

ISSN 2415-3729 (Print)
ISSN 2415-3737 (Online)



Державний вищий навчальний
заклад «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Міністерства освіти і науки України

SHEI «Pereyaslav-Khmelnytskyi
Hryhoriy Skovoroda
State Pedagogical University»
(Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine)

Випуск 6 – 2017

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:

- *методологія,*
- *теорія*
та технології

PROFESSIONAL EDUCATION:

- *methodology,*
- *theory*
and technologies

Збірник наукових праць
The collection of scientific papers

Переяслав-Хмельницький
2017

УДК 378:001.8(082)

ББК 74.58в

П 84

Засновник – Державний вищий навчальний заклад
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ №21232-11032Р від 13.02.2015 р.

Видання засновано у 2015 році

Виходить двічі на рік

Збірник наукових праць «Професійна освіта: методологія, теорія та технології» включено
до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(Наказ МОН України № 241 від 09.03.2016 р.)

Рекомендовано до друку вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
(протокол № 3 від 07 листопада 2017 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ДОБРОСКОК І.І., член-кореспондент НАПН України,
доктор пед. наук, професор (головний редактор);
СВТУХ М.Б., дійсний член НАПН України, доктор
пед. наук, професор (науковий редактор);
КОЦУР В.П., дійсний член НАПН України, доктор
іст. наук, професор (науковий редактор);
БІРЮК Л.Я., доктор пед. наук, професор;
БОГДАНОВА І.М., доктор пед. наук, професор;
БОГОЛІБ Т.М., доктор екон. наук, професор;
ВАЙНТРАУБ М.А., доктор пед. наук,
ст. наук. співробітник;
ВАСЯНОВИЧ Г.П., доктор пед. наук, професор;
ГРИШКОВА Р.О., доктор пед. наук, професор;
ДРОЗДОВА І.П., доктор пед. наук, професор;
КОБЕРНИК О.М., доктор пед. наук, професор;
ЛАМАНАУСКАС В., доктор соціол. наук, професор
(Литовська Республіка);
ЛЕВИЦЬКИЙ Ч., доктор пед. наук, професор
(Республіка Польща);
НАБОКА О.Г., доктор пед. наук, професор;

ПАЗЮРА Н.В., доктор пед. наук, професор;
ПАШЬКО Я., доктор пед. наук, професор
(Республіка Польща);
ПЕЛЕХ Ю.В., доктор пед. наук, професор;
СПАСВА Л.С., доктор пед. наук, професор;
СТЕПАШКО В.О., доктор пед. наук, професор;
ТОПУЗОВ В.М., член-кореспондент НАПН України,
доктор пед. наук, професор;
ШАПРАН О.І., доктор пед. наук, професор;
ШАПРАН Ю.П., доктор пед. наук, професор;
ШЕФЕР М., доктор екон. наук (Франція);
ШМИД К., доктор пед. наук, професор (Республіка Польща);
ШЯДЖОВЕНЕ Н., доктор соц. наук, професор
(Литовська Республіка);
ОВСІЄНКО Л.М., кандидат пед. наук, доцент
(відповідальний секретар);
СЕРДЮК Н.Ю., кандидат пед. наук, доцент
(відповідальний редактор);
БАСЮК Л.В., кандидат пед. наук (технічний секретар);
РЖЕВСЬКА Н.В., кандидат пед. наук (технічний секретар).

П 84 **Професійна освіта: методологія, теорія та технології** : зб. наук. праць. / [редкол. :
Доброскок І.І. (голов. ред.) та ін.]. – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : ФОП Домбровська Я.М.,
2017. – Вип. 6. – 386 с.

Збірник містить наукові статті з викладом результатів теоретичних і експериментальних досліджень актуальних
проблем професійної освіти в Україні та світі.

Видання адресовано науковцям, молодим дослідникам, педагогам, усім, хто цікавиться національною практикою
та світовими тенденціями і новачками в освітній галузі.

Автори несуть відповідальність за достовірність представленої у статтях інформації, точність назв, цифр, прізвищ
та цитат.

The collection of scientific papers «Professional education: methodology, theory and technologies» includes the
publication of original articles in Ukrainian, Russian and English (mixed languages) of theoretical and experimental nature on
the current issues of professional education.

E-mail: phdpu.nfv@gmail.com
ISBN 978-617-7009-67-4

© ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
ДПУ імені Григорія Сковороди», 2017
© Доброскок І.І.

ЗМІСТ

Iryna Dobroskok, Stefaniya Dobroskok

WORLD EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING AS
A INNOVATIVE FORM OF PROFESSIONAL EDUCATION

7

Ewa Barnaś-Baran

ROLE PSYCHOLOGII, PEDAGOGIKI I ETYKI W ROZWOJU
CZŁOWIEKA IZ POGLĄDY JULIANA OCHOROWICZA

27

Тетяна Бикова, Микола Іващенко

МЕТОДИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ЗАСВОСННЯ МАЙБУТНІМИ МАЙСТРАМИ
ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ НОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ ШВЕЙНОГО ВИРОБНИЦТВА

54

Марина Богомолова

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В ПРЕДМЕТНОМУ ПОЛІ
РЕАЛІЗАЦІЇ «ДЕКЛАРАЦІЇ ПРО СОЦІАЛЬНЕ
ВИХОВАННЯ» (1920 р.)

72

Валентин Бондаренко

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПІДРОЗДІЛІВ
ПАТРУЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ

91

Марк Вайнтрауб

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ
У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ
НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН
З ОХОРОНИ ПРАЦІ

109

Наталія Волкова ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНО-КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ	123
Світлана Доценко ТВОРЧІ МЕТОДИ ПРИЙНЯТТЯ ЕФЕКТИВНИХ РІШЕНЬ	138
Катерина Істоміна СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ	158
Олена Казаннікова СПЕЦИФІКА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	173
Любов Коваленко, Наталія Ющенко СУТЬ ПОНЯТТЯ «ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ»	189
Тетяна Козацька АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД МЕТОДОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МІЖНАРОДНЕ ПРАВО» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИСТИЧНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ	205
Андрій Литвинов ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОВАЙДІНГУ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ПРАКТИКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ	230

Лорена Михайленко

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІКАРІВ У СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

250

Радван Нассіб

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТЬОГО
ПЕДАГОГА-СКРИПАЛЯ

267

Людмила Онищук

СТУПЕНЕВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ
ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

282

Олег Предиткевич

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КОМАНДИРІВ
ВІЙСЬКОВИХ ПІДРОЗДІЛІВ
ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ

297

Ольга Прокофьева, Ирина Комарова, Ольга Анищенко

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

317

Анастасія Ратушинська

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТИМУЛЮВАННЯ
МОТИВАЦІЇ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ
В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

335

Валентин Савош

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД:
ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ В СИСТЕМІ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

352

Наталія Сулганова

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРНАТНИХ
ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ (1956–1984 рр.)

367

UDK [378.147:004.771]:001.895(100)

**WORLD EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING
AS A INNOVATIVE FORM
OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Iryna Dobroskok,

Doctor of Pedagogy, Professor,
Head of the Professional Education Department,
SHEI «Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhoriy Skovoroda
State Pedagogical University»,
Pereyaslav-Khmelnyskyi, Ukraine

Stefaniya Dobroskok,

Lecturer of the Professional Education Department,
SHEI «Pereyaslav-Khmelnyskyi Hryhoriy Skovoroda
State Pedagogical University»,
Pereyaslav-Khmelnyskyi, Ukraine

Within the basic principles of any public policy on higher education, it is noteworthy to underline that the promotion of the stable social growth may be provided by preparing competitive human resources and creating conditions for lifelong learning, accessibility of higher education and international integration, as well as integrating higher education system into international space, preparing competitive human capital for the country's high-tech and innovative development. It is also possible if people realize their potential, the needs of society are being satisfied, and there are available vacancies for qualified specialists at the labour market. It was the realization of these priorities that requires substantial modernization of the

educational system and highlights the use of distance learning technologies in educational process.

