світу, екосистем, актуальних проблем охорони довкілля, тобто здатність розуміти навколишній світ і пов'язані з ним проблеми. І лише чітке розуміння цих проблем й усвідомлення недостатності своїх знань, умінь і навичок для їхнього вирішення, а також розуміння необхідності розвитку екологічної компетентності учнів, здатне стимулювати потреби студентів в оволодінні відповідними знаннями й методиками.

Варто зазначити, що науковці вважають екологічну грамотність, поряд з екологічною компетентністю складовими екологічної культури особистості. Задля ефективного формування екологічної грамотності, яку складають: знання у сфері екологічних дисциплін;

усвідомлення того, що екологічні проблеми стосуються кожного і вирішувати їх може і повинен кожен член суспільства, а також еколого-орієнтовані установки, потрібно створити такі умови, щоб студенти реально відчули свою причетність до вирішення проблем довкілля, наголошує А. Львовочкіна. Для цього науковець пропонує включення студентів в інтерактивні лекції, щоб вони могли обговорювати екологічні проблеми, дискутувати, ставити питання та відповідати на них. Крім того, на етапі формування екологічної грамотності, пропонуються ігрові методи і демонстраційні експерименти, які б допомогли відчути суб'єктам навчання реальну гостроту ситуації, що склалася у їх життєвому середовищі [9].

Важливо, як ми вважаємо, сформувати у студентів мотиваційну основу майбутньої педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток екологічної компетентності учнів основної школи. Найкраще, на нашу думку, це здійснювати через систему бесід, дискусій, аналіз конкретних екологічних ситуацій тощо.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку. Отже, одним з основних шляхів стимулювання потреби студентів в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності учнів є цілеспрямоване моделювання ситуацій екологічної діяльності, що зумовлюють виникнення у студентів необхідності активного застосування знань, умінь та навичок розвитку екологічної компетентності учнів, реалізації професійно важливих для екологічної діяльності якостей. Важливим при цьому є підвищення рівня екологічної грамотності студентів. Отже, стимулювання потреби студентів в оволодінні методиками розвитку екологічної компетентності учнів шляхом підвищення екологічної грамотності майбутніх педагогів є важливою педагогічною умовою формування їхньої готовності до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусова Н. В. Механізми формування потреби у самовдосконаленні [Електронний ресурс] / Н. В. Білоусова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №10. – С. 25 – 29.
2. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ю.Д. Бойчук ; Харк. нац. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2010. – 44 с.
3. Галиєва Г. М. Формирование экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественнонаучных дисциплин на основе информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галиєва Гульназ Муллагалиевна. – Казань, 2011. – 237 с.
4. Глуханюк В. М. Підготовка майбутнього вчителя технологій до екологічного виховання учнів основної школи у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Глуханюк Віталій Миколайович ; Вінниц. держ. пед. універ. ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 261 с.
5. Глухова Г. Г. Аксиологічні засади формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Г. Г. Глухова. – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 23 с.
6. Горова М. П. Поняття екологічної грамотності студентів у контексті сталого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / М.П. Горова / – Режим доступу : <http://nauka.zinet.info/30/Gorova.php>
7. Гуренкова О. В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Гуренкова ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 20 с.
8. Жидецький Ю. Ц. Потенціал особистості у професійному розвитку / Ю. Ц. Жидецький // Педагогіка і психологія проф. освіти. 2002. – № 4. – С. 30-36.

9. Львовичкіна А. М. Моделювання розвитку екологічної культури студентської молоді [Електронний ресурс] / А. М. Львовичкіна // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.13. – С. 127–131. – Режим доступу : : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2
10. Немченко Н. В. Формування екологічної компетентності як показник якості екологічної освіти / Н. В. Немченко // Освіта на Луганщині. – 2012. – № 2. – С. 19 – 22.
11. Совгіра С. В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. В. Совгіра ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 40 с.
12. Тарасенко Г. С. Естетико-екологічна культура вчителя в контексті соціокультурних пріоритетів професійної освіти / Г. С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця, 2002. – Вип. 2. – С. 91 – 97.
13. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Титаренко Лариса Миколаївна. – К., 2007. – 210 с.

REFERENCES

1. Bilousova N. V. Mehanizmy formuvannja potreby u samovdoskonalenni [Elektronnyj resurs] / N. V. Bilousova // Naukovi zapysky NDU im. M. Gogolja. Psyhologo-pedagogichni nauky. – 2011. – №10. – Р. 25 – 29.
2. Wojchuk Ju. D. Teoretyko-metodychni osnovy formuvannja ekologo-valeologichnoi' kul'tury majbutn'ogo vchytelja : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Ju.D. Wojchuk ; Hark. nac. pedagogichnyj un-t im. G.S.Skovorody. – H., 2010. – 44 p.
3. Galyeva G. M. Formyrovanye ekologicheskoj kompetentnosti uchashhyhsja v processe yzuchenyja estestvennonauchnih dyscyplin na osnove ynformacyonnih tehnologyj : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Galyjeva Gul'naz Mullagaljevna. – Kazan', 2011. – 237 p.
4. Gluhanjuk V. M. Pidgotovka majbutn'ogo vchytelja tehnologij do ekologichnogo vyhovannja uchniv osnovnoi' shkoly u procesi vyvchennja fahovyh dyscyplin : dys.. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Gluhanjuk Vitalij Mykolajovyh; Vinnyc. derzh. ped. univer. im. M. Kocjubyns'kogo. – Vinnycja, 2011. – 261 p.
5. Gluhova G. G. Aksiologichni zasady formuvannja ekologichnoi' kul'tury studentiv vyshhyh tehnicnyh navchal'nyh zakladiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / G. G. Gluhova. – Nacional'nyj pedagogichnyj un-t im. M. P. Dragomanova. – Kyi'v, 2008. – 23 p.
6. Gorova M. P. Ponjattja ekologichnoi' gramotnosti studentiv u konteksti stalogo rozvytku suspil'stva / [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://nauka.zinet.info/30/Gorova.php>
7. Gurenkova O. V. Formuvannja ekologichnoi' kompetentnosti majbutnih fahivciv vodnogo transportu v umovah kredytno-modul'noi' systemy navchannja [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / O. V. Gurenkova ; APN Ukrai'ny, In-t ped. osvity i osvity doroslyh. – K., 2009. – 20 p.
8. Zhydec'kyj Ju. C. Potencial osobystosti u profesijnomu rozvytku / Ju. C. Zhydec'kyj // Pedagogika i psyhologija prof. osvity. 2002. – № 4. – P. 30-36.
9. L'ovochkina A. M. Modeljuvannja rozvytku ekologichnoi' kul'tury students'koi' molodi [Elektronnyj resurs] / A. M. L'ovochkina // Naukovyj visnyk Mykolai'vs'kogo nacional'nogo universytetu imeni V. O. Suhomlyns'kogo. Serija : Psyhologichni nauky. – 2014. – Vyp. 2.13. – P. 127–131. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2

10. Nemchenko N. V. Formuvannja ekologichnoi' kompetentnosti jak pokaznyk jakosti ekologichnoi' osvity / N. V. Nemchenko // Osvita na Luganshshyni. – 2012. – № 2. – P. 19 – 22.
11. Sovgira S. V. Teoretyko-metodychni osnovy formuvannja ekologichnogo svitogljadu majbutnih uchyteliv u vyshhyh pedagogichnyh navchal'nyh zakladah : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / S. V. Sovgira ; Lugan. nac. un-t im. T. Shevchenka. – Lugans'k, 2009. – 40p.
12. Tarasenko G. S. Estetyko-ekologichna kul'tura vchytelja v konteksti sociokul'turnyh priorityativ profesijnoi' osvity / G. S. Tarasenko // Suchasni informacijni tehnologii' ta innovacijni metodyky navchannja v pidgotovci fahivciv : metodologija, teorija, dosvid, problemy. – Kyi'v-Vinnycja, 2002. – Vyp. 2. – P. 91 – 97.
13. Tytarenko L. M. Formuvannja ekologichnoi' kompetentnosti studentiv biologichnyh special'nostej universytetu : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Tytarenko Larysa Mykolaj'vna. – K., 2007. – 210 p.

УДК 316.356.2 : 343.226

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА ЯК СОЦІАЛЬНОЇ ПРОБЛЕМИ

Голованова Т.П.

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

pedpsy@yandex.ru

У статті розглянуто теоретичні основи аналізу насильства в сім'ї як соціальної проблеми. Соціальні працівники повинні вміти аналізувати сутність такої соціальної проблеми, як домашнє насильство, знати зміст теоретичних підходів до такого аналізу. Комплексний підхід, що поєднує втручання на мікро, мезо та макро рівні дозволить побудувати модель соціальної роботи з насильством в сім'ї.

Ключові слова: комплексний підхід, насильство в сім'ї, соціальна проблема.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АНАЛИЗА ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ

Голованова Т.П.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

pedpsy@yandex.ru

В статье рассмотрены теоретические основы анализа насилия в семье как социальной проблемы. Социальные работники должны уметь анализировать сущность такой социальной проблемы, как домашнее насилие, знать содержание теоретических подходов к такому анализу. Комплексный подход, который объединяет вмешательство на микро-, мезо- и макро- уровне позволит построить модель социальной работы с насилием в семье.

Ключевые слова: комплексный подход, насилие в семье, социальная проблема.

THEORETICAL FRAMEWORKS OF DOMESTIC VIOLENCE ANALYSIS AS A SOCIAL PROBLEM

Golovanova T.P., Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

pedpsy@yandex.ru

The article describes theoretical approaches to the analysis of domestic violence as a social problem. Our goal is to explore theoretical approaches to the analysis of social problems such as domestic violence and violence against women to a deeper understanding of the issue. Our arguments, based on our own

experience as a scholar and practitioner. Social workers should be able to analyze the essence of a social problem such as violence in the family, to know the content of the theoretical approaches to such analysis. The issues raised in this article show that Ukrainian researchers use the term «domestic violence» along with the concept of «family violence». According to them, domestic violence is a social problem. This issue should be resolved at the state level. Non-governmental organizations play a key role in overcoming family violence. The problematization of violence is carried out by cooperation of state agencies, non-governmental organizations, programs, national campaigns, mass media. We come to the understanding that a comprehensive approach to the problem can effectively conduct activities on the issue of overcoming domestic violence. The most famous and the most widely accepted model of domestic violence provides a classification of types of abusive behaviour and has been developed in the power/control paradigm from the accounts given by women attending the domestic violence intervention project (to work) in Duluth. An integrated approach that combines interventions at the micro, meso and macro levels will allow to build a model of social work domestic violence; programs for girls (14-18 years) and women who have experienced violence or risk or will have.

Key words: an integrated approach, domestic violence, a social problem.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Незважаючи на те, що в новому законопроекті «Про запобігання та протидію домашньому насильству» актуальним постає питання комплексного інтегрованого підходу до державної політики у сфері запобігання та протидії цій соціальній проблемі, у свідомості сучасних фахівців ще не сформовано інтегративне мислення щодо вирішення цього питання. Крім того спостерігається різке збільшення обсягу закордонної інформації з гендерно-обумовленого насильства, яку необхідно систематизовано аналізувати, проте, небагато фахівців здатні її ефективно адаптувати і творчо застосовувати в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми свідчить про те, що науковці проблемам насильства в сім'ї, насильства щодо жінок, домашнього насильства приділяють значну увагу (В. Бондаровська, Т. Гупан, О. Кочемировська, Л. Козуб, Г. Лактіонова, Е. Ламах, Г. Мустафаєв, Л.Повалій, В. Соляр, І. Трубавіна та ін.). У науковій літературі насильство аналізується, переважно, по-перше, з позиції закону України «Про попередження насильства в сім'ї», а по-друге, досліджуються причини, фактори виникнення, виявлення та подолання насильства щодо жінок, дітей [1]. При цьому поза увагою залишається ціла низка теоретичних підходів щодо домашнього насильства та насильства щодо жінок як соціальної проблеми.

Метою статті є огляд теоретичних підходів щодо аналізу такої соціальної проблеми, як домашнє насильство та насильство щодо жінок з подальшим конструюванням інтегрованої моделі підготовки магістрів-соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів у напрямку запобігання домашнього насильства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для однозначного розуміння ситуації слід визначитися з основними поняттями дослідження. Відповідно до статті 1 Закону України «Про попередження насильства в сім'ї», насильство в сім'ї – будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і завдають йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю [1]. В. Бондаровська [2, с. 18] використовує поняття «насильство в сім'ї» поряд з поняттям «домашнє насильство». Дослідниця виокремлює жорстоке ставлення до дитини як особливий вид насильства в сім'ї. На її думку, зараз виділяють насильство в сім'ї на гендерній основі, як насильство однієї людини по відношенню до іншої, з урахуванням статевих ознак.

Існують різні підходи до визначення поняття «соціальна проблема». Термін «соціальна проблема» за [3], «небажана ситуація, яка несумісна з цінностями більшості людей, згодних з тим, що потребуються дії для її зміни». Але для об'єктивності слід зазначити, що існує декілька парадигм соціальної проблеми. У цій ситуації і методологія дослідження

домашнього насильства як соціальної проблеми повинна виходити з багатогранності парадигм соціальної проблеми. Однією з них є так звана об'єктивістська парадигма, яка трактує соціальну проблему виключно як об'єктивну умову незалежно від того, усвідомлюється ця умова як проблема індивідами, яких вона стосується, чи ні [3]. У рамках цього підходу домашнє насильство розглядається як велика і зростаюча глобальна проблема охорони здоров'я [4]. У Міжнародних та національних документах проблема домашнього насильства пов'язана з проблемою насильства щодо жінок. У конвенціях підкреслюється, що насильство по відношенню до жінок – це ситуація, несумісна з цінностями індивідів, це порушення прав людини; стверджується, що необхідно діяти з метою зміни ситуації з насильством у сім'ї та суспільстві [5, с. 17]. Так, у [5, с. 21] підкреслено, що «ставлення, упередження, гендерні стереотипи та звичаї чи традиції, засновані на гендерній нерівності, впливають на моделі поведінки, що сприяють явищу насильства». Домашнє насильство в контексті цього підходу розглядається як вид насильства в першу чергу щодо жінок, дітей, людей похилого віку [2]. Під час розгляду домашнього насильства звертають особливу увагу на жінок – жертв насильства за гендерною ознакою. У цьому контексті важливого значення набуває визначення понять «гендер», «насильство стосовно жінок за гендерною ознакою». За [5, с. 18], гендер – це «соціально закріплені ролі, поведінка, діяльність і характерні ознаки, які певне суспільство вважає належними жінкам і чоловікам»; «насильство стосовно жінок за гендерною ознакою – це насильство, спрямоване проти жінки через те, що вона жінка (таке, як примусовий аборт, шкода здоров'ю)» [5]. При цьому, на думку правозахисних організацій, можна використовувати таке визначення гендерного насильства, «яке стосується чоловіків і жінок, і жертвами якого переважно є жінки. ... Воно стосується (але не вичерпується) фізичної, сексуальної і психологічної шкоди включно із залякуванням, стражданнями, примусом та/або позбавленням свободи в сім'ї чи в суспільстві взагалі» [6].

У цій парадигмі використовується методологія системного підходу, структурно-функціонального, гендерного підходів. Системний підхід дозволяє авторам розглядати сім'ю як цілісність (систему), а насильство – як елемент її структури. Соціологічний аналіз домашнього насильства визначається існуючими протиріччями в системі відносин між подружжям, батьками і дітьми, що ведуть до виникнення жорсткого примусу при вирішенні конфліктних ситуацій в сучасній сім'ї. Насильство в сім'ї розглядається як деструктивний феномен у його динаміці. За структурно-функціональним підходом насильство розглядається як особлива форма взаємодії між соціальними суб'єктами, заснована на ієрархії, підпорядкуванні жорстким нормам, які виправдовують підпорядкування будь-якими способами. За гендерним підходом особливості поведінки індивідів пояснюються специфікою їх гендерного статусу, соціально-статевими ролями і суперечностями між ними, ототожнювання фізичної агресивності із мужністю, санкціонуванням права глави сім'ї поводитись з іншими членами сім'ї як із власністю [7]. Найбільш загальноприйнятною на сьогодні вважається теорія екологічних систем Урі Бронфенбренера, яка дозволяє розглядати проблему насильства на трьох рівнях: макро-, мезо- та макрорівні [8].

Суб'єктивістська традиція спирається на конструктивістський підхід дослідження проблеми домашнього насильства [9]. У рамках конструктивістського підходу суб'єкти визначають ситуацію насильства як «проблему для себе». Так, наприклад, соціологи досліджували роль комунікації, позитивного та негативного впливу на сприйняття суб'єктами такої проблеми, як «домашнє насильство» крізь призму телевізійних ток-шоу, жіночих журналів, політичних журналів з різноманітними тематиками. Дослідники зазначили, що існують серйозні перепони на шляху до досягнення поінформованості громадськості про широкий контекст насильства [10]. Дві ключові дискусії виникли з проблеми насильства в сім'ї в рамках конструктивістського підходу. Дискусія торкнулася двох основних тем. Перша тема була пов'язана з тим, хто здійснює насильство в сім'ї: чоловік або жінка; друга тема розгорнулася стосовно статистики насильства по відношенню до жінок. У рамках цієї парадигми феміністське розуміння розглядає насильство як примусовий вплив на когось. Найбільш

поширена класифікація видів насильства, заснована на характері насильницьких дій. Теорію «циклу насильства» розробила американська дослідниця, психолог Ленор Уолкер у 1979 році. У теорії циклу насильства виділяють три певні стадії: повторювані, руйнівні і ті що руйнуються у взаємовідносинах. Тривалість кожної стадії і їх періодичність варіюється в кожному окремому випадку. Патерни циклу насильства різні, але завжди повторюються, нарощуючи силу і частоту [11]. У рамках цієї парадигми виділяють дві основні групи суб'єктів: причетні до проблеми і залучені в проблему. Причетні до проблеми насильства в сім'ї, у свою чергу, поділяються на «жертв» проблеми, тобто тих, хто страждає від ситуації і усвідомлює це, і «носіїв» проблеми, які несуть проблему в собі і самі є проблемою для оточуючих, хоча можуть не розуміти і не визнавати цього. До проблеми залучені ті, хто змушений займатися сформованою проблемою насильства в сім'ї в силу професійних обов'язків, або займається нею добровільно, в силу своїх інтересів. До «професіоналів» відносяться, по-перше, «адміністратори», які зобов'язані приймати рішення щодо виниклої проблеми насильства в сім'ї; по-друге, представники «допомагаючих» професій. Вони, у свою чергу, можуть виступати як у ролі «незалежних експертів» з проблеми, так і в ролі «зацікавлених агентів», які намагаються вплинути на вирішення проблеми та співвіднести її зі сферою своїх професійних інтересів. І причетні до проблеми, і залучені до неї беруть участь у процесі проблематизації, тобто в життєвому циклі проблеми. Проблематизація насильства в сім'ї в Україні пройшла кілька стадій, починаючи зі стадії її усвідомлення причетними до неї людьми, потім стадії суспільного визнання і легітимації і, нарешті, стадії інституціоналізації, тобто визначення соціальної політики з протидії насильства в сім'ї. Усі перераховані групи використовують різні стратегії в процесі проблематизації, які можна виявляти й аналізувати та без врахування яких неможлива адекватна оцінка насильства в сім'ї як соціальної проблеми. Так само вона неможлива поза контекстом гендерної справедливості, на досягнення якої і має бути спрямовано вирішення такої соціальної проблеми, як насильство в сім'ї. До процесу проблематизації насильства в сім'ї в українському суспільстві можуть бути залучені такі структури, як: Міністерство сім'ї, молоді та спорту, нині - Міністерство соціальної політики України, Міністерство внутрішніх справ, а також організації і програми, а саме: Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні ЄС-ПРООН, Міжнародний гуманітарний центр «Розрада», Громадська організація «Жіночий консорціум України», Всеукраїнська громадська організація «Асоціація українських моніторів дотримання прав людини в діяльності правоохоронних органів», Громадська організація «Інформаційно-консультаційний жіночий центр», Національна «гаряча» лінія з попередження домашнього насильства, торгівлі людьми та гендерної дискримінації, Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда Україна», Офіс координатора проектів ОБСЄ в Україні, Програма сприяння Парламенту, Комітет Верховної Ради України з питань прав людини, національних меншин і міжнародних відносин, Національна кампанія «Стоп насильству», а також такі громадські організації м. Запоріжжя, як: «Центр громадсько-соціальних ініціатив», «Взаємодія».

Водночас існує третій підхід – інтегративний. Інтегративна концепція вирішення такої соціальної проблеми, як насильство в сім'ї, спирається на інтеграцію мікро/мезо/макро підходів до її вирішення і на поєднання підходів класичної і акціоністської соціальної роботи. Вищезазвані підходи використовуються як взаємодоповнюючі один одного в моделі із запобігання домашньому насильству. Спираючись на виділені ознаки, можна ідентифікувати насильство в сім'ї як соціальну проблему, виділити її структуру, що складається з конкретної ситуації і визначається як проблема суб'єктів, і приступити до її аналізу. Так, наприклад, модель «Duluth» (DAIP – проект втручання проти домашнього насильства), розроблена у 1980 році, пропагує скоординований підхід у рамках спільноти до боротьби з домашнім насильством, ставлячи в центр уваги безпеку жінок та дітей і вимагаючи від організацій працювати разом для захисту жертв, при цьому постійно притягуючи правопорушників до відповідальності за скоєне насильство або погане поводження шляхом втручання, яке дає їм можливість змінитися [12].

У новому законопроекті «Про запобігання та протидію домашньому насильству» актуальним стає питання гендерно зумовленого насильства в контексті порушення прав людини; комплексний інтегрований підхід до державної політики у сфері запобігання та протидії домашньому насильству, зосереджений на правах та інтересах осіб, які постраждали від такого насильства; суб'єктів, які реалізують заходи щодо запобігання та протидії домашньому насильству, та засади взаємодії цих суб'єктів. Усі ці засади є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими. Реалізація цієї взаємодії здійснюється у формі спільних наказів, угод, інструкцій, договорів про співпрацю. Так, завданнями співпраці між міністерством соціальної політики України та міжнародним благодійним фондом «Українська фундація громадського здоров'я» є: удосконалення порядку взаємодії органів та закладів, на які покладено функції з питань запобігання та протидії насильству в сім'ї; розробка методичних матеріалів з питань підготовки соціальних працівників, які надають соціальні послуги особам, постраждалим від насильства в сім'ї, інших спеціалістів, які здійснюють роботу з попередження насильства стосовно жінок та дівчат; розробка тренінгової програми для жінок, які постраждали від насильства, з розвитку навичок соціально-психологічної адаптації; розробка корекційної програми для чоловіків, які вчиняють насильство в сім'ї; розробка та розповсюдження соціальної реклами з питань запобігання та протидії насильству в сім'ї [13].

Фахівцями, учасниками круглих столів, що відбулися у ЗНУ в останні роки, підкреслено, що організація запобігання та протидії насильству в сім'ї різними суб'єктами здійснюється через взаємодію державних і недержавних організацій, засобів масової інформації, сфери освіти. З метою зміни в соціально-культурній поведінці жінок та чоловіків доцільно включити проблему насильства в сім'ї, насильства стосовно жінок до навчальних програм закладів для соціальних працівників, психологів, педагогів, юристів, правоохоронців, соціальних та медичних працівників.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. На основі викладеного можна зробити такі висновки:

Українські дослідники використовують поняття «насильство в сім'ї» поряд з поняттям «домашнє насильство». На їх думку, зараз виділяють насильство в сім'ї на гендерній основі, як насильство однієї людини по відношенню до іншої, з урахуванням статевих ознак. Насильство в сім'ї є соціальною проблемою, яка повинна розв'язуватися на рівні держави. Громадські організації виступають ключовими суб'єктами діяльності із подолання насильства в сім'ї в Україні. Проблематизація насильства в сім'ї здійснюється через взаємодію державних структур, громадських організацій, програм, національних кампаній, засобів масової інформації. Комплексний інтегративний підхід до проблеми дозволяє розробити структурно-функціональну модель підготовки фахівців для корекційної роботи з кривдниками в ситуації домашнього насильства, програми для дівчат (14-18 років) та жінок, які пережили насильство або належать до групи ризику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15.11.2001 р. № 2789 (із змінами, внесеними згідно із Законом № 609-V від 07.02.2007, ВВР, 2007, № 15, ст. 194, № 559-VI від 25.09.2008, ВВР, 2009 № 13, ст. 153).
2. Запобігання насильству в сім'ї у діяльності фахівців соціальної сфери : навчально-методичний посібник / Авт.кол. : Бондаровська В.М., Бордіян Я.І., Булах Л.В., Журавель Т.В., та ін. За заг.ред. Бондаровська.В.М., Журавель Т.В., Пилипас Ю.В. – К. : ТОВ «Видавничий дім «КАЛИТА», 2014. – 282 с. – С.18.
3. Романов П.В. Методы прикладных социальных исследований. Учебное пособие. [Електроний ресурс] / П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова. – Изд. 2-е, дополненное. –

- М. : ООО «Вариант», ЦСПГИ, при участии ООО «Норт Медиа», 2008. – 215 с. – Режим доступа : http://dl.dropbox.com/u/34748710/Methods_Applied_Research.pdf
4. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / под ред. Этьенна Г. Круга и др. / пер. с англ. – М. : Издательство «Весь Мир», 2003. – 376 с.
 5. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами (Стамбульська конвенція). Довідник для членів парламенту. [Електроний ресурс] - Режим доступу : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?>
 6. Механізми моніторингу та протидії гендерному насильству і дискримінації. [Електроний ресурс] - Режим доступу : <http://empedu.org.ua/content/mehanizmi-monitoringu-ta-protidiyi-gendernomu-nasilstvu-i-diskriminaciyi>
 7. Повалій Л.В. Концептуальні підходи до аналізу насильства в сім'ї / Л.В. Повалій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [збірник наукових праць]. - №14, книга 1. - С.358 - 366.
 8. Теорія екологічних систем Урі Бронфенбреннера. [Електроний ресурс] - Режим доступу : http://psychologis.com.ua/teoriya_ekologicheskikh_sistem_uri_bronfenbrennera.htm
 9. Симонова Т.М. Теоретические аспекты изучения социальных проблем / Т.М. Симонова // Социологические исследования. – 2009. - №8 (304). - С.65-69.
 10. Nancy Berns. Framing the Victim: Domestic Violence, Media, and Social Problems / Berns, N. — Hawthorne, N.Y. : Aldine de Gruyter, 2004 - 194 pp.
 11. Усиление роли системы здравоохранения в реагировании на гендерное насилие в Восточной Европе и Центральной Азии [Електроний ресурс] . - Режим доступу : <http://eeca.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/WAVE-UNFPA-Report-RU.pdf>
 12. Програми для кривдників, винних у вчиненні домашнього та сексуального насильства: стаття 16 Стамбульської конвенції. [Електроний ресурс] – Режим доступу : <https://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/violence-against-women/Article%2016%20Ukrainian.pdf>
 13. Договір про співпрацю між Міністерством соціальної політики України та Міжнародним благодійним фондом «Українська фундація громадського здоров'я» [Електроний ресурс] – Режим доступу : http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article;jsessionid=31BEAFCBC487260E4DB7966B59A2F3F4.app1?art_id=177886&cat_id=177830

REFERENCES

1. Zakon Ukrayiny «Pro poperedzhennya nasyt'stva v sim"yi» vid 15.11.2001 r. № 2789 (Iz zminamy, vnesenymy z hidno iz Zakonom № 609-V vid 07.02.2007, VVR, 2007, № 15, st. 194, № 559-VI vid 25.09.2008, VVR, 2009 № 13, st. 153).
2. Zapobihannya nasyt'stvu v sim"yi u diyal'nosti fakhivtsiv sotsial'noyi sfery: navchal'no-metodychnyy posibnyk/ Avt.kol.:Bondarovs'kaV.M., BordiyanYa.I., Bulakh L.V., Zhuravel' T.V., ta in. Za zah.red. Bondarovs'ka.V.M., Zhuravel'T.V., PylypasYu.V. –K. : TOV «Vydavnychyy dim «KALYTA». –2014. – 282 p. – P.18.
3. Romanov P.V., Yarskaya-Smirnova E.R. Metodyi prikladnyih sotsialnyih issledovaniy. Uchebnoe posobie. Izd. 2-e, dopolnennoe. M.: ООО «Variant», TsSPGI, pri uchastii ООО «Nort Media», 2008. – 215 p. s.–Rezhym dostupu : http://dl.dropbox.com/u/34748710/Methods_Applied_Research.pdf
4. .Nasilie i ego vliyanie na zdorove. Doklad o situatsii v mire /Pod red.Etenna G. Kruga i dr./ Per. s angl. — M: Izdatelstvo «Ves Mir», 2003. — 376 p.

5. Konventsiya Rady Yevropy pro zapobihannya nasyt'stvu stosovno zhinok i domashn'omu nasyt'stvu ta borot'bu iz tsymy yavyschchamy (Stambul's'ka konventsiya). Dovidnyk dlya chleniv parlamentu. - Rezhym dostupu: : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?>
6. Mekhanizmy monitorynhu ta protydiy gendernomu nasyt'stvu i dyskryminatsiyi. - Rezhym dostupu : <http://empedu.org.ua/content/mehanizmi-monitoringu-ta-protidyiy-gendernomu-nasilstvu-i-diskriminaciyi>
7. Povaliy L.V. Kontseptual'ni pidkhody do analizu nasyt'stva v sim'yi / L.V. Povaliy. // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchnivs'koyi molodi: [zbirnyk naukovykh prats'] - #14, knyha 1. - P.358 - 366.
8. Teoriya ekolohichnykh system Uri Bronfenbrennera - Rezhym dostupu: http://psychologis.com.ua/teoriya_ekologicheskikh_sistem_uri_bronfenbrennera.htm
9. Symonova T.M. Teoretycheskye aspekty yzuchenyya sotsyal'nykh problem // Sotsyolohycheskye yssledovanyya – 2009 - #8(304) - P.65-69.
10. Nancy Berns. Framing the Victim: Domestic Violence, Media, and Social Problems / Berns, N. — Hawthorne, N.Y. : Aldine de Gruyter, 2004 - 194 pp.
11. Usilenie roli sistemyi zdavoohraneniya v reagirovanii na gendernoe nasilie v Vostochnoy Evrope i Tsentralnoy Azii Usilenie roli sistemyi zdavoohraneniya v reagirovanii na gendernoe nasilie v Vostochnoy Evrope i Tsentralnoy Azii. - Rezhym dostupu: <http://eeca.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/WAVE-UNFPA-Report-RU.pdf>
12. Prohramy dlya kryvdnykiv, vynnykh u vchynenni domashn'oho ta seksual'noho nasyt'stva: stattya 16 Stambul'skoyi konventsiyi. - Rezhym dostupu: <https://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/violence-against-women/Article%2016%20Ukrainian.pdf>
13. Dohovir pro spivpratsyu mizh Ministerstvom sotsial'noyi polityky Ukrayiny ta Mizhnarodnym blahodiynym fondom «Ukrayins'ka fundatsiya hromads'koho zdorov'ya» — Режим доступу : http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article;jsessionid=31BEAFCBC487260E4DB7966B59A2F3F4.app1?art_id=177886&cat_id=177830.

УДК 378:004+37.013.42

ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Калаур С.М., к.пед.н, доцент

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна*

svitlanakalaur@gmail.com

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлена необхідністю формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. При стандартному підході до організації навчального процесу доволі складно сформувати у студентів високий рівень готовності до зазначеного виду діяльності, тому було прийнято рішення про доцільність впровадження в освітній процес підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів інформаційних технологій. Такий підхід

дозволить вдосконалити інтерактивне освітнє середовище та поглибити теоретичні знання студентів. Основна увага зосереджена на можливості використання інформаційного середовища Moodle та характеристики інтерактивних елементів навчально-методичного комплексу для вивчення студентами навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія».

Ключові слова: готовність до розв'язання конфліктів, фахівці соціальної сфери, інтерактивне освітнє середовище, інформаційні технології, інформаційне середовище Moodle.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ГОТОВНОСТИ К РЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Калаур С.М., к.пед.н, доцент

*Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка,
ул. М. Кривоноса, 2, г. Тернополь, Украина*

svitlanakalaur@gmail.com

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью формирования готовности будущих специалистов социальной сферы к решению конфликтов в профессиональной деятельности. При стандартном подходе к организации учебного процесса довольно сложно сформировать у студентов высокий уровень готовности к указанному виду деятельности, поэтому было принято решение о целесообразности внедрения в образовательный процесс подготовки будущих социальных работников, социальных педагогов информационных технологий. Такой подход позволит усовершенствовать интерактивную образовательную среду и углубит теоретические знания студентов. Основное внимание сосредоточено на возможности использования информационной среды Moodle и характеристике интерактивных элементов учебно-методического комплекса для изучения студентами учебной дисциплины «Социальная конфликтология».

Ключевые слова: готовность к разрешению конфликтов, специалисты социальной сферы, интерактивное образовательная среда, информационные технологии, информационная среда Moodle.

THE IMPROVING OF INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY DURING THE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE THE READINESS OF CONFLICT RESOLUTION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Kalaur S.

Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, M. Krivonososa, 2, Ternopol, Ukraine

svitlanakalaur@gmail.com

Future specialists of social sphere quite often face a number of different conflicts in their professional activity. In order to enable them to resolve conflicts professionally, it is necessary for students to form the appropriate level of readiness to this type of activity during the studying. To improve the readiness of future specialists of social sphere to conflict resolution, there was made a decision about the expediency of improving the educational environment through the introduction of information technology. Educational environment is considered to be a set of interrelated and complementary training, didactic, social and cultural components that allow you to organize the educational process efficiently on the basis of interactive and informational technologies. The main focus is on the possibility of using the information environment of Moodle, which is designed for the presentation of educational material, organization of educational process and participants' networking. During the preparation and conducting of training sessions for the course of «Social Conflictology» using the information environment of Moodle such interactive elements were designed: resources, lectures, seminars, laboratory work, tests, tasks, forum, a glossary. Students were asked to use scribe presentations and take part in the webinars. This article presents a general characteristics of developed interactive elements. Elaborating the educational methodological complex of such discipline as «Social conflictology», we wanted the form of learning to be adequate to the specific task of formation of students' readiness to conflict resolution in their professional activities.

Key words: the readiness of conflict resolution, specialists of social sphere, interactive educational environment, information technology, information environment of Moodle.

Постановка проблеми. Нині фахівець, який прийде працювати в соціальну сферу, повинен мати глибокі та різносторонні знання (у галузі філософії, соціології, теорії соціальної роботи, юридичних дисциплін, медицині, психології, педагогіці, політології, а також соціальної

конфліктології); володіти основами організаційно-управлінської, дослідницько-аналітичної, науково-педагогічної діяльності; уміти налагоджувати партнерські стосунки, працюючи з різними соціальними, віковими, релігійними, етнічними групами і окремими особами, які потребують соціальної допомоги і захисту. У найбільш загальному аспекті професійна діяльність фахівця соціальної сфери спрямована на реалізацію державних програм соціального захисту безробітних і бездомних, соціальної адаптації осіб з психічними вадами, соціальних гарантій військовослужбовцям, соціальної адаптації підлітків та молоді, соціальної допомоги хворим на ВІЛ-інфекції, соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі. Доволі часто під час виконання своїх професійних обов'язків у майбутніх фахівців можлива відкрита чи опосередкована конфліктологічна взаємодія як з клієнтами, так і зі своїми колегами чи партнерами. Саме тому, ще під час навчання у ВНЗ, майбутніх фахівців необхідно цілеспрямовано готувати до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Аналіз наукових праць показав, що в педагогічній науці українськими конфліктологами накопичено значний науковий потенціал. Зокрема, вивчено педагогічні механізми попередження й вирішення конфліктів (П. Ковальчук, Н. Мамієва та ін.); виникнення та розв'язання конфліктів під час педагогічної взаємодії (Н. Грішина, М. Пірен, Н. Пов'якель, та ін.); можливості конфліктів у підвищенні ефективності педагогічного спілкування (А. Гірник, І. Зязюн, В. М'ясищев, В. Пантюшин, В. Семиченко та ін.). Загальні підходи до висвітлення конфліктологічної компетентності фахівців отримали наукове обґрунтування у працях В. Андрєєва, В. Журавльова, Н. Грішиної. Характеристика складових конфліктологічної компетентності представлена у роботах Т. Ковшечнікової, Н. Самсонової, С. Філь, Г. Щедровіцького та ін.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження вказує на той факт, що окремі питання формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів лише частково вивчені науковцями. Так, напрацювання А. Лукашенка розкривають педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу; дослідження С. Баникіної присвячені вивченню методики формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів; у публікаціях І. Козич та М. Трухан обґрунтовано методику формування конфліктологічної компетентності соціального педагога під час навчання; у роботах Л. Мухіної представлено теоретико-методологічні підходи до розгляду поняття конфліктологічної компетентності як складової професійної компетентності викладача ВНЗ; теоретичні та методичні засади формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах відображено в дослідженні Т. Браніцької та Н. Маковецької. У ракурсі проблематики нашого дослідження значний інтерес представляють наукові праці О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Звереві, А. Капської, І. Козубовської, Л. Мішик, Н. Олексюк, В. Поліщук про особливості організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у вищих навчальних закладах нашої країни.

Однак, необхідно відзначити, що науковцями не розглянуто потенціал інтерактивного освітнього середовища та не досліджено можливості інформаційних технологій під час формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Ці аспекти і були покладені в основу написання статті.

Мета статті проаналізувати підходи до сутності інтерактивного освітнього середовища та розглянути потенціал інформаційних технологій на основі інформаційного середовища Moodle під час формування готовності до розв'язання конфліктів у майбутніх фахівців, які прийдуть на роботу в соціальну сферу.

Виклад основного матеріалу. Логіка нашого дослідження передбачає проведення короткого аналізу наукової дефініції «навчальне середовище». У цьому контексті було встановлено, що починаючи з першої половини ХХ ст. у публікації науковців термін «навчальне середовище»

ототожнювався із засобом управління процесами становлення особистості. Сучасний вищий навчальний заклад (ВНЗ) повинен виступати таким освітнім середовищем, що максимально сприяє розширенню духовно-інтелектуальних можливостей як суспільства у цілому, так і кожного студента зокрема. Навчальне середовище ВНЗ у баченні Б. Буяка, виступає вагомим «носієм духовно-інтелектуального потенціалу» [1, с. 5]. Нам імпонує визначення навчального середовища, що представлено у публікації О. Смолінської [2]. Так, авторка трактує середовище, що створене в навчальному закладі як особливу твірну частину освітнього простору, що «зумовлює синергетичний ефект, адже передбачає занурення в певний інформаційний потік» [2, с. 32]. Отже, можна з упевненістю констатувати, що навчальний заклад має виступати тим освітнім середовищем, у якому його студенти, готуючись до професійної діяльності, мають змогу активно соціалізуватися на основі максимального розвитку особистісного творчого потенціалу. У нашому баченні навчальне середовище доцільно розглядати однією із найбільш важливих складових освітнього процесу у ВНЗ, що сприяє активному формуванню професіоналізму майбутніх фахівців соціальної сфери та сприяє їх самоствердженню та самореалізації.

Відзначимо, що у кожному ВНЗ існує своє навчальне середовище, яке включає систему психолого-педагогічних впливів на формування особистості через соціальне й просторово-предметне оточення. Тобто, у кожному навчальному закладі функціонує конкретна система організації освітнього процесу, розроблені форми спілкування і норми групової поведінки та корпоративної етики. У цьому контексті підтримуємо позицію В. Ясвіна [3], який переконливо довів, що головними факторами навчального середовища виступає соціальне, культурне, професійне й фізичне оточення. Автор наголошує на тому, що інтенсивність та суб'єктивна значущість цих чинників виступає головною передумовою позитивних змін у формуванні професіоналізму студентів. Отже, можна розглядати як аксіому твердження про те, що позитивні зміни в навчальному середовищі ВНЗ призведуть до позитивних особистісних змін Я-концепції студентів, які там навчаються, і навпаки – коли середовище консервативне, і у ньому не має інновацій, то на вагомій зміні у становленні студентів сподіватися не варто. Вважаємо, що креативне навчальне середовище ВНЗ стимулює студентів на пошук власних орієнтирів, формує у них почуття радості від пізнання та заохочує внутрішню мотивацію до особистісного та професійного самовдосконалення. Позитивне навчальне середовище, насамперед, характеризується демократичним стилем взаємин між викладачами та студентами, а також відсутністю деструктивних конфліктів під час організації освітнього процесу.

У доволі мінливому соціумі, навчальне середовище, у якому здобувають освіту майбутні фахівці соціальної сфери, повинне володіти ще одною ознакою – бути соціокультурним та характеризуватися поліфункціональністю та багатовимірністю. На основі напрацювань фахівців [4; 5] встановлено, що за своїм призначенням навчальне середовище ВНЗ має відповідати трьом основним вимогам: по-перше, створювати умови для самореалізації духовних сил особистості; по-друге, формувати в особистості соціально й особистісно значущі потреби та забезпечувати належні умови для їх задоволення відповідно до соціальних і культурних норм; по-третє, сприяти забезпеченню відтворення соціокультурного потенціалу.

У найбільш загальному аспекті навчальне середовище ВНЗ повинно містити цілеспрямовану діяльність щодо актуалізації соціально-значущих ціннісних орієнтацій та потреб, а також активно реагувати на зменшення проявів цінностей і потреб, які носять асоціальний характер. Такий підхід матиме об'єктивний вплив на формування високої загальної культури студентів, та позитивно й невимушено буде стимулювати майбутніх фахівців до толерантної поведінки, і як наслідок формуватиме у них внутрішню готовність до попередження конфліктів.

У контексті нинішньої освітньої парадигми навчальне середовище ВНЗ повинне базуватися на інтерактивних технологіях, тому воно є й інтерактивним. Інтерактивне навчальне середовище науковці В. Логвін [6] та Д. Пашенко [7] визначають як web-грунтовне середовище, що підтримує структуровану взаємодію між усіма членами навчальної спільноти та забезпечує демократичність, відкритість, гнучкість, доступність, ефективність, завершеність освітнього процесу. Інтерактивне навчальне середовище ВНЗ, у якому здобувають освіту майбутні фахівці соціальної сфери, повинне, в обов'язковому порядку, включати сукупність взаємопов'язаних навчальних, соціальних та культурних складових, які забезпечують продуктивну організацію освітнього процесу на основі інтерактивних та інформаційних технологій. Таке середовище, у нашому баченні, це доволі складний феномен, що поєднує у собі різні соціально значущі фактори. Пояснимо свою позицію. Тобто, інтерактивне навчальне середовище ВНЗ утворює динамічну мережу взаємопов'язаних педагогічних подій позитивного спрямування, що створюються зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних (у межах університету чи факультету), групових (у межах конкретних студентських навчальних груп) та індивідуальних (кожним викладачем та студентом)), володіє вагомим потенціалом для особистісного саморозвитку кожного студента, який там навчається.

Встановлено, що головним механізмом формування інтерактивного навчального середовища виступає творча співпраця між викладацьким корпусом та студентами, які мають змогу активно долучатися до вирішення освітніх та соціокультурних проблем. Високий рівень сформованості інтерактивного середовища у ВНЗ має активний вплив на розвиток у студентів пізнавальних інтересів, формує у них світоглядні та ціннісні орієнтири на толерантну поведінку та конструктивне розв'язання усіх конфліктних ситуацій. Вивчаючи інтерактивне навчальне середовище ВНЗ, В. Новіков [8] робить акцент на самоорганізації та саморегуляції через інформаційно-енергетичну відкритість за рахунок постійної взаємодії. Подібну позицію задекларовано й у праці Ю. Мануйлова [9], де встановлено, що таке середовище спрямоване на: емоційне взаємосприйняття та обмін між суб'єктами педагогічної взаємодії; визнання рівноцінності усіх суб'єктів освітнього процесу; активне й діяльнісне оволодіння навколишнім світом.

Отже, інтерактивне навчальне середовище ВНЗ розглядаємо як педагогічний феномен, що має позитивний вплив на соціальну активність студентів через функціонування міжособистісного простору, в якому кожен майбутній фахівець буде відчувати себе комфортно. Лише у тому випадку, коли студенти навчаються у такому середовищі, можна очікувати від них досягнення максимально можливого рівня особистісного саморозвитку, розвитку внутрішньої мотивації на вдосконалення в обраній професії. Позитивно сформоване інтерактивне навчальне середовище впливає на оновлення й збагачення духовного та інтелектуального генофонду нації, стимулює формування національної інтелігенції, передбачає гармонійно розвинену особистість, фундаментальними характеристиками якої є духовність, культурна самоідентифікація, соціальна і особистісна зрілість та високий рівень сформованості готовності розв'язання конфліктів.

Таке навчальне середовище базується на конкретних ціннісних орієнтаціях та передбачає реальне наповнення навчального процесу. Зазначимо, що ми прагнули щоб інтерактивне навчальне середовище, в першу чергу, було спрямоване на формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання професійних конфліктів. А тому, його створення включало цілеспрямовані педагогічні впливи на становлення студентів, формування у них особистісно і професійно значущих потреб, які забезпечують умови для максимальної самореалізації особистості в майбутній професії. У тому випадку, коли у ВНЗ створене та активно функціонує позитивне інтерактивне навчальне середовище можна спостерігати виникнення унікальної та творчої навчальної атмосфери, яка активно впливає на процеси розвитку «акме» у студентів.

Встановлено, що до інтерактивного соціокультурного навчального середовища ВНЗ входить внутрішня та зовнішня складові. Внутрішню складову організовує науково-педагогічний колектив за активної участі студентів, шляхом вироблення власної індивідуальної освітньої траєкторії. Тоді як зовнішня складова ґрунтується на співпраці через підготовку й проведення науково-практичних заходів, участі у конференціях та олімпіадах, які спрямовані на стимулювання саморозвитку майбутніх фахівців.

У практичному аспекті, для формування високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, інтерактивне навчальне середовище ВНЗ має бути орієнтованим на розвиток та вдосконалення особистісного потенціалу студентів, а також активно формувати у них здатність до співпраці та взаємодії на основі прийняття загальнолюдських цінностей. Вважаємо, що ефективність впливу інтерактивного навчального середовища ВНЗ на формування у студентів готовності до розв'язання конфліктів визначається:

- 1) творчим потенціалом, що передбачає ініціативність, соціальну активність та наполегливість;
- 2) моральним потенціалом, що базується на чесності, відповідальності, духовній культурі;
- 3) комунікативним потенціалом, який включає делікатність, толерантність, почуття такту, порядність, готовність до співпраці, сформовані емпатійні уміння;
- 4) психофізіологічним потенціалом, який ґрунтується на самостійності, мобільності, наполегливості та визначається особистісною зрілістю (критичність мислення, сформовані пізнавальні інтереси, вміння знайти конструктивне рішення конфліктної проблеми).

Вважаємо, що для студентів, які навчаються на психолого-педагогічних факультетах необхідна сформованість творчого, морального, комунікативного та психофізіологічного потенціалів, що у комплексі дозволить майбутньому фахівцеві соціальної сфери максимально повно самореалізуватися у якості соціально активної особистості, яка зможе знайти свою нішу у професійному соціумі.

Відзначимо, що освітній процес практично усіх ВНЗ організовано на основі кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, що передбачає поєднання модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць. Використання кредитно-трансферної технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери має суттєвий вплив на вдосконалення інтерактивного навчального середовища та підвищує стан сформованості показників теоретично-змістового компоненту готовності майбутніх фахівців до розв'язання професійних конфліктів. У цьому контексті кредитно-трансферна технологія дозволяє викладам: 1) поєднувати функції консультанта та менеджера; 2) забезпечувати ефективне керівництво самостійною роботою студентів; 3) активно використовувати комунікативні можливості комп'ютерних програм і мереж; 4) систематично здійснювати контроль за результативністю навчально-пізнавальної діяльності.

Вважаємо, що кредитно-трансферна система організації навчального процесу є найбільш ефективною у поєднанні із впровадженням інформаційних технологій. У цьому контексті ефективність використання інформаційно-комп'ютерних технологій під час вивчення студентами навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія» базувалася на освітніх можливостях інформаційного середовища Moodle. Саме використання інформаційного середовища Moodle, у баченні Н. Болюбаш [10], має великий потенціал у формуванні професіоналізму майбутніх фахівців. До прикладу, у якості одного із найбільш вагомих позитивів авторка наводить те, що інформаційне середовище Moodle дозволяє викладачеві постійно оновлювати навчальний матеріал. Як зазначає О. Романишина «основним засобом в інформаційному середовищі Moodle, призначеним для представлення навчального матеріалу, організації процесу навчання та мережевого спілкування учасників навчального процесу є поняття курсу» [11, с. 149].

У практичній площині в інформаційному середовищі Moodle нами розроблено навчально-методичний комплекс (НМК) для вивчення навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія», яка входить до циклу «Вибіркові навчальні дисципліни» (Дисципліни самостійного вибору навчального закладу (поглиблена фахова підготовка)) та слухається студентами спеціальності «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія» та «Психологія» в обсязі 4 кредитів. НМК розміщений на сервері електронних ресурсів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (<http://elr.tnpu.edu.ua/course/view.php?id=454>) (рис. 1).

Рис. 1. Загальна структура навчального курсу «Соціальна конфліктологія» в інформаційному середовищі Moodle

Зокрема навчальний курс «Соціальна конфліктологія» створено таким чином, що у ньому передбачено систему сторінок з використанням гіпертекстових посилань. Середовище Moodle дозволило нам розміщувати на цих сторінках навчальний матеріал великих розмірів та будь-яких форматів. Такий підхід забезпечив цілісне представлення теоретичного матеріалу в інформаційному середовищі. До його складу увійшли такі інтерактивні елементи курсу, як: лекції, семінари, лабораторні роботи, завдання, тести, презентації, фільми, глосарій, форум, чат, що дозволило організувати інтерактивне навчальне середовище для максимально комфортного вивчення студентами навчальної дисципліни на основі засобів інформаційних технологій. Розроблений курс – це цілісна система пов'язаних сторінок, переміщення між якими відбувається на основі гіперпосилань.

Відзначимо, що лекції семінари та практичні заняття виступають основними складовими курсу і розглядаються нами як центральні магістралі у реалізації освітнього процесу, що спрямовані на засвоєння майбутніми фахівцями теоретичної інформації про конфліктність буття. Зокрема, лекції нами розроблено до кожного Модулю (Модуль 1 – «Загальна теорія конфліктів»; Модуль 2 – «Особливості конфліктів на різних рівнях соціальної системи»). На рис. 2 представлено загальний вигляд гіперактивного посилання на лекційний матеріал.

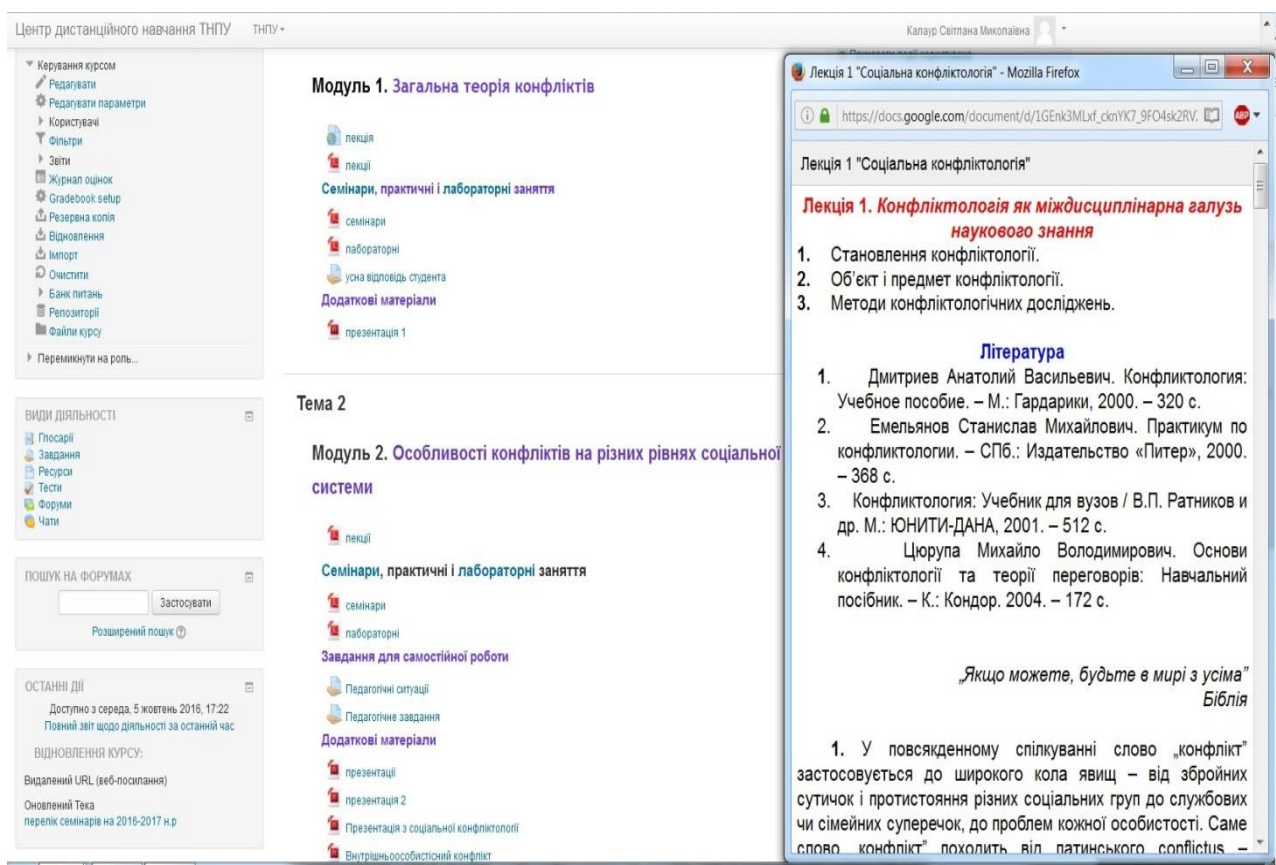


Рис. 2. Вікно з навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія» з активними гіперпосиланням на лекцію

Досліджуючи конкретні типи конфліктного протистояння, студенти на семінарських та лабораторних роботах мають змогу не лише перевірити свої теоретичні знання, а й опрацювати на практиці методики, які допоможуть встановити їх особистісні характеристики. До прикладу, вони можуть встановити власні акцентуації характеру, визначити тактики та стратегії поведінки в конфлікті, дослідити сформованість толерантності та вміння слухати опонента, з'ясувати тип темпераменту та ін.

Для більш ґрунтовного ознайомлення студентів із теорією соціальних конфліктів та формами і методами їх розв'язання у майбутній професійній діяльності було розроблено тести, які розглядаємо як об'єктивний інструмент у визначенні результативності навчального процесу. Причому тестовий контроль мав як запитання закритого типу (перший рівень складності (вибір вірно/невірно), так і другий рівень складності, що передбачав множинний вибір, а також тестах були передбачені й творчі завдання (креативні), які потребували розширеної відповіді студентів у вигляді розв'язання педагогічної ситуації, чи проблемної задачі конфліктологічного змісту. Відзначимо, що нами було розроблено не лише підсумкові тести, що носили контролюючий характер, а й навчальні тести, які студенти мали змогу самостійно пройти перед підсумковим тестуванням, причому кількість спроб проходження навчальних тестів не обмежувалася.

З метою формування у майбутніх фахівців соціальної сфери практичних умінь у зміст курсу було вставлено задачі (психолого-педагогічні ситуації, проблемні завдання, вправи, творчі ігри та ін., перегляд відео презентацій із завданнями до них). Студенти могли самостійно дома їх розв'язувати та надсилати для перевірки викладачеві. Причому відповіді в електронному вигляді (одним файлом, декількома файлами, чи відповідь поза сайтом) передбачали різний формат (письмову відповідь, есе, план-схему, презентацію та ін.). Вважаємо, що такий підхід ініціює творчість та розвиває креативне мислення, а також дозволяє виробити у студентів асертивну поведінку і сформувати толерантність.

Презентації та навчальні фільми, які внесені нами у курс, також дозволяли майбутнім фахівцям поглибити теоретичний рівень своїх знань та суттєво розширити кругозір стосовно рівня конфліктності соціальної сфери та можливостей розв'язання конфліктів. Відзначимо, що після вивчення курсу, краші студентські презентації на основі голосування самих студентів також поповнювали скарбничку презентацій, що виставлені у мережі. Такий підхід стимулював студентів до креативної творчої діяльності.

Глосарій у курсі розроблено для того щоб майбутні фахівці соціальної сфери могли користуватися словником термінів та означень, які використовуються в конфліктології, і які студенти будуть використовувати в процесі вивчення навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія». Терміни та означення, представлені у глосарії, стосувалися як загальної теорії конфліктів, так і безпосередньо змісту конфліктів в соціальній сфері. Відзначимо, що при потребі за допомогою глосарію студенти мали змогу проводити самостійно активний пошук значення тих термінів, які для них є незнайомими.

У нашому баченні чат, як інтерактивний елемент курсу, також володіє вагомим потенціалом у формуванні теоретично-змістового компоненту готовності майбутніх фахівців до розв'язання професійних конфліктів та підвищує якість вивчення навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія» у цілому. Чат дозволив нам організовувати та проводити активне спілкування між усіма учасниками курсу та допоміг швидко вирішувати проблемні навчальні завдання, які виникали у студентів.

Такий елемент курсу як форум дозволив нам у вигляді дискусії активно обговорювати навчальні питання, та розв'язувати спірні конфліктні ситуації на основі організованого у просторі та часі мережевого спілкування. Зокрема, ми активно використовували форум для проведення додаткових консультацій для тих студентів, які з певних причин пропустили заняття і потребували додаткової консультації, але не мали змогу прийти на очі консультації.

Отже, формування інтерактивного навчального середовища ВНЗ спрямоване на розвиток потенційних можливостей студентів та максимально позитивно впливає на формування у них готовності до розв'язання конфліктів у конструктивній площині. Професійна діяльність викладацького складу передбачала розв'язання таких завдань: проведення аналізу стану сформованості інтерактивного навчального середовища та встановлення головних факторів, що негативно впливають на його розвиток, а також пошук конкретних засобів щодо підвищення його потенціалу; інтеграція освітніх можливостей інтерактивного навчального середовища ВНЗ на основі використання засобів інформаційних технологій; введення реальних позитивних подій, що відповідають потребам студентів та наповнення цих подій практичним змістом, який спрямований на вдосконалення готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Освітня діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери в інтерактивному середовищі при вивченні навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія» передбачала реалізацію конкретних етапів, а саме: визначення очікуваного результату; підбір практичного матеріалу; систематизацію й аналіз матеріалу; консультації з викладачами; створення презентацій, глосарію, участь в чатах. Активне використання інтерактивного навчального середовища що базувалося на впровадженні інформаційних технологій, дозволило перетворити освітню діяльність на активний інструмент пізнання, коли студенти виконують комп'ютерні презентації, беруть участь у вебінарах, переглядають відеофільми, виконують на комп'ютері практичні вправи та завдання. Створені електронні матеріали використовувалися на заняттях в якості наочності, а також як джерело додаткової навчальної інформації, яка самостійно здобута студентами.

Висновок. Освітнє середовище навчального закладу виступає активним носієм духовно-інтелектуального потенціалу, що має вагомий вплив на розвиток творчих здібностей студентів. У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка створене позитивне гуманістично-орієнтоване інтерактивне навчальне середовище для студентів, яке дозволило їм стати повноцінними носіями загальнолюдської культури та

представниками інтелектуальної еліти нашої країни. У нашому розумінні інтерактивне навчальне середовище суттєво впливає на розвиток пізнавальних інтересів та творчості студентів, формує критичне мислення, а також сприяє позитивній соціалізації на основі формування світоглядних та ціннісних особистісних орієнтирів та внутрішньої мотивації до саморозвитку в аспекті формування теоретичної бази готовності до розв'язання конфліктів.

Встановлено, що використання інформаційного середовища Moodle дозволило творчо підійти до поглиблення теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. У процесі дослідження було висунуто робочу гіпотезу про те, що формування інтерактивного освітнього середовища засобами інформаційних технологій матиме позитивний вплив на формування готовності студентів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», до розв'язання конфліктів у професійній діяльності та розглядається нами як ефективна педагогічна умова.

Перспективним напрямом подальшого вивчення проблеми формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів вбачаємо у дослідженні системного підходу та розгляду методичних аспектів побудови цілісної системи професійної підготовки майбутніх фахівців у зазначеному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буяк Б. Б. Глобалізаційні виклики сучасній університетській освіті / Б.Б. Буяк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка. – 2014. – №2. – С. 3–11.
2. Смоленська О. Є. Поняття культурно-освітнього простору в сучасній педагогічній науці / О. Є. Смоленська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка. – 2014. – №2. – С. 30–35.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
4. Давиденко А. Роль соціального середовища у творчості людини / А. Давиденко // Збірник наук. праць. – К., 2004. – С. 57–61.
5. Бітаєв В. А. Людина і соціокультурне середовище: проблема взаємоадаптації / В.А. Бітаєв // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності (альманах). – К., 2000. – С. 81–90.
6. Логвін В. Л. Розвиток соціокультурного середовища освітнього закладу в системі діяльності керівника школи [Електронний ресурс] / В.Л. Логвін // [Режим доступу http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Logvin.pdf
7. Пашенко Д. І. Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання / Д. І. Пашенко. – К. : Знання, 1999. – 208 с.
8. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор [Электронный ресурс] / В.Н. Новиков // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012. – № 1 Режим доступа : www.psyedu.ru
9. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. / Ю. С. Мануйлов. – М. ; Н.Новгород, 2002. – 157 с.
10. Болубаш Н. Є Створення тестів для інформаційно-освітньої системи на базі електронної платформи Moodle : Навчальний посібник / Надія Миколаївна Болубаш. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2008. – 68.
11. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування ідентичності майбутніх учителів: теорія і практика : монографія. / О. Я.Романишина– Тернопіль : Астон., 2015. – 360 с.

REFERENCES

1. Buiak B. B. Hlobalizatsiini vyklyky suchasni universytetskii osviti / B.B. Buiak // Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii : pedahohika. – 2014. – №2. – P. 3–11.
2. Smolenska O. Ye. Poniattia kulturno-osvitnoho prostoru v suchasni pedahohichni nautsi / O. Ye. Smolenska // Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii : pedahohika. – 2014. – №2. – P. 30–35.
3. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V.A. YAsvin. – M. : Smysl, 2001. – 365 p.
4. Davydenko A. Rol sotsialnoho seredovyscha u tvorchosti liudyny / A. Davydenko // Zbirnyk nauk. prats. – K., 2004. – P. 57–61.
5. Bitaiiev V. A. Liudyna i sotsiokulturne seredovysche: problema vzaiemoadaptatsii / V.A. Bitaiiev // Aktualni filosofski ta kulturolohichni problemy suchasnosti (almanakh). – K., 2000. – P. 81–90.
6. Lohvin V. L. Rozvytok sotsiokulturnoho seredovyscha osvitnoho zakladu v systemi diialnosti kerivnyka shkoly / V.L. Lohvin // [Elektronnyi resurs] rezhym dostupu http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Logvin.pdf
7. Pashchenko D. I. Zarubizhnyi dosvid humanizatsii sotsialnoho seredovyscha ta vykhovannia / D. I. Pashchenko. – K.: Znannia, 1999. – 208 p.
8. Novikov V. N. Obrazovatel'naya sreda vuza kak professional'no i lichnostno stimuliruyushchij faktor / V.N. Novikov // EHlektronnyj zhurnal «Psihologicheskaya nauka i obrazovanie». – 2012. – № 1 [EHlektronnyj resurs] Rezhim dostupa : www.psyedu.ru
9. Manujlov YU. S. Sredovoj podhod v vospitanii. – 2-e izd., pererab. / YU. S. Manujlov. – M.; N.Novgorod, 2002. – 157 p.
10. Boliubash N. Ye. Stvorennia testi dlia informatsiino-osvitnoi systemy na bazi elektronnoi platformy Moodle: Navchalnyi posibnyk / Nadiia Mykolaivna Boliubash. – Mykolaiv : Vydvo MDHU im. P. Mohyly, 2008. – 68 p.
11. Romanyshyna O. Ya. Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia identychnosti maibutnikh uchyteliv: teoriia i praktyka : monohrafiia. – Ternopil: Aston. – 2015. – 360 p.

УДК 371.261

СТАНДАРТИЗАЦІЯ КРИТЕРІАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОГО ТЕСТУ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ КУРСАНТІВ-ПІЛОТІВ

Корінна О.В.

*Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету,
вул. Добровольського, 1, м. Кропивницький, Україна*

odeku@mail.ru

Метою статті є дослідження етапів створення якісного критеріально-орієнтованого тесту для об'єктивного оцінювання знань курсантів-пілотів. Обґрунтовано критерії оцінювання результатів тестування курсантів. Описано відмінності в підході до оцінювання поточного і підсумкового тестування. Доведено, що процес стандартизації тесту складається з низки етапів, які необхідно пройти для створення якісного критеріально-орієнтованого тесту. Підсумовано, що використання стандартизованих тестів для контролю знань курсантів-пілотів сприяє підвищенню якості навчального процесу.

Ключові слова: комп'ютерне тестування, тестові завдання, контроль знань, критеріально-орієнтований тест, критерії оцінювання, стандартизація тесту, навчальний процес.

СТАНДАРТИЗАЦІЯ КРИТЕРІАЛЬНО-ОРИЄНТОВАНОГО ТЕСТА ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Коренная О.В.

*Кировоградская лётная академия Национального авиационного университета,
ул. Добровольского, 1, Кропивницкий, Украина*

odeku@mail.ru

Целью статьи является исследование этапов создания качественного критериально-ориентированного теста для объективного оценивания знаний курсантов-пилотов. Обоснованы критерии оценивания результатов тестирования курсантов. Описаны различия в подходе к оцениванию текущего и итогового тестирования. Доказано, что процесс стандартизации теста состоит из ряда этапов, которые необходимо пройти для создания качественного критериально-ориентированного теста. Подытожено, что использование стандартизованных тестов для контроля знаний курсантов-пилотов способствует повышению качества учебного процесса.

Ключевые слова: компьютерное тестирование, тестовые задания, контроль знаний, критериально-ориентированный тест, критерии оценивания, стандартизация теста, учебный процесс.

STANDARDIZATION OF CRITERION-ORIENTED TEST FOR CONTROL KNOWLEDGE OF CADET-PILOTS

Korinna O.V.

*Kirovograd Flight Academy of National Aviation University,
Dobrovol'sky str., 1, Kropivnitskiy, Ukraine*

odeku@mail.ru

The purpose of article is a detailed description of all the necessary steps of creating a quality criterion-oriented test for the objective evaluation knowledge of pilot-cadets.

The differences of design criterion-oriented test from normative-oriented test are showed. The principles of setting and specify the general goals for the example of discipline «Aviation Meteorology». An example of drafting plan and test specifications for the topic of «Atmospheric fronts, their classification, weather conditions and flight» is showed. We paid special attention to test tasks of different levels of assimilation of knowledge that meet certain educational elements. The article determined that the test items of the 2nd level of assimilation of knowledge should be about 50% of the total number of tasks in the test, and the test tasks of the 1st and 3rd levels of learning – about 20%-30% of the total number of tasks in the test.

The article determined that in order to create a quality test requires examination of the quality of test items. This examination is carried out with the help of expert-teachers who have to evaluate the correctness of setting conditions for the test task and the accuracy of the question. The pilot testing of experimental group of cadets conducted after correcting observations, which impose experts. The pilot testing makes it possible to identify the main criteria for the selection of test tasks in the test, such as: the definition of difficulty measure (P) and ability to differentiate (S) test tasks, and the definition of the correlation coefficient (φ) between test tasks.

The article substantiates that the difficulty measure of the test task is an index that divides the test tasks on the difficult and easy. The higher the value P, the more difficult the test task. The two parallel tests and test with test tasks of different difficult can be created with the help of the indicator P.

The article proved that the value of dispersion (S) of the test points allows concluding about ability to differentiate test tasks. The lower the value S, the worse the test task divides the cadets on the strongest and weakest.

The article is proved that the correlation coefficient φ characterizes the validity of test tasks. Correlation tasks with each other should be no more than 0,3. The test tasks must be replaced or corrected, if the correlation coefficient of the test tasks is close to one.

The article determined that the validity and reliability are important characteristics of a quality test. The coefficient validity above 0,7 indicates a high validity of the test. Such a test can be considered a quality and use for the control of knowledge of cadets. The high consistency of the results of the two testing a group of cadets under different conditions indicates sufficient reliability test.

The criteria of evaluation of results testing of cadets are substantiated. The differences in the approach of estimating the current and final testing were described.

The article proved that the standardization process of the test consists of several steps that you must pass to create a quality criterion-oriented test. The use of standardized tests for the control of knowledge of pilot-cadets contributes to the improving the quality of the educational process.

Key words: computer-based testing, test tasks, control of knowledge, criterion-oriented test, evaluation criteria, standardization of test, the educational process.

Постановка проблеми. Сьогодні у професійній підготовці авіафахівців активно упроваджується тестування знань за допомогою комп'ютерної техніки, як одна з найбільш технологічних і об'єктивних форм контролю знань. Однак, для контролю знань курсантів у навчальному процесі не завжди застосовуються якісні тести, тобто тести, що пройшли необхідну стандартизацію. Це пояснюється певними складнощами на етапі розробки тесту і в процесі проведення самої процедури стандартизації. Очевидно, що використання тестів, котрі не пройшли стандартизацію, сприяє необ'єктивному оцінюванню знань, що негативно позначається на якості всього навчального процесу.

Метою статті є дослідження етапів створення якісного критеріально-орієнтованого тесту для об'єктивного оцінювання знань курсантів-пілотів.

Аналіз актуальних досліджень українських та зарубіжних вчених (І.Є. Булах [3], Ю.О. Дорошенко [4], Є.А. Михайличева [7], Л.І. Морська [8], М.Б. Челишкова [9]) засвідчує, що результатом впровадження комп'ютерного тестування в навчальний процес може бути зростання навчальної активності тих, хто навчається, підвищення пізнавального інтересу до навчання і рівня навчальних досягнень, а також економія робочого часу викладача і можливість оцінити знання студентів об'єктивно. Аналіз робіт з теорії та практики тестування підтверджує, що використання інформаційних технологій привело до створення і застосування систем комп'ютерного тестування знань на всіх етапах навчання [3; 4; 8]. Водночас, у науковій літературі питання стандартизації тестів для контролю знань курсантів-пілотів висвітлено недостатньо.

Виклад основного матеріалу. В сучасній тестології існує два напрямки вимірювань: вимірювання, орієнтовані на норму і вимірювання, орієнтовані на критерії. Залежно від мети вимірювання обираємо вид тесту: нормативно-орієнтований або критеріально-орієнтований. Нормативно-орієнтований тест спрямований на визначення рівня знань тестованих щодо норми, визначеної на репрезентативній вибірці, а також на ранжування тестованих за рівнем їх знань. Найчастіше такі види тестів використовують при вхідному тестуванні, наприклад, для відбору абітурієнтів під час вступу до вищого навчального закладу.

Критеріально-орієнтований тест спрямований на визначення рівня знань тестованого щодо повного обсягу знань, який повинен бути засвоєний. Очевидно, що для контролю й оцінки знань курсантів-пілотів доцільно використовувати критеріально-орієнтовані тести, які пройшли всі необхідні етапи конструювання і стандартизації.

Враховуючи основні особливості конструювання і стандартизації критеріально-орієнтованих тестів, розглянемо приклад постановки загальної та конкретизованої мети на модулі №4 «Синоптичні процеси в атмосфері» навчальної дисципліни «Авіаційна метеорологія». Згідно з робочою програмою цей модуль складається з тем:

- 1) Загальна циркуляція атмосфери.
- 2) Повітряні маси, їх класифікація, умови погоди і польотів.
- 3) Атмосферні фронти, їх класифікація, умови погоди і польотів.
- 4) Баричні системи, умови погоди і польотів.

Загальна мета навчання для дисципліни сформульована так: підготовка фахівців з льотної експлуатації повітряних суден до забезпечення безпечної, регулярної і ефективної діяльності цивільної авіації в різних метеорологічних умовах.

При розробці плану здійснюється приблизна розкладка процентного співвідношення змісту розділів і визначається необхідна кількість завдань за кожним розділом дисципліни, виходячи з важливості розділу і числа годин, відведених на його вивчення в програмі.

Розкладку починають з підрахунку планованого вихідного числа завдань у тесті, яке потім у процесі роботи над тестом буде неодноразово змінюватися в бік збільшення або зменшення. Зазвичай граничне число не перевищує 60-80 завдань, оскільки час тестування вибирають в

межах 1,5-2 години, а на виконання одного завдання відводиться в середньому не більше 2 хвилин. Отже, план тесту повинен оптимально відповідати плану навчальної дисципліни.

Важливим етапом конструювання критеріально-орієнтованого тесту є оцінка якості змісту тестових завдань. Для проведення експертизи розроблених нами тестових завдань були залучені викладачі кафедри авіаційної метеорології зі стажем науково-педагогічної діяльності більше 10 років. Експерти-викладачі оцінювали правильність формулювання умов тестових завдань та точність формулювання питань. Відповіді викладачів-експертів порівнювалися з еталонами-відповідями, які ми підготували. Зауваження відносно конструювання тестових завдань були обговорені на засіданні кафедри, а відповідні корективи та уточнення були внесені у зміст тестових завдань.

Для остаточної перевірки якості тестових завдань була проведена друга експертиза у формі пробної перевірки з залученням груп курсантів-експертів. Ми визначали, чи розуміють курсанти умови завдання, чи зрозумілий їм алгоритм його виконання. Крім цього, фіксувався час, який курсанти витрачають на виконання того чи іншого завдання.

Проведення пробного тестування дає можливість визначити основні критерії для відбору тестових завдань у критеріально-орієнтований тест [5]:

- визначення міри складності (або міри легкості) тестового завдання;
- визначення диференційованих властивостей тестових завдань;
- визначення кореляції між тестовими завданнями.

Міру складності (або міру легкості) передтестового завдання ми визначали за формулою:

$$P = \frac{q_i}{p_i}$$

де, P – міра складності завдання, q_i – частка неправильних відповідей курсантів, p_i – частка правильних відповідей курсантів.

Звідки:

$$p_i = \frac{R_i}{N}$$

де, p_i – частка правильних відповідей курсантів, R_i – кількість правильних відповідей курсантів на i -те завдання, N – кількість завдань.

Результати визначення міри складності тестових завдань представлено в табл. 1.

Таблиця 1 – Визначення міри складності тестових завдань

Показники	Номери завдань									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Кількість правильних відповідей	9	2	6	4	4	6	6	6	7	7
Кількість неправильних відповідей	1	8	4	6	6	4	4	4	3	3
Частка правильних відповідей p_i	0,9	0,2	0,6	0,4	0,4	0,6	0,7	0,6	0,7	0,7
Частка неправильних відповідей q_i	0,1	0,8	0,4	0,6	0,6	0,4	0,3	0,4	0,3	0,3
Міра складності $P = q_i/p_i$	0,11	4,00	0,67	1,50	1,50	0,67	0,43	0,67	0,43	0,43
Дисперсія балів $S_j = q_i \cdot p_i$	0,09	0,16	0,24	0,24	0,24	0,24	0,21	0,24	0,21	0,21

З поданого вище видно, що, чим вище значення P , тим передтестове завдання важче для виконання. Вимірювання ступеню складності завдання – важливий показник, який дає можливість розділити передтестові завдання на «легкі» та «складні», що необхідно для створення тесту з завданнями різної складності або для створення паралельних форм тесту.

Добре сконструйований тест повинен достатньою мірою диференціювати курсантів на «слабких» та «сильних». Тому, наступним кроком статистичної обробки тестових завдань є оцінка характеристик розподілу або варіації тестових результатів. Для визначення ступеня розкиду окремих значень навколо середнього використовують такий показник, як дисперсія ($S_i = q_i \cdot p_i$).

Величина дисперсії тестових балів дає уявлення про диференційовану властивість тестових завдань. Чим менше дисперсія, тим гірше завдання розрізняють курсантів за рівнем знань. З таблиці 3 видно, що величина дисперсії залежить від міри складності тестового завдання. У разі найлегшого або найважчого завдання (№1 і №2), дисперсія наближається до нуля. Це означає, що такі завдання не можуть диференціювати курсантів за рівнем знань.

Оскільки тест – це система завдань, що утворюють певний системний зв'язок між собою, то оцінити, як пов'язані між собою тестові завдання можна шляхом їх кореляції. Оскільки результати тестування ми оцінювали дихотомічним способом, то для обчислень використовували формулу:

$$\varphi_{mk} = \frac{p_{mk} - p_m p_k}{\sqrt{p_m q_m p_k q_k}}$$

де:

p_m – частка правильних відповідей для завдання з номером m ,

q_m – частка неправильних відповідей для завдання з номером m ,

p_k – частка правильних відповідей для завдання з номером k ,

q_k – частка неправильних відповідей для завдання з номером k ,

p_{mk} – частка правильних відповідей для завдання з номером m та k .