The **aim** of investigating the mentioned scientific issues is to describe distance learning in the international education space.

Scope of the scientific investigation of the problem.

The issue of distance learning was investigated by such Ukrainian and foreign scientist, as A. Andreeva, V. Gornieva, N. Drozdovych, V. Vadaska, V. Kineleva, V. Kolmogorova, V. Lazarijeva, V. Lukianenko, A. Mogyleva, V. Ovsiannikova, O. Okolelova, R. Bell, J. Blumstuk, J. Keegan, J. Coumi, A. Petrova, A. Tishchenko, A. Khutorskoi, V. Shadrykova, V. Shapovalova and others. Their works reflected a wide range of ideas about the nature and content of distance education and particular features of such an educational process. In Ukrainian scientific literature, a range of studies on this issue that concerne the practice of major foreign centres of distance learning, the experience of its implementation, courseware of distance education were presented by V. Oliynyk, V. Sheiko, H. Kozlakova, B. Shunevych, etc.

It is noteworthy that these issues on implementing distance learning are quite controversial, especially when the national educational system is being reformed. Therefore, the principle **objective** of this article is to define the main priorities of this innovative form of education and analyse the use of distance learning in the world.

Summary of the key ideas. Today, information revolution is one of the main determinants of civilizational change that contributes to the increasing demand for distance learning based on Internet technologies (e-learning), especially in higher and further education. Moreover, the proactive or belated development of distance learning technologies is supposed to be an objective parameter of the development level of appropriate

infrastructures (informational, organizational, market, etc.), and it also shows how much government and education authorities are interested and understand the concept of modernisation. Distance education has become a global phenomenon of educational and informational culture over the past two decades, by changing the nature of education in many countries (Fig. 1).

DIDACTIC PRINCIPLES		
Classical	Specific for distance learning	
<ul style="list-style-type: none"> - Natural conformity. - Scientific character and accessibility. - Illustrative material. - Conscious and active ways learning. - Consistency. - Systematisation and coherence. - Combining theory with Practice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interactivity. - Adaptability. - Humaneness. 	<ul style="list-style-type: none"> - Information protection. - Basic level of education. - Relevance of technologies.

Figure 1. Principles of Distance Learning

Development of distance education is considered to be one the key orientation of basic educational programmes. Distance learning process represents an individual training in the computer-based educational environment, a way of distance learning by using audio, video, Internet and satellite channels. Information technologies of distance education are technologies of creation, delivery and preservation of teaching materials, organisation and support of the educational process of distance learning via telecommunication network (Fig. 2).

Introducing distance learning in the process of specialists’ training and upgrade training within the educational system in

METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF DISTANCE LEARNING

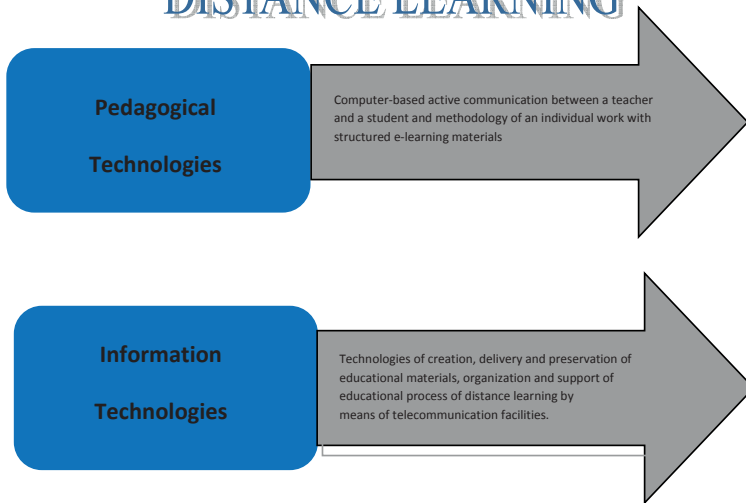


Figure 2. Distance Learning Technologies

different countries is becoming more urgent because of the need to solve the following problems:

1) Slow mutual integration and implementation of European and international standards in educational sphere.

2) As the development of science becomes more intense, professional skills of employees of different specialties should be constantly improved.

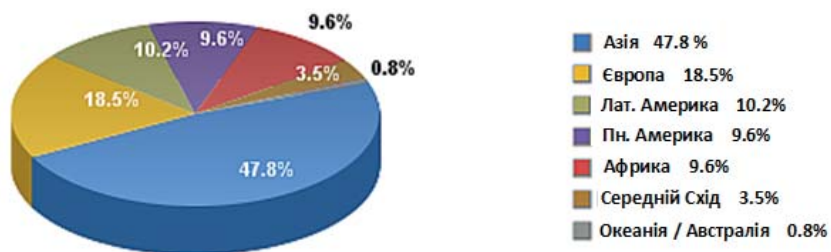
3) The technologies only enable to provide the timely correction of courseware by updating knowledge in high-informational and educational space.

4) High cost-effectiveness of distance learning;

5) Increasing social and professional mobility of students, their social activity, level of consciousness [3, p. 234].

Distance learning serves an integral part of a global computer network of education and science. Based on the use of traditional and innovative teaching methods and tools that are grounded on information and communication technologies, distance learning provides interactive participants of learning process with direct intercommunication.

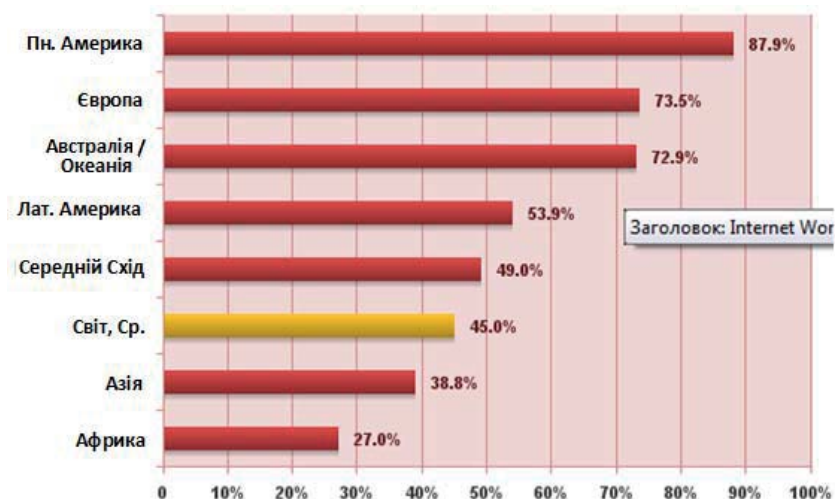
Distance learning is firmly connected with innovative technologies, computer-based learning and digital technologies. The computer programs of learning, computer telecommunication networks are the important tools of distance education. Digital technologies of distance learning include hypermedia applications which control the procedure for learning information blocks, as well as databases available via the Internet and other networks, and even integrated databases. However, it is noteworthy that the degree of Internet penetration in the education systems of different countries around the world is not uniform (Fig. 3).