Коефіцієнт кореляції характеризує валідність тестових завдань і тому є важливою характеристикою для інтерпретації їх якості.

На думку В.С Аванесова [1], кореляція завдань один з одним має бути не більше, ніж 0,3, інакше завдання дублюватимуть одне одне. Якщо кореляція завдань близька до одиниці, то одне з них зайве і підлягає видаленню або переробці. Якщо завдання негативно корелює з великою кількістю інших завдань, це означає, що відповіді на нього протилежні результатам за іншими завданнями. У такому завданні необхідно звернути увагу на помилки в його оформленні або змісті.

Проведення експертизи змісту передтестових завдань, а також розрахунок основних критеріїв для відбору завдань у тест дозволили нам виявити і виправити помилки, допущені при первинному створенні передтестових завдань.

Після виправлення всіх помилок проводиться пілотне тестування, яке в подальшому є основою для збору емпіричного матеріалу про якість тесту. Статистична обробка цього матеріалу дозволяє розробникам оцінити тест на валідність і надійність. Важливо визначити, наскільки тест вимірює те, для чого він призначався.

У тестології існують дві категорії, пов'язані з якістю тесту як інструменту виміру, – це валідність і надійність. Ці поняття вельми важливі, оскільки саме вони характеризують тест як вимірювальний інструмент. Тест з невідомими надійністю і валідністю непридатний для вимірювань знань.

Валідність тесту визначає, наскільки тест відображає те, що він повинен оцінювати. Акцентуючи увагу на цілі тестування, В.С. Кім визначає валідність як характеристику тесту, що відображає його здатність отримувати результати, які відповідають поставленій меті і обґрунтовує адекватність рішень, які приймаються [5].

Критеріально-орієнтовані тести, зазвичай, перевіряються на змістовну валідність. Змістова валідність означає не тільки повноту відображення досліджуваної дисципліни, а й глибину опрацювання окремих підтем, питань. Зміст розглядається як сукупність фактів, понять, термінів, а також умінь застосовувати наявні знання, оцінювати інформацію, виконувати дії, що відповідають верхнім рівням засвоєння знань.

При оцінці тесту на валідність нами була обрана група курсантів та проведена оцінка їх знань з дисципліни «Авіаційна метеорологія» як з використанням розробленого тесту, так і за допомогою експертних оцінок, виставлених викладачем-експертом традиційним чином з використанням екзаменаційних питань. Після чого результати курсантів з питань тесту і за оцінками експертів були оцінені з точки зору їх кореляції. Ступінь узгодженості оцінок за тестом і за експертними судженнями вказує на ступінь валідності. На думку провідних тестологів, низьким визнається коефіцієнт валідності порядку 0.20 - 0.30, середнім – 0.30 - 0.60, високим – вище 0.70. У підсумку ми отримали кореляційну матрицю результатів підсумкового тестування 10 курсантів (табл. 2).

Таблиця 2 – Розподіл індивідуальних балів курсантів в результаті оцінювання різними методами

Результати, %	№ курсанта									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тест	83	68	62	77	85	74	72	60	85	75
Екзамен	91	72	70	83	78	70	80	60	90	70
Коефіцієнт кореляції φ	0,81									

Розрахувавши коефіцієнт кореляції, ми отримали значення 0,81. Отже, тест має досить високу валідність і його можна використовувати в майбутньому.

Не менш важлива характеристика якості тесту – його надійність. Під надійністю розуміють узгодженість результатів проведення тесту на одній і тій же групі випробовуваних за різних умов. Узгодженість результатів декількох тестувань – це їх ідентичність. Категорія надійності тісно пов'язана з точністю вимірювання: чим вище надійність тесту, тим точніше результати вимірювання. Метод оцінки надійності, який ми використовували, заснований на двох формах одного тесту. Форми тесту – це, по суті, два тести, ідентичні за змістом і формальними характеристиками. Завдання для різних форм одного і того ж тесту розробляються на основі однієї специфікації. До обох форм входить однакова кількість

завдань. Бажано, щоб завдання були вирівняні за такими характеристиками, як складність і диференційована здатність, що дозволить підвищити надійність тесту.

Такий метод оцінки надійності тесту, на нашу думку, найоптимальніший для застосування його в навчальному процесі. Попередньо нами були розраховані такі характеристики тестових завдань, як складність і диференційована здатність завдання, що допомогло нам сконструювати дві форми тесту, ідентичні за цими характеристиками. Використання такого методу є зручним не тільки для оцінки надійності тесту, але і для проведення самої процедури тестування, що суттєво знижує ймовірність списування і передачі курсантами інформації про тест один одному.

Після проведення тестування з використанням двох форм одного тесту необхідно визначити, наскільки результати тестування кожного курсанта відрізняються між собою. При перевірці тесту на валідність, ми використовували тест, що складається з двох паралельних форм. У підсумку, провівши одну процедуру тестування знань курсантів, ми змогли оцінити тест і на валідність, і на надійність.

Після проведення аналізу тестових завдань і оцінки якості тесту зазвичай виявляється, що тест потребує доопрацювання – видалення невдалих завдань, включення додаткових завдань з необхідними властивостями, підвищення валідності або надійності. З урахуванням виявлених недоліків складається новий варіант тесту і знову проводиться пілотажне тестування, щоб отримати емпіричні дані для нового математичного аналізу. Якщо тест розробляється для перевірки навчальних досягнень за стандартним курсом, то це дає можливість покращувати тест з року в рік за результатами тестування нових навчальних груп.

Важливим етапом конструювання критеріально-орієнтованого тесту є перетворення результатів тестування в оцінки. Оцінка є потужним педагогічним інструментом, за допомогою якого викладач ефективно може впливати на мотивацію курсанта і на навчальний процес загалом. Оцінювання, як відомо, є завершальним етапом у будь-якому педагогічному вимірі. Можна стверджувати, що саме об'єктивна оцінка знань у вигляді числової відмітки – це той результат навчання, до якого прагнуть і викладачі, і курсанти. У тому випадку, коли курсант регулярно отримує «відмітки», які, на його думку, не об'єктивно оцінюють його знання, виникає велика ймовірність зниження мотивації до навчання і, як наслідок, – низька успішність. Тому ми вважаємо, що визначення валідності оцінювання є надзвичайно важливим для всього процесу навчання, а можливість співвіднести оцінку з нормами існує тільки при перевірці знань тестами, які пройшли всю процедуру стандартизації.

На нашу думку, в процесі навчання оптимальним у конвертації результатів тестування в оцінку (бал) є дихотомічний підхід, коли за правильну відповідь курсант отримує 1 бал, а за неправильну – 0 балів, а потім сума індивідуальних балів кожного курсанта конвертується у шкалу. При оцінюванні студентів МОН рекомендує використовувати шкалу оцінювання знань ECTS та національну шкалу [6]. Додавши до вказаних шкал ще два критерії – мінімальний відсоток правильних відповідей для складання тесту на певну оцінку та оцінки за 5-бальною шкалою, отримаємо уніфіковану шкалу оцінювання рівня знань курсантів при діагностиці їх за допомогою комп'ютерних тестів (табл. 3).

Ми визначили, що для отримання оцінки E, тобто для складання тесту на мінімальний рівень, курсант повинен правильно відповісти на 60% питань тесту. Критерій для складання тесту з 100 питань на оцінку 3 E буде 60% правильних відповідей.

У разі комп'ютерного тестування процес перевірки знань стає повністю автоматизованим і курсанти після проходження тесту одразу бачать свої оцінки. Після аналізу викладачем результатів комп'ютерного тестування можна також обговорити з курсантами причини їх помилок.

Таблиця 3 – Уніфікована шкала оцінювання

Сума балів	мін. % для оцінки	оцінка за 5-бальною шкалою	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
				для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90-100	90	5	A	відмінно	зараховано
82-89	82	4	B	добре	
75-81	75	4	C		
69-74	69	3	D	задовільно	
60-68	60	3	E		
35-59	35	2	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
1-34	1	1	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, процес стандартизації тесту включає етапи, виконання яких є обов'язковим. Усунення будь-якого етапу призведе до втрати якості тесту. Використання критеріально-орієнтованих тестів, що пройшли необхідну стандартизацію, сприяє ефективній організації комп'ютерного тестування майбутніх пілотів, і, як наслідок, підвищенню якості їх професійної підготовки. Перспективою подальших наукових розвідок є створення комп'ютерних програм для дистанційного навчання майбутніх авіаційних фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов. – М. : АДЕПТ, 1998. – 216 с.
2. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика / В.П. Беспалько. – М. : Народное образование, 2008. – 512 с.
3. Булах І.Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І.Є. Булах, М.Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
4. Дорошенко Ю.О. Достовірність комп'ютерного тестування : навч.-метод. посіб. [для пед. працівників заг. серед. та вищ. освіти] / Ю.О. Дорошенко, П.А. Ротаєнко ; за ред. Ю.О. Дорошенка. – К. : Пед. думка, 2007. – 175 с.
5. Ким В.С. Тестирование учебных достижений : монография / В.С. Ким. – Уссурийск : Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.
6. Кулик М.С. Кредитно-модульно-рейтингова система навчальної діяльності : навч.-метод. посіб. / М.С. Кулик, Е.В. Лузік, Н.В. Ладогубець. – К. : НАУ, 2004. – 96 с.
7. Михайличев Е.А. Дидактическая тестология / Е.А. Михайличев. – М. : Народное образование, 2001. – 432 с.
8. Морська Л.І. Теоретико-методичні основи розробки та застосування комп'ютерного педагогічного тесту / Л.І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2006. – 159 с.
9. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособ. / М.Б. Челишкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

REFERENCES

1. Avanesov, V.S. Kompozitsiya testovyih zadaniy / V.S. Avanesov. – M. : ADEPT, 1998. – 216 p.
2. Bospalko, V.P. Prirodosoobraznaya pedagogika / V.P. Bospalko. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2008.

3. Bulah, I.Ye. Stvoryuyemo yakisny`j test: navchal`ny`j posibny`k / I.Ye. Bulah, M.R. Mruga. – K. : Majster-klas, 2006. – 160 p.
4. Doroshenko, Yu.O. Dostovirnist` komp`yuternogo testuvannya: navch.-metod. posib. [dlya ped. pracivny`kiv zag. sered. ta vy`shh. osvity`]. / Yu.O. Doroshenko, P.A. Rotayenko; za red. Yu.O. Doroshenka. – K. : Ped. dumka, 2007. – 175 p.
5. Kim, V.S. Testirovanie uchebnyih dostizheniy. Monografiya / V.S. Kim.
6. Kulik, M.S. Kreditno-modulno-reytingova sistema navchalnoyi diyagnostiki: Navchalno-metodichnyi posibnik / M.S. Kulik, E.V. Luzik and N.V. Ladogubets. – K. : NAU, 2004. – 96 p.
7. Mihaylichev, E.A. Didakticheskaya testologiya / E.A. Mihaylichev. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2001. – 432 p.
8. Mors`ka, L.I. Teorety`ko-metody`chni osnovy` rozrobky` ta zastosuvannya komp`yuternogo pedagogichnogo testu / L.I. Mors`ka. – Ternopil` : Aston, 2006. – 159 p.
9. Chelyishkova, M.B. Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov: Uchebnoe posobie / M.B. Chelyishkova. – M.: Logos, 2002.

УДК 378.147

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Локарева Г.В. д. пед. н., професор, Пшенична О.С., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

esp69@mail.ru

У статті наведені якісний та кількісний аналіз процесу підготовки майбутніх менеджерів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності. Характеристика особливостей процесу формування готовності до застосування ІТ засвідчила поступове сходження студентів рівнями готовності. Статистична обробка результатів діагностування (обчислення частот та середніх, перевірка статистичних гіпотез) довела ефективність впровадженої в процес підготовки студентів експериментальної групи наскрізної методики.

Ключові слова: активні методи, готовність, експериментальна методика, інформаційні технології, статистичні критерії, формувальний експеримент, якісний аналіз.

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Локарева Г.В., Пшеничная Е.С.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

esp69@mail.ru

В статье представлены качественный и количественный анализ процесса подготовки будущих менеджеров к применению информационных технологий в профессиональной деятельности. Характеристика особенностей процесса формирования готовности к использованию ИТ продемонстрировала постепенное восхождение студентов по уровням готовности. Статистическая обработка результатов диагностирования (вычисление частот и средних, проверка статистических гипотез) доказала эффективность внедренной в процесс подготовки студентов экспериментальной группы сквозной методики.

Ключевые слова: активные методы, готовность, экспериментальная методика, информационные технологии, статистические критерии, формирующий эксперимент, качественный анализ.

ANALYSIS OF EFFICIENCY OF METHODS FOR FUTURE MANAGERS' PREPARATION TO THE INFORMATION TECHNOLOGY USING

Lokareva G.V., Pshenichna O.S.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str. 66, Zaporizhzhya, Ukraine

esp69@mail.ru

The results of the introduction of experimental methods of future managers' preparation to the information technology using are described in the article. It is grounded that methods of practical study of IT opportunities must be continuous and must include natural sciences, general economic and professionally-oriented disciplines. The article gives methods' general characteristics where the core is active methods and teaching techniques: lecture of visualization, training, technique "duel", project method, case-study, brainstorm, business simulation games, simulation modeling. The methods are based on the gradual process of formation and presented as a scheme: stages of formation-organizational forms of learning- techniques and training methods. The implementation of methods was during the forming where 45 future managers of experimental group and 47 students of control group took part in the experiment. The results of the forming experiment were presented as qualitative analysis and statistical processing of the results. The description of the formation process of future managers' readiness demonstrated consistent rising while they were learning means of information technologies. The matrix of the SWOT-analysis was built where IT weaknesses were determined (the necessity of constant improvement, the large number of applications) and IT opportunities (intellectualization of manager's professional activity, self-improvement, work in any place and at any time). Statistical analysis of diagnostic results of the two students' groups demonstrated gradual rising readiness levels from elementary to creative. Statistical Student and Friedman criteria proved efficiency of the methods introduced into the preparation process of students of experimental group.

Key words: active methods, readiness, information technologies, statistical criteria, forming experiment, experimental methods.

На сучасному етапі в системі вищої освіти України спостерігаються процеси, зорієнтовані на перебудову та покращення якості підготовки фахівців. Ця проблема висвітлюється в низці документів: Законі України «Про вищу освіту», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», стандартах вищої освіти, «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». У зазначених документах акцентуються основні вимоги до підготовки конкурентоспроможних фахівців міжнародного рівня: професійна, практична та творча спрямованість змісту освіти; орієнтація на особистість як на суб'єкт й результат навчально-виховного процесу. Сьогодення характеризується підвищенням ролі менеджменту, який розглядається як один з базисних елементів економіки, тому протягом навчання майбутнього управлінця необхідно створювати умови для розвитку фахівця, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність.

Одним із засобів, які сприяють дієвій роботі менеджера є інформаційні технології (ІТ), тому в процесі його підготовки необхідно приділяти достатньо уваги засвоєнню ІТ. Цілком зрозуміло, що сучасні досягнення в галузі ІТ забезпечують повноту та своєчасність інформаційного відображення процесів управління, можливість їх моделювання, аналізу й прогнозування. Втім рівень готовності майбутніх менеджерів до застосування ІТ недостатньо відповідає сучасним вимогам, що пояснюється наявністю суперечностей між: існуючим змістом підготовки фахівців до застосування інформаційних технологій та стрімким розвитком цих технологій; необхідністю творчого розвитку майбутнього управлінця та недостатнім методичним забезпеченням цього процесу в аспекті підготовки до застосування ІТ. Для вирішення цих протиріч необхідно розробити та впровадити в навчальний процес науково обгрунтовану методику формування готовності майбутніх менеджерів до застосування ІТ.

Отже **метою нашої статті** є перевірка ефективності впровадженої у наскрізну підготовку майбутнього фахівця з управління експериментальної методики формування готовності до застосування ІТ.

Проблема засвоєння інформаційних технологій актуальна на сучасному етапі; її визначальні положення представлені в публікаціях Ю. Бикова, А. Верланя, А. Єршова, М. Жалдака, Н. Морзе, С. Ракова, С. Семерікова, О. Співаковського та ін. Основні дослідження підготовки майбутніх фахівців до застосування інформаційних технологій здійснюються в контексті навчання учителів (Г. Генсерук, І. Гринченко, М. Кадемія, Л. Морська, Л. Петухова, О. Снігур, Н. Яциніна та ін.), економістів (М. Головань, О. Гончарова, Н. Праворська, Л. Савчук, С. Шевченко та ін.), менеджерів (Г. Агабаян, Д. Алімасова, Т. Коваль, К. Могилевська) та юристів (О. Бурцева, М. Шерман).

Під час огляду публікацій найбільше нас зацікавили праці, присвячені підготовці майбутніх менеджерів та економістів, оскільки ці дві спеціальності достатньо споріднені. Ми звернули увагу на дисципліни, у яких вивчають інформаційні технології, та на методику підготовки до їх використання. Виявилася тенденція, згідно з якою для підготовки до застосування ІТ використовуються лише дисципліни, пов'язані з інформатикою. Формування в майбутніх економістів інформатичних компетентностей О. Гончарова здійснює в межах лише трьох дисциплін «Інформатика і комп'ютерна техніка», «Інформаційні системи та технології в економіці», «Системи обробки економічних даних» [4, с. 14]. У своїй докторській дисертації Т. Коваль реалізує методику підготовки майбутніх менеджерів-економістів до інформаційної діяльності в межах вивчення дисциплін «Інформатика та комп'ютерна техніка», «Комп'ютерні мережі та телекомунікації», «Інформаційні системи в менеджменті», «Автоматизоване робоче місце менеджера» [5, с. 189–190]. Формування інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів Л. Савчук розглянула через наповнення змістового компонента, який втілюється в процесі вивчення навчальних курсів «Інформатика та комп'ютерна техніка», «Економічна інформатика», «Комп'ютерні мережі та телекомунікації», «Інформаційні системи і технології підприємства», «Автоматизоване робоче місце економіста» [10, с.15]. Підготовку майбутніх бакалаврів спеціальності «облік і аудит» до використання засобів ІТ для автоматизації бухгалтерського обліку С. Шевченко проводить впродовж одного семестру під час вивчення дисциплін «Інформаційні системи і технології в обліку і аудиті», «Автоматизація бухгалтерського обліку» [11, с. 113]. Реалізацію системи формування в майбутніх менеджерів інформатичних компетентностей Д. Алімасова виконує лише в межах дисципліни «Інформаційні системи та технології» та варіативного спецпрактикуму «Нові інформаційні технології у професійній діяльності менеджерів туристичного підприємства» [2, с. 64]. Цей огляд можна продовжувати, однак вже зрозуміло, що дослідники мало уваги приділяють комплексному вивченню інформаційних технологій в межах циклів дисциплін загальноекономічної та професійно орієнтованої підготовки. Ми ж вважаємо, що процес засвоєння ІТ має бути неперервним та цілісним, а методика формування готовності майбутніх менеджерів до застосування інформаційних технологій – наскрізною і здійснюватися впродовж всього періоду навчання. Саме тому в авторській інтерпретації формування готовності майбутніх менеджерів до застосування ІТ здійснюється при вивченні 15 навчальних дисциплін загальнонаукової, загальноекономічної та професійно орієнтованої підготовки [8, с.143].

Більшість дослідників для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців до застосування інформаційних технологій пропонують вдосконалити методику навчання. Майже в усіх розглянутих нами публікаціях автори говорять про використання активних методів навчання: «мозковий штурм» (Г. Агабаян [1], О. Гончарова [4], К. Могилевська [6], Л. Савчук [10]); case-study (Г. Агабаян [1], О. Гончарова [4], Л. Савчук [10]); метод проектів (М. Головань [3], Т. Коваль [5], Л. Савчук [10], С. Шевченко [11]); тренінг-практикум (Д. Алімасова [2], К. Могилевська [6]); ігрові методи навчання (О. Гончарова [4], Т. Коваль [5], Л. Савчук [10]); імітаційне моделювання (К. Могилевська [6]). *Активні методи та прийоми навчання* утворюють ядро нашої експериментальної методики і до них належать: лекція-візуалізація, тренінг, прийом «дуель», метод проектів, case-study, мозковий штурм, ігри, імітаційне моделювання. Формування готовності майбутніх управлінців до застосування ІТ має

відбуватися поступово, відповідно до пропедевтичних, базових, системних та інтеграційно-професійних етапів [8, с. 146–147]. Розподіл прийомів і методів підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до застосування ІТ, відповідно до етапів та організаційних форм навчання, наведено на рис. 1.

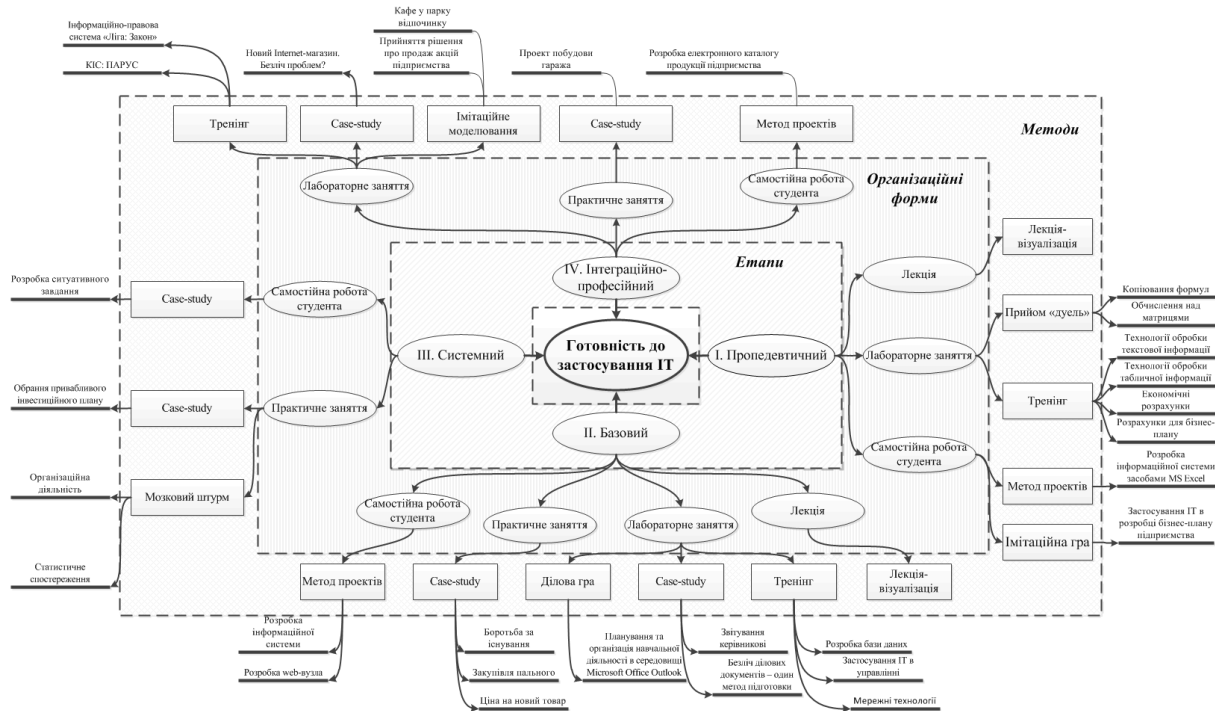


Рис. 1. Поетапність методики формування готовності до застосування ІТ

Для перевірки ефективності розробленої експериментальної методики підготовки майбутніх фахівців з управління до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності було проведено формувальний експеримент, який відповідав усім вимогам до педагогічних досліджень. В експериментальному дослідженні взяли участь експериментальна та контрольна групи (далі ЕГ і КГ) кількістю відповідно 45 та 47 студентів. Навчальний процес для ЕГ та КГ здійснювався в однакових умовах на базі Запорізького національного університету. Єдиною відмінністю було те, що в підготовці майбутніх менеджерів експериментальної групи було використано експериментальну методику.

Ми вважали за доречне провести якісний аналіз результатів експерименту на етапах підготовки. Обсяг статті не дозволяє докладно розглянути впровадження методики, тому ми зупинимося лише на декількох показових прикладах.

На *пропедевтичному етапі* після виконання лабораторних робіт з деяких тем реалізовувався прийом «дуель». Студенти самостійно розробляли завдання, які наступного заняття пропонували опоненту на «поєдинку». Спостереження за учасниками таких «турнірів» показало їх загальну зацікавленість і пізнавальну активність. Зазначений прийом сприяв розвитку мобільності знань студентів, оскільки дуже часто в них з'являлася необхідність в індивідуальному дослідженні. Наприклад, у процесі перевірки підготовленого завдання на копіювання формул один із першокурсників стикнувся з появою циклічного посилання. Він здійснив додаткове дослідження та розповів одногрупникам про методи боротьби з цією помилкою. Участь студентів в імітаційній грі «Застосування інформаційних технологій для розробки бізнес плану» передбачала самостійне обрання підприємства і продукції, яку воно виробляло. Їх пропозиції були дуже різноманітними і цікавими: «Завод з переробки сміття», «Виробництво діамантів», «Відкриття хореографічної школи». Обговорення та рефлексія на заключному етапі засвідчили, що майбутні фахівці недооцінювали можливості текстових і табличних процесорів для майбутньої професійної діяльності. Але гра переконала їх у необхідності вдосконалення особистих умінь виконання дій у середовищі цих додатків.

На базовому етапі студенти ЕГ працювали з кейсом «Безліч ділових документів – один метод підготовки». У його завданні майбутнім фахівцям було запропоновано окреслити управлінські проблеми, для вирішення яких можна використовувати технологію злиття документів. Ця особливість вплинула на процедуру реалізації методу: кейс був запропонований майбутнім фахівцям напередодні, а пропозиції обговорювалися в аудиторії протягом 10 хв. Усі варіанти були записані на дошці, потім серед них знаходилися аналогічні та поєднувалися у групи. Таким чином було визначено 21 ситуацію. Тематика запропонованих ситуацій була різноманітною і свідчила про розуміння майбутніми фахівцями перспектив застосування офісних додатків для розробки ділових паперів. Спостереження за учасниками засвідчило їх зацікавлене ставлення до застосування системи розробки текстових документів у роботі управління. Опитування після розв'язання кейсів засвідчило, що 57,8% повністю задоволені своєю участю в роботі над ними, 31,1% – частково задоволені і лише 11,1% – незадоволені. За висловлюваннями майбутніх менеджерів, вирішення кейсів дало їм змогу отримати досвід практичного застосування інформаційних технологій при вирішенні завдань управління; пов'язати навчання з практичною діяльністю; самостійно приймати рішення. Ще одним прикладом роботи студентів був індивідуальний проект «Розробка інформаційної системи». Ознайомлення з доробками студентів засвідчило, що вони добре засвоїли дії зі створення таблиць, запитів, звітів та форм на лабораторних заняттях. Самостійно студенти розібралися зі створенням макросів, SQL-запитів, масок для введення та ін. Аналіз проектів показав, що OLE-об'єктами на формах скористалося 84,4% майбутніх фахівців, розробили макрос – 68,9%, створили SQL-запити – 15,6%, застосували інші можливості (списки на формах для добору записів, події, маски введення, пошук даних на формі) – 86,7%. Оскільки під час аудиторних занять ці можливості систем управління базою даних не вивчалися, то їх використання свідчить про самостійність засвоєння студентами процедури виконання дій. У процесі вивчення дисципліни «Комп'ютерні мережі та телекомунікації» заняття супроводжувалися діловою грою «Планування та організація навчальної діяльності в середовищі «MS Outlook». Її метою було ознайомлення студентів з можливостями програми планування робочого часу та розвиток у них вмінь застосовувати ІТ мережного зв'язку для ділової комунікації. Ігровий процес полягав у випробуваннях на посаду менеджера «підприємства». Конкурс передбачав вчасне та якісне виконання доручень керівника-викладача – завдань тренінгу «Мережні технології». На першому занятті студенти в додатку «MS Outlook» підготували план своєї роботи, який протягом семестру реалізовувався кожним індивідуально. За результатами захисту лабораторної роботи відповідне завдання відзначалося як завершене. Завдяки діловій грі робота студентів експериментальних груп була організованою, що дало їм можливість виконати лабораторні роботи вчасно. На етапі підбиття підсумків майбутні менеджери зазначили, що не очікували такого ефекту.

На системному етапі з метою виявлення можливостей різноманітних додатків для вирішення проблем статистичного спостереження, зведення й групування статистичних даних, були проведені 30-хвилинні «мозкові штурми». Запропоновані студентами під час «мозкових штурмів» ідеї розв'язання задач були оригінальними, продуктивними та вирізнялися різноманіттям: табличний процесор MS Excel та MathCAD. За результатами відповідей студентів на анкету для рефлексії було виявлено, що робота в середовищі табличного процесора MS Excel відома 86,7% респондентів, а дізналися про нові можливості цього додатка 13,3%. Математичний пакет MathCAD визнали знайомим лише 37,8% майбутніх фахівців, ознайомилися з новими можливостями цього додатка 51,1% і 11,1% – відзначили, що хотіли б ознайомитися з цією програмою. Також на системному етапі майбутні фахівці колективно розробляли кейси. Підготовлені ситуативні завдання розв'язувалися в аудиторії. Зазначимо, що вони вирізнялися різноманітними фактологічними та статистичними матеріалами, наочністю їх презентації (таблиці, діаграми, графіки, малюнки), відповідністю змісту ситуації основній ідеї кейса. Назви цих завдань розкривали сутність ситуації, представлені в кейсі та були такими: «Інвестиційна компанія», «Кав'ярня в Дубовому гаю», «Невелика кондитерська в курортному містечку», «Операційний відділ банку» та ін. У процесі обговорення студенти визнали, що застосування ІТ при вирішенні кейсів дало їм змогу здійснити аналіз та обрати прикладне програмне забезпечення для подальшої

роботи, сформувати вміння та навички роботи з програмним забезпеченням управлінського призначення.

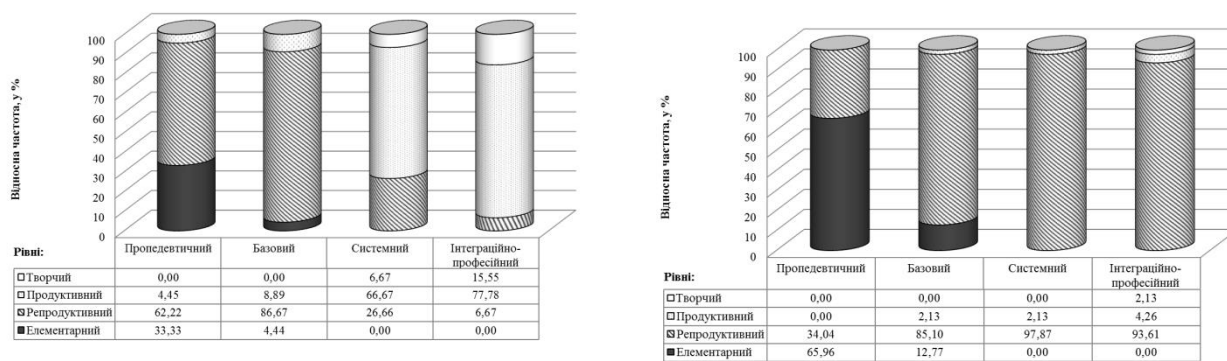
На *інтеграційно-професійному етапі* застосовувався метод імітаційного моделювання, під час якого студенти-менеджери засвоювали професійні вміння прийняття рішень на основі багатоваріантного аналізу. Основна увага зверталася на те, що комп'ютер дає змогу швидко, ефективно й точно обчислювати параметри різноманітних варіантів рішень на основі розробленої моделі. Для практичного засвоєння систем підтримки прийняття рішень студентам було запропоновано розробити базу знань для прийняття рішення про доцільність продажу акцій фірми та за допомогою моделі виявити всі варіанти, за яких вигідно продавати акції. Спочатку студенти створили базу знань та базу даних для побудови експертної системи, потім побудували «дерево рішень». Варіанти розв'язання цього завдання відрізнялися: декілька різновидів моделі, отримання результату під час послідовної перевірки всіх можливих варіантів, застосування сценаріїв отримання альтернативних рішень, використання таблиці підстановки. Найбільш професійним було рішення за допомогою таблиці підстановки з двома змінними. На думку більшості студентів, використання методу імітаційного моделювання засвідчило, що комп'ютер є найбільш ефективним засобом для обчислення показників моделі, на основі яких обирається прибутковий варіант.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики було здійснено кількісний аналіз отриманих результатів, для чого проводилася педагогічна діагностика компонентів готовності (мотиваційно-ціннісного, індивідуально-психологічного, когнітивного, професійно-діяльнісного, комунікативного і рефлексивного) за допомогою підготовлених пакетів діагностик (стандартизованих і авторських) [7].

На початку *пропедевтичного етапу* було проведено вхідне діагностування, за результатами якого ми переконалися, що на початку формувального експерименту ЕГ та КГ не розрізнялися. Саме тому в навчальний процес підготовки майбутніх фахівців експериментальної групи було впроваджено розроблену експериментальну методику.

Впродовж підготовки ми відстежили динаміку розвитку готовності майбутніх менеджерів ЕГ та КГ впродовж чотирьох етапів навчання, для чого розглянули розподіли частот за рівнями (елементарним, репродуктивним, продуктивним і творчим). Гістограми розподілів побудовані для КГ та ЕГ (рис. 2) демонструють динаміку змін на етапах підготовки в обох групах. Однак в експериментальній групі покращення рівня готовності було більш виразним порівняно з контрольною. Наприкінці пропедевтичного етапу лише 33,33% представників ЕГ продемонстрували елементарний рівень, 62,22% – репродуктивний і 4,45% – продуктивний, тоді як у КГ більше половини (65,96%) – респонденти з елементарним рівнем і решта – (34,04%) з репродуктивним. Після базового етапу розподіл студентів ЕГ і КГ за рівнями готовності майже не відрізняється, що пояснюється великою кількістю практичних занять у комп'ютерних класах, передбачених навчальним планом як для ЕГ, так і для КГ. Так, з елементарним рівнем в ЕГ 4,44%, у КГ – 12,77%, з репродуктивним ЕГ – 86,67%, КГ – 85,10% і з продуктивним ЕГ – 8,89%, КГ – 2,13%. Починаючи із системного етапу, спостерігаються більш суттєві розбіжності в розподілі кількості студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями. В ЕГ поступово зменшується питома вага студентів з елементарним (до 0,00%) і репродуктивним (до 26,66%) рівнями та збільшується – з продуктивним (66,67%) і творчим (6,67%). На противагу ЕГ більшість представників КГ продемонструвала репродуктивний рівень (97,87%) і лише 2,13% – продуктивний. Після закінчення формувального експерименту (під кінець інтеграційно-професійного етапу) розподіл за рівнями в ЕГ засвідчив ефективність впровадженої нами експериментальної методики: репродуктивний – 6,67%, продуктивний – 77,78% і творчий – 15,55%. У КГ розподіл майже не змінився порівняно із системним етапом: репродуктивний – 93,61%, продуктивний – 4,26% і творчий – 2,13%. Наведена статистика дала нам підстави стверджувати, що в процесі підготовки на кожному з етапів формування готовності в ЕГ були вирішені основні їх завдання – досягнення відповідного рівня готовності, а саме: на пропедевтичному етапі – елементарного рівня готовності, на базовому –

репродуктивного, на системному – продуктивного, на інтеграційно-професійному – продуктивного та творчого.



EG

KG

Рис. 2. Гістограми розподілу студентів EG та KG за рівнями сформованості готовності на етапах експерименту

Динаміку розвитку готовності студентів EG та KG до застосування ІТ у професійній діяльності демонструє діаграма середніх оцінок готовності представників EG та KG (рис. 3). Як видно з цієї діаграми, підвищення готовності студентів експериментальної групи було більш результативним, оскільки різниця між середніми оцінками загальної готовності студентів EG та KG на етапах експерименту послідовно збільшувалася на користь EG: пропедевтичний етап – розбіжність дорівнює 0,01; базовий – 0,31; системний – 0,65; інтеграційно-професійний – 0,85. Це також свідчить про підвищення рівня готовності майбутнього фахівця з менеджменту до застосування ІТ у професійній діяльності.

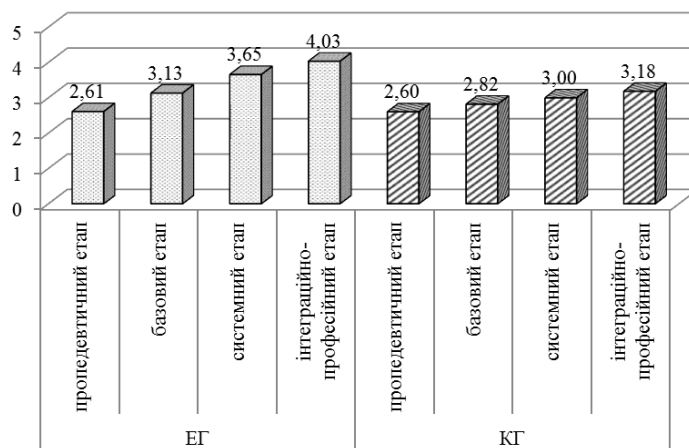


Рис. 3. Середні оцінки готовності студентів EG і KG на етапах експерименту

Отримані середні оцінки та відносні частоти розподілу за рівнями сформованості готовності у студентів EG свідчать про її покращення протягом підготовки. Однак, щоб уникнути випадковості у висновках, ми провели перевірку за допомогою статистичних гіпотез. Для цього було розглянуто дві альтернативні гіпотези стосовно рівня розвитку кожного з шести компонентів готовності студентів EG (KG):

1. Нульова гіпотеза (H_0): між оцінками мотиваційно-ціннісного, індивідуально-психологічного, когнітивного, професійно-діяльнісного, комунікативного і рефлексивного компонентів готовності студентів EG (KG), отриманих протягом підготовки, існують лише випадкові відмінності.
2. Альтернативна гіпотеза (H_1): між оцінками тих самих компонентів готовності студентів EG (KG), отриманих протягом підготовки, існують не випадкові відмінності.

У процесі формувального експерименту було проведено чотири зрізи після кожного етапу, тому для перевірки гіпотези застосований критерій χ^2 Фрідмана, який дає змогу порівняти чотири

залежні вибірки. Для обчислення емпіричного значення χ_r^2 -критерію Фрідмана ($\chi_{r\text{ емп.}}^2$) ми скористалися формулою (1) [9, с. 226]:

$$\chi_r^2 = \left[\frac{12}{n \cdot c \cdot (c+1)} \cdot \sum T_j^2 \right] - 3 \cdot c \cdot (c+1), \quad (1)$$

де c – кількість вимірів (дорівнює 4);
 n – обсяг групи;
 T_j – сума рангів за кожним виміром.