Asia	47.8 %
Europe	18.5 %
Latin America	10.2 %
North America	9.6 %
Africa	9.6 %
Middle East	3.5 %
Oceania/Australia	0.8 %

Figure 3. Internet users in the world network – 2015 [2]

The Internet penetration in different regions may be traced on Figure 4.



North America	87.9 %
Europe	73.5 %
Australia/Oceania	72.9 %
Latin America	53.9 %
Middle East	49.0 %
World Average	45.0 %
Asia	38.8 %
Africa	27.0 %

Figure 4. World Internet Penetration (according to the regions) – 2015 [2]

Dynamic growth of Internet users by regions of the world may be seen on Table1.

The proportion of students enrolled in distance learning is another parameter of such learning (Fig. 5). As one can see, distance education as a new form of innovative learning

*Table 1***Internet users and population (30 June 2015 - six-month update) [2]**

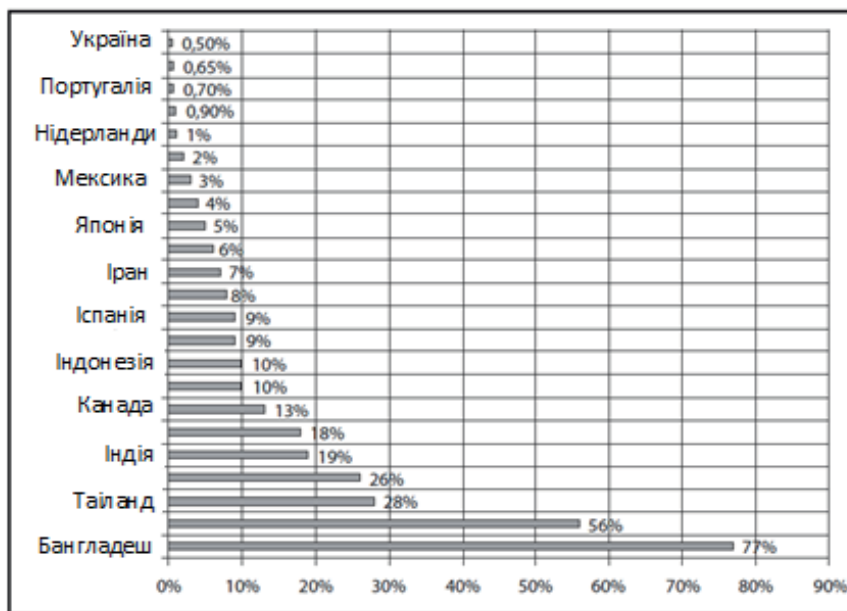
World regions	Population [2015]	Internet users 31.12.2000	Internet users - Last data	Penetration [Population %]	Internet users % from the table	Increase 2000–2015
Africa	1.158 355 663	4.514.400	313,257,074	27.0%	9.6%	6.339 1%
Asia	4.032.466.382	114,304.000	1,553,203,143	38.3%	47.8 %	1.267.6%
Europe	821.556.904	105.006.093	604,122,380	73.5 %	18.5 %	474.8%
Middle East	236.137.235	3.284.800	115,823,882	49.0 %	3.5 %	3.426.1%
North America	357.172.209	108.090,800	313,862,863	37.9 %	9.6 %	190.4%
Latin America	617.776.106	18.068.919	333,115,908	53.9%	10 2%	1.743 6%
Oceania / Australia	37,157 120	7,620.480	27,100,334	72.9%	0.8 %	255.6%
Total in the world	7,260,621.118	360,985,492	3,270,490,584	45.0%	100.0 %	806.0%

is used more and more often in the education systems of many countries, but the development of distance learning technologies through the global computer communication network happens differently in different countries. A high level of computerisation of the population, developed communication and telecommunication systems provide a solid foundation for distance learning technologies.

The study of distance education development in higher educational institutions of the world makes it possible to detect the peculiarities of how a new form of study is created abroad in order to adapt Ukrainian current education system to the requirements imposed, due to the tendencies of globalisation, democratisation and integration in educational sphere [4].

Entirely new principles underlie now international higher education. The main position is occupied by the so-called principle of social participation. Each consumer in education sphere has now the right to present their demands to the form and scope of the educational process, influence the choice of educational information and resources. The establishments

of higher education pay special attention to the interests of students who need a certain level of knowledge in a particular subject area. In other words, education is gradually becoming part of the economic sphere; it turns into a system which is mainly developed in accordance with the consumer's interests. Therefore, distance education is developed not only within national education systems, but also by some commercial companies that are primary focused on business education, which is a quarter of all higher education programmes.



Ukraine	0.50 %
	0.65 %
Portugal	0.70 %
	0.90 %
Netherlands	1 %
	2 %

Mexico	3 %
	4 %
Japan	5 %
	6 %
Iran	7 %
	8 %
Spain	9 %
	9 %
Indonesia	10 %
	10 %
Canada	13 %
	18 %
India	19 %
	26 %
Thailand	28 %
	56 %
Bangladesh	77 %

Figure 5. Part of distant learning students from the general number of students

American universities tend to use innovative technologies depending on the needs dictated by the industrial, economic and social development of society. These technological innovations implemented at all educational stages – from secondary school to postgraduate education. In Canada and the US there are hundreds of thousands of distance learning programmes today. They are offered both by the Ministries of Education of different states and provinces, and individual universities, colleges and companies for further training of their employees. According to the statistics of World Bank, only in the USA, there are over 3,000 schools that specialize in interactive professional training. Virtual universities were created in 33 US states. 85% of local colleges offer online/distance courses.

This fact is not surprising, because educational institutions from these countries had been computerised and they had obtained free access to the Internet much earlier than, for example, schools and universities of the CIS-countries did. In 1987, the United States Distance Learning Association (USDLA) was created, whose main purpose is to develop an overall distance education strategy and promote the creation of new distance learning technologies. The USDLA, established by the state of Oklahoma and the University of California, is a non-profit organization that maintains close relations with distance education centres in Europe and Asia. The branches of the Association's activities encompass all stages of school, higher education, professional training, training (upgrade training) of military servants and public officers. This organisation give consulting and information support service to state institutions, the Congress, companies and corporations. [8]

In Colorado, the National Technological University (NTU) was founded as a non-profit organisation in 1984. As a higher education institution, the National Technological University provides certified engineers and managers, and assigns degrees and issues graduate certificates of master's degree. Academic programmes offered by NTU are approved by more than 40 universities. NTU has a satellite network infrastructure [7]. More than 40 US universities are engaged in the academic programmes offered by the National University of Technology. Some institutions participate in developing programmes for all subjects, while others provide courses only in selected areas. [7].

The tasks of the distance education universities in **Canada** are to provide higher education to those who failed to enter traditional universities and colleges, employ and educate the unemployed, retrain service staff, ensure continuing education

and training throughout life for the whole nation, renew human resources [7].

Distance education in Europe started to be intensively developed in the early 70's of the 20th century. Nowadays, every European country has a group of education establishments that implement distance learning programmes. The National University of Distance Education (Universidad Nacional de Educacion a Distancia – UNED) in Spain can be an illustrative example. It was founded by Parliament in 1972 in order to provide higher education to all those who cannot study for various reasons within traditional universities' programmes. This university is one of the biggest education institutions in Spain. It includes 58 training situated within the country and nine abroad (Bonn, Brussels, Geneva, London, Paris, etc.). Its students also have the opportunity to study in New York and Rome. To maintain a constant dialogue with students, live meetings, passed in 50 training centres, as well as telephone interviews, are organised to discuss educational material. The total number of students that are enrolled at the university is 124,000 persons, from which 85,000 have been enrolled in order to receive a degree.