Зведені результати для контрольної та експериментальної груп подано в табл. 1. Для перевірки гіпотези ці значення були порівняні з критичним значенням $\chi^2 = 7,82$.

Таблиця 1 – Розраховані емпіричні значення - критерію Фрідмана

Компонент	ЕГ		КГ	
	$\chi_{r\text{ емп.}}^2$	Висновок	$\chi_{r\text{ емп.}}^2$	Висновок
Мотиваційно-ціннісний	128,03	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 > \chi_{r\text{ крит.}}^2$	5,32	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 < \chi_{r\text{ крит.}}^2$
Індивідуально-психологічний	111,48	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 > \chi_{r\text{ крит.}}^2$	-7,34	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 < \chi_{r\text{ крит.}}^2$
Когнітивний	130,94	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 > \chi_{r\text{ крит.}}^2$	-7,50	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 < \chi_{r\text{ крит.}}^2$
Професійно-діяльнісний	119,29	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 > \chi_{r\text{ крит.}}^2$	7,26	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 < \chi_{r\text{ крит.}}^2$
Комунікативний	133,83	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 > \chi_{r\text{ крит.}}^2$	7,68	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 < \chi_{r\text{ крит.}}^2$
Рефлексивний	125,33	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 > \chi_{r\text{ крит.}}^2$	-7,37	$ \chi_{r\text{ емп.}}^2 < \chi_{r\text{ крит.}}^2$

Як видно з табл. 1, для всіх компонентів готовності в ЕГ виконується нерівність $|\chi_{r\text{ емп.}}^2| > \chi_{r\text{ крит.}}^2$, саме тому нами приймається альтернативна гіпотеза (H_1): між рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного, індивідуально-психологічного, когнітивного, професійно-діяльнісного, комунікативного та рефлексивного компонентів готовності студентів ЕГ на етапах експерименту існують не випадкові відмінності. Для КГ виконується нерівність $|\chi_{r\text{ емп.}}^2| < \chi_{r\text{ крит.}}^2$, що дало змогу відкинути альтернативну гіпотезу на користь нульової (H_0): між рівнем розвитку відповідного компонента готовності студентів КГ існують лише випадкові відмінності.

Одночасно ми вважали за необхідне порівняти контрольну та експериментальну групи наприкінці інтеграційно-професійного етапу підготовки, що спонукало нас перевірити гіпотезу про однорідність цих груп. Для цього ми розглянули дві альтернативні гіпотези:

1. *Нульова гіпотеза (H_0):* студенти ЕГ та КГ в кінці експерименту не розрізняються за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного, індивідуально-психологічного, когнітивного, професійно-діяльнісного, комунікативного і рефлексивного компонентів.
2. *Альтернативна гіпотеза (H_1):* експериментальна та контрольна групи в кінці експерименту розрізняються за рівнями розвитку тих самих компонентів.

Для перевірки гіпотези ми скористалися t -критерієм Стьюдента [9, с. 185], емпіричні значення якого обчислюються за формулою (2):

$$t_{\text{емп.}} = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1) \cdot S_1^2 + (n_2-1) \cdot S_2^2}{n_1+n_2-2} \cdot \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}, \quad (2)$$

де \bar{X}_1 та \bar{X}_2 – середні оцінки для ЕГ та КГ;
 n_1 і n_2 – кількість студентів в ЕГ та КГ;
 S_1^2 і S_2^2 – вибіркові дисперсії для тих самих груп.

Емпіричні значення $t_{\text{емп.}}$, отримані в процесі розрахунків, для кожного компонента готовності наведені у табл. 2. Порівняння емпіричних значень із критичним (1,99) засвідчило, що для оцінок всіх компонентів готовності виконується нерівність $t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$, тому ми прийняли

альтернативні гіпотези (H_1): за кожним компонентом готовності наприкінці експерименту ЕГ та КГ розрізняються, що свідчить про ефективність розробленої та впровадженої нами експериментальної методики.

Таблиця 2 – Емпіричні значення критеріїв для порівняння ЕГ та КГ після експерименту

Компонент	$t_{\text{емп.}}$	Висновок
Мотиваційно-ціннісний	6,85	$t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$
Індивідуально-психологічний	3,63	$t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$
Когнітивний	7,88	$t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$
Професійно-діяльнісний	9,24	$t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$
Комунікативний	11,3	$t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$
Рефлексивний	8,68	$t_{\text{емп.}} > t_{\text{крит.}}$

Наприкінці формувального етапу експерименту студентам ЕГ було запропоновано визначити сильні та слабкі сторони використання інформаційних технологій в управлінні, можливості й загрози застосування ІТ у роботі фахівця з менеджменту. На основі узагальнення відповідей була побудована матриця SWOT-аналізу: сильні сторони – Strengths, слабкі сторони – Weakness, можливості – Opportunities, загрози – Threats (рис. 4).

Сильні сторони	Можливості
<ol style="list-style-type: none"> Швидке отримання результатів Точність обчислень Оперативний пошук інформації Отримання всіх можливих варіантів рішення Автоматизація деяких дій з планування, організації та координування Компактне зберігання даних та оперативне їх отримання Графічне оформлення бізнес-процесів 	<ol style="list-style-type: none"> Інтелектуалізації професійної діяльності Самовдосконалення Спільної роботи менеджерів Роботи в будь-якому місці та в будь-який час
Слабкі сторони	Загрози
<ol style="list-style-type: none"> Наявність на ринку ІТ-продуктів великої кількості різноманітних додатків Необхідність постійного вдосконалення особистих знань і вмінь менеджера Трудомісткість при виконання складних робіт Необхідність у співпраці програмістів та менеджерів 	<ol style="list-style-type: none"> Думка про те, що комп'ютер виконує роботу менеджера Перебільшення можливостей ІТ Непрофесійне застосування ІТ

Рис. 4. Матриця SWOT-аналізу застосування ІТ у професійній діяльності менеджера

З наведеної матриці видно, що студенти чітко розуміють позитивні та негативні фактори застосування ІТ у своїй майбутній професійній діяльності. Визначені студентами сильні сторони не викликають жодних зауважень, оскільки їх твердження повною мірою відображають внутрішній потенціал управління за рахунок впровадження інформаційних технологій. Найбільше значення, на нашу думку, в цій матриці має оцінка можливостей інформаційних технологій для менеджера та слабкі сторони їх застосування, оскільки їх порівняння доводить два важливі тези: 1) ІТ це предмет вивчення і, одночасно, засіб навчання; 2) ІТ сприяють ефективності управління, яке здійснюється як колективно так і індивідуально. Загрози визначають стратегію методики формування готовності до застосування інформаційних технологій: менеджер має бути професіоналом з управління та висококласним користувачем комп'ютера.

Отже, наведений нами в статті якісний аналіз процесу формування в майбутніх менеджерів готовності до використання ІТ доводить ефективність впровадженої в навчальний процес

експериментальної методики. Аналіз кількісних показників (частот і середніх), отриманих під час проведення формувального етапу експерименту, показав переважно продуктивний розвиток готовності студентів експериментальної групи. Перевірені статистичні гіпотези довели наявність суттєвих розбіжностей між студентами ЕГ та КГ, що дало нам всі підстави стверджувати про ефективність впровадженої в навчальний процес підготовки майбутніх менеджерів наскрізної експериментальної методики формування готовності до застосування інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агабаян Г. С. Формирование готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности будущего менеджера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Гаяне Сергеевна Агабаян; Моск. гор. пед. ун-т. – Москва, 2010. – 22 с.
2. Алімасова Д. П. Обґрунтування моделі реалізації системи формування інформатичної компетентності студентів-менеджерів [Електронний ресурс] / Д. П. Алімасова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 2. – С. 59–67. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_2_8.
3. Головань М. С. Використання методу проектів у процесі вивчення інформатики та комп'ютерної техніки в економічному вузі / М. С. Головань // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. пр. : у 3 т. – Кривий Ріг : Вид-во НМетАУ, 2003. – Вип. 3. – Т. 3: Теорія та методика навчання інформатики. – С. 67–71.
4. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.02 «Теорія і методика навчання інформатики» / Оксана Миколаївна Гончарова; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 40 с.
5. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2008. – 572 с.
6. Могилевская Е. В. Профессиональная подготовка будущих менеджеров с использованием имитационного моделирования на основе информационных технологий : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Могилевская Екатерина Владимировна; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2006. – 193 с.
7. Пшенична О. С. Діагностика готовності майбутніх фахівців з менеджменту організацій до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності : науково-методичне видання / О. С. Пшенична; [наук. ред. Г. В. Локарева]. – Запоріжжя : ЗНУ, 2011. – 140 с.
8. Пшенична О. С. Модель підготовки майбутнього менеджера організацій до застосування інформаційних технологій / О. С. Пшенична // Вісник Запорізького національного університету : Педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 142–147.
9. Руденко В. М. Математична статистика : навч. посібник / В. М. Руденко. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.
10. Савчук Л. О. Формування інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Людмила Олександрівна Савчук; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 20 с.

11. Шевченко С. В. Підготовка бакалаврів спеціальності «облік і аудит» до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шевченко Світлана Валеріївна ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2016. – 231 с.

REFERENCES

1. Agabayan G. S. Formirovaniye gotovnosti k ispol'zovaniyu informatsionnykh tekhnologiy v professional'noy deyatel'nosti budushchego menedzhera : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» / Agabayan Gayane Sergeevna ; Mosk. mountains. ped. univ. – Moscow, 2010. – 22 p.
2. Alimasova D. P. Obgruntuvannya modeli realizatsiyi systemy formuvannya informatychnoy kompetentnosti studentiv-menedzheriv [Elektronnyy resurs] / D. P. Alimasova // Pedagogika i psykholohiya profesiynoyi osvity. – 2013. – № 2. – С. 59–67. – Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_2_8.
3. Holovan' M. S. Vykorystannya metodu proektiv u protsesi vyvchennya informatyky ta komp'yuternoyi tekhniky v ekonomichnomu vuzi / M. S. Holovan' // Teoriya ta metodyka navchannya matematyky, fizyky, informatyky : zb. nauk. pr. : u 3 t. – Kryvyy Rih : Vid-vo NMetAU, 2003 – Vip. 3. – Т. 3: Teoriya ta metodyka navchannya informatyky. – P. 67–71.
4. Goncharova O. M. Teoretyko-metodychni osnovy osobystisno-oriyentovanoi systemy formuvannya informatychnykh kompetentnostey studentiv ekonomichnykh spetsial'nostey : avtoref. dis. ... dr. ped. nauk : [spec.] 13.00.02 «Teoriya i metodyka navchannya informatyky» / Goncharova Oksana Mikolaiivna ; Natsional'nyy pedagogichnyy universytet im. M. P. Drahomanova. – Kyiv, 2007. – 40 p.
5. Koval' T. I. Teoretychni ta metodychni osnovy profesiynoyi pidhotovky z informatsiynykh tekhnologiy maybutnikh menedzheriv-ekonomistiv : dys... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Koval' Tamara Ivanivna ; APN Ukrayiny, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. – Kyiv, 2008. – 572 p.
6. Mogilevskaya Ye. V. Professional'naya podgotovka budushchikh menedzherov s ispol'zovaniyem imitatsionnogo modelirovaniya na osnove informatsionnykh tekhnologiy : dis... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Mogilevskaya Yekaterina Vladimirovna ; Stavropol'skiy Gosudarstvennyy Universitet. – Stavropol', 2006. – 193 p.
7. Pshenichna O. S. Diagnostika gotovnosti majbutnih fahivciv z menedzhmentu organizacij do zastosuvannya informacijnih tehnologij u profesijnij dijal'nosti : naukovometodichne vidannja / O. S. Pshenichna ; [nauk. red. G. V. Lokareva]. – Zaporizhzhja : ZNU, 2011. – 140 p.
8. Pshenichna O. S. Model' pidhotovky maybutn'oho menedzhera orhanizatsiy do zastosuvannya informatsiynykh tekhnologiy / O. S. Pshenichna // Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu: Pedagogichni nauky. – 2012. – № 2. – P. 142–147.
9. Rudenko V. M. Matematychna statystyka : navch. posibnyk / V. M. Rudenko. – Kyiv : Tsentр uchbovoyi literatury, 2012. – 304 p.
10. Savchuk L. O. Formuvannya informatychnoyi skladovoyi fakhovoyi pidhotovky maybutnikh ekonomistiv u protsesi samostiynoyi navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : [spets.] 13.00.04 «Teoriya i metodika profesiynoyi osvity» / Savchuk Lyudmyla Oleksandrivna ; Ternopil's'kyy natsional'nyy pedagogichnyy universytet imeni Volodymyra Hnatyuka. – Ternopil', 2009. – 20 p.
11. Shevchenko S. V. Pidhotovka bakalavriv spetsial'nosti «oblik i audyt» do avtomatyzatsiyi bukhgalters'koho obliku malykh pidpryemstv : dys... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Shevchenko Svitlana Valeriyivna ; Klyasych. pryvat. un-t. – Zaporizhzhya, 2016. – 231 p.

УДК 378.047:001.8:338.48:364.446

ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ТУРИЗМУ

Люта Д.А., аспірант

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

man.darynka@ukr.net

У статті розкрито значення таких понять, як соціальний туризм, формування готовності, фахівець з туризмознавства. Проведено дослідження літературних джерел щодо тлумачення базових понять з точок зору педагогіки, психології, філософії. Проаналізовано зв'язок цих понять у проведеному дослідженні.

Ключові слова: соціальний туризм, формування готовності, фахівець з туризмознавства.

ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ПОНЯТИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМОВЕДЕНИЮ К ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ТУРИЗМА

Лютая Д.А.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина

man.darynka@ukr.net

В статье раскрыто значение таких понятий, как социальный туризм, формирование готовности, специалист по туризмоведению. Проведено исследование литературных источников относительно толкования данных понятий с точки зрения педагогики, психологии, философии. Проанализирована связь этих понятий в проведенном исследовании.

Ключевые слова: социальный туризм, формирование готовности, специалист по туризмоведению.

CHARACTERISTICS OF BASE CONCEPTS OF RESEARCH OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS OF TOURISM TO THE ORGANIZATION OF SOCIAL TOURISM

Lyuta D.A.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

man.darynka@ukr.net

The article explores the importance of concepts such as the social tourism, formation of readiness, specialist tourism knowledge. A study of the literature concerning the interpretation of these concepts from the point of view of pedagogy, psychology, philosophy. The relation of these concepts in the research.

Key words: social tourism, formation of readiness, specialist tourism knowledge.

Постановка проблеми. Важливою складовою туристської діяльності в Україні є соціальний туризм. Це організація змістовного оздоровлення та відпочинку широких верств населення за найнижчими доступними цінами.

Упродовж останніх років розвитком соціального туризму опікуються чимало структур, об'єднань, підприємств і організацій різних форм власності та відомчого підпорядкування. Однак найповніше і найефективніше соціальний туризм знаходить свій прояв у межах профспілкової системи, більшість підприємств і організацій якої входять до приватного акціонерного товариства з туризму та екскурсій «Укрпрофтур».

Соціальний туризм загалом як у світі, так і в Україні знаходиться у стадії розвитку. Як правило, цей вид туризму характеризується середньою, навіть низькою якістю обслуговування, недостатнім рівнем освіти персоналу, не досить розвиненою туристичною інфраструктурою.

Виходячи з цього, потрібно розуміти важливість дослідження формування майбутніх фахівців з туризмознавства, які будуть готові до організації соціального туризму.

Аналіз літературних джерел і публікацій. Визначення таким поняттям, як «соціальний туризм», «формування готовності», «фахівець з туризмознавства» дають такі вчені: В.Ф. Кифяк, Н.Ф. Реймерс, О.О. Бейдик, Ф.Ф. Шандор, В.А. Малахов, Т.Ф. Єфремова, С.І. Ожогов, Д.Н. Ушаков та багато інших. Також, тлумачення наших понять можна знайти в багатьох словниках та енциклопедіях. Слід зазначити, що деякі з понять мають свої визначення у законах України.

Мета статті. Охарактеризувати базові поняття дослідження формування готовності майбутніх фахівців з туризмознавства до організації соціального туризму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед з'ясуємо наукові підходи до визначення дефініції «соціальний туризм». У зв'язку з цим, насамперед зупинимося на тлумаченні поняття «туризм», яке, згідно із законом «Про туризм», розуміється як тимчасовий виїзд особи з місця проживання з оздоровчою, пізнавальною, професійно-діловою метою, без здійснення оплачуваної діяльності в місці, куди особа від'їжджає [7].

За визначенням Всесвітньої туристичної організації (ВТО), туризм є похідним від французького «tour» (прогулянка, поїздка) і являє собою подорож у вільний час, один із видів активного відпочинку [10].

Наприклад, В.Ф. Кифяк та Н.Ф. Реймерс тлумачать туризм як будь-яку подорож з метою відпочинку і знайомства з новими регіонами й об'єктами, а О.О. Бейдик дає таке пояснення цього терміна: туризм – це форма масового подорожування та відпочинку з метою ознайомлення з навколишнім середовищем, що характеризується екологічною, освітянською та іншими функціями [10].

Близьким за змістом до вищевикладених є визначення, згідно з яким туризм – це вид рекреації, пов'язаний із виїздом за межі постійного місця проживання, активний відпочинок, під час якого відновлення працездатності поєднується з оздоровлювальними, пізнавальними, спортивними і культурно-розважальними цілями [1].

Відтепер з'ясуємо сутність поняття «соціальний туризм», що, згідно з загальноприйнятими класифікаціями, є одним із видів туризму.

Так, на думку В.Ф. Кифяка, соціальний туризм – це подорож із метою участі в громадських заходах (мітинги, демонстрації, публічні виступи, марші) [4].

Ф.Ф. Шандор у своїх роботах користується визначенням, поданим у Законі України «Про туризм», соціальний туризм – це подорожі, що субсидуються із джерел позабюджетного фінансування та за рахунок коштів, що виділяються з державного бюджету на соціальні потреби [1].

У Манільській декларації вказується, що «соціальний туризм – це мета, до якої суспільство повинне прагнути в інтересах менш забезпечених громадян» [2].

Отже, соціальний туризм – це організація змістовного оздоровлення та відпочинку широких верств населення за найнижчими доступними цінами, зорієнтованими лише на потреби відновлення матеріальної бази.

Відстежимо філософські погляди на туризм як на соціальне явище, адже вони, безперечно, зумовлюють необхідність перегляду традиційного розуміння туризму як індустрії подорожей і відпочинку, надають такому розумінню ширшого гуманістичного сенсу. Людина, яка подорожує (вчений, бізнесмен, прочанин, відпочиваючий, країнознавець, спортсмен-альпініст, «шукач пригод»), є не просто споживачем туристського продукту, яка переміщується у просторі та часі, а індивідуальністю, яка під час мандрівок, поїздок, походів, відвідувань долучається до світу природи і культурних артефактів, «ціннісних

галактик» інших країн і народів. Така особистість є епіцентром філософських рефлексій туризму [11].

У сучасному світі туризм – це багатогранне явище, тісно пов'язане з економікою, історією, географією, архітектурою, медициною, культурою, спортом та іншими науками.

Вчені Бернського університету Швейцарії, а саме професори В. Хунцікер і К. Крапф, визначили поняття «туризм» як ряд явищ і взаємовідносин, які виникають у результаті подорожування людей доти, доки це не призводить до постійного перебування й отримання будь-якої вигоди. Слід зазначити, що пізніше це визначення було прийняте Міжнародною асоціацією наукових експертів з туризму.

В.А. Малахов визначає туризм як шляхетний вияв людської присутності у світі [16].

На думку науковців, за своєю природою туризм є мультидисциплінарним, багатфакторним явищем. Його можна подати у вигляді ланцюга, який поєднує такі поняття, як інфраструктура, гостинність, воля пересуватись, якість турпродукту; від якості кухні, до якості навколишнього середовища, підготовки кадрів, транспорту, ефективності комунальних служб, служби безпеки туристів. Туризм водночас виступає як галузь господарства, складний міжгалузевий комплекс, де формується і реалізується туристський продукт, як вид економічної діяльності, як самодіяльність людей, їх спосіб життя, своєрідне хобі [4].

Деякі вчені дають таке визначення туризму – це і бізнес, і відпочинок, і комунікація, і інформація, і навчання, і професія, і навіть спосіб життя.

Отже, філософське осмислення туризму передбачає з'ясування його гносеологічних, соціальних, аксіологічних, духовно-культурних, інтеграційних, комунікативних функцій [9].

У психології під туризмом зазвичай розуміють дві мало дотичні області – це, по-перше, цілеспрямована або безцільна, більш або менш тривала життєдіяльність людини або групи людей в умовах дикої природи, і, по-друге, подорожі-екскурсії містами і селами з метою огляду рукотворних і нерукотворних пам'яток з проживанням в готелі, харчуванням у ресторанах, їдальнях, тощо.

Загалом, говорячи про психологію туризму, йдеться про стан душі людини, який знаходиться в умовах дикої природи або готується до перебування в цих умовах.

Тож, туризм можна визначити, як здійснення туристської активності та організацію туристичної діяльності, що спрямована на задоволення рекреаційних, пізнавальних, економічних та духовних потреб особи шляхом переміщення соціальних суб'єктів в соціальному просторі.

Над тлумаченням поняття «готовність» працювали такі вчені: С.Л. Рубінштейн, Д.М. Узнадзе, А.Ф. Линенко, В.Г. Гладких, М.С. Ємець та ін.

У працях С.Л. Рубінштейна, готовність до діяльності визначається вже як комплекс здібностей, які включають до структури різні властивості та якості особистості, причому здібність виступає як загальна категорія щодо цих властивостей та якостей. У своїх працях Д.М. Узнадзе підкреслює, що готовність – суттєва ознака установки, яка виявляється в усіх випадках поведінкової активності суб'єкта [12].

На думку А.Ф. Линенко, готовність розуміється як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування [7].

Вчені В.Г. Гладких та М.С. Ємець зазначають, що готовність формується під впливом установки, яка в свою чергу, забезпечує своєрідне «налаштування» суб'єкта на майбутню діяльність [11].

Досліджуючи структуру готовності, варто розглянути працю дослідників М.І. Дьяченка та Л.О. Кандибовича. У структурі готовності вони виокремлюють такі взаємопов'язані між собою компоненти: мотиваційний – виражається в наявності потреби успішно виконувати поставлене завдання, інтересі до суб'єкта діяльності, способах її здійснення, прагненні до

успіху; орієнтаційний – включає знання та уявлення про особливості та умови діяльності; операціональний – передбачає володіння способами та прийомами діяльності, вміннями та навиками; вольовий – характеризує внутрішню потребу в управлінні діями; оціночний – передбачає самооцінку свої підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань встановленим зразкам [13].

Готовність, на думку М.І. Дьяченко та Л.О. Кандибовича, це пристосування можливостей особистості для успішних дій на даний момент, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку при виконанні завдань, установка на активні та цілеспрямовані дії. Таку готовність вчені називають тимчасовою. Довготривала готовність розглядається ними як система професійно важливих якостей особистості: її досвід, знання, вміння, які необхідні для успішної роботи [13].

У свою чергу, Н.В. Іпполітова у структурі готовності до професійної педагогічної діяльності виділяє три взаємопов'язані компоненти: особистісний – характеризує ступінь морально-педагогічної готовності вчителя до професійної діяльності, відображає ступінь сформованості ціннісних орієнтацій, інтересу професії, рівень розвитку мотивації педагогічної діяльності; когнітивний компонент відображає інформованість педагога про сутність та зміст педагогічної діяльності, рівень загальнопедагогічних, методичних, спеціально-предметних знань, необхідних для ефективної професійно-педагогічної діяльності; праксиологічний компонент характеризує професійні вміння і навички, необхідні для реалізації функцій педагогічної діяльності та забезпечення її ефективності [15].

К.М. Дурай-Новаковська під готовністю розуміє систему інтегративних якостей, властивостей, знань, навиків особистості. На її думку, професійна готовність – це усвідомлення високої ролі соціальної відповідальності, прагнення активно виконувати професійне завдання, установку на реалізацію знань, вмінь та якостей особистості [4].

Готовність до праці – еліпсис трьох понять, що мають різні значення:

- широке значення – готовність до будь-якої праці – як результат трудового виховання з раннього дитинства, що виражається в бажанні трудитися, в осмисленні необхідності брати участь у спільній трудовій діяльності;
- більш конкретне – потреба в праці, що конкретизується в готовності до праці певної, що стала професією, як результат професійного навчання і виховання і підсумок не тільки професійного розвитку, але і соціальної зрілості особистості;
- найбільш конкретне – готовність до праці безпосередня, що виступає у відомих або можливих умовах, як результат психологічної підготовки і психологічної мобілізації [9].

Готовність до дії – стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують ефективне виконання певних дій [10].

Конкретний стан готовності до дії визначається поєднанням факторів, які характеризують різні рівні, напрями готовності: фізичну підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість дії, психологічні умови готовності. Залежно від умов виконання дії провідною може стати одна із цих сторін готовності до дії [10].

Стосовно визначення «туризмознавство» слід сказати, що це загальна теорія туризму, галузь соціокультурного знання, яка має синтетичний характер і характеризується розгалуженими міжнауковими зв'язками, що фокусуються в усвідомленні різних аспектів туризму.

У межах нашого дослідження докладніше зупинимось на тлумаченні поняття фахівець, синонімом якого, згідно з результатами багатьох досліджень, є поняття спеціаліст.

Фахівець, спеціаліст – людина, що володіє спеціальними знаннями й навичками в будь-якій галузі, що має спеціальність; людина, що добре знає будь-що, майстер своєї справи [8].

Т.Ф. Єфремова зазначає, що спеціаліст – це той, хто професійно володіє будь-якою спеціальністю, володіючи спеціальними знаннями в будь-якій галузі науки, техніки, мистецтва; той, хто особливо досвідчений, майстерний в будь-чому; майстер своєї справи.

На думку С.І. Ожогова, спеціаліст – це працівник у галузі будь-якої визначеної спеціальності.

«Спеціаліст» у словнику Д.Н. Ушакова має таке значення: представник тієї чи іншої спеціальності (наукової, художньої, технічної та ін.); людина, яка професійно займається тим або іншим спеціальним різновидом праці.

Великий україно-російський словник також має визначення поняття спеціаліст – це людина, яка вміє що-небудь добре робити і яка володіє великим досвідом в чому-небудь.

Також, визначення поняття спеціаліст є в законі України про вищу освіту. Там, поняття спеціаліст визначено так: «спеціаліст – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності» [17].

Висновки. Отже, виходячи з усього вище сказаного, ми можемо дати загальні визначення базовим поняттям нашого дослідження.

Соціальний туризм – це організація змістовного оздоровлення та відпочинку широких верств населення за найнижчими доступними цінами, зорієнтованими лише на потреби відновлення матеріальної бази.

Фахівець – людина, яка володіє спеціальними знаннями й навичками в будь-якій галузі, що має спеціальність.

Туризмознавство – це загальна теорія туризму, галузь соціокультурного знання, яка має синтетичний характер і характеризується розгалуженими міжнауковими зв'язками, що фокусуються в усвідомленні різних аспектів туризму.

Формування готовності – це процес під впливом установки, яка в свою чергу, створює своєрідне «налаштування» суб'єкта на майбутню діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шандор Ф.Ф. Сучасні різновиди туризму : навч. посіб. / М.П. Кляп, Ф.Ф. Шандор. – К. : Знання, 2011. – 334 с.
2. Манильська декларація по соціальному впливу туризму : от 22.05.1997 г. / Всемирное совещание руководителей сферы туризма. Печ. изд. – М. : Международный туризм: правовые акты, 2000.
3. Закон України «Про туризм» : за станом на 15.09.1995 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2003. – 172 с.
4. Кифяк В.Ф. Організація туристичної діяльності в Україні : навч. посіб. / В.Ф. Кифяк. – Чернівці : Книги-XXI, 2003. – 300 с.
5. Мальська М.П. Туристичний бізнес: теорія та практика : навч. посіб. / М.П. Мальська, В.В. Худо. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 424 с.
6. Пазенок В.С. Філософія : навч. посіб. / В.С. Пазенок. – К. : Академвидав, 2008. – 280 с.
7. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : Монографія / Линенко А. Ф. – К. : ОКФА. – 1995. – 80 с.
8. Мала гірнича енциклопедія : [у 3 т.] / редкол. В.С. Білецький (голова) [та ін.]. – Донецьк : Донбас, 2004. – Т. 3. – 644 с.
9. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / [уклад. В.Й. Бродовська та ін.]. – К. : Професіонал, 2007. – 512 с.

10. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 633 с.
11. Гладких В.Г. Формирование профессионально педагогической готовности бакалавра технологического образования как научная проблема / В.Г. Гладких, М.С. Емец // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – №2 (121). – С. 133-139.
12. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе ; [пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе ; под ред. И.В. Имедадзе]. – Санкт-Петербург : СПб, 2004. – 413 с.
13. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Беларусский университет, 1976. – 175 с.
14. Дурай-Новаковская К.М. Основы и закономерности процесса формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности : автореф. дисс. на присвоение науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / К.М. Дурай-Новаковская. – М., 1983. – 41 с.
15. Ипполитова Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесников, Е.А. Соколова. – Шадринск : Исеть, 2006. – 236 с.

REFERENCE

1. Shandor F.F. Suchasni riznovydy turyzmu : navch. posib. / M.P. Klyap, F.F. Shandor. – K. : Znannya, 2011. – 334 p.
2. Manil'skaya deklaratsiya po sotsial'nomu vozdeystviyu turizma : ot 22.05.1997 g. / Vsemirnoye soveshchaniye rukovoditeley sfery turizma. Pech. izd. – M. : Mezhdunarodnyy turizm: pravovyye akty, 2000.
3. Zakon Ukrayiny «Pro turyzm» : za stanom na 15.09.1995 r. / Verkhovna Rada Ukrayiny. – Ofits. vyd. – K. : Parlam. vyd-vo, 2003. – 172 p.
4. Kyfyak V.F. Orhanizatsiya turystychnoyi diyal'nosti v Ukrayini : navch. posib. / V.F. Kyfyak. – Chernivtsi : Knyhy-KHKHI, 2003. – 300 p.
5. Mal's'ka M.P. Turystychnyy biznes: teoriya ta praktyka : navch. posib. / M.P. Mal's'ka, V.V. Khudo. – K. : Tsentр uchbovoyi literatury, 2007. – 424 p.
6. Pazenok V.S. Filosofiya : navch. posib. / V.S. Pazenok. – K. : Akademvydav, 2008. – 280 s.
7. Lynenko A. F. Pedahohichna diyal'nist' i hotovnist' do neyi : Monohrafiya. – K. : OKFA. – 1995. – 80 p.
8. Mala hirnycha entsyklopediya : [u 3 t.] / redkol. V.S. Bilets'ky (holova) [ta in.]. – Donets'k: Donbas, 2004. – T. 3. – 644 p.
9. Tlumachnyy rosiys'ko-ukrayins'kyu slovnyk psykhohichnykh terminiv [uklad. V.Y. Brodovs'ka ta in.]. – K. : Profesional, 2007. – 512 p.
10. Meshcheryakov B. Bol'shoy psikhologicheskyy slovar' / B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. – M. : Praym-YEVROZNAK, 2002. – 633 p.
11. Gladkikh V.G. Formirovaniye profesional'no pedagogicheskoy gotovnosti bakalavra tekhnologicheskogo obrazovaniya kak nauchnaya problema / V.G. Gladkikh, M.S. Yemets // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – №2 (121). – P. 133-139.
12. Uznadze D.N. Obshchaya psikhologiya / D.N. Uznadze; [per. s груз. Ye.SH. Chomakhidze; pod red. I.V. Imedadze]. – Sankt-Piterburg : SPb, 2004. – 413 p.
13. D'yachenko M.I. Psikhologicheskyye problemy gotovnosti k deyatel'nosti / M.I. D'yachenko, L.A. Kandybovich. – Minsk : Belarusskiy universitet, 1976. – 175 p.

14. Duray-Novakovskaya M. Osnovy i zakonomernosti protsessa formirovaniya professional'noy gotovnosti k pedagogicheskoy deyatelnosti : avtoref. diss. na prisvoeniye nauch. stepeni dokt. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» / M. Duray-Novakovskaya. M., 1983. – 41 p.
15. Ippolitova N.V. Sistema professional'noy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza: lichnostnyy aspekt : monografiya / N.V. Ippolitova, M.A. Kolesnikov, Ye.A. Sokolova. – Shadrinsk : Iset', 2006. – 236 p.

УДК 616-006-057-084:001.891(477)

ВВЕДЕННЯ В КУРС ДИСЦИПЛІНИ «ОХОРОНА ПРАЦІ В ГАЛУЗІ» ДЛЯ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ПИТАНЬ БЕЗПЕКИ ПРАЦІ ПІД ЧАС РОБОТИ З ПРОТИПУХЛИННИМИ ПРЕПАРАТАМИ

Малишевська О. С.

*Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Федьковича, 91 а,
м. Івано-Франківськ, Україна*

o16r02@yandex.ua

У статті розглянуто умови праці молодшого медичного персоналу в онкологічних закладах і ризики, які виникають у процесі такого виду діяльності. Наведено шляхи оптимізації умов праці, що включають чотирирівневий комплекс заходів, спрямованих на управління ризиками, які виникають під час застосування лікарських препаратів з канцерогенним потенціалом. Запропоновано, як профілактичний та запобіжний працезохоронний захід, впровадити в курс дисципліни «Охорона праці в галузі» для молодших спеціалістів розділ, присвячений безпечній роботі з канцерогенно-небезпечними препаратами. Інформування та навчання молодших спеціалістів принципам безпечної роботи в онкологічних закладах дозволить знизити рівень професійної захворюваності та виникнення професійних патологій серед молодших медичних спеціалістів.

Ключові слова: охорона праці медичних працівників, охорона праці в онкодиспансері, канцерогенез, професійний канцерогенез, професійний рак, медичний нагляд.

ВВЕДЕНИЕ В КУРС ДИСЦИПЛИНЫ «ОХРАНА ТРУДА В ОТРАСЛИ» ДЛЯ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОПРОСОВ БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА ПРИ РАБОТЕ С ПРОТИВООПУХОЛЕВЫМИ ПРЕПАРАТАМИ

Малышевская О. С.

*Івано-Франківський національний медичний університет,
вул. Федьковича, 91 а, г. Івано-Франківськ, Україна*

o16r02@yandex.ua

В статье рассмотрены условия труда младшего медицинского персонала в онкологических учреждениях и риски, которые возникают в процессе такого вида деятельности.

Большинство противоопухолевых препаратов для лечения онкологических больных имеют выраженное, неселективное, токсическое, мутагенное и канцерогенное влияние на организм. Однако, такому воздействию поддается не только организм пациента, но и младший медицинский персонал, который готовит, вводит и утилизирует противоопухолевые препараты. Именно эта категория медицинских работников требует максимальной защиты, а соблюдение требований охраны труда работником на рабочем месте – контроля.

Введение в процесс обучения младшего медицинского персонала вопросов охраны труда во время работы с противоопухолевыми препаратами в курс учебной дисциплины «Охрана труда в отрасли», с целью обучения будущих медицинских работников комплексу мероприятий, создающих безопасные условия труда в процессе работы с противоопухолевыми препаратами.

Это даст возможность предотвратить и избежать развития профессиональных заболеваний, в том числе профессионального рака, среди младшего медицинского персонала.

Перспективним направленням дальніших досліджень є розробка профілактичного харчування для працюючих з протипухлинними препаратами; робота по розробці нових заходів і засобів індивідуальної і колективної захисту від КОП.

Ключові слова: охорона праці в медицині, охорона праці в онкодиспансері, канцерогенез, професійний рак, медичне спостереження.

SUPPLEMENTATION OF DISCIPLINE “LABOR PROTECTION IN THE KIND OF BUSINESS” FOR JUNIOR SPECIALISTS BY QUESTIONS RELATED WITH OCCUPATIONAL SAFETY DURING WORK WITH ANTICANCER DRUGS

Malyshevska O.

*Ivano-Frankivsk National Medical University, Fedkovycha Str., 91 a,
Ivano-Frankivsk, Ukraine*

o16r02@yandex.ua

Labor conditions of junior medical staff in oncological institutions and risks arising in the course of their work are considered in the present article.

Monitoring of junior medical staff labor conditions in Ukrainian oncological institutions has shown that 80-85 percent of them do not meet occupational safety requirements and can be referred to category of work with harmful and dangerous conditions.

That's why research in the field of occupational health and protection of junior medical staff during work with harmful oncogenic drugs (HOD) as well as implementation of newest methods of labor protection into the learning process are very topical and advanced approaches.

The majority of anticancer drugs which are used for oncological patients' treatment have prominent non selective, toxic impact on the organism as well as mutagenic and cancer inducing influence. However, not only patients but medical staff's organisms fall under such influence during drugs preparing, administration and utilization. That is why such category of medical staff requires maximal protection and control of labour conditions at the workplaces should be the highest.

To complement studying of discipline “Labor protection in the kind of business” for junior medical staff by questions related with occupational safety during work with HOD with the aim of informing and learning necessary measures which create safety working conditions.

To develop and implement into the discipline “Labor protection in the kind of business” for junior medical staff questions related with occupational safety during work with HOD by conducting instructions for labor safety. It will make possible to prevent occupational diseases development, including occupational cancer among junior medical staff.

Implementation into the discipline “Labor protection in the kind of business” for junior medical staff questions related with occupational safety during work with HOD allow to decrease level of occupational cancer and others kinds of pathology. Prospective line of further research is development of preventive nutrition for junior medical staff working with anticancer drugs as well as individual and collective protective measures from HOD elaboration.

Key words. Labor protection of medical personnel, labor protection at Oncology Centers, cancerogenesis, occupational cancerogenesis, occupational cancer, medical supervision

Актуальність. Моніторингом гігієнічних умов праці встановлено, що в онкологічних закладах України умови праці молодшого медичного персоналу у 80-85% не відповідають вимогам працезахоронних та гігієнічних норм. Також встановлено, що умови їх праці належать до категорії робіт зі шкідливими та небезпечними умовами [1].

Тому дослідження спрямовані на забезпечення захисту здоров'я молодших медичних фахівців під час роботи з канцерогенно-небезпечними препаратами (КНП) та впровадження новітніх працезахоронних методик у навчальний процес є актуальним та перспективним.

Постановка проблеми. Більшість протипухлинних препаратів, якими лікують онкохворих, мають виражену неселективну токсичну дію на організм, а також мутагенний, канцерогенний вплив. Однак, такого впливу зазнає не тільки організм пацієнта, що проходить лікування, а й медичного персоналу, що працює з препаратом, хоча і в меншій кількості. Звичайно більшого впливу зазнає молодший медичний персонал, який готує, вводить та утилізує протипухлинні препарати. Зважаючи на це саме така категорія медпрацівників потребує максимального захисту, а умови праці та дотримання вимог охорони праці працівником на робочому місці максимального контролю.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Дослідженням виникнення та профілактики професійного раку серед медичного персоналу присвячені роботи науковців «Інституту

медицини праці» НАМН України, та багатьох науковців: Ю. І. Кундієва, А. М. Нагорної [2,3], Д. В. Варивончика [2-5], В. І. Шевченка [6], С. А. Тюляндина, І. В. Самойленко, Н. І. Ізмерова, Л. П. Кузьміна [7], Th. H. Connor [8], B.W. Stewart, P. Kleihues [9], W. Fransman, N. Roeleveld [10], H. Kromhout, F. Hoek [11], S. Krstev [12].

Згідно з даними Міжнародної організації праці в країнах з високим рівнем розвитку промисловості захворюваність професійним раком становить від 4,0 до 16,0% усіх випадків злоякісних новоутворень.

Частка пацієнтів з професійним раком у загальній кількості онкологічних хворих в Україні становить лише 0,001–0,04%, що значно нижче рівня оцінки МОП. Це свідчить про замовчування виявлених випадків професійного раку в Україні на рівні до 95%. [3].

Шляхами надходження до організму медпрацівника канцерогенних препаратів є: інгаляційний, термальний, оральний, парентеральний (табл. 1)

Інгаляційно у вигляді пилу та аерозолів під час виробництва, фасування, транспортування, зберігання препаратів, приготування розчинів, подрібнення таблеток, при збиранні, очищенні, утилізації медичних виробів. Часточки препаратів можуть поширюватися повітрям після висушування контамінованих поверхонь.

Таблиця 1 – Види небезпечних робіт для медичного персоналу у процесі роботи з КНП

Назва групи	Види небезпечних робіт
Медичні сестри, фельдшери	- введення препарату внутрішньом'язовим, підшкірним чи внутрішньовенним шляхами;
	- введення препарату в інфузійні системи чи автоматичні дозатори;
	- збір та утилізація відходів, забруднених препаратом;
	- виконання спеціальних маніпуляцій (напр., введення препарату в пухлину тощо)
	- подрібнення таблеток для приготування рідких форм.

Інше потенційне джерело надходження – контакт препаратів зі шкірою, під час потрапляння препарату в докільця; контакт із забрудненими поверхнями під час приготування, використання чи утилізації препарату.

Негативними наслідками для здоров'я експонованих працівників є зростання ризику виникнення у них злоякісних новоутворень: лейкемій, лімфом, раку сечового міхура, молочної залози, шкіри, печінки тощо.

А також не канцерогенні наслідки для здоров'я:

- гострі – токсична алопеція, подразнювальний та алергічний дерматози;
- хронічні – безпліддя, спонтанні аборти, не виношування вагітності, вроджені вади розвитку у дітей працівників тощо.

Виділення не вирішеної раніше частини проблеми. Як відомо, будь-якому нещасному випадку, травматизму чи професійному захворюванню легше запобігти, ніж ліквідувати наслідки. Саме таким необхідним заходом запобігання може служити проведення навчань для медичних сестер з охорони праці у процесі роботи з КНП та цільового інструктажу на робочому місці.

Але проблематику навчання молодшого медичного персоналу з охорони праці в галузі у процесі роботи з КНП під час навчання в медичних коледжах практично не вирішено. Тому введення для молодшого медичного персоналу розділу охорони праці у процесі роботи з КНП у курс навчальної дисципліни «Охорона праці в галузі» є вкрай необхідним, як і проведення досліджень у цьому напрямку.

Мета. Введення у процес навчання молодшого медичного персоналу питань охорони праці під час роботи з КНП до курсу навчальної дисципліни «Охорона праці в галузі» з метою

навчання майбутніх медичних працівників комплексу заходів, які покликані створити безпечні умови праці для працівника в закладах охорони здоров'я під час роботи з протипухлинними препаратами.

Постановка завдання. Розробити та впровадити в курс навчальної дисципліни «Охорона праці в галузі» для молодших медичних спеціалістів питань безпеки праці під час застосування КНП шляхом проведення навчань з охорони праці та техніки безпеки. Це дасть можливість забезпечити запобігання та уникнення розвитку професійних захворювань, зокрема професійного раку, серед молодшого медичного персоналу.

Викладення основного матеріалу. На цьому етапі стратегія профілактики професійного раку в Україні здійснюється відповідно до Конвенції МОП № 139 «Про боротьбу з небезпекою, що спричиняється канцерогенними речовинами і агентами у виробничих умовах, та заходи профілактики» (1974 р.) (ратифікована Україною 10.03.2010 р.).

Упродовж 1992–2015 років в Україні лише частково забезпечено реалізацію заходів профілактики професійного раку:

- 1) статистичний моніторинг за хворими на професійний рак;
- 2) уведено в дію нову редакцію гігієнічного нормативу «Перелік речовин, продуктів, виробничих процесів, побутових та природних факторів, канцерогенних для людини» (2006 р.) та відбувається робота щодо його перегляду та доповнення, відповідно до нових даних МАДР (проект 2012 р.);
- 3) розроблено методологію оцінки канцерогенної небезпеки на виробництвах України (проект 2012 р.);
- 4) запропоновано критерії експертного встановлення професійного раку;
- 5) ведеться робота щодо внесення змін до діючого «Переліку професійних захворювань» (2000 р.) у частині розділу «Професійний рак» відповідно до нових наукових даних;
- б) уведено в дію нову редакцію «Порядку проведення медичних оглядів працівників певних категорій» (2007 р.), у якому передбачено програму спостереження за станом здоров'я працівників канцерогенно-небезпечних виробництв та визначено медичні протипоказання;
- 7) запропоновано організаційні стандарти медичного нагляду за працюючими в канцерогенно-небезпечних умовах деяких виробництв [13].

Невиконаним залишається пункт стратегії, що включає забезпечення працівників необхідною інформацією щодо безпеки і заходів, яких потрібно вживати для зниження ризику розвитку професійного раку.

На наш погляд, шляхом вирішення цієї проблематики є проведення навчань молодших медичних працівників як у процесі навчання в медичному коледжі, так і безпосередньо на робочому місці з визначеною періодичністю. Лише спеціалісти, які пройшли навчальний курс з безпечного використання КНП, повинні допускатись до таких робіт. Перекваліфікацію та тести на профпридатність слід проводити принаймні 1 раз на рік.

Цей курс повинен включати інформацію щодо:

- 1) безпеки КНП для працівників, які контактують з ними;
- 2) правил транспортування КНП;
- 3) правил підготовки до терапевтичного використання КНП;
- 4) правил терапевтичного використання КНП;
- 5) правил роботи з відходами КНП;
- б) правил використання ЗІЗ при роботі з КНП;

7) інформації щодо абсолютних та відносних протипоказань за станом здоров'я для медичних працівників, які можуть контактувати з КНП.

Нанесення попереджувальних маркувань про канцерогену небезпеку та обмеження доступу до окремих приміщень лікувального закладу осіб, які не пройшли відповідну підготовку та не мають доступу до такого виду робіт.

З метою обмеження кількості працівників, які мають контакт з КНП та їх відходами, встановити перелік осіб допущених до таких робіт. Встановити чіткі хронологічні рамки проведення робіт з КНП та з пацієнтами під час та після хіміотерапії, зводячи такий час до мінімуму, враховуючи «безпороговість» канцерогенезу.

Медичний персонал, допущений до роботи з КНП, повинен дотримуватись правил безпечної роботи з цими речовинами, санітарної обробки приміщень, проведення хіміотерапії, нагляду за хворими після хіміотерапії, збирання, зберігання, утилізації об'єктів, що становлять канцерогенну небезпеку.

Загальні вимоги з охорони праці до молодшого медичного персоналу під час отримання та зберігання, терапевтичного використання та поводження з відходами КНП, такі (детально вимоги наведено в табл. 2):

- 1) у всіх випадках медсестра повинна використовувати засоби індивідуального захисту (респіратори, рукавички, захисний одяг);
- 2) максимально використовувати безголкові системи для введення КНП (через постійний катетер);
- 3) у разі внутрішньовенного введення КНП спочатку необхідно забезпечити введення пацієнту 0,9 % фізіологічного розчину чи іншого розчинника (без канцерогенних ЛЗ), а потім додаткового підключити систему (автоматичний дозатор) з розчином КНП;
- 4) після завершення введення КНП пацієнту через інфузійну систему слід ввести додатковий обсяг 0,9 % фізіологічного розчину чи іншого розчинника, для остаточного її промивання від КНП;

Таблиця 2 – Вимоги з охорони праці під час роботи з КНП

Діяльність	Рекомендації з охорони праці
Отримання та зберігання ліків	- Одягти ЗІЗ перед виконанням роботи з КНП. - Належно позначати всі небезпечні КНП. - Зберігати і перевозити КНП у контейнерах.
Приготування та введення ліків	- Мити руки з милом перед (після) використанням рукавиць. - Одягти ЗІЗ, додатково подвійні рукавиці, перед роботою з використанням КНП. - Обмежити доступ до місць приготування КНП. - Використовувати інженерний контроль під час приготування КНП. - Дотримуватися правил приготування та введення КНП. - Виконувати внутрішньовенні ін'єкції КНП в окремому, спеціально обладнаному кабінеті. - Використовувати безголкові системи для приготування та введення КНП. - Викидати використані матеріали у відповідні контейнери.
Використання боксів біологічного захисту (ББЗ)	- Виконувати всі підготовчі маніпуляції, пов'язані із КНП, лише у ББЗ II чи III класів безпеки. - Для забезпечення асептики використовувати відповідні ББЗ. - Не використовувати ламінарні бокси під час роботи з КНП.
Очищення, знезараження, прибирання та вивезення відходів	- Перед виконанням робіт одягти ЗІЗ. - Виконувати періодичне прибирання робочих поверхонь та обладнання, що контактує з КНП. - Вважати канцерогенно-небезпечними: використану білизну, одяг, біологічні виділення пацієнтів онкологічних закладів. - Сортувати відходи КНП згідно з чинними нормами.

- 5) усі відходи сортують та утилізують, згідно з правилами безпеки поводження з КНП;
- б) усі матеріали, які контактують з КНП та біологічними рідинами пацієнтів під час та після хіміотерапії КНП (сеча, кров, піт, кал, блювотні маси), повинні позначатися як «небезпечні». До таких матеріалів необхідно відносити: флакони, інфузійні системи та дозатори для внутрішньовенного введення, шприци, рукавички, одяг, судна, пелюшки, підгузки та інше. Зазначені матеріали потребують окремого подвійного миття та зберігання;
- 7) дезінфекція, прання одягу та білизни, забруднених канцерогенно-небезпечними препаратами, повинні проводитись окремо від інших.
- 1) медичний персонал, який має контакт з КНП чи їх відходами, забезпечується засобами індивідуального захисту (бавовняними костюмами/халатами, шапочками, гумовими фартухами, латексними рукавичками, окулярами чи щитками для обличчя, респіраторами).

Таблиця 3 – Медичні протипоказання до роботи з КНП

Абсолютні протипоказання (допуск до роботи заборонено)	Відносні протипоказання (допуск до роботи в індивідуальному порядку)
1) наявність професійного захворювання; 2) наявність інвалідності внаслідок захворювання; 3) захворювання на злоякісні новоутворення; 4) захворювання на передракові захворювання (до виліковування).	1) підозра на злоякісне новоутворення (до встановлення діагнозу); 2) ВІЛ-інфекція/СНІД; туберкульоз; вірусні гепатити В, С; 3) хронічні захворювання ока; 4) наслідки хімічних опіків шкіри; 5) анемія, лейкопенія, тромбоцитопенія; 6) захворювання щитоподібної залози; 7) доброякісні новоутворення; 8) хронічні захворювання ЛОР-органів; 9) хронічні захворювання бронх, легенів; 10) хронічні захворювання шкіри; 11) захворювання сечовивідної системи; 12) хронічні прогресуючі захворювання статевих органів, молочної залози; 13) кісти залозо-секреторних органів; 14) алергічні захворювання.

Висновки і перспективні напрямки досліджень. Впровадження для молодших медичних спеціалістів у курс навчальної дисципліни «Охорона праці в галузі» розділу охорони праці під час роботи з КНП дозволить знизити рівень професійного захворювання на рак та виникнення інших профпатологій серед молодшого медичного персоналу під час роботи з КНП.

Перспективним напрямком подальших досліджень є розробка профілактичного харчування для молодшого медичного персоналу, який працює з протипухлинними препаратами та робота, спрямована на розробку новітніх заходів і засобів індивідуального та колективного захисту від КНП.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Cancer country profiles, 2014, WHO. Available at: www.who.int/cancer/countryprofiles/en.
- 2 Кундієв Ю. І. Професійний рак: епідеміологія та профілактика : Монографія. / Кундієв Ю. І., Нагорна А. М., Варивончик Д. В. – К. : Наукова думка, 2008. – 336 с.
- 3 Кундієв Ю. І. Професійний рак: стан і перспективи вивчення в Україні / Кундієв Ю. І., Д. В. Варивончик, О. І. Ременник // Онкологія. – 2010. – № 3. – С. 224-228.

- 4 Варивончик Д. В. Розвиток національної системи профілактики професійного раку в Україні / Д. В. Варивончик // Укр. журн. з пробл. медицини праці. – 2013. – № 4. – С. 35–46.
- 5 Варивончик Д. В. Медико-статистичні особливості онкологічної захворюваності працівників галузі охорони здоров'я України / Д. В. Варивончик, В. І. Шевченко, О. М. Еджибія // Україна. Здоров'я нації. – 2015. – № 2. – С. 32–36.
- 6 Шевченко В. І. Оцінка виробничої канцерогенної небезпеки для медичних працівників під час роботи з протипухлинними лікарськими засобами / В. І. Шевченко // Укр. журн. з пробл. медицини праці. – 2015. – № 1. – С. 21–29.
- 7 Руководство для медицинского персонала по безопасному обращению с противоопухолевыми препаратами / С.А. Тюлядин, И.В. Самойленко, Н.И. Измерова, Л.П. Кузьмина [и др.]. – М., 2012. – 60 с.
- 8 Connor Th. H. Preventing occupational exposures to antineoplastic drugs in health care settings / Th. H. Connor, M. A. McDiarmid // CA Cancer. J. Clin. – 2006. – Vol. 56, N 6. – P. 354–365.
- 9 Medical oncology // World Cancer Report : 2003 / Eds: B.W. Stewart, P. Kleihues. – 2003. – P. 281 – 291.
- 10 Fransman, W., Roeleveld, N., Peelen, S., de Kort, W., Kromhout, H., & Heederik, D. 2007. Nurses with dermal exposure to antineoplastic drugs: reproductive outcomes. *Epidemiology*, 18(1): 112-119.
- 11 Kromhout, H., Hoek, F., Uitterhoeve, R., Huijbers, R., Overmars, R. F., Anzion, R., & Vermeulen, R. 2000. Postulating a dermal pathway for exposure to anti-neoplastic drugs among hospital workers. Applying a conceptual model to the results of three workplace surveys. *Ann Occup Hyg*, 44(7): 551-560.
- 12 Krstev, S., Perunicic, B., & Vidakovic, A. 2003. Work practice and some adverse health effects in nurses handling antineoplastic drugs. *Med Lav*, 94(5): 432-439.
- 13 Occupational cancer. Zero cancer: A union guide to prevention. International Metalworkers' Federation, 2007. 16 p

REFERENCE

1. Cancer country profiles, 2014, WHO. Available at: www.who.int/cancer/countryprofiles/en.
2. Kundiiiev Yu. I. Nahorna A. M., Varyvonchyk D. V. (2008). *Profesiinyi rak: epidemiolohiia ta profilaktyka: Monohrafiia*. [Professional cancer: epidemiology and prevention]. K: Naukova dumka, 2008. 336 p. [in Ukrainian].
3. Kundiiiev Yu. I., D. V. Varyvonchyk, O. I. Remennyk (2010). *Profesiinyi rak: stan i perspektyvy vyvchennia v Ukraini* [Professional cancer: state and prospects of studying in Ukraine]. *Onkologhiia – Oncology*, 3. – pp. 224-228.
4. Varyvonchyk D. V. (2013). *Rozvytok natsionalnoi systemy profilaktyky profesiinoho raku v Ukraini* [The development of a national system of prevention of occupational cancer in Ukraine] *Ukr. zhurn. z probl. medytsyny pratsi - Ukrainian Journal of the problems of Occupational Medicine*. – № 4. – pp. 35–46.
5. Varyvonchyk D. V., Shevchenko V. I., Edzhybiia O. M. (2015). *Medyko-statystychni osoblyvosti onkologichnoi zakhvoriuvanosti pratsivnykiv haluzi okhorony zdorovia Ukrainy* [Medical and statistical features of cancer incidence health care workers Ukraine]. *Ukraina. Zdorovia natsii. – Ukraine. Health of the nation - 2*. – pp. 32–36 [in Ukrainian].
6. Shevchenko V. I. (2015). *Otsinka vyrobnychoi kantserohennoi nebezpeky dlia medychnykh pratsivnykiv pid chas roboty z protypukhlynnymy likarskymy zasobamy* [Evaluation of the production of carcinogenic hazard to health professionals when working with anticancer drugs] *Ukr. zhurn. z probl. medytsyny pratsi. – Ukrainian Journal of the problems of Occupational Medicine*. - 1. – pp. 21–29 [in Ukrainian].

7. Tyulyandin S.A., Samoylenko I.V., Izmerova N.I., Kuzmina L.P. i dr. (2012). *Rukovodstvo dlya meditsinskogo personala po bezopasnomu obrascheniyu s protivopuholevyimi preparatami* [Manual for medical staff on safe handling of anticancer drugs]. – Moscow [in Russian].
8. Connor Th. H. Preventing occupational exposures to antineoplastic drugs in health care settings / Th. H. Connor, M. A. McDiarmid // *CA Cancer. J. Clin.* – 2006. – Vol. 56, N 6. – P. 354–365.
9. *Medical oncology // World Cancer Report : 2003* / Eds: B.W. Stewart, P. Kleihues. – 2003. – P. 281 – 291.
10. Fransman, W., Roeleveld, N., Peelen, S., de Kort, W., Kromhout, H., & Heederik, D. 2007. Nurses with dermal exposure to antineoplastic drugs: reproductive outcomes. *Epidemiology*, 18(1): 112-119.
11. Kromhout, H., Hoek, F., Uitterhoeve, R., Huijbers, R., Overmars, R. F., Anzion, R., & Vermeulen, R. 2000. Postulating a dermal pathway for exposure to anti-neoplastic drugs among hospital workers. Applying a conceptual model to the results of three workplace surveys. *Ann Occup Hyg*, 44(7): 551-560.
12. Krstev, S., Perunicic, B., & Vidakovic, A. 2003. Work practice and some adverse health effects in nurses handling antineoplastic drugs. *Med Lav*, 94(5): 432-439.
13. Occupational cancer. Zero cancer: A union guide to prevention. International Metalworkers' Federation, 2007. 16 p

УДК 378.14

КРИТЕРІЙ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ

Остраус Ю.М.

*Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова,
вул. Пирогова, 56, м. Вінниця, Україна*

ostraus.yulia@gmail.com

У статті розглянуто деякі підходи до оцінювання сформованості комунікативної культури фахівців різних сфер професійної діяльності. Визначено критерії, що дозволяють оцінити рівень розвитку професійно-комунікативної культури в майбутніх сімейних лікарів: мотиваційний, когнітивний, особистісно-ціннісний, практично-діяльнісний. Виявлено та обґрунтовано показники цих критеріїв, виділено та охарактеризовано три рівні сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Ключові слова: критерії, показники, професійно-комунікативна культура, рівні сформованості професійно-комунікативної культури, сімейний лікар.

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СЕМЕЙНЫХ ВРАЧЕЙ

Остраус Ю. М.

*Вінницький національний медичний університет ім. Н. І. Пирогова,
ул. Пирогова, 56, г. Вінниця, Україна*

ostraus.yulia@gmail.com

В статье рассматриваются некоторые подходы к оцениванию сформированности коммуникативной культуры специалистов разных сфер профессиональной деятельности. Определены критерии, которые позволяют оценить уровень развития профессионально-коммуникативной культуры у будущих семейных

врачей: мотивационный, когнитивный, личностно-ценностный и практический. Определены и обоснованы показатели данных критериев, выделены и охарактеризованы три уровня сформированности профессионально-коммуникативной культуры будущих семейных врачей.

Ключевые слова: критерии, показатели, профессионально-коммуникативная культура, уровни сформированности профессионально-коммуникативной культуры, семейный врач.

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FUTURE FAMILY PHYSICIANS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE

Ostraus Yu.

*Vinnitsia National Medical University named after M. I. Pirogov, 56 Pyrogova Str.,
Vinnitsya, Ukraine*

ostraus.yulia@gmail.com

Ukraine's determination to approach the international standards in health service has led to the priority of family medicine development. Family physicians play a fundamental role in the care of Ukraine population. Highly professional family physicians training is an urgent social need requiring improvement of their professional and communicative culture. In this article the author claims that the problem of future family physicians' professional communicative culture development requires further research. The author considers the meaning of the terms «criterion» and «indicator» and reveals general requirements to criteria. Some approaches to the problem of professional communicative culture assessment are investigated. According to the inner structure of professional communicative culture, the author defines criteria allowing to assess its development in future family physicians. These criteria are motivational, cognitive, personal and practical ones. Motivational criterion reveals future family physicians' motivation to master professional communicative culture. Cognitive criterion is characterized by the level of knowledge required for successful professional communication. Personal criterion discovers the level of communicative personal qualities development and the formation of value orientations system. Practical criterion shows the level of basic communication skills mastering which ensures effective professional communication. The author determines and substantiates indicators of these criteria. Three levels of future family physicians' professional communicative culture development are defined - high, medium and low. The author provides characteristic features of each level. This research gives the ability to track the dynamics of future family physicians' professional communicative culture development.

Key words: criteria, indicators, professional communicative culture, levels of professional communicative culture, family physicians.

Прагнення України наблизитися до світових стандартів у сфері охорони здоров'я та проголошена у зв'язку з цим загальнодержавною програмою «Здоров'я-2020: український вимір» і Законом України «Про внесення змін до Основ законодавства України про охорону здоров'я щодо удосконалення надання медичної допомоги» пріоритетність розвитку сімейної медицини, вимагають передусім високоякісної підготовки лікаря первинної ланки, сімейного лікаря, кваліфікація якого відповідала б міжнародному та європейському рівням. Професійно-комунікативна культура, будучи невід'ємною складовою професіоналізму кожного фахівця, займає провідне місце в загальнокультурному та професійному становленні особистості. Тож підготовка високопрофесійного, комунікативно компетентного лікаря нової генерації є актуальною суспільною потребою, задоволення якої вимагає від вищої медичної освіти орієнтації на підвищення рівня професійної та комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Проблема формування комунікативної культури, визначення її сутності, структурних компонентів стала предметом наукових розвідок А. Білоножко, О. Гаврилюк, О. Корніяки, Е. Манжос, Ю. Ушачової, І. Тимченко, В. Тернопільської, Ю. Юсеф, Е. Яценко та інших. Було виявлено педагогічні умови розвитку комунікативної культури майбутніх працівників кримінальної міліції (В. Барковський), учителів іноземної мови (Н. Бітюцкая) та учителів початкових класів (В. Садова), студентів вищих технічних навчальних закладів (К. Галацин), майбутніх інженерів зв'язку (Г. Медведь), соціальних інспекторів (Г. М'ясоїд), соціальних педагогів (В. Сморгчова), майбутніх юристів (Л. Станкевич), студентів вищих медичних навчальних закладів (О. Уваркіна), курсантів військових інститутів (С. Тарасенко). Незважаючи на значну кількість досліджень, що вивчають комунікативну культуру фахівців різних сфер професійної діяльності, формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів потребує подальшого ґрунтовного аналізу. Важливою умовою

проведення такої дослідної роботи є визначення та обґрунтування критеріїв і показників сформованості цього виду культури в майбутніх сімейних лікарів, що дозволять відстежити динаміку його розвитку.

Мета даної статті полягає у виявленні та обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Розробляючи систему критеріїв досліджуваного явища, ми врахували різні тлумачення цього поняття. Критерій в енциклопедичних словниках визначається як «мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації» [12, с. 305], «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось» [1, с. 588]. У педагогічній теорії під цим терміном розуміють об'єктивну сутнісну характеристику, за допомогою якої проводять порівняльну оцінку певного явища, виявляють ступінь якісних і кількісних його змін [4, с. 149]. Л. Путляєва характеризує критерій як міру оцінювання досліджуваного явища та тих змін, що відбуваються в розвитку окремих особистісних складових чи усїєї особистості в результаті експериментального навчання чи виділених педагогічних умов, за яких гіпотеза дослідження відповідає чи не відповідає результатам експерименту [11, с. 37]. В. Загвязінський зазначає, що критерій – це узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності, основа для класифікації [3, с. 199].

Отже, з огляду на вищезазначене, критерій сформованості професійно-комунікативної культури ми розглядаємо як ознаку чи властивість, що дозволяє оцінити стан та рівень розвитку цього виду культури в майбутніх сімейних лікарів. Кожен критерій має свою систему показників, які характеризують певний його аспект. Як зазначають В. Кручек та О. Васюк, показники є проявами критерію і відображають якісні та кількісні зміни суб'єктів навчально-виховного процесу [5, с. 100]

Для визначення критеріїв професійно-комунікативної культури майбутніх лікарів ми врахували визначені в роботі О. Новикова вимоги, яким вони повинні відповідати: об'єктивність, тобто можливість оцінювати досліджувану ознаку однозначно, не допускати спірних оцінок; адекватність, валідність – здатність оцінювати саме те, що експериментатор бажає оцінити; нейтральність по відношенню до досліджуваних явищ [10, с. 58].

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень виявив різні підходи до проблеми виявлення критеріїв та показників сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців. У роботі Г. М'ясоїд було виділено критерії діагностування розвитку комунікативної культури соціальних інспекторів: інформаційно-пізнавальний, до показників якого відносяться професійно-етичні якості та усвідомленість власного рівня комунікативної культури; мотиваційно-ціннісний, що характеризується цінностями та мотивацією; операційно-діяльнісний, показниками якого визначено процесуальні комунікативні, інтерактивні, перцептивні уміння [8, с. 9-10].

Система критеріїв сформованості професійної комунікативної культури інженера зв'язку, котра була розроблена науковцем Г. Медведь, включає мотиваційний, змістово-операційний і особистісний критерії. Показниками мотиваційного критерію було визначено зовнішню і внутрішню мотивацію майбутнього фахівця до опанування цим видом культури, показниками змістово-операційного критерію – засвоєння комунікативних знань і розвиток комунікативних умінь, а показниками особистісного – комунікативні якості, важливі для професійної комунікативної культури [9, с. 110-124].

До критеріїв сформованості фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів С. Тарасенко відносить: цільовий, що проявляється зовнішньою і внутрішньою мотивацією, професійним спрямуванням мовлення та ціннісними орієнтаціями щодо використання цього виду культури в майбутній професійній діяльності; когнітивний, котрий охоплює знання дисциплін гуманітарного циклу, інтегровані уміння і навички, пов'язані з виконанням фахових комунікативних функцій; діяльнісний, що характеризується уміннями встановлювати міжособистісну взаємодію на засадах діалогу культур, передбачати і

попереджувати конфліктні ситуації, здійснювати ефективне професійне спілкування; рефлексивний, показниками якого є уміння аналізувати результати своєї діяльності, належним чином коригувати поведінку у процесі професійної комунікації [13, с. 12].

Для аналізу комунікативної культури студентів навчальних закладів економічного профілю Е. Яценко використовує когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий критерії. Показниками когнітивного критерію визначаються розуміння сутності комунікативної культури та необхідних для неї якостей, знання етикетних норм, усвідомлення факторів, що впливають на формування комунікативної культури. Показниками емоційно-ціннісного критерію дослідниця називає емоційно-позитивне ставлення до етикетних норм спілкування і прагнення їх застосовувати, адекватну самооцінку і розвиток емпатії. До показників поведінкового критерію було зараховано комунікативні здібності, прояв емпатії, уміння дотримуватися етикетних норм [15, с. 8].

Важливе значення для нашого дослідження має наукова праця О. Уваркіної, де було запропоновано систему критеріїв сформованості комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти: когнітивний критерій, що відображає ступінь усвідомленості участі у спілкуванні та рівень засвоєння знань про норми та цінності спілкування, про різноманітні комунікативні алгоритми; емоційний критерій, показники якого – захопленість міжособистісними стосунками, задоволення процесом і результатом комунікації; інструментальний критерій, який висвітлює рівень оволодіння комунікативними уміннями, засобами рефлексії та взаємодії [14, с. 91-108].

Варто також звернути увагу на точку зору С. Герасименко, котра критерії комунікативної культури майбутніх медичних працівників вирізняє відповідно до її структурних компонентів. Критеріями емоційного компоненту науковець вважає знання своїх емоцій, управління емоціями, емпатію, розуміння невербальної мови, атракцію. Критерії когнітивного компоненту включають у себе систему цінностей, переконань і відношень, комунікативні і мовні знання та уміння, творче мислення, рефлексію, самоконтроль. Планування інтеракції і стратегії взаємодії, структурованість взаємодії, комунікативна спрямованість визначаються як критерії поведінкового компоненту [2, с. 205-206].

Зважаючи на те, що сформованість професійно-комунікативної культури майбутнього фахівця передбачає передусім сформованість її структурних компонентів, ми вважаємо за доцільне в основу виділення критеріїв покласти змістову структуру професійно-комунікативної культури. Розглядаючи професійно-комунікативну культуру майбутніх сімейних лікарів як складне динамічне особистісне утворення, що охоплює систему загальнолюдських та професійних цінностей, мовленнєвих та етичних знань, комунікативних умінь і якостей, норм і правил здійснення професійної комунікативної діяльності, котрі пов'язані зі специфікою професії і забезпечують високу ефективність професійної комунікації, у його структурі ми виокремлюємо чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (мотивація оволодіння цим видом культури), когнітивний (знання, необхідні для успішної професійної комунікації), особистісно-ціннісний (комунікативно важливі якості особистості та система ціннісних орієнтацій, що сприяють взаєморозумінню та успішному виконанню комунікативних завдань), практично-діяльнісний (комунікативні вміння, що забезпечують здійснення професійної комунікації). Відповідно, критерії сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів ми визначаємо ідентичними до її структурних компонентів.

Мотиваційний критерій характеризує мотивацію майбутніх сімейних лікарів до оволодіння професійно-комунікативною культурою. До показників цього критерію ми відносимо ті мотиви, що здійснюють найбільш значний вплив на формування навчальної мотивації, спрямовують пізнавальну активність особистості на оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей, та сприяють успішності в навчально-професійній діяльності. Аналіз праць А. Реана, С. Занюка, Л. Подоляк та В. Юрченко, Є. Ільїна, О. Столяренко та

інших виявив, що до таких мотивів належать мотиви вибору професії, мотивація успіху та прагнення до професійного самовдосконалення.

Когнітивний критерій відображає рівень засвоєння знань, необхідних для успішної професійної комунікації, котрі формують теоретичну основу комунікації, служать підґрунтям для розвитку практичних комунікативних умінь. Проаналізувавши праці Ф. Бацевича, Л. Вікулової, І. Вітенка, М. Ізмайлової, Є. Ільїна, Л. Кайдалової, В. Кручек, М. Філоненко, присвячені психології спілкування та основам комунікації, ми виділили дві групи знань, без яких не можливе здійснення професійної комунікації – мовна компетенція та комунікативні знання. Важливим для нашого дослідження є також положення про те, що моральну і культурну основу комунікативної та професійної діяльності фахівця забезпечують знання норм етики та правил етикету. Отже, показниками цього критерію ми вважаємо мовну компетенцію, комунікативні знання, етичні та етикетні знання.

Особистісно-ціннісний критерій стосується сформованості комунікативно значимих якостей особистості майбутнього сімейного лікаря та системи ціннісних орієнтацій. Серед якостей, що сприяють ефективності професійної комунікації, визначених у працях Є. Ільїна, А. Кібанова, Г. Красножон, О. Уваркіної, О. Корж та М. Філоненко, найбільш важливими для формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів ми вважаємо: доброзичливість, емпатійність, комунікабельність, рефлексивність, урівноваженість. Ціннісні орієнтації, що є основою цього виду культури, на нашу думку, повинні ґрунтуватися на гуманістичних та професійних цінностях, оскільки діяльність медика підпорядкована принципам гуманізму та милосердя, спрямована на людину, збереження її життя і здоров'я. До цінностей, що відіграють визначну роль у формуванні професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів, ми відносимо запропоновану в дослідженні В. Кузнецової систему базових гуманістичних цінностей (життя, доброта, любов до ближнього, співчуття, справедливість, совість, повага до людської гідності) [6, с. 8] та розроблену К. Куренковою систему професійних цінностей медичних сестер (милосердя, любов до людей, доброзичливість, вимогливість, колегіальність, професійна репутація, любов до медичної професії, професійне достоїнство) [7, с. 7-8]. Отже, показниками особистісно-ціннісного критерію визначаємо сформованість особистісних комунікативних якостей та гуманістичних і професійних ціннісних орієнтацій.

Практично-діяльнісний критерій пов'язаний з рівнем оволодіння базовими комунікативними вміннями, що забезпечують ефективне здійснення професійної комунікації. Вивчення наукових робіт Ф. Бацевича, Р. Вердербер та К. Вердербер, І. Вітенка, О. Галкіної, Т. Гриценко, М. Ізмайлової, Є. Ільїна, Є. Клімова, В. Кручек, А. Панфілової та М. Філоненко дало можливість виявити дві основні групи комунікативних умінь, наявність яких є неодмінною умовою успішної комунікативної взаємодії – вміння сприймати комунікативні сигнали та вміння виробляти комунікативні сигнали. Оскільки кожна професія має свої характерні риси і вимагає від фахівця особливих умінь, сімейний лікар повинен володіти не тільки вищевказаними загальними комунікативними вміннями, а й професійними комунікативними вміннями, котрі дозволять йому встановлювати контакт зі співрозмовником у процесі професійної комунікації, керувати взаємодією з ним. На нашу думку, вміння вести діалог є одним з основних професійно-комунікативних умінь майбутніх сімейних лікарів тому, що клінічна бесіда була і залишається основним видом спілкування лікаря і пацієнта, одним з найважливіших методів, що застосовується у повсякденній практичній роботі сімейного лікаря. Отже, показниками практично-діяльнісного критерію вважаємо вміння сприймати та виробляти комунікативні, вміння вести діалог як основне професійно-комунікативне вміння.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню комунікативної культури представників різних вікових груп та різних сфер професійної діяльності, виявив, що більшість науковців виділяє три рівні сформованості цього виду культури. Ретельне

дослідження критеріїв сформованості професійно-комунікативної культури та їх показників надало нам можливість встановити наявність як мінімум трьох рівнів проявів кожного показника. Тому для визначення сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів на основі представленої системи критеріїв і показників нами було виділено три рівні – низький, середній та високий.

Високий рівень передбачає за *мотиваційним критерієм* – відповідність провідних мотивів вибору професії її об'єктивному змісту, тобто домінування внутрішніх соціально значущих мотивів вибору професії; високий рівень мотивації успіху; активну реалізацією потреби у самовдосконаленні; за *когнітивним критерієм* – відмінний рівень знань державної та іноземної мови; високий рівень сформованості комунікативних, етичних та етикетних знань; за *особистісно-ціннісним критерієм* – високий рівень розвитку комунікативних якостей; високий рівень сформованості гуманістичних і професійних ціннісних орієнтацій; за *практично-діяльним критерієм* – високий рівень сформованості умінь сприймати і виробляти комунікативні сигнали, уміння вести діалог.

Середній рівень визначається за *мотиваційним критерієм* – частковою відповідністю провідних мотивів вибору професії її об'єктивному змісту, тобто домінуванням внутрішніх індивідуально значущих мотивів вибору професії; середнім рівнем мотивації успіху; відсутністю сформованої системи самовдосконалення; за *когнітивним критерієм* – добрим рівнем знань державної та іноземної мови; середнім рівнем сформованості комунікативних, етичних та етикетних знань; за *особистісно-ціннісним критерієм* – середнім рівнем розвитку комунікативних якостей; середнім рівнем сформованості гуманістичних і професійних ціннісних орієнтацій; за *практично-діяльним критерієм* – середнім рівнем сформованості умінь сприймати і виробляти комунікативні сигнали, уміння вести діалог.

Низький рівень характеризується за *мотиваційним критерієм* – невідповідністю провідних мотивів вибору професії її об'єктивному змісту, тобто домінуванням зовнішніх мотивів вибору професії; низьким рівнем мотивації успіху; призупиненням самовдосконалення; за *когнітивним критерієм* – задовільним чи незадовільним рівнем знань державної та іноземної мови; низьким рівнем сформованості комунікативних, етичних та етикетних знань; за *особистісно-ціннісним критерієм* – низьким рівнем розвитку комунікативних якостей; низьким рівнем сформованості гуманістичних і професійних ціннісних орієнтацій; за *практично-діяльним критерієм* – низьким рівнем сформованості умінь сприймати та виробляти комунікативні сигнали, уміння вести діалог.

Отже, проведене дослідження дозволило нам уточнити значення понять «критерій» та «показник», визначити критерії та показники сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів, обґрунтувати характеристики кожного рівня. В основу виявлення критеріїв нами було покладено змістову структуру професійно-комунікативної культури. Система критеріїв для оцінки рівня розвитку цього виду культури в майбутніх сімейних лікарів містить мотиваційний, когнітивний, особистісно-ціннісний та практично-діяльній критерії.

Перспективним напрямом досліджень у цій сфері вважаємо розробку методики діагностики професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів та виявлення педагогічних умов її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Герасименко С. Л. Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Герасименко С. Л. – Курск, 2007. – 282 с.