In the **United Kingdom**, over 50% of programmes for master's degree in Business management are programmes with distance learning methods. The leading European organisation in this sphere is the British Open University Business School [1]. The Open University is founded in 1969 as an independent institution for providing «second» opportunities for working adults to obtain or continue their education. The University offers three types of training: a bachelor's degree, postgraduate and continuing. Students can receive advice in 250 training centres located in many cities of the country and around the world. The Open University has gained a reputation of a world

leader in alternative education. Following the example of Open University, schools of a similar type have been opened in Canada, Austria, Spain, Pakistan, the Netherlands, Turkey, India, Israel, etc.

Founded in 1939, the National Centre for Distance Learning (Centre national d'enseignement à distance – CEND, **France**) now provides distance learning for more than 35,000 users in 120 countries. Along with programmes designed for a mass audience, lectures and classes that allow students pass exams after the course, and obtain a diploma, certificate and more, have obtained a wide circulation. Television university courses of the Baltic University can serve as one of the examples of such distance learning. Founded in **Sweden**, it unites more than 50 universities in the Baltic region. While using satellite channels, students and scientists from 10 countries are able to make scientific and educational researches on topics of common interest.

Germany's distance education has its peculiar features. It began with distance training of specialists with higher professional education, which was systematically planned. The accession of the eastern lands made it possible to expand the market of distance education. The Correspondence University of Hagen (North Rhine-Westphalia) is a bright example of the institution that carries out distance specialist training. The University provides educational services to more than 60,000 students per year. However, a graduate degree is obtained by not more than 20% of the enrolled students, due to the large down selection of students who cannot withstand the high demands.

Distance education has actively been operating in **Australia** for 30 years. Open education has successfully been developed in Australia by a consortium of nine traditional universities. Studies are carried out with the use of 150 high

school disciplines, including social sciences and business. However, we have to admit that watching TV and listening to audio lectures are not mandatory as all materials are duplicated in print versions. In our opinion, it is the «dual model» of education programmes offered by various universities in Australia that has practical and scientific interest. This means that the same courses can be studied both in a stationary setting and on distance. Australians say they have a «system of three W», which allows everybody to learn What they want, Where they want and Whenever they want. A striking example can be the University of Southern Queensland (USQ), leader in distance education. The USQ is the best university in the world with two forms of education.

Analysis of the research materials has showed that Australia has many schools that offer distance education programmes for adults, namely the University of Adelaide, University of South Wales, University of Northern Territory, University of Wollongong, Deakin University, Charles Sturt University, University of Sydney and many others [6]. The great importance in Australia is given to courses with blended learning which suppose recurring face-to-face real meetings and seminars.

Recently, there has been a rapidly increasing interest in distance learning among **Pacific countries**, particularly Vietnam and Malaysia. In 1968, distance learning techniques started to be actively developed and applied in Vietnam, when the Correspondence Institute for training managers and directors of schools, colleges and universities was opened in Hanoi. In 1988, the university was turned into the Vietnam National Institute of Open Learning. It offers programmes for post-secondary, continuing studies, professional training and upgrade training of specialists in electrical engineering, metalworking, computer

engineering, economics, marketing, linguistics, etc. Then, the Vietnam National University – Ho Chi Minh City and eight other universities have received permission from the Ministry of Education and Training of Vietnam to open its distance learning courses. More than 150,000 students are currently enrolled in distance university education.

Distance learning has been recognized in the principle **South Asian countries**, such as India, Pakistan, Bangladesh and Sri Lanka, and it started functioning. Schools and universities have been opened. In India, the Indira Gandhi National Open University (IGNOU) was founded in 1985. It began teaching students within academic programmes in 1987. The total number of students that are enrolled at the university is 185,000 people. The university accepts about 80,000 students for various training programmes each year. There are the Allama Iqbal Open University in Pakistan, Open University of Sri Lanka (OUSL) in Sri Lanka, and Bangladesh Open University BOU in Bangladesh. The main objective of these universities is to improve the quality of teaching by means of communication technologies, including publications. The universities are designed to deliver educational opportunities to the wider population, including women, disabled people and those with low incomes. Thus, distance education is a powerful tool for creating human resources in poor South Asian countries.

The national network of Radio and Television Universities in China (CRTVU) was set up in 1979 to meet the growing demands for urgently needed qualified manpower, and educate adults that were not satisfied with traditional education system. CRTVU offers degree courses and those for continuing education. The studies in which the degree is granted are natural science, engineering and technology, humanities, economic management, agriculture and linguistics. There are 229 general and 18 special courses. Courses for continuing education are

new technologies, financial reform, principles and practice of China's foreign trade, accounting and audit, public transport.

The affiliates control and manage all aspects of education, including planning of TV educational programmes. They also provide consulting services to students. The educational process is organised by tutors. The latter also register students, collect student fees and distribute course materials.

Thailand has the Sukhothai Thammathirat Open University, founded by a royal edict in 1978 as a specialized university of distance education. The University offers distance learning programmes at the levels of a certificate, bachelor's and master's degree in arts, management, law, agriculture, health, political science. From 60 to 70,000 students enter the university every year.

Conclusions. At the present moment, the world has accumulated a great experience in implementing distance education. The transfer of educational systems in developed countries to the widespread use of information technologies leads to the increased competition at the international education market. The rapid development of distance learning projects in the next few years may drive out of the education market a significant part of the traditional education institutions in many countries. The reorientation of educational space in accordance with new time challenges makes it necessary to create conditions for continuing, quick, flexible and high-quality training at the same time. Therefore, as the traditional education system is not able to meet the present needs, we need to search for alternative systems. The principle of maximum accessibility of educational resources actually becomes the standard of the world's leading universities. The use of such technology significantly reduces the distance between a consumer of educational services and higher education institution. Distance education overcomes the territorial factor of unequal access to quality higher

education, as educational resources become equally accessible to all, regardless of a consumer's geographical location. A large number of distance and virtual learning systems are being developed. Immersion into virtual subject area is one of the most progressive achievements. Corporate educational networks are widely created. Most of these distance learning systems anticipate similar traditional education systems, as both in complexity and amount (training sets, etc.).

Список використаних джерел

1. Дистанционное обучение в Европе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.college-training.ru/distance/22/>.
2. Internet World Stats [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.internetworldstats.com/stats.htm.
3. *Kavun Sergii*. Distance learning systems and their information security / Sergii Kavun // Бізнесінформ. – № 7. – 2012. – С. 234–239.
4. *Козлакова Г.* Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід: Монографія / Г. Козлакова. – К.: ВЦ «Просвіта», 2002. – 230 с.
5. *Огієнко О.І.* Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих: Метод. рекомендації / О.І. Огієнко. – К.; Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – 40 с.
6. Open Universities Australia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.open.edu.au/public/courses-and-units>.
7. Офіційний сайт університету Атабаска [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mba.athabascau.ca>.
8. Офіційний сайт USDLA [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.usdla.org/>.