3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -2-е изд., стер. / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов - М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «Март»; Ростов н/Д : Издательский центр «Март», 2005. – 448 с.
5. Кручек В. А. Критерії та показники сформованості культури педагогічної взаємодії / В. А. Кручек, О. В. Васюк // Вісник Черкаського університету : Серія «Педагогічні науки» – 2011. – Вип. 203. – Ч. 1 – С. 99 – 104.
6. Кузнецова В. Г. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх вчителів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Г. Кузнецова. – Луганськ, 2001. - 20 с.
7. Куренкова К. М. Формування професійних цінностей майбутніх медсестер у процесі фахової підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / К. М. Куренкова. – Харків, 2009. – 21 с.
8. М'ясоїд Г. І. Педагогічні умови розвитку комунікативної культури соціальних інспекторів у процесі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. І. М'ясоїд. – Тернопіль, 2005. – 20 с.
9. Медведь Г. М. Формування професійної комунікативної культури майбутніх інженерів зв'язку : дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Медведь Г. М. – Київ, 2010. – 251 с.
10. Новиков А. М. Как работать над диссертацией : Пособие для начинающего педагога-исследователя. – 4-е изд. / А. М. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2003. – 104 с.
11. Путляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения / Л. В. Путляева. – М. : ЦОЛНУВ, 1990. – 170 с.
12. Словник іншомовних слів / Уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
13. Тарасенко С. М. Формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. М. Тарасенко. – Житомир, 2013. – 23 с.
14. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Уваркіна О. В. – Київ, 2003. – 193 с.
15. Яценко Е. М. Формування комунікативної культури студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика професійного виховання» / Е. М. Яценко. – Київ, 2010. – 20 с.

REFERENCES

1. Busel, V. (2005) Great explanatory dictionary of Ukrainian, Perun, Kyjiv, Ukraine.
2. Gerasimenko, S. L. (2007) “Future health professionals’ communicative culture formation in the process of foreign language studying”, Thesis for Cand. Sc. (Pegagogy), Kursk, Russia.

3. Zagvjazinskij, V. I., Atakhanov, R. (2005) Methodology and methods of psychoeducational research, Academia, Moscow, Russia.
4. Kodzhaspirova, G. M., Kodzhaspirov, A. Ju. (2005) Pedagogical dictionary, Mart, Moscow, Russia.
5. Kruchek, V. A., Vasiuk, O. V. (2011) "Criteria and indicators of formation of pedagogical interaction", *Visnyk Cherkasjkogho universytetu*, vol. 203, part 1, pp. 99-104.
6. Kuznecova, V. Gh. (2001) "Formation of future teachers' humanistic values studying", Thesis abstract for Cand. Sc. (Pegagogy), Lughansjk, Ukraine.
7. Kurenkova, K. M. (2009) "Formation of future nurses' professional values in the process of professional training" Thesis abstract for Cand. Sc. (Pegagogy), Kharkiv, Ukraine.
8. M'jasojid, Gh. I. (2005) "Pedagogical conditions of social inspectors' communicative culture development in the process of advanced training", Thesis abstract for Cand. Sc. (Pegagogy), Ternopilj, Ukraine.
9. Medvedj, Gh. M. (2010) "Professional communicative culture formation in future communications engineers", Thesis for Cand. Sc. (Pegagogy), Kyjiv, Ukraine.
10. Novikov, A. M. (2003) How to work on a dissertation, Egves, Moscow, Russia.
11. Putljaeva L. V. (1990) Modern psychological and pedagogical issues of professional education, Moscow, Russia.
12. Morozov, S. M., Shkaraputa, L. M. (2000) The dictionary of foreign words, Naukova dumka, Kyjiv, Ukraine.
13. Tarasenko, S. M. (2013) "Professional communicative culture formation in cadets of military institutions in the process of humanities disciplines studying", Thesis abstract for Cand. Sc. (Pegagogy), Zhytomyr, Ukraine.
14. Uvarkina, O. V. (2003) "Communicative culture formation in students of higher medical educational institutions in the process of psychological and pedagogical subjects studying", Thesis for Cand. Sc. (Pegagogy), Kyjiv, Ukraine.
15. Jashhenko, E. M. (2010) "Students' communicative culture formation in the educational process of higher educational institutions of economics", Thesis abstract for Cand. Sc. (Pegagogy), Kyjiv, Ukraine.

УДК 54:37.047:17.026-057.875

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ- ПЕРШОКУРСНИКАМИ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Перетяцько В.В., Бойку О.В.

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна

viktoriyaperetyatko@gmail.com, olia.boiku@yandex.ru

У статті розкрито вплив реалізації принципу професійної спрямованості у змісті хімічних дисциплін на мотиваційну сферу студентів-першокурсників. Аналізуються дані діагностики різних особистісних станів студентів спеціальностей «Хімія» та «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування».

Ключові слова: професійна спрямованість, мотивація, студенти-першокурсники різних спеціальностей.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМИ- ПЕРВОКУРСНИКАМИ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Перетяцько В.В., Бойку О.В.

Запорізький національний університет, ул. Жуковського, 66, г. Запоріжжє, Україна

vikoriyaperetyatko@gmail.com, olia.boiku@yandex.ru

В статье раскрыто влияние реализации принципа профессиональной направленности в содержании химических дисциплин на мотивационную сферу студентов-первокурсников. Анализируются данные диагностики различных личностных состояний студентов специальностей «Химия» и «Экология, охрана окружающей среды и сбалансированное природопользование».

Ключевые слова: профессиональная направленность, мотивация, студенты-первокурсники разных специальностей.

PROFESSIONAL ORIENTATION AS A FACTOR OF RAISING THE MOTIVATION TO STUDY CHEMICAL DISCIPLINES BY THE FIRST-YEAR STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES

Peretyatko V.V., Boiku O.V.

Zaporizhzhya national university, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

vikoriyaperetyatko@gmail.com, olia.boiku@yandex.ru

This article reveals the influence of implementing the principle of professional orientation in the context of chemical sciences with regard to the motivational sphere of a first-year student, analyzes the data obtained through diagnostics of various personality states of students that specialize in "Chemistry" and "Ecology, Environmental Protection and Balanced Nature Management."

Among the pressing issues when organizing the educational process in higher education one can consider the implementation of the principle of professional orientation with regard to the educational and cognitive activity of students. The principle of professional orientation is defined by a thesis: "Learn not the academic discipline, but profession."

Our study is a continuation of scientific research that is being carried out by the chemistry teachers of Zaporizhzhya National University. It reveals issues of implementation of the principle of professional orientation as a factor to motivate first-year students of various disciplines to study the chemical sciences.

The aim of this paper is to outline the impact of implementing the principle of professional orientation in the context of chemical disciplines on the motivational sphere of the first-year students that specialize in "Chemistry" and "Ecology, Environmental Protection and Balanced Nature Management."

The image of a future student's profession plays an important role in the process of becoming a professional. Training in higher education is determined by the pre-defined general characteristics of future professional activity and the requirements that the profession puts before student. However, according to a poll, some of the students have a rough idea of what their professional duties are going to be and therefore their knowledge of the amount of professional competence which they have to acquire during university studies is limited. The situation is also particularly complicated as far as mastering the fundamental sciences by the first-year students is concerned. In order to overcome possible complications mentioned above we include the relevant information and tasks specific to a student's discipline, which require application of acquired knowledge and skills in his future career, as part of the instructional content.

In accordance with the aim of this research, we have identified factors that influence the dynamics and quality of professional orientation, analyzed the level of motivation of first-year students that study chemical sciences, created a set of guidelines, which contain professionally oriented tasks and objectives that will ensure the efficiency of learning activity in students.

During the second and eighth weeks of study at the university, we have conducted a survey among students using the following methods: methods of diagnostics in the orientation of learning motivation, diagnostics of the professional orientation of students, methodology of studying the learning motivation of students of a teacher's training college, methodology of studying the learning motivation in college, the scale of reactive (situational) and personal anxiety.

Thus, we can conclude that the first-year students of different specialties have different motivation, professional orientation and levels of anxiety. Comparing first-year students in the initial period of study at the Faculty of Biology of ZNU, we can clearly see better motivation with regard to mastering their knowledge of chemistry and understanding of the professional orientation of students that specialize in Chemistry. However, throughout the semester, students that specialize in Ecology display a certain level of growth on all levels, thanks to the introduction of professionally oriented information to the content of lectures and the laboratory course.

Key words: professional orientation, the motivation, the first-year students of various specialties.

Основне завдання вищої освіти в Україні передбачає забезпечення психолого-педагогічних умов ефективної самореалізації студента і формування майбутнього фахівця. Тож, серед актуальних проблем організації навчального процесу у вищій школі можна визнати питання реалізації принципу професійної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Принцип професійної спрямованості навчання окреслюється тезою: «Вчити не навчальній дисципліні, а фаху». Реалізація принципу, за словами М. М. Фіцули, «визначає формування культу професіонала і професійної діяльності стосовно майбутнього фаху студентів; прагнення різними методами надати процесу навчання професійної спрямованості»...[8, с. 131].

Проблема професійної спрямованості розкривалася в роботах Л. Ю. Збаравської, щодо викладання курсу фізики в аграрно-технічному університеті, В. А. Копетчука – методики навчання предметів математично-природничого циклу в медичному коледжі, С. В. Варбанець – методики навчання компонентній технології програмування. О. В. Кочкурова присвятила своє дослідження професійно-педагогічній спрямованості майбутніх учителів. Більшість науковців, серед яких І. Кобиляцький, Л. Рувінський, Т. Туркот, зазначають, що ідея професійної спрямованості викладання всіх навчальних дисциплін повинна бути провідною. Проведене нами дослідження є продовженням наукового пошуку, який здійснюють викладачі кафедри хімії Запорізького національного університету. Проте, питання реалізації принципу професійної спрямованості як чинника підвищення мотивації студентів-першокурсників різних спеціальностей до вивчення хімічних дисциплін розкриті не були.

Проблема мотивації навчально-професійної діяльності та її динаміки є одним з провідних питань сучасної педагогіки і психології. М. М. Фіцула наголошує: «Проблема мотиваційного забезпечення навчального процесу у вищому навчальному закладі полягає у формуванні у студентів не лише пізнавальної, а й професійної мотивації, спрямованої на становлення особистості майбутнього фахівця» [8, с. 131].

Метою статті є розкриття впливу реалізації принципу професійної спрямованості у змісті хімічних дисциплін на мотиваційну сферу студентів-першокурсників спеціальностей «Хімія» та «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування».

У процесі професійного становлення важливу роль відіграє образ майбутньої професії, що формується у студента. Підготовка у вищому навчальному закладі скеровується визначеними загальними характеристиками майбутньої професійної діяльності та вимогами, які професія ставить перед людиною. Проте, як свідчать опитування студентів, деякі з них мають приблизне уявлення про власні професійні обов'язки і відповідно, про той обсяг професійних компетентностей, які вони мають здобути протягом навчання в університеті. Ця ситуація особливо гостро постає в опануванні студентами-першокурсниками фундаментальних дисциплін. Подолати названі ускладнення можливо через включення до змісту навчальної дисципліни професійно спрямованої інформації та відповідних завдань, що передбачають застосування набутих знань, умінь і навичок у подальшій професійній діяльності.

У своєму дослідженні ми виходили з позицій Т. Д. Дубовицької, Н. І. Мешкова, А. А. Реана, В. А. Якуніна та ін., згідно з якими до дієвих чинників успішності навчальної діяльності студентів слід відносити особистісну мотиваційну сферу. У загальному вигляді мотивація навчально-професійної діяльності розглядається як сукупність потреб та мотивів, що визначають різні форми активності всіх суб'єктів освітнього процесу вищого навчального закладу. Важливо підкреслити, що мотивацію навчально-професійної діяльності студентів слід розглядати не лише як умову ефективного оволодіння знаннями, вміннями та компетентностями, а й як важливий фактор розвитку особистості майбутнього фахівця.

Відповідно до поставленої мети дослідження нами були виявлені чинники, що впливають на динаміку і якість професійної спрямованості, проаналізовано рівні мотивації студентів-

першокурсників при вивчення хімічних дисциплін, розроблений пакет методичних рекомендацій, що містять професійно спрямовані завдання, які зможуть забезпечити підвищення ефективності навчальної діяльності студентів.

Для досягнення визначеної мети і вирішення поставлених завдань був реалізований комплекс методів дослідження: теоретичних – історико-генетичний і структурно-логічний аналіз, узагальнення теоретичних і експериментальних даних із проблеми дослідження на основі вивчення психолого-педагогічної, дидактичної та науково-методичної літератури; емпіричних – спостереження за навчальним процесом, опитування, анкетування, бесіди зі студентами, викладачами вищих навчальних закладів.

Проведені попередні дослідження виявили, що студенти-екологи відрізняються від студентів інших спеціальностей біологічного факультету тим, що дуже слабо розуміють затребуваність одержаної хімічної інформації в подальшій професійній діяльності [6]. Тож, у своїй експериментальній роботі ми зосередилися на особливостях навчання студентів-першокурсників спеціальності «Хімія» з дисципліни «Хімія» та студентів-першокурсників спеціальності «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» з дисципліни «Хімія з основами біогеохімії». Зміст названих навчальних дисциплін має багато спільного, адже теоретичну основу курсів складають відомості з загальної та неорганічної хімії.

На другому і восьмому тижнях навчання в університеті нами були проведені анкетування студентів за методиками: методика діагностики спрямованості навчальної мотивації (Т. Д. Дубовицька) [2], діагностика рівня професійної спрямованості студентів (Т. Д. Дубовицька) [3], методика вивчення мотивації навчання студентів педагогічного вузу (С. А. Покуліна, М. В. Овченников) [5], методика вивчення мотивації навчання у вузі (Т. І. Ільїна) [1], шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності (Ч. Д. Спілбергера, Ю. Л. Ханіна) [4].

З метою більшої об'єктивності діагностика навчальної мотивації відбувалася двома методиками, узагальнення отриманих результатів набули вигляду таблиці 1.

Таблиця 1.– Діагностика навчальної мотивації

Спеціальність	За методикою Т.Д. Дубовицької, %		За методикою С. А. Покуліної та М. В. Овченникова, %	
	на початку семестру	у середині семестру	на початку семестру	у середині семестру
Хімія	внутрішня – 97 зовнішня – 3	внутрішня – 98 зовнішня – 2	внутрішня – 95 зовнішня – 5	внутрішня – 96 зовнішня – 4
Екологія	внутрішня – 71 зовнішня – 29	внутрішня – 75 зовнішня – 25	внутрішня – 80 зовнішня – 20	внутрішня – 83 зовнішня – 17

Наведені дані свідчать, що на початку семестру студенти-хіміки виявили вищі показники внутрішньої мотивації щодо опанування навчальної дисципліни, студенти-екологи продемонстрували нижчі показники мотивації вивчення хімічної дисципліни. Проте, впровадження розроблених професійно спрямованих завдань, які виконували студенти-екологи на лабораторних заняттях і під час самостійної домашньої підготовки, дозволює дещо збільшити рівні внутрішньої навчальної мотивації в середині семестру.

Дослідження мотивації навчання в університеті за методикою Т.Н. Ільїної дозволило виділити три шкали: «придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість); «оволодіння професією» (прагнення опанувати професійними знаннями і сформувавши

професійно важливі якості); «отримання диплома» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків) [1]. Результати опитування набули вигляду таблиці 2.

Таблиця 2. – Дослідження мотивації навчання

Спеціальність	«Придбання знань», %		«Оволодіння професією», %		«Отримання диплома», %	
	на початку семестру	у середині семестру	на початку семестру	в середині семестру	на початку семестру	у середині семестру
Хімія	31	31	55	57	14	12
Екологія	40	35	46	51	14	14

Аналіз результатів дозволяє зазначити, що виконання професійно спрямованих завдань студентами-екологами сприяє кращому розумінню ними необхідності хімічних знань у майбутній професійній діяльності.

Визначення професійної спрямованості здійснювалося за методикою Т.Д. Дубовицької, за якою, названа характеристика – це, насамперед, сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень тощо), які пов'язані з професійною діяльністю людини та впливають, зокрема, на вибір професії, прагнення працювати за нею і задоволеність професійною діяльністю [3]. Результати опитування наведені у таблиці 3.

Таблиця 3. – Дослідження професійної спрямованості

Спеціальність	Рівень професійної спрямованості, %	
	на початку семестру	у середині семестру
Хімія	високий – 86 середній – 14 низький – 0	високий – 88 середній – 12 низький – 0
Екологія	високий – 64 середній – 29 низький – 7	високий – 70 середній – 26 низький – 4

Високі показники тесту свідчать про те, що студент прагне оволодіти обраною професією, вона йому подобається, він прагне в майбутньому працювати за фахом і самовдосконалюватися в ній, вважає цю професію справою свого життя. Низькі показники доводять, що студент примусово вчиться на цій спеціальності, його вибір майбутньої професії несвідомий і спричинений різними чинниками, у майбутньому такий студент прагне змінити професію або навчатися на іншій спеціальності. Виходячи з цього, ми можемо зробити висновок, що відсутність низького рівня професійної спрямованості серед студентів-хіміків указують на свідомий вибір майбутньої професії, напевно через існуючий попит на фахівців у галузі хімії в Запорізькому регіоні. Деяке зростання показників високого і середнього рівня професійної спрямованості серед студентів-екологів підтверджує ефективність розроблених методичних рекомендацій.

Серед особистісних характеристик студентів-першокурсників особливе місце посідає тривожність як схильність людини до переживання тривоги, що є емоційним станом. Він виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю і динамічним у часі. Особистісна тривожність – це стійка індивідуальна особливість людини, що характеризує її тенденцію сприймати певний діапазон ситуацій як загрозливих, небезпечних для самооцінки і самоповаги. Реактивна тривожність характеризується

суб'єктивно пережитими емоціями і виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію. Таблиця 4 є узагальненням результатів діагностики.

Таблиця 4.– Діагностика шкали тривожності

Спеціальність	Рівень реактивної тривожності, %		Рівень особистісної тривожності, %	
	на початку семестру	у середині семестру	на початку семестру	у середині семестру
Хімія	високий – 2 середній – 69 низький – 29	високий – 0 середній – 66 низький – 34	високий – 2 середній – 76 низький – 22	високий – 0 середній – 82 низький – 18
Екологія	високий – 21 середній – 43 низький – 36	високий – 18 середній – 44 низький – 38	високий – 36 середній – 50 низький – 14	високий – 32 середній – 53 низький – 15

Переважання середнього рівня особистісної тривожності при низькому рівні реактивної тривожності свідчить, що на стресову ситуацію студенти реагують з середньою напругою і занепокоєнням. Низький рівень тривожності вимагає підвищення уваги до мотивів діяльності і підвищення почуття відповідальності. Аналіз наведених даних доводить, що студенти-хіміки на заняттях з хімії демонструють кращу адаптацію до навчання в університеті.

Отже, можемо зробити висновки, що студенти-першокурсники різних спеціальностей мають різну мотивацію, професійну спрямованість та тривожність. При порівнянні студентів-першокурсників у початковий період навчання на біологічному факультеті ЗНУ чітко просліджується краща мотивація до опанування знаннями з хімії та усвідомлення професійної спрямованості у студентів-хіміків. Проте, впродовж семестру студенти-екологи, завдяки впровадженню професійно спрямованої інформації до змісту лекційних і лабораторних занять, виявляють певне зростання за всіма показниками.

Подальше дослідження передбачає продовження педагогічного експерименту до завершення вивчення курсу, проведення відповідної діагностики та порівняння поточної та підсумкової успішності студентів двох спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова психологія [Електронний ресурс] / Під ред. В. Є. Клочко. – Режим доступу: <http://medbib.in.ua/vozrastnaya-psihiologiya782.html>
2. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42-45.
3. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82-86.
4. Одегов Ю. Г. Мотивация персонала : Учебное пособие. Практические задания (практикум) / Ю. Г. Одегов, Г. Г. Руденко, С. Н. Апенько, А. И. Мерко. – М. : Издательство «Альфа-Пресс», 2010. – 640 с.
5. Пакулина С. А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / С. А. Пакулина, С. М. Кетько [Электронный журнал «Психологическая наука и образование»] – Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2010/1/Pakulina.phtml>
6. Перетяцько В.В. Професійна спрямованість методики проведення лабораторних занять для студентів різних напрямів підготовки біологічного факультету / В. В. Перетяцько, О. В. Ткачук // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип. 19 (2-2015). – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський, 2015. – С.205-209.

7. Психология состояний. Хрестоматия / [ред. проф. А.О. Прохоров]. – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : Речь, 2004. – 608 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.

REFERENCE

1. Vikova psikhologiya / Pid red. V.E.Klochko. – [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupa: <http://medbib.in.ua/vozzrastnaya-psihologiya782.html>.
2. Dubovitskaya, T.D. Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoy motivatsii / T.D. Dubovitskaya // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2002. – # 2. – P. 42-45.
3. Dubovitskaya, T.D. Diagnostika urovnya professionalnoy napravlenosti studentov / T.D. Dubovitskaya // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2004. – # 2. – P. 82-86.
4. Odegon, YU.G. Motivatsiya personala: Uchebnoe posobie. Prakticheskie zadaniya (praktikum) / YU.G. Odegon, G.G. Rudenko, S.N. Apenko and A.I. Merko. – M.: Izdatelstvo “Alfa-Press”, 2010. – 640 p.
5. Pakulina, S.A. Metodika diagnostiki motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vusa / S.A. Pakulina, S.M. Ketko. [Elektronny zhurnal „Psichologicheskaya nauka i obrazovanie“] – Rezhym dostupa: <http://psyedu.ru/journal/2010/1/Pakulina.phtml>
6. Peretyatko, V.V. Profesiyna spramovanist metodyky provedennya laboratornykh zanyat dlya studentov riznykh napryamiv pidgotovky biologichnogo fakultetu / Peretyatko V.V., Tkachuk O. V. // Pedagogichna osvita: teoriya i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats / Kamyans-Podolskiyu natsionalnyy universytet imeni Ivana Ogitnka; Instytut pedagogiky NAPN Ukrainy [gol. red. Labunets V. M.]. – . . Vyp. 19 (2-2015)/ – Ch. 2. – Kamyans-Podolskiyu. 2015/ – P. 205-209
7. Psikhologiya sostoyaniya. Khrestomatiya / [red. prof. A.O. Priokhorov]. – M.: PER SE; SPb.: Rech. 2004 – 608 p.
8. Fitsula, M.M. Pedagogika vyshchoi shkoly: nav. posib. / Fitsula M.M. – 2-ge vyd., dop. – K.: Akademvydav, 2010. – 456 p.

РОЗДІЛ 5 – МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 811.111 : 371.315 : 373.6

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ РУБІЖНОГО РІВНЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Александрова О.Ф., к. пед. н., доцент, Александров В.М., к. пед. н., доцент
Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
alexandrov1902@rambler.ru

Стаття розглядає проблему формування іншомовної лінгвокраїнознавчої компетенції рубіжного рівня в умовах сучасної середньої школи. Розглянуто процеси вивчення та використання мови як дії, що розвивають ряд загальних і комунікативних мовленнєвих компетенцій. Показано складові сформованої іншомовної комунікативної компетенції, які мають забезпечити можливість ефективної взаємодії з навколишнім іншомовним середовищем, окреслено елементи мовленнєвої комунікативної поведінки. Визначено необхідність застосування різних підходів до формування та розвитку іншомовної лінгвокраїнознавчої компетенції в середніх загальноосвітніх закладах.

Ключові слова: загальні і комунікативні компетенції, лінгвокраїнознавча компетенція, складові іншомовної комунікативної компетенції, мовленнєва комунікативна поведінка.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПУБЕЖНОГО УРОВНЯ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Александрова Е.Ф., Александров В.М.
Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина
alexandrov1902@rambler.ru

Статья рассматривает проблему формирования иноязычной лингвострановедческой компетенции рубежного уровня в условиях современной средней школы. Рассмотрены процессы изучения и использования языка как действия, развивающие ряд общих и коммуникативных речевых компетенций. Показаны составляющие сформированной иноязычной коммуникативной компетенции, которые должны обеспечить возможность эффективного взаимодействия с окружающей иноязычной средой, выделены элементы речевого коммуникативного поведения. Обозначена необходимость применения различных подходов к формированию и развитию иноязычной лингвострановедческой компетенции в средних общеобразовательных заведениях.

Ключевые слова: общие и коммуникативные компетенции, лингвострановедческая компетенция, составляющие иноязычной коммуникативной компетенции, речевое коммуникативное поведение.

FORMING THRESHOLD LEVEL OF FOREIGN LINGUISTIC AND COUNTRY STUDY COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Alexandrova O.F., Alexandrov V.M.
Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine
alexandrov1902@rambler.ru

The article is devoted to the problem of forming threshold level of foreign linguistic and country study competence in a modern secondary school. It considers the language study processes as a tool, developing a number of general and communicative competencies. There have been shown the components of a foreign language communicative competence already formed, which should enable effective interaction with the foreign environment. The need for different approaches to the formation and development of foreign linguistic and country study competence in secondary schools has been highlighted.

Key words: general and communicative competencies, linguistic and country study competence, components of a foreign communicative competence, verbal communicative behavior.

Ураховуючи нові соціальні замовлення суспільства щодо підвищення рівня іншомовної освіти в усіх освітніх ланках, особливу увагу сьогодні привертає можливість забезпечити зростання ефективності процесу формування іншомовної лінгвокраїнознавчої компетенції рубіжного рівня в умовах сучасної середньої школи. Іntenсифікація навчання іноземної мови в сучасних загальноосвітніх закладах як продуктивний спосіб поліпшення іншомовної підготовки учнів середніх шкіл передбачає зміни якісних чинників навчального процесу та досягнення бажаних результатів за рахунок активізації діяльності учнів та оптимізації управління вчителем процесом навчання. Проблему формування іншомовної лінгвокраїнознавчої компетенції досліджували Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров, М.А. Нефедова, Т.В. Лотарева, Г.Д. Томахін, В.П. Фурманова [4; 10; 13; 14]. Проте більшість наукових праць розглядали зазначену проблему лише в межах формування іншомовної комунікативної компетенції. В останні роки увага науковців до проблеми формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції, як показників компетентності учасників процесу міжкультурної комунікації, значно посилилась. Аналіз науково-методичної літератури виявляє цілий ряд нових підходів до розуміння складових іншомовної комунікативної компетенції в сучасних умовах, які пов'язані з дослідженнями П.О. Бежа, Л.В. Биркун, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонові [1; 2; 9; 12]. Водночас дослідники вказують на конкретні недоліки, які сьогодні існують в середній ланці освіти та заважають ефективному оволодінню учнями лінгвокраїнознавчою компетенцією, тобто як мовою, так і культурою інших країн. Викликом для середньої ланки вітчизняної освіти є досягнення випускниками середніх загальноосвітніх закладів рівня незалежного користувача іноземної мови B2 згідно Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [6; 8]. Тому наша стаття про особливості формування іншомовної лінгвокраїнознавчої компетенції рубіжного рівня учнів середньої школи має викликати інтерес дослідників, які вивчають зазначену проблему.

Мета статті – розглянути особливості формування іншомовної лінгвокраїнознавчої компетенції рубіжного рівня в умовах сучасної середньої школи.

Навчально-пізнавальна діяльність на уроках іноземної мови в середній школі передбачає формування та розвиток іншомовних навичок та мовленневих вмінь учнів і завжди супроводжується відповідною мобілізацією творчих здібностей особистості. Кінцевою метою такої діяльності має стати оволодіння учнями іншомовною комунікативною компетенцією, що означає тверде засвоєння, набуття ґрунтовних знань, навичок, вмінь [3]. Процес оволодіння іноземною мовою розглядається як процес відображення у свідомості учнів властивостей мови і мовлення, що дозволяє правильно орієнтуватись в мовленнєвій ситуації. Йдеться про звуки мовлення (інтонація, ритм, гучність, наголос, темп звуків), напруження органів артикуляційного апарату, рухи, форми літер, які безпосередньо відображаються у свідомості тих, хто вивчає іноземну мову.

Формування іншомовних навичок та мовленневих вмінь учнів середньої школи відбувається, зазвичай, поза природнім іншомовним середовищем і починається зі свідомого засвоєння знань про мову і культуру, про внутрішню структуру та системні явища іншої мови в рамках шкільної програми. Як результат багаторазового виконання мовленневих дій у навчальних ситуаціях відбувається формування стійких навичок та їхній перехід у сферу несвідомого вживання. Це найпростіша психологічна схема, яка є основою для створення багатьох методів навчання іноземних мов, спрямованих на створення комунікативної компетенції [7].

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти розглядають вивчення та використання іноземної мови як дії, що розвивають ряд загальних і комунікативних компетенцій. Сформовані компетенції використовуються за необхідністю в різних контекстах залежно від умов та потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності. Загальні компетенції складаються зі знань, безпосередньо не пов'язаних з мовою і культурою. Комунікативна компетенція складається з:

- лінгвістичної компетенції (лексичної, фонетичної, граматичної, семантичної, орфографічної, орфоепічної);

- соціолінгвістичної компетенції (знання соціокультурних умов і вміння користуватися мовою);
- прагматичної компетенції (знання про принципи, за якими вживають лінгвістичні засоби, уміння дискурсу, злитності та зв'язності, ідентифікації типів і форм текстів, іронії та пародії) [6; 15].

На думку Л.В. Биркун, метою навчання іноземним мовам є оволодіння міжкультурною іншомовною комунікативною компетенцією та її складовими – лінгвосоціокультурною, дискурсною, стратегічною та лінгвістичною компетенціями.

Оволодіння міжкультурною іншомовною комунікативною компетенцією передбачає здатність до використання лінгвосоціокультурної, дискурсної, стратегічної та лінгвістичної компетенцій для вирішення завдань іншомовного педагогічного і реального спілкування в основних сферах – міжособистісній (ситуації в побутовій сфері), інформаційній (навчальні, професійні, наукові ситуації) і художній (ситуації в культурній та літературній сферах).

Оволодіння іншомовною лінгвосоціокультурною компетенцією передбачає здатність використовувати особистісну, соціальну, загальноосвітню, соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції для ефективного спілкування з носіями культури і мови, що вивчається, з метою взаєморозуміння, встановлення та удосконалення взаємовідносин та співпраці, а також для отримання досвіду.

Оволодіння іншомовною дискурсною компетенцією передбачає здатність до індивідуальної діяльності, іншомовного реального і педагогічного спілкування з урахуванням стильових, жанрових, референційних та організаційних особливостей.

Оволодіння іншомовною стратегічною компетенцією передбачає здатність формувати, використовувати й удосконалювати не тільки в педагогічному спілкуванні, але також упродовж усього свідомого життя в реальному іншомовному спілкуванні комунікативні, навчальні та індивідуально-когнітивні стратегії (планування, виконання, контроль, що включає виправлення чи компенсацію, передбачення, осмислення, запам'ятовування, порівняння, аналіз) та загальні способи навчально-творчої діяльності, тобто різні типи поєднання навичок та вмінь для досягнення комунікативних цілей.

Оволодіння іншомовною лінгвістичною компетенцією передбачає засвоєння знань мови як системи (категорії лексики, фонетики, орфографії, граматики, речення, тексту, дискурсу, жанру, стилю) і навичок використання мови як засобу спілкування (стилістичних, лексичних, граматичних, орфографічних, вимовних, візуальних, кінестетичних) [2].

П.О. Бех вважає, що серед вищезгаданих компонентів провідне місце належить лінгвосоціокультурній компетенції, до складу якої входять:

- особистісна компетенція (знання, власні риси характеру, навички та вміння використовувати їх, формувати та розвивати впевненість, відповідальність, евристичні здібності, естетичний, емоційно-вольовий і моральний досвід критичного ставлення до себе та самооцінювання);
- соціальна компетенція (знання, навички та вміння користуватися системою цінностей суспільства, досвідом міжособистісного спілкування; неупередженого і толерантного ставлення до інших та здатність поводитися за діючими правилами поведінки у процесі спілкування);
- загальноосвітня компетенція (знання, навички й уміння критично застосовувати досвід вивчення рідної мови; виховання й світогляд, а також знання про людей і процеси в різних сферах життя);
- соціокультурна компетенція (знання, навички та вміння критично орієнтуватися в основних відмінностях, особливостях, перевагах та досягненнях культур країн, мова яких вивчається як іноземна; висловлювати свою обґрунтовану думку щодо нової культури і

порівняння культур загалом, розуміти реалії культури, що вивчається; толерантно, з повагою, ставитись до інших культур);

- соціолінгвістична компетенція (знання, навички та вміння інтерпретувати і використовувати мовні й мовленнєві одиниці, тексти та ситуації з урахуванням лінгвокраїнознавчих реалій і соціолінгвістичних, родових, вікових, професійних, національних та територіальних особливостей тих, хто спілкується) [1].

Р.П. Мильруд розглядає поняття «компетентність» як комплексний особистий ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім середовищем у тій чи іншій сфері. Дослідник вважає, що компетентність можна розглядати як комплекс ключових компетенцій спеціалістів. У сучасному світі такі компетенції включають грамотний рівень володіння мовою (literacy), комп'ютерну грамотність (information technology skills), володіння способами вирішення проблем (problem solving skills), гнучке інноваційне мислення (flexibility and adaptability to innovations), схильність і здібність до неперервної освіти (life long study).

У загальному розумінні «компетентність» означає відповідність встановленим критеріям і стандартам, володіння активними знаннями, здатність володіти ситуацією і досягати результатів (від латинського слова *compeete* - підходити, добиватися). Поняття «іншомовна комунікативна компетенція» входить до загального поняття мовної компетенції і включає лінгвістичний компонент (знання граматики і лексики), дискурсивний компонент (комунікативне володіння мовою), прагматичний компонент (досягнення комунікативної мети), стратегічний компонент (подолання комунікативних невдач) і соціокультурний компонент (володіння нормами поведінки). Підхід щодо розвитку компетентності в мовній освіті виступає як альтернатива підходу щодо розвитку знань, навичок, вмінь, які обмежують мету навчання вузько предметною освітою і недостатньо враховують сутність компетентності сучасної людини не тільки у своєму суспільстві, але й у міжнародному товаристві [9].

Формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції передбачає залучення тих, хто вивчає іноземну мову, до культурних цінностей інших народів, що стає базовим змістом дисципліни. Проте, вчителю іноземної мови необхідно розрізняти поняття країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції. Країнознавчу компетенцію розглядають як сукупність знань про країну, мова якої вивчається, а також здатність використовувати національно-культурний компонент мови з метою спілкування [10]. Країнознавча компетенція утворює комплекс знань про специфіку культури країни, вмінь і навичок оперувати ними. Під специфікою розуміють структуровану сукупність відомостей про культуру народу певної країни: соціальні цінності, норми, традиції, звичаї; спосіб життя; соціокультурний портрет країни, її народ та мова; історичний та культурний фон, особливості історичної пам'яті народу; ментальність тощо [12].

Існує також поняття культурно-країнознавчої компетенції, що передбачає не лише наявність специфічних культурно-країнознавчих знань, але також навичок й умінь, що забезпечить досягнення взаєморозуміння в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування [5].

Країнознавче насичення змісту предмету починається вже на початкових етапах навчання іноземної мови, що вимагає нових підходів до відбору та структурування змісту навчання, коли кожний компонент структури, наприклад уроку, буде збагачений інформацією про культуру іншої країни (знання, мовний матеріал, ситуації, теми, навички й уміння). Усі навчальні дії мають бути спрямовані на міжкультурну комунікацію та забезпечувати зв'язок національної культури з культурою країни, мова якої вивчається. Саме тому іноземну мову слід розглядати як засіб спілкування, як засіб залучення учнів до культури іншого народу. Сьогодні це стає домінуючою стратегією навчання іноземних мов, зумовлюючи завдання формування лінгвокраїнознавчої компетенції учнів середньо освітніх навчальних закладів. Однак виконання такого складного завдання пов'язано з цілою низкою факторів (мовленнєва

і немовленнєва комунікативна поведінка, фонові знання), що також мають бути враховані в процесі навчання іноземної мови.

Лінгвокраїнознавчу компетенцію розглядають як володіння особливостями вербальної та невербальної поведінки носіїв мови в комунікативних ситуаціях. До складових лінгвокраїнознавчої компетенції належить мовленнєва та немовленнєва поведінка. Мовленнєву поведінку формують знання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики, вміння і навички адекватно володіти ними в умовах міжкультурної комунікації, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого й безпосереднього міжкультурного спілкування. Немовленнєва поведінка передбачає володіння невербальними (кінесичними, проксемічними і паралінгвістичними) знаннями, уміннями і навичками. До структури немовленнєвої поведінки входить володіння такими засобами спілкування: кінесичними (жести, міміка, контакт очей); проксемічними (пози комунікантів, тілесні рухи, дистанція між учасниками під час спілкування); паралінгвістичними (ритміка, мелодика, інтонація, паузація, фонації, вигуки) [14].

Оскільки лінгвокраїнознавча компетенція окреслює не лише мовленнєву, але також і немовленнєву поведінку, вважаємо доцільним знайомити учнів з найбільш типовими прикладами немовленнєвої поведінки в інших країнах та впроваджувати інші форми спілкування (не лише вербальні) на уроках іноземної мови.

Доцільно зауважити, що для успішного формування лінгвокраїнознавчої компетенції стають необхідними фонові знання, тобто знання про країну та її культуру, відомі усім мешканцям країни, мова якої вивчається (на відміну від загальнолюдських або регіональних). Під фоновими знаннями розуміють такі, що є характерними для громадян конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям, що ускладнює певною мірою процес спілкування, оскільки взаєморозуміння неможливе без принципового ототожнення обізнаності учасників процесу комунікації із дійсністю, що їх оточує [11]. Наприклад, кожному британцю шкільного віку відомо, що означає аббревіатура UK, як виглядає прапор Великої Британії, який називають Union Jack, який зміст мають національні традиції. Так, традиції святкування Різдва асоціюються в кожній країні Європи з багатьма поняттями, кожне з яких пов'язане не тільки зі святковими заходами, але також з відповідною активністю людей. Тому розуміння та сприйняття культури інших народів та розширення фонових знань викликає необхідність ознайомлення з іноземними звичаями за допомогою відповідних аутентичних текстів, діалогів, пісень і танців або інших елементів фольклору, залучення учнів до проведення міжнародних та національних різноманітних свят. Фонові знання реалізуються за допомогою відповідних мовних засобів, таких, як фонова лексика та національні реалії. Для ефективного формування іншомовної лінгвокраїнознавчої компетенції необхідно знайомити учнів з такими лінгвоспецифічними структурами, що найбільш яскраво відображають національні особливості культури носіїв мови й середовища їх існування.

Розуміння саме таких лінгвоспецифічних структур становить певну частину фонових знань учнів середньої школи. Лексику, що відрізняється фонами (рівень лексичного поняття при цьому збігається), називають фоною. Фоновими реаліями можуть бути назви матеріальних речей, історичних подій, державних установ, імена національних і фольклорних героїв, міфологічних істот, що притаманні тільки певним націям і народам, і які відносять до безеквівалентної лексики [13].

Безеквівалентні слова не перекладаються, а їхнє лексичне значення розкривається шляхом тлумачення. Як приклад, можна навести англійські назви транспортних засобів: cabs, double-deckers; назви свят: Boxing Day, Late Summer Bank Day, Guy Fox Day.

Отже, для формування лінгвокраїнознавчої компетенції необхідно виконати цілу низку відповідних дій, а саме:

- розробити програму навчання, орієнтовану на оволодіння іноземною мовою і культурою (національні особливості, універсальні риси);
- визначитися з автентичним підручником, що міститиме комплекс автентичних матеріалів і використовуватиметься у процесі навчання як основний;
- підібрати і структурувати додаткові інформативні матеріали для навчання (тексти, аудіо тексти, відеофільми, пісні, вірші тощо);
- створити програму іншомовних позааурочних заходів, пов'язаних з культурою інших країн (міжнародні свята, карнавали, ярмарки, концерти).

Додаткові тексти для читання за своїм змістом мають відтворювати реальні соціальні стосунки, містити правила поведінки за кордоном, включати основні відомості про культуру і повсякденне життя людей, міжособистісні відносини, національну самобутність, історію та мистецтво інших народів.

На всіх етапах навчання іноземної мови в загальноосвітніх закладах дуже ефективними виявляються малі форми фольклору: віршики, лічилки, скоромовки, пісні. Такі прийоми залучення до іншої культури доцільно проводити у порівнянні з малими формами національного фольклору, що буде збагачувати світогляд і духовність учнів та сприяти формуванню лінгвокраїнознавчої компетенції. Зазначений підхід може стати важливим для інтернаціонального виховання учнів як представників світової спільноти.

Отже, комунікативні компетенції в різних видах іншомовної комунікативної діяльності розвиваються у взаємозв'язку, але вимагають використання різних підходів до кожної з них. Іноземна мова має розглядатись не лише як засіб комунікації, але також як елемент культури інших націй тому, що оволодіння іноземною мовою безумовно означає процес оволодіння культурою інших народів. Домінуючою стратегією навчання іноземних мов має стати формування лінгвокраїнознавчої компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що вимагає подальших досліджень складових лінгвокраїнознавчої компетенції та елементів мовленнєвої та немовленнєвої комунікативної поведінки, а також ефективного використання автентичного країнознавчого та лінгвокраїнознавчого матеріалу в процесі навчання іноземної мови в середніх загальноосвітніх закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех П.О. З позицій комунікативної орієнтації / П.О. Бех // Іноземні мови. – 2002. – №1-2. – С. 34-40.
2. Биркун Л.В. Зміст та структура пояснювальної записки до програми навчання іноземним мовам для середніх загальноосвітніх шкіл / Л.В. Биркун // Впровадження нових технологій та наукових розробок у викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах України. – Запоріжжя : Прем'єр, 2002. – С. 57-59.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Ред. В.Т. Бусел. - К. : Перун, 2002. - 1440 с.
4. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз.,1990. – 269 с.
5. Голованчук Л.П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурно-країнознавчої компетенції на уроках англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Голованчук Людмила Павлівна. – К., 2003. – 340 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

7. Корчажкина О.М. Соотношение сознательного и бессознательного при обучении иностранному языку / О.М. Корчажкина // Иностранные языки в школе. – 2004. - №7. – С. 24-30.
8. Крючков Г.Г. Визначення базового рівня володіння іншомовним спілкуванням у Держстандарті з іноземних мов / Г.Г. Крючков // Впровадження нових технологій та наукових розробок у викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах України. – Запоріжжя : Прем'єр, 2002. – С. 15-28.
9. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. - №7. – С.30-36.
10. Нефедова М.А. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся / М.А. Нефедова, Т.В. Лотарева // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 26-28.
11. Роман С.В. Методика навчання англійської мови початковій школі : навч. посіб. / С.В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
12. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-24.
13. Томахин Г.Д. Лингвострановедение. Что это такое? / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. –1996. – №6. – С. 22-27.
14. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск, 1993. – 124 с.
15. Яценко Л.М. Вчителям про основні положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти / Л.М. Яценко // Іноземні мови. – 2004. - №2. – С.57-59.

REFERENCES

1. Beh P.O. Z pozicij komunikativnoi orientacie / P.O. Beh / Inozemni movi. – 2002. – №1-2. – P. 34-40.
2. Birkun L.V. Zmist ta struktura pojasnjuval'noi zapiski do programi navchannja inozemnim movam dlja serednih zagal'noosvitnih shkil / L.V. Birkun / Vprovadzhennja novih tehnologij ta naukovih rozrobok u vikladannja inozemnih mov u zagal'noosvitnih navchal'nih zakladah Ukraini. – Zaporizhzhja: Prem'єr, 2002. – P. 57-59.
3. Velikij tlumachnij slovník suchasnoi ukrains'koi movi / Red. V.T. Busel. - K.: Perun, 2002. - 1440 p.
4. Vereshhagin E.M. Jazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo / E.M. Vereshhagin, V.G. Kostomarov. – M.: Rus. jaz.,1990. – 269 p.
5. Golovanchuk L.P. Navchannja uchniv osnovnoi zagal'noosvitn'oi shkoli kul'turno-krainoznavchoi kompetencii na urokah anglijs'koi movi : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Golovanchuk Ljudmila Pavlivna. – K., 2003. – 340 p.
6. Zagal'noevropejs'ki Rekomendacii z movnoi osviti : vivchennja, vikladannja, ocinjuvannja / [nauk. red. prof. S. Ju. Nikolaeva]. – K. : Lenvit, 2003. – 273 p.
7. Korchazhkina O.M. Sootnoshenie soznatel'nogo i bessoznatel'nogo pri obuchenii inostrannomu jazyku // Inostrannye jazyki v shkole. – 2004. - №7. – P. 24-30.
8. Krjuchkov G.G. Viznachennja bazovogo rivnja volodinnja inshomovnim spilkuvannjam u Derzhstandarti z inozemnih mov // Vprovadzhennja novih tehnologij ta naukovih rozrobok u vikladannja inozemnih mov u zagal'noosvitnih navchal'nih zakladah Ukraini. – Zaporizhzhja: Prem'єr, 2002. – P. 15-28.

9. Mil'rud R.P. Kompetentnost' v izuchenii jazika // Inostrannye jazyki v shkole. – 2004. - №7. – P.30-36.
10. Nefedova M.A., Lotareva T.V. Stranovedcheskij material i poznavatel'naja aktivnost' uchashhihsja / M.A. Nefedova, T.V. Lotareva // Inostrannye jazyki v shkole. – 1987. – № 6. – P. 26-28.
11. Roman S.V. Metodika navchannja anglijs'koi movi pochatkovij shkoli: navch. posib. / S.V. Roman. – K.: Lenvit, 2005. – 208 p.
12. Safonova V.V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo jazykovogo obrazovanija / V.V. Safonova // Inostrannye jazyki v shkole. – 2001. – № 3. – P. 17-24.
13. Tomahin G.D. Lingvostranovedenie. Chto jeto takoe? / G.D. Tomahin // Inostrannye jazyki v shkole. – 1996. – №6. – P. 22-27.
14. Furmanova V.P. Mezhkul'turnaja kommunikacija i lingvokul'turovedenie v teorii i praktike obuchenija inostrannym jazykam / V.P. Furmanova. – Saransk, 1993. – 124 p.
15. Jacenko L.M. Vchiteljam pro osnovni polozhennja Zagal'noevropejs'kih Rekomendacij z movnoi osviti // Inozemni movi. – 2004. - №2. – P.57-59.

УДК 377.5:78.071.2

ОСОБИСТІСНА АДАПТАЦІЯ МУЗИЧНОГО РЕПЕРТУАРУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ВИКОНАВСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ

Йоркін В.В., Черняк Є.Б.

*Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького,
ул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Україна*

evgenya1551@mail.ru

У статті розкрито специфіку особистісної адаптації музичного репертуару в учнів дитячих музичних шкіл. Визначено, що кожному типу виконавця відповідає певний комплекс психолого-виконавських якостей. Корекція музичного репертуару здійснюється згідно з реагуванням окремих виконавців на ситуацію сценічного виступу (універсальні, репродуктивні, комплексуючі), а також з урахуванням індивідуально-психологічних відмінностей майбутніх музикантів.

Ключові слова: психолого-виконавські якості, музичний репертуар, адаптація, інструменталісти, темперамент.

ЛИЧНОСТНАЯ АДАПТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

Ёркин В.В., Черняк Е.Б.

*Мелитопольский государственный педагогический университет им. Б. Хмельницкого,
ул. Гетманская, 20, Мелитополь, Украина*

evgenya1551@mail.ru

В статье раскрыта специфика личностной адаптации музыкального репертуара у учащихся детских музыкальных школ. Обозначено, что каждому типу исполнителя соответствует определенный комплекс психолого-исполнительских качеств. Коррекция музыкального репертуара осуществляется в соответствии с реагированием отдельных исполнителей на ситуацию сценического выступления (универсальные,

репродуктивные, комплексующие), а также с учетом индивидуально-психологических различий будущих музыкантов.

Ключевые слова: психолого-исполнительские качества, музыкальный репертуар, адаптация, инструменталисты, темперамент.

PERSONAL ADAPTATION OF MUSICAL REPERTOIRE IN THE PROCESS OF FORMING PSYCHOLOGICAL AND PERFORMING QUALITIES OF STUDENTS OF CHILDREN MUSIC SCHOOLS

Yorkin V.V., Chernyak E.B.

Melitopol B. Khmelnytskyi State Pedagogical University, Getmanska str., 20, Melitopol, Ukraine

evgenya1551@mail.ru

Achieving optimum results in different conditions of musical activity largely depends on the formation of a complex psychological and instrumentalists performing qualities, which is evident in the personal specifics of adaptation works of performers of different types.

Psychological features of the person drive the attraction to a particular artistic style and the choice of a musical work is associated with features neurodynamics of musicians. Apart from qualitative music program selection, it is important to form in students a style fitting setting and secure in their consciousness style-specific formulas that are best absorbed due to adequacy of the chosen repertoire individual psychological outline of a performer.

For phlegmatic and phlegmato-melancholic types of performers, it is advisable to perform pieces, which require rational thinking and are small in form. Performers of mixed types (phlegmato-sanguine, phlegmatic and sanguine) and sanguine feel free in different styles of music repertoire.

Choleric, sanguine-choleric and choleric-sanguine types prefer an emotionally rich, high-conflict dramatic works. Sanguine-melancholic and choleric-melancholic types use music, minor form and do not require great physical and psychological energy.

For the melancholic, melancholic-phlegmatic types, there is a requirement of the program in terms of complexity. It is better to use small pieces of descriptive character. For performers with good basic training the works by Impressionists are advisable.

The range of musical repertoire for melancholic-choleric type is quite varied: polyphonic compositions, contemporary music, and works of romantic composers.

Melancholic-sanguine types should avoid large, dynamic and technically sophisticated products.

Studying the specific personal adaptation of the musical repertoire of students of children's music schools, we found that each type of performers meets a set of psychological and performing skills. It determines the specific selection of music works adequate to a certain instrumentalist. Correction of musical repertoire performed by individual performers respond to the situation of stage performances (universal, reproductive, complex), as well as the individual psychological differences of future musicians.

Key words: psychological and performing quality of music repertoire, adaptation, instrumentalists, temperament.

Досягнення оптимальних результатів в різних умовах музичної діяльності багато в чому залежить від сформованості в інструменталістів комплексу психолого-виконавських якостей. Згідно з сучасними дослідженнями означений комплекс представляє собою ієрархічно взаємозв'язану структуру, де головним компонентом виступають індивідуально-психологічні особливості музиканта [1; 2; 5]. Крім цього, запорукою успішного виконання є ідеальне співвідношення індивідуальних властивостей музиканта та стилістики твору. Тому, на наш погляд, тематика статті є актуальною.

Метою стало визначення специфіки особистісної адаптації творів у виконавців різних типів. Виходячи з мети дослідження, були визначені такі завдання:

1. Надати особистісні характеристики виконавців за індивідуально-психологічними ознаками.
2. Окреслити характерні особливості пристосування до умов концертного виступу учнів дитячих музичних шкіл.
3. Диференціювати коло музичних творів, адекватних до індивідуально-психологічних особливостей інструменталістів.

Тяжіння до того чи іншого художнього стилю зумовлюється особливостями психічного складу людини, а вибір того або іншого музичного твору пов'язаний з особливостями

нейродинаміки музикантів. За тяжінням до найбільш важливих музичних стилів (класицизм, романтизм, бароко, сучасні музичні стилі) можна умовно класифікувати виконавців на чотири групи. Виконавцям першої групи, що віддають перевагу класицизму, притаманні висока емоційна стійкість, об'єктивність, реалістичність, практичність. Такі музиканти демонструють найвищий ступінь урівноваженості. Суб'єктивізм, напруженість внутрішнього життя, емоційна нестійкість, мрійливість, але разом з тим витонченість і проникливість вирізняють музикантів, які тяжіють до романтизму. Третю групу складають виконавці, що обирають для себе стиль бароко. Для них є характерною природність, простота, низька емоційна стійкість. Виконавці, які захоплюються сучасною музикою, демонструють неординарність, нестандартність гри, схильність до нового [3].

Однак, як показує практика, урахування психологічної схильності виконавця до певного музичного стилю не вирішує всіх труднощів. Крім якісного підбору музичної програми, важливо сформувати в учнів установку на певний стиль твору і закріпити в їх свідомості специфічні стиле-формули, характерні для музичного матеріалу. Виокремлюючи неповторне індивідуальне у творі, апелюючи до творчої фантазії майбутніх виконавців, аналізуючи інтерпретації різних стилів, реально у стислий термін навчити майбутніх інструменталістів вільно орієнтуватися й розумітися в музичному матеріалі.

Необхідною умовою освоєння стиле-формул є формування в музиканта емоційно позитивної установки на певні стилі, а також адекватність обраного репертуару індивідуально-психологічному абрису виконавця [6].

Флегматик природно відчуває себе в репертуарі філософського плану (класицистська музика, поліфонічні твори), емоційно динамічно яскраві твори даються їм важко (музика романтиків, сучасний авангард). Інертність і емоційна загальмованість флегмато-меланхоліків вимагають ретельного підбору репертуару, відмови від творів токатоподібного, яскраво вираженого моторного характеру. Цей тип упевнено почуває себе у творах, які вимагають раціонального осмислення й невеликі за формою (поліфонічні сюїти, цикли сучасних мініатюр). Програма емоційно яскрава, динамічно конфліктна рідко їм вдається. Однак цикли романтичних мініатюр з яскравою програмною й жанровою основою описового характеру є для них зручними.

Флегмато-сангвінік є універсальним за своєю природою. Він володіє міцними вольовими якостями, здібністю до гнучкої адаптації в нових умовах, значним біоенергетичним запасом. Враховуючи тривалий період психологічної настройки, характерний для нього, спочатку підбирається та фіксується психолого-виконавський стиле-образ, який найбільш відповідає музичному твору.

Одним із найстабільніших та фізично витривалих виконавців серед визначених типів виступає сангвінік. Він здатен до навчання, вирізняється особливою пластикою, психологічною стійкістю, стабільністю гри у класі і на сцені, легко засвоює новий матеріал, пристосовується до умов діяльності. Сангвініку притаманна вроджена здібність до гнучкої саморегуляції. В умовах сцени він грає стабільніше та зібраніше.

Сангвіно-флегматик має міцну біоенергетику, вроджену здібність до гнучкої адаптації, фізичну сценічну витримку. Стрессова ситуація виступу активізує й стимулює його внутрішні резерви. Однак, він менш мобільний в умовах, які пов'язані зі швидким переключенням від одного виду музично-виконавської діяльності до іншого.

Один із найяскравіших та неординарних виконавських типів – сангвіно-холерик, який вирізняється створенням натхненої, емоційно-насиченої інтерпретації музичних творів. Емоційне присвоєння музичного стиле-образу можливо тільки у випадку суб'єктивного «зараження» виконавця музичним матеріалом, тому для здійснення ідеального виконання важливу роль відіграє вибір програми. Сангвіно-холерику під силу великі драматично-

конфліктні твори різностильового напрямку. Поліфонічна музика, цикли мініатюр, твори однопланові, описового характеру їх не зацікавлюють.

Сангвіно-меланхоліку є притаманною вроджена слабка біоенергетика, блідий, невиразний стиль виконання. Він швидко втомлюється, важко переносить будь-яке напруження. Програма майбутнього виступу має бути посильною, трохи зниженою за рівнем, нескладною в технічному плані. Доцільно виключити з репертуару об'ємні, моторні, великі, емоційно-конфліктні твори. Найкраще використовувати музичні твори, які незначні за формою та не потребують великих фізичних та психологічних енергозатрат.

Навпаки, холерик хоча й вирізняється міцною біоенергетикою, але швидко втомлюється через неправильний розподіл своїх фізичних ресурсів. Розвинена художня сфера підсвідомості сприяє яскравому артистизму, сценічному натхненню, особливому дару перевтілювання. Отже, внаслідок індивідуально-психологічного реагування на стресову ситуацію, в процесі виступу виникають емоційна некерованість, несвідоме виконання. Рекомендуємо розпочинати виступ творами філософсько-споглядального характеру, які сприяють усуненню внутрішнього напруження. Обов'язковою умовою для холериків є позитивне привласнення обраної програми.

Холеро-сангвініка вирізняє яскравість та багатогранність виконання. Він демонструє артистизм, емоційну насиченість виступу, але не завжди стійкий та стабільний. Непередбачуваність цього типу на сцені пов'язана зі специфікою його реагування на різні умови виконавської діяльності. Намічена програма обов'язково повинна бути емоційно пристосованою до виконавця. Суб'єктивне відношення (позитивне або негативне) до музичних творів сприяє характеру подальшої сценічної поведінки.

Холеро-флегматик претендує на універсальний статус серед виконавських типів, оскільки має вроджену міцну біоенергетику, розвинені вольові якості, здатність до антиципації. Постійна спрямованість на виступ стає сенсом його життя. Психологічна модель виконання гнучко варіюється залежно від програми та умов діяльності.

Холеро-меланхолік незатишно відчуває себе у класі і на сцені. Цей тип відзначається слабкою сформованістю вольових якостей, вибуховою динамікою психічних процесів та вродженою чутливістю. Він важко піддається керуванню через емоційну нестійкість. Важливу роль для підвищення якості виступу загалом має вибір програми, емоційно припустимої, нескладної в технічному плані. Для закріплення почуття успіху, підвищення сценічної впевненості використовується посильний репертуар, навіть злегка занижений за рівнем.

Меланхолік у процесі виконавської діяльності виявляє себе неординарно – чуйно реагує на музику, здатний до інтуїтивного відчуття стилю, гнучкої агогіки, має гарний музичний смак, але сильно підвладний сугестивному впливу, швидко стомлюється фізично, комплексує через найменші дрібниці. Стрессова ситуація виступу викликає у нього запобіжне гальмування. Стиль музичних творів значно впливає на ступінь свідомості виконання меланхоліка. Поліфонічна й класична музика вимагають суворого контролю виконавського процесу. Романтична музика, навпаки, пов'язана з переважанням несвідомого виконання.

Меланхоло-флегматик має природжену чутливість, вирізняється особливою емоційною зібраністю. Притаманна йому слабка біоенергетика значною мірою компенсується вольовими якостями. Успіх його виступу залежить від виконання першого твору. Вищевказане свідчить про необхідність ретельного вибору музичних творів для цього типу. Необхідно вилучати з програми великі фундаментальні твори, динамічні та емоційно насичені, складні в технічному відношенні. Обов'язковою вимогою є відповідність, деяка заниженість програми за рівнем складності. Краще використовувати невеликі твори описового характеру. Для виконавців із гарною базовою підготовкою рекомендовані твори імпресіоністів.

У меланхолю-холерика емоційний тон, який задається виконанням першого твору, також впливає на подальший процес гри. Необхідно ретельно підбирати музичну програму та вилучити з репертуару віртуозні, об'ємні, емоційно насичені та фізично важкі твори. Програма повинна бути помірною, обов'язково емоційно сприйматися виконавцем. Діапазон музичного репертуару цього типу є достатньо різноманітним: поліфонічні твори, сучасна музика, цикли мініатюр композиторів-романтиків.

Меланхолю-сангвінік рідко зустрічається у практиці. Вроджена чутливість, слабка біоенергетика меланхолічного типу доповнюється гнучкістю та емоційною врівноваженістю сангвініків. Вибір програми для нього повинен бути найрізноманітнішим. Слід тільки уникати великих, динамічно та технічно складних творів.

Вивчаючи специфіку особистісної адаптації музичного репертуару учнів дитячих музичних шкіл, ми дійшли висновку, що кожному типу виконавця відповідає певний комплекс психолого-виконавських якостей. Він зумовлює специфіку підбору музичних творів, адекватних до певного інструменталіста. Корекція музичного репертуару здійснюється згідно з реагуванням окремих виконавців на ситуацію сценічного виступу (універсальні, репродуктивні, комплексуючі), а також з урахуванням індивідуально-психологічних відмінностей майбутніх музикантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н.П. Бехтерева – М. : АСТ, 2007. – 383 с.
2. Бочкарёв Л.Л. Психологические аспекты формирования готовности музыканта-исполнителя к публичным выступлениям : дис. ...канд. псих. наук : 19.00.01 / Бочкарёв Л. Л. – М. , 1974. – 176 с.
3. Никешичев М.В. Исследование индивидуально-психологических особенностей студентов как фактор оптимизации процесса обучения игре на фортепиано : дис. ...канд. псих. наук / Никешичев М.В. – М. : АН Ин-т психологии, 1990. – 198 с.
4. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М. : Музыка, 1989. – 139 с.
5. Цагарелли Ю.В. Психология музыкально-исполнительской деятельности : дис. ...доктора псих. наук : 19.00.05 / Цагарелли Ю.В. – Казань : КГУ, 1989. – 425 с.
6. Формування професійно-виконавських якостей майбутнього вчителя музики : [методичні розробки з курсу «Методика музично-психологічної корекції особистісних якостей майбутнього вчителя музики»] / Уклад. Є.Б. Йоркіна. – Мелітополь, 2001. – 51 с.

REFERENCES

1. Behtereva N.P. Magiya mozga i labirintyi zhizni / Behtereva N.P. – M.: AST, 2007. – 383 p.
2. Bochkaryov L.L. Psihologicheskie aspektyi formirovaniya gotovnosti muzyikanta-ispolnitelya k publichnyim vyistupleniyam: dis. ...kand. psih. nauk: 19.00.01 / Bochkaryov L. L. – M., 1974. – 176 p.
3. Nikeshichev M.V. Issledovanie individualno-psihologicheskikh osobennostey studentov kak faktor optimizatsii protsesssa obucheniya igre na fortepiano: dis. ...kand. psih. nauk / M.V. Nikeshichev. – M.: AN In-t psihologii, 1990. – 198 p.
4. Razhnikov V.G. Dialogi o muzyikalnoy pedagogike / Razhnikov V.G. – M.: Muzyika, 1989. – 139 p.

5. Tsagarelli Yu.V. Psihologiya muzyikalno-ispolnitelskoy deyatelnosti: dis. ...doktora psih. nauk: 19.00.05 / Tsagarelli Yu.V. – Kazan: KGU, 1989. – 425 p.
6. Formuvannya profesiyno-vikonavskih yakostey maybutnogo vchatelya muziki: [metodichni rozrobki z kursu «Metodika muzichno-psihologichno i korektsii osobistisnih yakostey maybutnogo vchatelya muziki»] / Uklad. E.B. Yorkina. – Melltopol, 2001. – 51 p.

УДК 378.147:81:37.014.6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Овсяннікова В.В., к.психол.н., доцент

Запорізький національний університет, вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна

pedpsy@yandex.ru

У статті розглянуто психолого-педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та методи, що їх забезпечують. Визначено, що при побудові навчально-пізнавальної діяльності важливим є створення сприятливих психолого-педагогічних умов, що відповідає одному з основних дидактичних принципів навчання. Автор наголошує, що активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів вимагає систематичної роботи з ними з оволодіння і вдосконалення технології навчання. Проаналізовано найбільш розповсюджені, широко використовувані в науці і практиці класифікації методи навчання, в основу яких покладено конкретні дидактичні категорії.

Ключові слова: умова, активне навчання, проблемна ситуація, методи навчання.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Овсянникова В.В.

Запорожский национальный университет, ул. Жуковского, 66, Запорожье, Украина

pedpsy@yandex.ru

В статье рассмотрены психолого-педагогические условия организации учебно-познавательной деятельности студентов и методы, которые их обеспечивают. Определено, что при построении учебно-познавательной деятельности важным является создание благоприятных психолого-педагогических условий, что соответствует одному из основных дидактических принципов обучения. Автор подчеркивает, что активизация учебно-познавательной деятельности студентов требует систематической работы с ними по овладению и совершенствованию технологии обучения. Проанализированы наиболее распространенные, широко используемые в науке и практике классификации методов обучения, в основу которых положены конкретные дидактические категории.

Ключевые слова: условие, активное обучение, проблемная ситуация, методы обучения.

OVSANNIKOVA V.V. PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

OvsannikovaV.V.

Zaporizhzhya National University, Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine

pedpsy@yandex.ru

The article represents the psycho-pedagogical conditions of the organization of educational activity of students and methods, which provide it. It is determined that the construction of teaching and learning activities is important to create favorable psychological and pedagogical conditions, corresponds to one of the basic didactic principles of teaching. The author emphasizes that the intensification of educational and cognitive activity of students requires systematic work with them at mastering and improving the technology of learning. It is shown the skills of the teacher, which affect to increasing of cognitive activity of the students and their intellectual aspirations. Revealed

the ability of the teacher which depend on increasing cognitive activity of students forming their intellectual aspirations. The author notes that methods of teaching as a tools of management are the components of the educational system, encompassing common goals and concrete objectives of education, theoretical ideas about the nature of education, its structure and driving forces, didactic principles, teaching concepts and specific teaching methods. It is analyzed the most common, widely used in science and in practice of classifying teaching methods, which are based on specific educational categories. It is noted that the target of the science and practice is an attempt to create an unified, comprehensive classification of teaching methods. It is established that amount of the ideas about composition and essential characteristics are clarified and expanded. However, according to the author's view the process of considering and designing from the point of technological approach is insufficient, despite the fact that today there are all scientific background nowadays.

Key words: condition, active learning, problem situation, learning methods.

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються глибокі соціальні та економічні перетворення. У зв'язку з цим висувуються підвищені вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Підвищення вимог до якості підготовки фахівців з вищою освітою ставить перед наукою завдання створити ефективні психолого-педагогічні умови, які базуються на застосуванні видів, технологій, форм і методів навчання, що забезпечують інтенсивне залучення студентів до процесу оволодіння системою знань, формування вмій і навичок. Одним із основних видів навчальної діяльності, за допомогою якого можна поліпшити якість підготовки фахівців, є навчально-пізнавальна діяльність студентів.

Питання організації навчально-пізнавальної діяльності, методів та шляхів розвитку пізнавальної діяльності, досліджували: А. Алексюк, Л. Арістова, Н. Бібік, І. Дьомін, О. Киричук, І. Лернер, О. Матюшкін, В. Онищук, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін. Проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності присвячено фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження О. Асмолова, Г. Балла, І. Бежа, В. Демиденко, Ю. Долінської, Н. Ничкало, Т. Титаренко, В. Шатенко та ін.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічних умов організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та методів, що їх забезпечують.

При побудові навчально-пізнавальної діяльності важливим є створення сприятливих психолого-педагогічних умов, що відповідає одному з основних дидактичних принципів навчання. Умова визначається як «філософська категорія, котра виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось обумовлене, а умова – як відносно зовнішнє щодо предмету розмаїття об'єктивного світу. На відміну від причини, котра безпосередньо породжує те чи інше явище або процес, умова становить те середовище, обстановку, в якій останні виникають, існують і розвиваються» [7].

В.Є. Сафонова розглядає умову як стійкі чинники, що впливають на цей предмет, без яких він (предмет) існувати не може й від якого залежить реалізація задуманої програми. Зовнішні умови впливають на процес засвоєння знань і формування набору певних умінь, відбиваючись через внутрішню свідомість. Кінцевий результат визначається не окремо взятими причинами, а їх сукупністю в тісному зв'язку з усіма зовнішніми та внутрішніми умовами, які, в свою чергу, є підсумком попередніх взаємодій [5].

Сучасний процес навчання дуже складний і за своїм цільовим призначенням, і за змістом, і за структурою, і за використовуваними методами, прийомами, формами навчання. Його можна розглядати як систему взаємодії вчителя і учня. Ефективність такої взаємодії залежить від того, наскільки привабливими для учнів стають знання або процедура їх набуття. При реалізації цієї взаємодії здійснюється набуття учнями знань, умінь і навичок, відбувається формування їхнього світогляду, виховання морально-вольової сфери особистості, розвиток пізнавальних сил і здібностей.

Загальновідомо, що однією з особливостей традиційної системи навчання у ВНЗ є зосередження уваги викладача на змісті навчального матеріалу, а не на діяльності студента. Змістовна сторона переважає над процесуальною. Викладач намагається передусім вичерпати програмний матеріал і часто не замислюється про те, як правильно сформулювати

тему і мету заняття, розкрити пізнавальні завдання, викликати інтерес до досліджуваних питань, активізувати розумову діяльність студентів, управляти процесом засвоєння знань. Відповідно діяльність студента часто спрямована не на творче оволодіння знаннями, а на конспектування матеріалу лекції, його запам'ятовування і відтворення. Дуже часто ще вчитель викладає знання, студенти їх сприймають, запам'ятовують, а потім відтворюють. В основі такої побудови навчального процесу лежить репродуктивна навчально-пізнавальна діяльність. Але ж давно відомо, що від того, який тип навчально-пізнавальної діяльності переважає, залежить не тільки якість засвоєння знань, а й розвиток того, хто навчається, виховання певних якостей особистості. Розвивати ініціативу, активність і самостійність у тих, що вчаться, використовуючи можливості навчального процесу, можна тільки організовуючи їх різноманітну активну творчу навчально-пізнавальну діяльність. Під активністю розуміють вольову дію, діяльний стан, що характеризує посилену пізнавальну діяльність особистості.

Процес активізації навчально-пізнавальної діяльності студента може успішно відбуватися лише за певних педагогічних умов. Під останніми В.А. Корпюк розуміє таку обстановку, в якій представлена сукупність психологічних і педагогічних факторів, що забезпечують викладачу можливість організовувати активну навчально-пізнавальну діяльність студента. Серед В.А. Корпюк називає такі:

- уміння викладача ВНЗ керувати активною навчально-пізнавальною діяльністю студентів;
- побудова процесу навчання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості студента;
- залучення студентів у різні види активної самостійної пізнавальної діяльності;
- використання в навчанні творчих завдань і задач [3, с. 98].

На відміну від шкільного навчання університетське навчання має свою специфіку, і оволодіти нею студент може, тільки навчаючись у вищій школі. Тому активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів вимагає систематичної роботи з ними з оволодіння і вдосконалення технології навчання. Активний студент проявляє глибокий інтерес до знань, вирішення навчальних завдань, зосереджує зусилля, увагу, розумові та фізичні сили для досягнення мети.

У радянській педагогіці поширення набули два види навчання: інформаційне та розвиваюче. Зараз акцент ставиться на розвиваючу сторону навчання. Навчити мислити перспективно, ефективно, логічно, активізувати пізнавальну діяльність студентів – ось девіз всіх без винятку дослідників-дидактів

Чимало дидактів виділяють принципи активного навчання [2; 4; 8]:

- 1) Принцип рівноваги між змістом і методами навчання з урахуванням підготовленості слухачів і темою заняття.
- 2) Принцип моделювання (моделлю навчального процесу є навчальний план, у ньому відображаються цілі та завдання, засоби і методи навчання, процедура і режим занять, формуються завдання і питання, які вирішують студенти під час навчання). Викладач повинен змодельовати кінцевий результат, тобто описати «модель слухача», який завершив навчання, корисна також і «модель середовища», у якій навчається і живе студент, вона допоможе уникнути відриву від реальної дійсності.
- 3) Принцип вхідного контролю (виявити діапазон знань та інтересів студентів). Саме вхідний контроль дає можливість з максимальною ефективністю уточнити зміст навчального курсу, переглянути відібрані методи навчання, прийняти рішення про характер і обсяг індивідуальної роботи зі студентами, аргументовано обґрунтувати актуальність навчання і тим самим викликати бажання вчитися.
- 4) Принцип відповідності змісту і методів цілям навчання (для ефективного досягнення навчальної мети в одному випадку достатньо діалогу, обговорення проблеми, в іншому не

обійтися без звернення до книг, журналів, газет, у третьому – доводиться вдаватися до суміжних галузей знань, до консультацій фахівців).

5) Принцип проблемності. Стародавній педагогічний постулат говорить, що знання, набуте без праці, беспорядне. Один із засновників теорії проблемного навчання професор А.М. Матюшкін дотримується точки зору, згідно з якою саме проблемна побудова заняття гарантує досягнення навчальної мети.

6) Принцип «негативного досвіду». Доцільно вчити людину уникати помилок: вивчення, аналіз і оцінка помилок, допущених реальними людьми в конкретних обставинах; забезпечення помилки з боку учнів у процесі освоєння знань, умінь і навичок (студенту пропонується для аналізу ситуація, сформульована таким чином, що при її вирішенні студент неминуче припускається помилки). Подальший аналіз послідовності дій слухачів допомагає виявити закономірність помилки і розробити оптимальну тактику вирішення завдання, одночасно слухач отримує повчальний урок: він переконується, до чого призводить брак знань з проблеми, а це, в свою чергу, спонукає його до більш глибокого вивчення навчального курсу.

7) Принцип «від часткового до загального», «від простого до складного» (процедуру заняття необхідно планувати і організовувати з урахуванням наростаючої складності як навчального матеріалу, так і застосовуваних методів його вивчення).

8) Принцип безперервного оновлення (необхідно постійно оновлювати новими елементами побудову занять, методики навчання).

9) Принцип випереджаючого навчання (оволодіння практичними знаннями та вміннями, втілення їх у практику допоможе студенту випередити сьогоднішній день, сформує у нього впевненість у своїх силах).

10) Принцип діагностування (аналіз самостійної роботи студентів над навчальною ситуацією покаже, чи вдало тема вписується в контекст курсу, чи правильно обраний метод проведення заняття, чи добре студенти орієнтуються в досліджуваному матеріалі).

11) Принцип економії навчального часу (при звичайних методах навчання спочатку студенти засвоюють знання, а потім виробляють вміння і навички; при активному навчанні засвоєння знань, оволодіння прийомами практичної роботи і вироблення навичок здійснюється одночасно, в одному процесі аналізу ситуацій або ділової гри).

12) Принцип безпосередньої участі (кожен студент повинен бути активним, безпосереднім учасником навчального процесу).

Підвищення пізнавальної активності студентів, формування у них інтелектуальних прагнень залежить від уміння викладача:

- 1) будувати свої заняття як спільну інтелектуальну взаємодію за рішенням або обговоренням наукової проблеми;
- 2) вчасно і по суті розглянутої проблеми ставити питання, які відіграють роль стимулятора розуму студентів;
- 3) викликати у студентів радість відкриттів у розумовій діяльності;
- 4) чуйно й оперативно реагувати на питання і дії студентів;
- 5) вести заняття в оптимальному темпі і ритмі.

Підвищення активності студентів досягається сукупністю методів організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю, які прийнято називати активними. Активні методи в порівнянні з традиційними характеризуються такими ознаками:

– примусова активізація мислення: студенти змушені бути активними незалежно від їх бажання;

- досить тривалий час залучення студентів у навчальний процес: активність носить не короткочасний, не епізодичний характер, період активної роботи учня порівнюємо з періодом активної діяльності викладача і навчальної машини;
- самостійне творче вироблення рішень, підвищена ступінь мотивації та емоційності;
- постійна взаємодія студентів і викладача за допомогою прямих і зворотних зв'язків;
- спрямованість на переважний розвиток або придбання професійних, поведінкових навичок і вмій.

У процесі організації дій студентів з навчальною інформацією безперервний емоційний вплив абсолютно необхідний, тому саме він створює умови для інтенсивної пізнавальної діяльності. Дослідження І.М. Трахтенберга показують, що позитивні емоції суттєво впливають на стан як розумової, так і м'язової працездатності. В експериментах навіювалися такі позитивні емоції, як «бадьорий настрій», «радість» і «задоволення від виконуваної роботи». Результати показали, що працездатність студентів у цьому випадку зростає на 30-40% [6]. На жаль, доводиться визнати наявність серед викладачів думки, що головне в педагогіці вищої освіти – це добре знати свою науку і вміти послідовно і логічно її викласти, а решта справа студента.

Практика показує, що найбільш реальний шлях оптимізації системи вищої освіти – застосування всього комплексу методів і організаційних форм навчальної роботи, розумне поєднання традиційного і нового.

Головне завдання методики викладання у вищій школі – навчити студентів прийомам, способам і правилам самостійного досягнення певних результатів у своїй діяльності, прищепити їм вміння самим знаходити необхідну для цього інформацію.

Розглянемо методи, прийоми, засоби та форми організації навчального процесу. Аналіз передового педагогічного досвіду показує, що у практиці нерідко відбувається змішання понять: метод, прийом, форма організації навчально-пізнавальної діяльності. Питання про чітке розмежування між методами та організаційними формами навчання досі не вирішене однозначно в дидактиці.

Зауважено, що методи мають більшу стабільність, певний консерватизм, порівняно з організаційними формами навчання, формами організації навчально-пізнавальної діяльності та формами реалізації того чи іншого методу (наприклад, проблемного методу – через бесіду, демонстрацію тощо). Останні більш мобільні, різноманітні, і чим динамічніше вони, чим багатша їх палітра, тим результативніше стає процес навчання. Досвід відомих педагогів-новаторів переконує, що їх сила не у «винаході» якогось нового методу, а в широкому використанні різних методичних прийомів, засобів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, які в сукупності визначають не метод, а методичну систему новатора. Зупинимося на деяких видах активізації навчання. Уже в 1910-1920 роках деякі педагоги США підійшли до ідей того, що пізніше було названо програмованим навчанням. Найбільш інтенсивне формування кібернетичних концепцій відноситься до 50-60 рр., тобто до часу «буму» програмованого навчання. У найбільш розвинутій формі ідеї програмованого навчання знаходять своє відображення в роботах Б. Скіннера, який у 1954 році пропонував активізувати навчальний процес за рахунок дроблення навчального матеріалу на дрібні дози, за кожною з яких слідувало контрольне питання. Інший підхід був розвинутий К. Краудером: учень у процесі роботи з програмованими посібниками вирушає за різними «гілками» навчання залежно від відповідей на конкретні запитання. Вже під час найбільшого інтересу до програмованого навчання (середина 60-х р.) стало зрозуміло, що в тих конкретних варіантах, які були запропоновані в США та інших країнах, забезпечується лише відтворююча активність, пов'язана переважно з роботою пам'яті, а не мислення. Тобто, реалізуючи ідеал активізації, програмісти втратили багато іншого, зокрема, навчання у них набувало характеру механічного заучування. Однак програмоване навчання, безсумнівно, відіграло свою позитивну роль в цілому ряді відносин, допомогло знайти прийоми

індивідуалізації, дало потужний імпульс впровадженню технічних засобів в навчальний процес.