References

1. Distantcionnoe obuchenie v Evrope [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://www.college-training.ru/distance/22/>.
2. Internet World Stats [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: www.internetworldstats.com/stats.htm.
3. *Kavun Sergii*. Distance learning systems and their information security Sergii Kavun // *Biznesinform*. – № 7. – 2012. – S. 234–239.
4. *Kozlakova G.* Informacijno-programne zabezpechennya dy`stancijnoyi osvity`: zarubizhny`j i vitchy`znyany`j dosvid: Monografiya / G. Kozlakova. – K.: VCz «Prosvita», 2002. – 230 s.
5. *Ogiyenko O.I.* Andragogichny`j pidxid u neperervnij osviti dorosly`x: Metod. rekomendaciyi / O.I. Ogiyenko. – K.; Sumy`: SumDPU im. A.S. Makarenka, 2007. – 40 s.
6. Open Universities Australia [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://www.open.edu.au/public/courses-and-units>.
7. Oficijny`j sajt universy`tetu Atabaska [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://www.mba.athabascau.ca>.
8. Oficijny`j sajt USDLA [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <https://www.usdla.org/>.

Ирина Ивановна Доброскок,

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой профессионального образования,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет
имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина
E-mail: irina.dobroskok@gmail.com

Стефания Сергеевна Доброскок,
преподаватель кафедры профессионального образования,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет
имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

**Доброскок И.И., Доброскок С.С.
МИРОВОЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
КАК ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация

В статье проанализирована степень распространенности дистанционного образования в мире. Предметом исследования выступает опыт дистанционного обучения в Канаде, США, странах Европы и тому подобное. Указаны причины все возрастающей популярности дистанционного образования и его преимущества перед традиционными формами обучения. В работе также приведены некоторые статистические данные о результатах применения новейших ресурсов и создание центров дистанционного обучения в учебных заведениях мира.

Цель научной проблематики заключается в определении дистанционного практики в образовательном пространстве стран мира.

Методология проведения работы. Работа выполнена по результатам исследования современных отечественных и зарубежных ученых на определение сущности дистанционного образования.

Выводы. Развитие высоких технологий во все больших масштабах повышает спрос на интеллектуальность в

образовании широких масс населения любой страны. Это кардинально меняет состояние системы образования в обществе, ее институциональный статус. Поэтому расширение использования дистанционного образования является закономерным качественно новым этапом развития и адаптации образования к современным условиям.

Ключевые слова: *дистанционное образование; дистанционное обучение; инновация; профессиональное образование; самоопределение; современные коммуникационные технологии.*

Ірина Іванівна Доброскок,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри професійної освіти,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди»,

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

E-mail: irina.dobroskok@gmail.com

Стефанія Сергіївна Доброскок,

викладач кафедри професійної освіти,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди»,

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Доброскок І.І., Доброскок С.С.

СВІТОВИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ

ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ

ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація

У статті проаналізовано ступінь поширеності дистанційної освіти в світі. Предметом дослідження

виступає досвід дистанційного навчання в Канаді, США, країнах Європи тощо. Зазначено причини все зростаючої популярності дистанційної освіти та її переваги перед традиційними формами навчання. У роботі також наведені деякі статистичні дані щодо результатів застосування новітніх ресурсів та створення центрів дистанційного навчання в урядових закладах світу.

Мета наукової проблематики полягає у визначенні дистанційної практики в освітньому просторі країн світу.

Методологія проведення роботи. Робота виконана за результатами дослідження сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених з визначення сутності дистанційної освіти.

Висновки. Розвиток високих технологій у все більших масштабах підвищує попит на інтелектуальність в освіті широких мас населення будь-якої країни. Це кардинально змінює стан системи освіти в суспільстві, її інституційний статус. Тому поява дистанційної освіти є закономірним якісно новим етапом розвитку та адаптації освіти до сучасних умов.

Ключові слова: дистанційна освіта; дистанційне навчання; інновація; професійна освіта; самовизначення; сучасні комунікаційні технології.

ROLE PSYCHOLOGII, PEDAGOGIKI I ETYKI W ROZWOJU CZŁOWIEKA IZ POGLĄDY JULIANA OCHOROWICZA

dr Ewa Barnaś-Baran,

adiunkta w Katedrze Historii i Teorii Wychowania,

Wydział Pedagogiki,

Uniwersytet Rzeszowski,

Rzeszów, Rzeczpospolita Polska

Wprowadzenie

Zainteresowania badawcze Juliana Ochorowicza (1850–1917), określanego mianem człowieka o renesansowych zainteresowaniach w czasach pozytywizmu, nigdy nie mieściły się w ramach jednej specjalności naukowej. Był to człowiek, który jak sam napisał, pragnął «[...] żyć prędej, koniecznie prędej» (Ochorowicz 1876: s. 137). Przez J. Gawora, autora jednej z jego biografii, nazwany został znakomitością pozytywistycznego okresu polskiej kultury. Argumentami przemawiającymi za słusnością przyjętej oceny J. Ochorowicza były: rozległe zainteresowania i zasięg jego intelektualnej eksploracji, śmiałość ocen i refleksji naukowej, próby scalenia w jeden system odległych (czasem sprzecznych) na pozór od siebie zjawisk oraz podjętą próbę odbudowy rzetelnej nauki, a także moralności polskiego społeczeństwa. J. Gawor pisząc wstęp do wyboru tekstów Juliana Ochorowicza był przekonany, że nazwisko wybitnego «ideologa» pozytywizmu, psychologa, filozofa, literata i wynalazcy «wybite tłustą czcionką winno znajdować się w każdej pracy poświęconej historii kultury polskiej» (Ochorowicz 1986: 7). Można zastanawiać się, czy zajmując się tylko jednym z zagadnień, które go interesowały,

a należały do rozmaitych dziedzin wiedzy, Ochorowicz zająłby inne miejsce w wśród wybitnych przedstawicieli nauki. Z pewnością można stwierdzić, że pokłosiem jego twórczej działalności jest współczesny kształt wielu zagadnień z dziedziny psychologii, pedagogiki, etyki, filozofii i medycyny.

Dzieje życia Ochorowicza były równie bogate, jak jego dokonania na płaszczyźnie naukowej. Rozległe zainteresowania oraz ich efekty były tematem pojawiających się jeszcze za jego życia publikacji i doniesień prasowych. Artykuły zamieszczano między innymi w «Przeglądzie Filozoficznym», «Gazecie Lekarskiej», «Biesiadzie Literackiej», «Przeglądzie Tygodniowym», «Niwie», «Przeglądzie Technicznym». Wspomnienia poświęcone jego osobie i działalności pisali na początku XX w. T. Kotarbiński, W.M. Kozłowski, S. Kramsztyk, J. Krajewski drukowano je w «Kurierze Polskim», «Kurierze Warszawskim». W publikacjach z XX wieku analizujących rozwój myśli społecznej, filozoficznej, pedagogicznej nawiązali do jego dorobku B. Nawroczyński (*Polska myśl pedagogiczna*, Lwów-Warszawa 1937), R. Wroczyński (*Pedagogika pozytywizmu warszawskiego. Piotr Chmielowski, Aleksander Głowacki, Henryk Wernic, Aleksander Świętochowski, Aniela Szcówna*, Wrocław 1958).