У дидактиці широко відомі роботи, де переконливо показано, що форми навчання необхідно переорієнтувати з пам'яті на мислення. Головне в навчанні студентів – формувати внутрішню мотивацію у сприйнятті навчального матеріалу, створюючи певну установку на вивчення змісту теми. У зв'язку з цим стали розробляти систему оптимального управління пізнавальною, творчою, теоретичною та практичною діяльністю учнів, засновану на певному розумінні закономірностей процесу мислення і умов засвоєння знань, розвитку творчих здібностей – проблемне навчання. Психолого-педагогічні основи проблемного навчання розкриті в працях Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкіна, М.І. Махмутова та інших вчених.

У цих роботах зроблені спроби визначити поняття проблемної ситуації, намітити способи відтворення таких ситуацій, розробити їх типологію тощо. Проблема ситуація – це психічний стан інтелектуального навантаження, яке виникає у людини тоді, коли він в ситуації розв'язуваної проблеми не можливо пояснити новий факт за допомогою наявних знань або виконати відому дію колишніми знайомими способами і знайти новий спосіб дії.

Сучасна педагогічна наука і практика методам навчання надає великого значення. Це пояснюється насамперед тим, що вони займають центральне місце у структурі процесу навчання. Більш того, методи навчання як засоби керівництва навчально-пізнавальною діяльністю і розвитком студентів є компонентами ширшої виховної та освітньої системи, що охоплює загальні цілі та конкретні завдання освіти, теоретичні уявлення про сутність навчання, його структуру і рушійні сили, дидактичні принципи, методичні концепції та конкретні методики навчання. Зі словесних методів найбільш активним є евристична бесіда, при якій викладач ставить перед учнями пізнавальне завдання і шляхом вміло поставлених питань підводить їх до вирішення. Треба також відзначити панівне серед викладачів монологічне навчання і протиставити йому діалогічне. Монологічний метод ніяк не можна віднести до активних методів навчання. Інша справа – діалог, коли викладач взаємодіє зі студентом, і ця взаємодія відбувається в гуманній формі: педагог не «тисне» на співрозмовника, не нав'язує свою волю, думки, дає можливість студенту самому розібратися у предметі розмови. У такій ситуації не менш «активним» серед словесних методів є навчальне пояснення.

Наочні методи однозначно назвати активними теж не можна, хоча вони збуджують інтерес до навчання, підвищують працездатність студентів, розвивають пам'ять і емоції. Однак ці методи, по-перше, завжди розглядаються в сукупності з іншими методами навчання, по-друге, повинна бути міра у використанні наочності.

Практичні методи безпосередньо впливають на формування практичних умінь і навичок і в цьому сенсі повинні займати своє місце в системі активних методів навчання. З їх допомогою розвиваються самостійність, емоційна сфера особистості, а також такі її якості, як пам'ять, воля, наочно-образне мислення. Зрозуміло, практичні методи будуть активними тоді, коли під час їх застосування використовуються, частково або повністю, елементи пошукової, дослідницької діяльності студентів.

Від вирішення проблеми методів навчання залежить спрямованість процесу навчання, діяльність викладачів та студентів і в результаті – досягнення цілей освіти. Однак проблема настільки складна і багатоаспектна, що однозначне її вирішення поки не передбачається. Про це свідчить велика кількість різних, часто полярних точок зору на багато питань, пов'язаних з методами навчання.

Аналіз дидактичних праць показав, що дидактика звернулася до вивчення внутрішніх сторін методів навчання, що дозволило виявити їх роль у стимулюючій функції навчання, у причетності його методів до мотиваційної сфери навчальної діяльності. Зараз ні в кого не викликає сумніву, що навчання і його методи виконують важливу стимулюючу функцію в розвитку і формуванні особистості.

Порівнюючи визначення методу навчання в різних авторів, можна побачити, що в сучасній дидактиці метод навчання розглядається не тільки як спосіб керівництва вченням або діяльність педагога з передачі знань тим, хто вчиться. Мова йде про способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, де центральною постаттю є педагог. На нашу думку, з позиції ж суб'єкт-суб'єктних відносин викладач є провідною фігурою в навчально-виховному процесі, а студент – центральною, в рамках партнерства творчої співпраці.

Досі немає повноти визначення методу навчання як феномена складного і багатомірного. Відбувається це тому, що до оцінки методів навчання дослідники частіше підходять з позиції значущості тієї чи іншої ролі в навчальному процесі.

Проаналізуємо підходи до класифікації методів навчання.

Аналіз різних класифікацій показує, що існує велика різноманітність методів навчання, причому кожен дослідник виробляє свій відбір, називає методи по-своєму, класифікує їх за різними критеріями. Очевидно, у зв'язку з розглядом методів у різних аспектах (гносеологічному, логічному, змістовному та ін.) такі підходи природні і правомірні. З усього різноманіття методів навчання можна фіксувати декілька найбільш поширених, широко використовуваних у науці і практиці класифікацій, в основу яких покладено конкретні дидактичні категорії.

До середини 50-х років можна віднести створення класифікації методів навчання за джерелами передачі інформації тим, хто вчиться. Ця класифікація не дає в руки викладачеві надійного керівництва до дії, тому що в її основі лежить одна з приватних ознак навчального процесу, що не співвіднесена ні з сутністю навчання, ні з його цілями. Однак цілий ряд дослідників є авторами і прихильниками цієї класифікації.

Посилення уваги до проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів стало основою нової оригінальної класифікаційної системи методів навчання, запропонованої І.Я. Лернером і М.І. Скаткіним. Акцент був зроблений на способах пізнавальної діяльності.

Цікаву спробу багатостороннього підходу до проблеми методів здійснив А.Н. Алексюк. Підставами для своєї класифікації автор пропонує обрати джерела знань учнів, однак, це не цілком вдала модернізація класифікації, запропонованої І.Я. Лернером і М.Н. Скаткіним. Замість 4-5 методів, що спираються на рівень пізнавальної самостійності, автор пропонує п'ятнадцять.

Т. Ільїна та Б. Єсіпов обґрунтували свою класифікацію методів навчання, в основі якої лежать дидактичні завдання, реалізовані на відповідному етапі навчання. Класифікація дуже зручна при використанні у практиці: викладачеві досить легко проглянути перелік методів, який рекомендується для вирішення конкретних дидактичних завдань, і зробити необхідний відбір.

Є й інші підходи до класифікації методів, наприклад, І.Я. Лернер наводить 10 можливих критеріїв для класифікації методів навчання.

Свого часу вважалося, що наявність різних точок зору на проблему класифікації методів навчання означає своєрідну кризу теорії методів. На наш погляд, таке розмаїття – наслідок багатоаспектності процесу навчання. Класифікацій, як і самих методів, може бути безліч, але жодна з них, взята ізольовано, не може дати вичерпної характеристики методів навчання як педагогічного цілого.

Представляє інтерес для науки і практики спроба створення єдиної, комплексної класифікації методів навчання.

В.Ф. Паламарчук і В.І. Паламарчук запропонували модель методів навчання, у якій об'єднані джерела знань, рівень пізнавальної активності і самостійності учнів, а також логічний шлях навчального пізнання. Запропонований підхід до створення ідеальної моделі методу цікавий, хоча і ця складна модель не відображає всіх істотних характеристик методів навчання. Автори самі визнають, що ідеальна модель методів і запропонована ними класифікація

відносні, але сам напрямок пошуків сутності методів навчання і вирішення головних питань цієї проблеми на основі єдності усіх сторін доволі перспективний.

Особливий підхід до проблеми пропонує С.Г. Шаповаленко. В основі його класифікації лежать 4 сторони методів: логіко-змістовна, джерельна, процесуальна, організаційно-управлінська. Це також становить інтерес у комплексному вирішенні проблеми. Ідея комплексного підходу до проблеми методів навчання розроблялася також Ю.К. Бабанським. Проблема методів навчання розглядається ним на основі сучасних уявлень про цілісну характеристику діяльності, всередині якої метод є способом діяльності з досягнення поставленої мети [1]. Зупинимося на цій класифікації.

Майже всі наявні в дидактичному арсеналі методи Ю.К. Бабанський розділив на три великі групи:

I. Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Перша підгрупа (за джерелом передачі і сприймання навчальної інформації): словесні (бесіда, лекція); наочні (демонстрація, ілюстрація); практичні (досліди, вправи, навчально-продуктивна праця).

Друга підгрупа (за логікою передачі і сприймання інформації): індуктивні; дедуктивні; аналітичні, синтетичні, аналітико-синтетичні.

Третя підгрупа (за ступенем самостійності мислення учнів у процесі оволодіння знаннями): репродуктивні; проблемно-пошукові.

Четверта підгрупа (за ступенем управління навчальною діяльністю. Навчальна робота під керівництвом. Самостійна робота): робота з книгою, письмова робота, лабораторна робота; самостійна робота тих, хто навчається (з книгою, письмова, лабораторна, виконання трудових завдань).

II. Методи стимулювання і мотивації навчання.

Перша підгрупа: методи стимулювання інтересу до навчання; пізнавальні ігри; навчальні дискусії. Створення ситуацій емоційно-моральних переживань; створення ситуацій зайнятості, апперцепції, пізнавальної новизни.

Друга підгрупа: методи стимулювання почуття відповідальності і обов'язку; переконання в значущості навчання; висування вимог, вправи, спрямовані на виконання вимог; заохочення в навчанні, засудження недоліків в навчанні.

III. Методи контролю і самоконтролю у навчанні.

Перша підгрупа: методи усного контролю і самоконтролю; індивідуальне опитування; фронтальне опитування; усні екзамени, програмоване опитування.

Друга підгрупа: методи письмового контролю і самоконтролю; контрольна письмова робота; письмові заліки, письмові екзамени; програмовані письмові роботи.

Третя підгрупа: методи лабораторно-практичного контролю і самоконтролю; контрольна лабораторна робота, машинний контроль [1].

На перший погляд, здається, що розглянута класифікація – цемеханічне об'єднання раніше відомих методів і підходів до їх систематизації. Це далеко не так. Ряд методів, – методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності – розроблені вперше. Крім того, знайомі з інших класифікацій методи навчання розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку і єдності. Основна ж перевага цієї класифікації в тому, що вона дозволяє давати різнобічну характеристику навчально-пізнавальної діяльності учнів, оскільки пропонує цілий комплекс методів, отже, розглядає поєднання методів.

Безперечні переваги цієї класифікації – її методологічне обґрунтування та подання навчальної діяльності як цілісної структури. Недоліками її, на наш погляд, є неповний перелік методів у ряді підгруп і, зокрема, методів стимулювання, відсутність методів взаємоконтролю, навчальних досліджень випереджаючого навчання та інших.

Загалом, аналіз психолого-педагогічних умов організації навчально-пізнавальної діяльності та методів, що їх забезпечують, призводить до висновку про те, що в науці та педагогічній практиці відбувається постійне доповнення, уточнення та розширення уявлень про їх склад і сутнісні характеристики. Однак процес їх розгляду та конструювання з позиції технологічного підходу йде, на наш погляд, у недостатньому темпі, незважаючи на те, що сьогодні для цього є всі наукові передумови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – К. : Радянська школа, 1984. – 287 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход : [методическое пособие] / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Карпюк В.А. Питання організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на засадах компетентнісного підходу / В.А. Карпюк // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2011. – № 33. – С. 96-102.
4. Матюшкин М.А. Развитие творческой активности школьников / М.А. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1991. – 155 с.

REFERENCES

1. Babanskij Ju.K. Optimizacija pedagogicheskogo processa / Ju.K. Babanskij, M.M. Potashnik. – K.: Radjans'ka shkola, 1984. – 287 p.
2. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: Kontekstnyj podhod: [metodicheskoe posobie] / A.A. Verbickij. – M.: Vysshaja shkola, 1991. – 207 p.
3. Karpjuk V.A. Pitannja organizacii navchal'no-piznaval'noi dijal'nosti studentiv na zasadah kompetentnisonogo pidhodu / V.A. Karpjuk // Pedagogika vishhoi ta seredn'oi shkoli. – 2011. – № 33. – P. 96-102.
4. Matjushkin M.A. Razvitie tvorcheskoj aktivnosti shkol'nikov [Tekst] / M.A. Matjushkin. – M.: Pedagogika, 1991. – 155 p.

УДК 377.5:78.071.2

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫСТУПЛЕНИЮ У МУЗЫКАНТОВ С РАЗНЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Котова Л.Н., Метлицкая В.А., Черняк Е.Б.

*Мелитопольский государственный педагогический университет им. Б. Хмельницкого,
ул. Гетманская, 20, г. Мелитополь, Запорожская обл., Украина*

evgenya1551@mail.ru

В статье рассматриваются эффективные методы формирования психологической готовности музыкантов к условиям выступления на сцене. Показана необходимость дифференцированного подхода при выборе методов для исполнителей с разными индивидуально-психологическими особенностями. Раскрыта значимость методов психической саморегуляции для подготовки стрессоустойчивых инструменталистов к будущей исполнительской деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, методы, индивидуально-психологические особенности, саморегуляция, инструменталисты.

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВИСТУПУ У МУЗИКАНТІВ З РІЗНИМИ ІНДИВІДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ

Котова Л.М., Метлицька В.А., Черняк Є.Б.

*Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького,
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька обл., Україна*

evgenya1551@mail.ru

У статті розглядаються ефективні методи формування психологічної готовності музикантів до умов виступу на сцені. Показана необхідність диференційованого підходу при виборі методів для виконавців з різними індивідуально-психологічними особливостями. Розкрито значущість методів психічної саморегуляції для підготовки емоційно неврівноважених інструменталістів до майбутньої виконавської діяльності.

Ключові слова: психологічна готовність, методи, індивідуально-психологічні особливості, саморегуляція, інструменталісти.

EFFECTIVE METHODS OF FORMING PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PERFORMANCE IN MUSICIANS WITH DIFFERENT INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

Kotova L.N., Metlitskaya V.A., Cherniak E.B.

*Melitopol B. Khmelnytskyi State Pedagogical University, Ukraine,
Melitopol, 20, Hetmanska str.*

evgenya1551@mail.ru

Formation of psychological readiness for implementing the terms of live performance - an actual methodological problem of modern musical education. Because of the specificity of different instrumentalists' response to a stressful situation of performance, there is the consideration of methods for their individual significance types of musicians.

Universal methods (basic-style formula, group discussion, the creation of problematic situations) make it possible to fix in due time the possible instrumentalist performing difficulties to reproduce stylistic setting in concert performances, to overcome the negative external influences.

Complex methods of psychical self-regulation consists of the best verbal units (customized), adequate definition of the type of artist, and promotes the formation of skills to adapt to stress conditions of stage performances. At the same time, the musicians with signs of weak type reinforcing formula optimal state suggestive setting, which is fixed in the course of rehearsals. Confidence in their ability to achieve them using methods of formation feeling of success with a focus on their good luck and victory.

Musicians unstable to stress also shows the use of techniques of self-transformation (image therapy, transfer performing qualities, work on the previous stage experience, mental processing of critical situations, etc.). Psychological readiness for performing activities is formed by an integrated program that includes cognitive, physiological, somatic and behavioral components in themselves.

Emotionally balanced types of musicians shows sensorimotor psycho. For performers of phlegmatic type it is advisable to use the methods of stimulation and activation of emotional tone in combination with breathing exercises.

Thus, the effective formation of psychological readiness of musicians contributes to a range of methods aimed at an adequate correction of individual psychological properties of instrumentalists. A wide range of methods used allows musicians of different types of performing more fully realize the potential and achieve significant results in live performances.

Key words: psychological readiness, methods, individual psychological characteristics, self-regulation, instrumentalists.

Формирование психологической готовности музыканта к условиям исполнительской деятельности – одна из актуальных методических проблем современного музыкального образования. Реализация исполнительской интерпретации во многом зависит не только от технических возможностей музыканта, но и от его умения оптимально адаптироваться к условиям концертного выступления.

Известно, что одни исполнители испытывают на сцене творческий подъем, тогда как другие инструменталисты в результате парализующего волнения ощущают дискомфорт и не могут реализовать поставленные задачи. Это происходит вследствие разной специфики

реагирования музыкантов с определенными индивидуально-психологическими особенностями на стрессовую ситуацию выступления. В связи с этим изучение эффективных методов формирования психологической готовности будущих музыкантов к условиям концертной деятельности представляется актуальным. Рассматривая на основе звукотворческой воли индивидуальные технические особенности исполнения музыкантов, К.А. Мартинсен отмечает, что в чистом виде классический, романтический, экспрессионистский типы практически не встречаются. Педагог имеет дело с их разновидностями, всевозможными смешанными промежуточными образованиями. Кроме этого каждому исполнителю присуща тенденция к компенсации односторонности своего типа [4].

Индивидуально-психологические качества исполнителя, по мнению В.Г. Ражникова, прослеживаются в субъективной эмоциональной программе исполнения, поведении музыканта в процессе выступления и при подготовке к нему [6].

Раскрывая основные предпосылки успешного публичного выступления, Л.Л. Бочкарев констатирует возможность формирования состояния психической готовности на основе индивидуально-типологических различий и происходящую при этом компенсацию ряда свойств нервной системы, темперамента по отношению к требованиям деятельности [2].

Психофизиологические, нейродинамические особенности индивида прослеживаются в целостном взаимосвязанном комплексе профессионально важных качеств. Эффективное формирование комплекса у музыканта является залогом его успешного выступления. Среди значимых непосредственно-исполнительских качеств Ю.В. Цагарелли выделил надежность (помехоустойчивость, саморегуляция, стабильность и подготовленность), технику и артистизм музыканта в концертном выступлении [7].

Апеллируя к базовым свойствам нервной системы, как нейрофизиологической основе индивидуальности, В.Д. Небылицын отметил, что особенности поведения личности определяются свойствами морфофункциональных мозговых структур. Низший уровень организации системы, генетически обусловленный, характеризуется автоматическим протеканием процессов саморегуляции. Воспитательно-средовые влияния выступают на первый план при функционировании высших уровней, связанных с произвольным процессом саморегуляции. Таким образом, на разных уровнях конкретные проявления одного и того же свойства нервной системы существенно различаются [5].

Современные исследования в области нейрофизиологии, генетики, психофизиологии свидетельствуют о существенном влиянии индивидуально-психологических различий на осуществление исполнительской деятельности, а также возможности коррекции отдельных качеств инструменталиста в процессе целенаправленного педагогического воздействия [1].

Достижение значимых исполнительских результатов для инструменталистов связано с успешным использованием целостного комплекса методов, направленных на преодоление стрессовой ситуации выступления, стабилизацию и оптимизацию внутреннего состояния. В связи с этим возникает вопрос о целесообразности применения универсальных общих и частных специальных методов, адекватных индивидуально-психологическим особенностям исполнителей.

Целью статьи стало рассмотрение апробированных в процессе подготовки к исполнительской деятельности комплекса методов по их индивидуальной значимости для определенных типов музыкантов.

Среди универсальных методов на первоначальном этапе освоения музыкального материала инструменталистами выделяется метод базисных стиле-формул, который позволяет исполнителю зафиксировать эмоционально окрашенную установку на специфические стилевые особенности композитора. Дифференцированное освоение характерных

музыкально-синтаксических единиц закрепляется в стилевой настройке «слышащей» руки, устойчивых слуховых представлениях, которые позволяют инструменталисту репродуцировать сформированные в репетиционной работе навыки в ситуации концертного выступления. Почувствовать себя в экстремальных условиях выступления, оценить и проанализировать возможные трудности помогает метод ролевых игр. Для его освоения группе из нескольких человек предлагается распределить роли исполнителя, педагога, критичного слушателя и так далее, оговорив заранее стиль поведения, соответствующий выбранному персонажу. Инструменталист сразу после выступления пытается адекватно оценить и проанализировать свое исполнение. При сопоставлении его наблюдений с оценкой группы, обращается внимание на их соответствие, после чего преподаватель, обобщая полученную информацию, дает лаконичные рекомендации. Затем роли перераспределяются между всеми участниками группы.

В процессе подготовки инструменталистов к будущему выступлению целесообразно применять и метод групповой дискуссии, который позволяет увидеть возникшие исполнительские трудности, рассмотреть проблему с разных сторон, попытаться совместно найти пути ее результативного преодоления. Целесообразно данный метод сочетать с методом создания проблемных ситуаций, при котором искусственно создаются всевозможные экстремальные условия выступления, требующие оптимального решения. Преодолевая негативную для своего исполнительского типа ситуацию, музыканты целенаправленно формируют навыки психологической адаптации к предстоящим выступлениям. Однако применение универсальных методов для эмоционально неустойчивых типов исполнителей оказывается недостаточным.

Использование методов психической саморегуляции позволяет воздействовать на вегетативные функции организма, корректировать психические процессы и состояния музыкантов. Стрессовая ситуация выступления провоцирует двигательное беспокойство, снятие которого обеспечивается овладением техникой расслабления мышц или релаксацией. При этом основная задача инструменталиста состоит в том, чтобы выявить оптимальные вербальные формулы (настрои) на предстоящее выступление, адекватные определенному типу исполнителя, а также зафиксировать условные связи между индивидуальными формулами аутотренинга и теми ощущениями, которые они вызывают в условиях, близких к сценическим.

Для музыкантов с признаками слабого типа желательно подкреплять формулы оптимального состояния суггестивной установкой, фиксируемой в процессе репетиций. Имитативный принцип лежит в основе формирования устойчивых моторно-слуховых и психических комплексов. При моделировании экстремальных ситуаций выступления исполнителю рекомендовано идеомоторно погрузиться в ту ситуацию, для которой готовилась формула оптимального состояния. Таким образом, возможно повышение стабильности и стрессоустойчивости эмоционально тревожных инструменталистов.

Эмоционально уравновешенным сильным типам музыкантов показан сенсомоторный психосинтез, благодаря которому возможна интеграция моторных и сенсорных реакций в зависимости от ситуации предстоящего выступления. Отличительная черта данного способа – его связь с гибкой регуляцией психической активности, что приводит к успешному приспособлению исполнителя к разным условиям концертной деятельности.

Формирование психологической готовности к исполнительской деятельности целесообразно осуществлять с помощью комплексной программы психической подготовки, ориентированной на овладение приемами оценки ситуации, контроль поведенческих реакций. Программа включает в себя когнитивный, физиолого-соматический и поведенческий компоненты.

Большое значение в комплексной психорегуляции уделяется методам усиления и ослабления уровня возбуждения, сфокусированности мыслей на конкретных психолого-исполнительских задачах, регуляции внутреннего состояния, моделированию заданного образа и т.д.

В процессе формирования состояния психологической готовности к выступлению многим, особенно стрессонеустойчивым инструменталистам, приходится применять частичную или полную перестройку исполнительского имиджа. Это связано с коррекцией темперамента, качественным преобразованием отдельных личностных черт музыканта. Достижение желаемого результата обусловлено дозированным использованием целостного комплекса приемов самоизменения. Усваивая имидж музыканта, который обладает определенными характерными качествами, жестами, мимикой, интонациями, внешним обликом, типом поведения, исполнитель получает возможность позитивно влиять на состояние организма в целом. С помощью метода имаготерапии инструменталист осуществляет составление идеального портрета исполнителя, определяющего наполняемость того арсенала приемов и способов, которые необходимы для его создания.

Изменить представление о своих неудачных выступлениях, нивелировать сложившиеся стереотипы поможет прием работы над прошлым сценическим опытом. Преодоление негативных следовых воспоминаний, закрепленных на неосознаваемом уровне, возможно в том случае, если исполнитель в письменной форме подробно изложит свою успешную будущую деятельность, закрепив внушение, что именно так оно и происходило на самом деле.

Мысленная переработка критической ситуации, также воспроизведенная во всех подробностях в письменном виде, позволит музыканту выяснить причину ее возникновения, проанализировать возникшие трудности. После этого следует убедить себя в том, что подобный исполнительский конфуз произошел с другим музыкантом. Адекватно оценить свои музыкальные удачи и поражения можно, прибегнув к приему «видение исполнительского процесса со стороны». Сопоставив действительное сценическое поведение на сцене и поведение, которое хотелось бы произвести на слушателей, музыкант получает возможность тщательно проанализировать слабые стороны своего исполнения.

Эффективная коррекция типа исполнителя осуществляется при помощи вхождения в стиле-образ музыкальных произведений, а также переноса исполнительского качества. Характерной особенностью первого способа считается полное перевоплощение личности музыканта, сопровождающееся кардинальным изменением поведенческой составляющей. Желательно всесторонне представлять себе новую исполнительскую личность, имидж которой предполагается присваивать. Результативность применения этого приема обуславливается накоплением исполнительского опыта и расширением общего кругозора музыканта, что сказывается на развитии различных способностей. Овладение искусством полного перевоплощения возможно только при целенаправленной длительной подготовке. Для лучшего вхождения в стиле-образ музыкальных произведений показано чередование методов ролевых игр и групповой дискуссии. Целесообразно на первом этапе начинать с приема – перенос исполнительского качества. Нужно определиться, каким необходимым качеством (рядом качеств) следует наделить исполнителя. Яркое представление о себе, играющем в разных условиях и ситуациях, полезно при формировании сценической выдержки, что особенно важно в процессе изучения сложного музыкального материала. Полезно понаблюдать за музыкантом, качества которого переносятся на себя. Эффективному преодолению сценических трудностей способствует прием иллюзорного прокручивания стрессовых ситуаций. При его использовании музыкант детально мысленно прокручивает всевозможные внешние преграды, возникающие ситуационно, а также пытается найти выход в искусственно созданных обстоятельствах. Таким образом, после отслеживания разных вариантов, элемент негативного воздействия раздражителей в процессе сценического

выступления, не вызывает шокового состояния. Такая психологическая подготовка помогает инструменталистам чувствовать себя значительно увереннее даже в ситуациях значительного стресса.

В процессе проведения эксперимента была выявлена прямая зависимость между качеством концертного выступления определенного типа исполнителя и использованными методами самоизменения. Прослежено, что отдельные приемы, оказывающие позитивное влияние на результат исполнения одних инструменталистов, не всегда равноценны по своему воздействию на других музыкантов. Поэтому возникает вопрос о дифференцированном рассмотрении приемов по их индивидуально-психологической значимости для определенных типов исполнителей. Эмоционально неустойчивым типам музыкантов с признаками холерического типа целесообразно комбинировать упражнения на умственное и мышечное расслабление с успокаивающей дыхательной гимнастикой. Подкрепление формулой оптимального состояния, лично значимой для инструменталистов, помогает им развивать навыки управления процессом торможения, контролировать исполнительский процесс в условиях сценического выступления. Повышение уверенности в своих силах и возможностях, необходимое инструменталистам с доминирующими качествами и чертами меланхолического темперамента, достигается благодаря комплексному применению методов формирования чувства успеха, одним из которых выступает прием ориентация на свои удачи и победы. Для его освоения следует сосредоточиться и вспомнить эпизод из музыкальной практики, завершившийся успешным преодолением сценических препятствий. Целесообразно мысленно воссоздать внешние и внутренние условия, воспроизвести состояние, сопутствующее данному эпизоду, зафиксировав его в разных ситуациях.

Инструменталистам с подвижным типом нервной системы справиться с исполнительскими задачами на сцене помогает упражнение на медленное движение, которое направлено на формирование пластичности аппарата, психологической устойчивости в непредсказуемых ситуациях, точной координации.

Исполнителям флегматического склада целесообразно включать в программу психологической подготовки к сценическому выступлению комплекс приемов, которые способствуют стимуляции и активизации их эмоционального тонуса. Эмоциональное вхождение в образную сферу музыкального произведения, стимулирующее проецирование состояния возбуждения перед выходом комбинируются с мобилизующей дыхательной гимнастикой.

Эффективному формированию психологической готовности музыкантов способствует комплекс методов, направленных на адекватную коррекцию индивидуально-психологических свойств инструменталистов. Широкий спектр применяемых методов (универсальные, методы психической саморегуляции, индивидуально значимые приемы самоизменения) позволяет музыкантам разных типов наиболее полно реализовывать исполнительский потенциал и достигать значительных результатов в концертной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н.П. Бехтерева. – М. : АСТ, 2007. – 383 с.
2. Бочкарев Л.Л. Психологические аспекты формирования готовности музыканта-исполнителя к публичным выступлениям : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Л.Л. Бочкарев. – М., 1974. – 176 с.
3. Лучинина О.С. Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция / О.С. Лучинина. – Астрахань : LENOLIUS, 2013. – 178 с.

4. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника / К.А. Мартинсен. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.
5. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека как нейрофизиологическая основа индивидуальности / В.Д. Небылицын // Естественнонаучные основы психологии. – М. : Педагогика, 1978. – 386 с.
6. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М. : Музыка, 1989. – 139 с.
7. Цагарелли Ю.В. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учебное пособие] / Ю.А. Цагарелли. – СПб. : Композитор, 2008. – 368 с.

REFERENCES

1. Behtereva N.P. Magiya mozga i labirinty zhizni / N.P. Behtereva. – М.: AST, 2007. – 383 p.
2. Bochkarev L.L. Psihologicheskie aspekty formirovaniya gotovnosti muzyikanta-ispolnitelya k publichnyim vyistupleniyam: dis. kand. psih. nauk : 19.00.01 / L.L. Bochkarev. – М., 1974. – 176 p.
3. Luchynyna O. S. Lychnostno-oryentyrovannaya muzyikalnaya psyhokorrekcya / O.S. Luchynyna. – Astrahan: LENOLIUS, 2013. – 178 p.
4. Martinsen K.A. Individualnaya fortepiannaya tehnik / K.A. Martinsen. – М. : Muzyika, 1966. – 220 p.
5. Nebyilitsyin V.D. Osnovnyie svoystva nervnoy sistemyi cheloveka kak neyrofizyologicheskaya osnova individualnosti / V.D. Nebyilitsyin // Estestvennonauchnyie osnovyi psyhologii. – М. : Pedagogika, 1978. – 386 p.
6. Razhnikov V.G. Dialogi o muzyikalnoy pedagogike / V.G. Razhnikov. – М. : Muzyika, 1989. – 139 p.
7. Tsagarelli Yu.V. Psyhologiya muzyikalno-ispolnitelskoy deyatel'nosti : [uchebnoe posobie] / Yu.A. Tsagarelli. – SPb. : Kompozitor, 2008. – 368 p.

УДК.....

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» ЗА ФАХОМ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

До друку приймаються статті українською, російською та англійською мовами, обсягом не більше 10 сторінок, що відповідають тематиці серії видання й містять нові наукові результати, не опубліковані раніше. За структурою стаття має відповідати вимогам, затвердженим Постановою президії ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1 «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України» і містити такі елементи:

- **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- **Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор.
- **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми**, котрим присвячується стаття.
- **Формулювання цілей** статті (постановка завдання).
- **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- **Висновки з дослідження та перспективи** подальших розвідок у цьому напрямі.

1. МАКЕТ СТОРІНКИ

Для оригінал-макета використовується формат А4 з такими полями:

Верхнє та нижнє поля – 2 см, ліве поле – 2 см, праве поле – 2 см.

Шрифт набору – Times New Roman.

У разі необхідності для шрифтових виділень у таблицях і рисунках дозволяється застосовувати шрифт Courier New (наприклад, для ілюстрації текстів програм для ЕОМ). Для стилістичного виділення фрагментів тексту слід вживати начертання *курсив*, **напівжирний**, *напівжирний курсив* зі збереженням гарнітури, розміру шрифту й інтервалу абзацу.

Гарнітури, розміри шрифтів та начертання:

- a) для заголовку статті: Times New Roman, – 14 пт, напівжирний, усі великі.
 - b) для підзаголовків: Times New Roman, – 12 пт, напівжирний, усі великі.
 - c) для УДК, авторів, виносок, посилань, підписів до рисунків та надписів над таблицями: Times New Roman, – 12 пт.;
 - d) для анотацій, ключових слів – 10 пт.
 - e) для основного тексту: Times New Roman – 14 пт.
- Інтервал між абзацами – 6 пт, міжрядковий інтервал тексту – півтора.

2. ТИПОГРАФСЬКІ ПОГОДЖЕННЯ ТА СТИЛІ

УДК вказується в першому рядку сторінки і вирівнюється за лівим краєм. Заголовок статті набирається в наступному за УДК рядку і вирівнюється по центру. У третьому рядку з вирівнюванням по центру зазначаються прізвища, ініціали авторів. У наступному рядку розміщується інформація про назву та адресу організації, де працює (навчається) автор, яка також вирівнюється по центру. Четвертий рядок містить адресу електронної пошти авторів, розміщену по центру.

Далі розташовується анотація (3-5 речень) і ключові слова мовою оригіналу та анотація українською або російською мовами (залежно від мови оригіналу). З наступного абзацу послідовно набираються і вирівнюються по центру заголовки статті англійською мовою, транслітеровані прізвища, ініціали авторів, назви і адреси організацій, які повинні бути подані англійською мовою, із зазначенням міста і країни, без назви вулиці, яка подається транслітерацією. З наступного рядка розміщується розширена (обсягом від 1,6 до 3,5 тис. знаків) анотація із ключовими словами англійською мовою. Після анотацій з абзацу викладається основний текст статті.

Заголовки наукових статей повинні бути інформативними та містити тільки загальноприйняті скорочення. У перекладі заголовків статей англійською мовою не повинно бути жодних транслітерацій, окрім неперекладних назв власних імен, приладів та інших об'єктів, що мають власні назви; також не використовується неперекладний сленг. Це стосується також анотацій і ключових слів.

Початок абзацу основного тексту виділяється збільшеним інтервалом між абзацами й не виділяється відступом чи пустим рядком.

Усі ілюстрації мають бути оригінальними рисунками чи фотографіями. Фотографії скануються в 256 градаціях сірого. Усі ілюстрації розташовуються у відповідних місцях тексту статті (по можливості угорі сторінки) і повинні бути послідовно пронумеровані: Рис. 1, Рис. 2, ... (слід вживати арабську нумерацію).

Ілюстрації, так само як і підписи до них, вирівнюються на середину рядка (за виключенням невеликих рисунків – не більш 7 см, які можуть розташовуватися по декілька в ряд).

Усі таблиці розташовуються у відповідних місцях тексту (по можливості угорі сторінки) і повинні бути послідовно пронумеровані: Таблиця 1, Таблиця 2, ... (слід використовувати арабську нумерацію). Надписи розташовуються над таблицями.

Кожен рисунок і надписи до нього включаються до тексту публікації у вигляді одного графічного об'єкта з необхідним обтіканням і, за необхідності, прив'язаним до тексту. Створення графічного об'єкта може здійснюватися будь-яким графічним редактором у форматі BMP файлів.

Виконання рисунків засобами Microsoft Word здійснюється через використання команд панелі «Рисование». Підписи здійснюються командою «Надпись». Усі графічні компоненти рисунка і надписи об'єднуються командою «Группировать» (меню «Действия» на панелі «Рисование») і повинні мати необхідне обтікання.

Посилання на літературні джерела подаються у квадратних дужках і послідовно нумеруються (слід використовувати арабську нумерацію) в порядку появи виноска в тексті статті або в алфавітному порядку. Перелік літературних джерел розташовується в останньому розділі статті з підзаголовком **ЛІТЕРАТУРА**. Згідно з наказом ВАК України № 63 від 26.01.2008 р. бібліографічні описи джерел наводять відповідно до вимог ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (приклади оформлення бібліографічних описів надруковані в білетні ВАК України № 3, 2008, с. 9–13).

З наступного абзацу подається перелік літературних джерел латиницею з підзаголовком **«REFERENCES»**, який вирівнюється по центру. Методичні рекомендації щодо оформлення пристатейної бібліографії латиницею, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27.01.2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею».

3. СТИЛІСТИЧНІ ПОГОДЖЕННЯ

- Не дозволяється підкреслювання в заголовках, підписах і надписах.
- Слід дотримуватися правила про мінімальні зміни в шрифтовому та стильовому оформленні сторінки для того, щоб максимально уникнути різноманітності макета і зберегти єдиний стиль журналу.
- Не допускається часте використання виноска (виноска повинна розглядатися як виняток і вживатися тільки у випадку дійсної необхідності).
- Сторінки тексту статті слід пронумерувати.

4. ДЛЯ ОПУБЛІКУВАННЯ СТАТТІ АВТОРУ НЕОБХІДНО ПОДАТИ ДО РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧОГО ВІДДІЛУ:

1. Роздрукований текст статті з анотацією та ключовими словами.
2. Відомості про авторів.

3. Зовнішню рецензію.
4. Витяг з протоколу засідання кафедри чи факультету.
5. Диск (CD) із текстом статті, анотаціями, ключовими словами та відомостями про авторів.

На етикетці диску слід обов'язково вказувати прізвище, ініціали автора, імена файлів.

На диску повинно бути **два файли**:

- **перший** – із текстом статті й анотацій із ключовими словами (файл назвати прізвищем першого автора статті в англійській літерації),
- **другий** – із відомостями про авторів (прізвище, ім'я, по батькові; посада; науковий ступінь; учене звання; місце роботи чи навчання; адреса електронної пошти; дом. адреса; номери контактних телефонів).

Адреса редакції:

Україна, 69600, м. Запоріжжя, МСП–41, вул. Жуковського, 66
 Запорізький національний університет
 редакції «Вісника Запорізького національного університету»
 серія «Педагогічні науки»

Довідки за телефонами:

(0612) 62–71–61 – відповідальний секретар (Кандиба Марія Олегівна)

(0612) 289–12–26 – редакція (IV корпус, кімн. 323)

Адреса електронної пошти: visnik.znu@mail.ru

За достовірність фактів, цитат, імен та змісту статей відповідають автори. Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів робіт.

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування статей.

Статті рецензуються і не повертаються.

Статті, подані з порушенням перелічених вимог, редакційна колегія не розглядає.

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки

№ 1 (26), 2016

Технічний редактор *Л.А. Безугла*

Верстка, дизайн–проробка, оригінал–макет і друк виконані у видавництві
Запорізького національного університету
тел. (061) 289-12-98

Підписано до друку 06.06.2017 Формат 60 × 90/8.
Папір Data Copy. Гарнітура “Таймс”.
Умовн.–друк. арк. 24,3
Замовлення № 59 Наклад 100 прим.

Запорізький національний університет
69600, м. Запоріжжя, МСП–41
вул. Жуковського, 66
Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 5229 від 11.10.2016 р.