Rozległa działalność w dziedzinie wynalazków została opisana przez R. Wajdowicza w publikacji *Julian Ochorowicz jako prekursor telewizji i wynalazca w dziedzinie telefonii* (Wrocław 1964). W 1971 r. powstał artykuł poświęcony aktywności Ochorowicza na płaszczyźnie psychologicznej autorstwa W. Bobrowskiej-Nowak pod wiele mówiącym tytułem *Julian Ochorowicz na drogach i bezdrożach psychologii*, wydany w «Kwartalniku Historii Nauki i Techniki PAN» nr 1, natomiast B. Skarga podjęła temat jego zainteresowań okultystycznych, poszukując związków pomiędzy «[...] jego

poglądami filozoficznymi rozwijanymi w pozytywistycznym duchu a koncepcjami okultyistycznymi» (Skarga 1975: 95). Autorka artykułu pt. *Julian Ochorowicz. Pozytywizm i okultyzm* uważała, że na przykładzie poglądów Ochorowicza można wyjaśnić te procesy myśli scjentyistycznej, które doprowadziły do jej załamania. W 1976 r. ukazał się artykuł S. Jedynaka poświęcony rozważaniom Ochorowicza na temat etyki teoretycznej i praktycznej pt. *Etyka teoretyczna i praktyczna Juliana Ochorowicza*, «Annales UMCS» 1976. Podobną tematykę uczynił tematem swoich rozważań trzy lata wcześniej W. Tryburski w artykule *Etyka i jej zadania w ujęciu Juliana Ochorowicza* opublikowanym w «Ruchu Filozoficznym» w tomie 31.

W wydanej w 1996 r. publikacji autorstwa J. Szmyda *Psychologiczny obraz religijności i mistyki* (Kraków 1996) wskazano na istotny aspekt twórczości Ochorowicza w dziedzinie badań poświęconych filozofii i kultury ludzkiej, zaś K. Szmyd publikując pracę poświęconą działalności Uniwersytetu Lwowskiego określił J. Ochorowicza mianem uczonego wizjonera oddając w ten sposób «jego oryginalność umysłu, barwną osobowość, wielostronne i niekonwencjonalne zainteresowania naukowe oraz żywy temperament badacza» (Szmyd K. 2003: 117). Bogata bibliografia opracowań i notatek zawierających informacje o życiu i dorobku (w tym bibliografia dzieł w opracowaniu E. Kosnarewicz) Ochorowicza zamieszczona została w tomie Biblioteki Klasyków Psychologii zatytułowanym *Ochorowicz. Pierwsze zasady psychologii i inne prace* (Ochorowicz 1996). W przedmowie napisanej przez R. Sachowskiego pt. *Julian Ochorowicz (1850–1917), czyli o tym, jak psycholog-przyrodnik «dotknął palcem linii łączącej ducha z materią* autor zaznaczył, że sam Ochorowicz pod koniec życia pisząc dwutomowe dzieło *Psychologia i medycyna*

zauważył, że różnorakie doświadczenia i walka, jaką toczył w obronie przyjętych założeń «[...] nauczyły mnie poczucia względności wiedzy [...]» (Ochorowicz 1996: 29). Będąc celem wielokrotnych ataków niejednokrotnie wzbudzał negatywne emocje w środowisku naukowym nie tylko poglądami, które głosił, ale również sposobem ich prezentacji i śmiałości w kwestionowaniu prawideł przyjętych na gruncie wielu nauk.

W drugiej połowie XX w. zamieszczono biogram Juliana Ochorowicza w Polskim Słowniku Biograficznym, podobnie jak w wydanej w 2003 r. pod redakcją J. Szmyda publikacji *Filozofowie współcześni: leksykon* (Kraków 2003). Janusz Krajewski wymieniał, że w ciągu 57 lat swojego życia Ochorowicz był psychologiem, filozofem, literatem, wynalazcą, pionierem parapsychologii (Krajewski 1978: 499), natomiast J. Szmyd w wydanym w 2003 r. biografii poświęconym jego dorobkowi dodał, że był to również pedagog (Szmyd J. 2003: 345). Na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego prowadził on wykłady z psychologii teoretycznej, indukcyjnej, stosowanej, z teorii wrażeń, psychologii kryminalnej, twórczości, psychologii historii i cywilizacji, jak również etnopsychologii. Wykładał także filozofię fizyki i historię filozofii przyrody (Ochorowicz 1996: 2).

Twórczość Ochorowicza, która stała się przedmiotem badań w Polsce od lat 60. XX w., wydaje się być nadal rozległym obszarem zasługującym na poznanie, zwłaszcza przez pedagogów, nauczycieli, rodziców oraz wszystkich, którzy wychowują i są wychowywani. Dokonana przez autorkę tekstu kwerenda publikacji poświęconych J. Ochorowiczowi ukazała nie dość wyczerpująco, jak na rozmiar i międzynarodowy zasięg jego dokonań literaturę. Reasumując można stwierdzić, że życie i działalność człowieka, którego poszukiwania umożliwiły rozwój wiedzy o jednostce w wymiarze filozoficznym,

psychologicznym, fizjologicznym nie zostały ujęte w formie całościowego opracowania, podobnie jak obszerne, liczące kilkaset pozycji (obejmujących wiele zagadnień z różnych dziedzin wiedzy) dzieła Juliana Ochorowicza.

W niniejszym artykule autorka zwróciła uwagę na ponadczasowość i aktualną w dniu dzisiejszym możliwość skorzystania z przekonań Ochorowicza odnoszących się do istotnej roli psychologii, etyki i pedagogiki w życiu człowieka. Poglądy oraz zawarte na stronach wydanej w 1917 r., już po jego śmierci publikacji, pt. *Psychologia- pedagogika-etyka* wskazówki umożliwiające stawanie się Osobą mogą stanowić w dalszym ciągu uwspółcześiony program narodowy reformy stanu moralnego społeczeństwa. Niezwykle trafne są spostrzeżenia dotyczące kształcenia charakteru, uczenia obserwacji i samoobserwacji oraz zdobywania niezwykle cennej umiejętności korzystania z niej. We współczesnym świecie, w którym uruchamiane są wszelkie zachowania służące osiągnięciu celu, piśmiennictwo Ochorowicza stanowi źródło cennej refleksji wychowawczej zdumiewając niejednokrotnie jej ponadczasowym walorem oraz, jak sam chciał autor, potrzebą pomocy człowiekowi w odrodzeniu. Autorka artykułu uważa, że nauczyciele, wychowawcy i rodzice nadal mogą korzystać z wytycznych zawartych w dorobku Ochorowicza. Jednym z nich jest pisanie pamiętnika, który będzie zawierał szczegółowy opis doświadczeń człowieka, ale również ujmował reakcje na te sytuacje. Ważnym wychowawczo byłoby zwrócenie uwagi młodych ludzi nie tylko na zachowanie, ale również na sposób reakcji na bodźce oraz uświadamianie, jak ważnym jest piękny charakter.

Aspiracje i dokonania naukowe Juliana Ochorowicza- wybrane aspekty

Julian Ochorowicz urodził się 26 II 1850 r. (Skarga 1975: 95; Krajewski 1978: 499; Szmyd J. 2003: 345) w

Radzyminie koło Warszawy w rodzinie nauczycielskiej, od piątego roku życia, po stracie ojca wychowywała go matka. Kształcił się w III Gimnazjum Męskim w Warszawie, od IV klasy kontynuował naukę w Gimnazjum Lubelskim. Studiował filozofię i psychologię w Szkole Głównej, w 1872 r. ukończył studia wyższe na Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim uzyskując stopień kandydata nauk przyrodniczych. Będąc studentem wydał kilka rozpraw poświęconych zagadnieniom psychologicznym oraz filozoficznym oraz stał się jednym z czołowych ideologów grupy tzw. pozytywistów warszawskich. Należy dodać, że trwała przyjaźń z przywódcami tego ruchu filozoficznego, literackiego oraz kulturalno-społecznego- Aleksandrem Świętochowskim i Aleksandrem Głowackim (późniejszym Bolesławem Prusem), zawarł już w czasie edukacji w Lublinie.

Współpracował z «Przeglądem Tygodniowym», redagował czasopismo «Opiekun Domowy» w latach 1872–1873. Aktywność społeczna oraz literacka powodowała, że okres studiowania przedłużył się do 1872 r., następnie odbył podróż do Anglii i Francji i w 1873 r. rozpoczął studia w Lipsku w dziedzinie filozofii, nauk przyrodniczych i psychologii pod kierunkiem G.T. Fechnera, M.W. Drobischa, F.R. Leuckarta, H. Arensa. W kolejnym roku uzyskał stopień doktora filozofii. Po nawiązaniu kontaktu z Uniwersytetem Lwowskim w 1875 r., w kolejnym roku uzyskał habilitację w zakresie psychologii i filozofii przyrody i jak zaznaczył J. Krajewski obejmując stanowisko docenta prywatnego «został pierwszym w polskim uniwersytecie i jednym z pierwszych w Europie docentem psychologii empirycznej» (Krajewski, 1978: 500). Włączając się czynnie w życie naukowe oraz społeczne Lwowa w 1875 r. uczestniczył w Zjeździe Lekarzy i Przyrodników Polskich, brał czynny udział w posiedzeniach Towarzystwa lekarzy Galicyjskich, w latach 1880–1882 pełnił funkcje sekretarza

Polskiego Towarzystwa Przyrodniczego im. Kopernika, w 1881 r. został wiceprezesem Lwowskiego Koła Literackiego. Nieudane próby uzyskania tytułu profesorskiego na Uniwersytecie Lwowskim były powodem wyjazdu do Paryża w 1882 r. Wzywany do powrotu na uczelnię w roku 1882 i kolejnym pozostał za granicą, gdzie brak stabilizacji materialnej i finansowej skłonił go do ubiegania się o stypendium krakowskiej Akademii Umiejętności (którego pomimo wstępnych zapewnień nie uzyskał) oraz aktywności ukierunkowanej na wykorzystywanie swoich pomysłów wynalazczych. Należy podkreślić, że Ochorowicz już w 1885 r. otrzymał złote medale na wystawach przemysłowych w Paryżu, Antwerpii oraz Warszawie za wynalazki aparatów telefonicznych. Podobnie było na wystawie w Petersburgu, gdzie otrzymał patent na aparaturę głośnikową i dokonał zakończonej powodzeniem próby porozumienia się na odległość 320 kilometrów. Zainteresowane firmy i instytucje francuskie jego wynalazkami przystąpiło do ich wdrażania, nie przełożyło się to jednak na oczekiwane przez Ochorowicza korzyści finansowe.

Głównym celem pobytu w Paryżu było zapoznanie się z francuską psychologią oraz poszerzenie wiedzy na temat hipnotyzmu, który uważał za dział psychologii. Utrzymywał kontakty z polskimi lekarzami przyjeżdżając na wakacje do Warszawy i Zakopanego, gdzie wygłaszał odczyty i uprawiał, podobnie jak w Paryżu praktykę leczniczą. Starał się uzasadnić konieczność uznania ważnej roli magnetyzmu i hipnotyzmu w medycynie. Wskazywał na wzajemne powiązania oraz współzależność wszystkich organów i funkcji ustroju, w tym psychiki i jej podłoża anatomicznego i fizjologicznego. Wystąpienia Ochorowicza w roli osoby reformującej założenia medycyny, podważającego wartość wielu przyjętych i uznanych teorii naukowych powodowały narastającą niechęć oraz krytykę jego osoby oraz dokonań.

Kolejny nurt jego poszukiwań badawczych po powrocie na stałe do Warszawy wywołał jeszcze większe kontrowersje. Zainteresowanie modnym wówczas w Europie spirytyzmem doprowadziło go do wniosku, że występowało pewne pokrewieństwo pomiędzy zjawiskami, które obserwował i badał a jego własnymi ustaleniami w dziedzinie magnetyzmu i hipnotyzmu. Odcinając się od interpretacji spirytystów tłumaczących siłami nadprzyrodzonymi określone zjawiska, uważał, że są one przejawem energii organicznej samego medium i przyjął dla nich nazwę mediumizmu. Badania w dziedzinie parapsychologii, którym poświęcał wiele uwagi, pochłonęły jego aktywność na okres 20 lat i przyczyniły się do zahamowania kariery naukowej.

Warszawę opuścił w 1901 r., zamieszkał w Wiśle, gdzie napisał największą pracę z dziedziny etyki. Odpowiadając na konkurs ogłoszony w 1905 r. w «Przeglądzie Filozoficznym» napisał rozprawę, w której postulował zbudowanie etyki normatywnej na podstawie wyników badań etyki opisowej. Podał zarazem szczegółowy program tych badań. Praca wygrała, a Ochorowicz podejmował jeszcze wielokrotnie temat praktycznego krzewienia zasad etyki. Dziesięcioletni pobyt w Wiśle zakończył zakupieniem pod Warszawą w Żeraniu niewielkiej posiadłości, gdzie wybudował dom przeznaczony na pracownię z zamiarem przekazania go w przyszłości planowanemu Instytutowi Psychologicznemu. W 1914 r. opuścił Żerań nie mogąc kontynuować doświadczeń po utracie medium i przeniósł się do Warszawy. Podsumowaniem jego zainteresowań była wydane 5 tomów w latach 1913–1914 *Zjawisk mediumicznych*. W Warszawie pracował jako nauczyciel w średniej szkole handlowej Edwarda Rontalera wykładając psychologię oraz udzielał porad psychoterapeutycznych. Dwa ostatnie lata życia zdominowane zostały porządkowaniem swych

prac rozproszonych w czasopismach, grupowaniem ich w cykle tematyczne i próbie wydania ich w 12 tomach. Wydał dwa tomy *Psychologii i medycyny* (Warszawa 1916–17) oraz jeden tom zatytułowany *Psychologia- pedagogika- etyka. Przyczynki do usiłowań naszego odrodzenia narodowego* (Warszawa 1917). Zmarł nagle 1 V 1917 r. w Warszawie, pochowany został na cmentarzu Powązkowskim.

Edukacyjna ranga psychologii, etyki i pedagogiki w doskonaleniu człowieka

Julian Ochorowicz pracując nad wieloma zagadnieniami, których tematyka obejmowała różnorodne dziedziny wiedzy zawsze, i jak zaznaczył Ryszard Stachowski, przede wszystkim uważał się za psychologa. Obejmując swoimi zainteresowaniami zagadnienia z psychologii i dziedzin jej pokrewnych dążył do napisania pierwszego polskiego podręcznika psychologii, z którego mogliby korzystać uczniowie szkół średnich oraz zainteresowani tą nauką, ale przyswajający wiedzę psychologiczną samodzielnie. Dążenie to wskazuje na pojmowanie wielkiej roli tej wiedzy w życiu człowieka, potrzebie jej zgłębiania nawet w trybie samodzielnym dla podniesienia jakości funkcjonowania własnego oraz współistnienia społecznego. W publikacji planowanej jako podręcznik szkolny pod tytułem *Pierwsze zasady psychologii*, adekwatnie do, jak to sam określał, do własnego temperamentu literackiego, zawarł wiele wypowiedzi polemicznych, odszedł od syntetycznego przedstawienia treści, co niekorzystnie wpłynęło na jego odbiór i ocenę w kategorii podręczników szkolnych. Podkreślał, że wartością współczesnej psychologii było uwzględnianie w procesie badawczym człowieka jako całości psychofizycznej (Bobrowska-Nowak 1971: 82; Ochorowicz 1996: 29).

W napisanej pod koniec życia książce *Etyka, psychologia, pedagogika* Ochorowicz podkreślił w sposób bardzo wyraźny

zależności pomiędzy tymi naukami pisząc «od psychologii, przez pedagogikę, do etyki (Ochorowicz 1917: 3). Wiedza z tych dyscyplin pomaga w poznaniu człowieka, a zatem niezbędna jest dla pedagogów, rodziców i wszystkich osób, które uczestniczą w procesie wychowania dziecka. Bardzo ważnym jest, zdaniem Ochorowicza, żeby adekwatnie do możliwości oceniać zdatność ludzi do wychowywania innych. Nie można «uzdolnić ludzi do wychowywania innych» (Ochorowicz 1917: 50) poprzez przedstawianie im informacji z pedagogiki, która traktowana jest jako dyscyplina samoistna, wiedza o dziecku jest niepełna i odwołanie się do wiedzy z pedagogiki nie przynosi oczekiwanych efektów. Ogólne założenia, które zawarte są w podręcznikach trzeba uzupełniać szczegółowymi obserwacjami i pamiętać, że ogólne wytyczne można zastosować tylko i wyłącznie w jednostkowej modyfikacji uwzględniającej indywidualność dziecka oraz warunki w jakich ono żyje. Podsumowując rozważania odnoszące się do konieczności rozszerzania wiedzy zwartej w podręcznikach o systematyczną i refleksyjną obserwację zawarł krytyczny sąd o nauczycielach, którzy uczą innych, jak wychowywać jedynie w oparciu o informacje przeczytane w książkach pisząc: «[...] pedagogowie książkowi są często najgorszymi pedagogami» (Ochorowicz 1917: 50) oraz podkreślając, że nie może być dobrym pedagogiem ten, kto nie potrafił dobrze wychować swoich dzieci. Należy pamiętać, zdaniem Ochorowicza, że odpowiedź na pytanie pedagogiczne ulega zawsze wielokrotnym modyfikacjom, które muszą uwzględniać naturę dziecka, warunki jakich się wychowywało oraz w jakich żyje w chwili analizy jego zachowania. Dobry pedagog musi być obserwatorem i zarazem osobą, która potrafi dostrzegać nie tylko własne stany i zachowania, ale również je analizować, podobnie zresztą jak odczucia innych osób. Jest to warunek konieczny odpowiedniego pełnienia

roli pedagoga, w przeciwnym wypadku «w najlepszym podręczniku pedagogicznym niewiele już znajdzie nowego, chyba tylko usystematyzowanie tego co już wiedział: zaś bez tej sztuki wrodzonej lub pracą nabytej, żaden podręcznik nie tylko pedagoga zeń nie uczyni, ale nawet pracy wychowania nie ułatwi» (Ochorowicz 1917: 51). Należy podkreślić, że Ochorowicz zwracał uwagę na wartość doskonalenia własnych umiejętności, kształtowania ich już od najmłodszych lat. Pisał, że dobrym pedagogiem należy zacząć już być od dzieciństwa, realizują to te dzieci, które zastanawiają się nad skutkami, czy też konsekwencjami postępowania wobec nich. Niezwykle cennym w jego opinii jest rozbudzanie zainteresowania dziecka, jego ciekawości poznawczej i to już od pierwszych dni istnienia (Ochorowicz 1879: 100). Postulował, aby uczyć dzieci obserwować siebie samych i nawzajem, a zapewnimy sobie w ten sposób grono pedagogów, którzy do tego, żeby realizować jak najlepiej swoje powołanie potrzebować będą jeszcze ćwiczenia i dysputy, które dopełnią przygotowania do pełnienia tej roli.

Podstawą relacji pomiędzy pedagogiką a psychologią powinno być uznanie, że pedagogika powinna wyprzedzać psychologię «nie w szeregu rozdziałów, tylko w życiu» (Ochorowicz 1917: 51). Gruntowne psychologiczne przygotowanie może «uzdolnić» (Ochorowicz 1917: 52) do studiowania pedagogiki, sprawi, że uczący się będzie rozumiał jej wskazania zrozumiałymi, a nie tylko traktował wiadomości w podręcznikach, jako zbiór gotowych wytycznych do zastosowania w każdym przypadku i każdych warunkach. Nie można zdaniem Ochorowicza zastosować z takim samym powodzeniem identycznych środków pedagogicznych jakimi są nagrody i kary w stosunku do tych samych dzieci. Zauważał, że dla jednego dziecka będzie kara pożyteczną, dla innego

szkodliwa. Ich zastosowanie powinny różnicować temperamenty dzieci, ich charaktery oraz warunki środowiskowe, w jakich się wychowują. Nie ma jednego, głównego systemu pedagogicznego, powinien mieć on tyle odmian, ile jest dzieci: «tyle musi być szczegółowych systemów pedagogicznych, systemów, których odnośną zmianę wskaże jedynie własna trzeźwa obserwacja» (Ochorowicz 1917: 53). Aby być dobrym pedagogiem nie wystarczy znać psychologię, trzeba też potrafić zastosować jej wskazówki w życiu.

Podkreślał znaczenie psychologii w interpretowaniu funkcjonowania społeczeństw, ludzi żyjących w poprzednich epokach oraz ówczesznie pisząc: «Prawdziwa teoria społeczeństwa nie powinna być ani metafizyczną, ani fizyczną, lecz psychologiczną» (Ochorowicz 1917: 60). Uznać należy, że społeczeństwo jest organizmem duchowym, zależnym od wszystkich warunków i na jego rozwój mają wpływ zarówno nowe doświadczenia, jak i te z przeszłości. Rozwój warunkuje postęp oraz tradycja.

Wiedza psychologiczna jest bardzo ważna przy ustalaniu granic odpowiedzialności za czyny człowieka. Granice prawne są umowne i odwołując się do przykładów z różnych państw pisał, że są zróżnicowane, tzn. granice wieku, jakie prawo naznacza poczytalności w Anglii to siódmy rok, nowe prawo włoskie jako «epokę przyjścia do rozumu» (Ochorowicz 1917: 61) podawało dziewięć lat, szwedzkie rok czternasty, francuskie natomiast prawo pozostawiało tą decyzję do rozstrzygnięcia przez sędziów. Wszystkie natomiast bez wyjątku, jako kryterium poczytalności uznawały rozwinięcie umysłowe. Zdaniem Ochorowicza «[...] stróżem czynów są uczucia, wszczępione przez wychowanie; a przede wszystkim poczucie moralne» (Ochorowicz 1917: 61). Należy zatem pamiętać o kształceniu uczuć, a nawet postawić je na pierwszym miejscu

przed kształceniem umysłu. Zauważa natomiast, że jeszcze daleko do tej epoki, w której będzie w taki sposób kształcenie realizowane.

Rozważania Ochorowicza odnoszące się do stosowania kar odnoszą się do sytuacji, kiedy człowiek popełnia przestępstwo, ale z powodzeniem można te cenne treści przenieść na płaszczyznę relacji wychowawczych w domu i szkole. Szczególnie istotną jest uwaga dotycząca istoty kary, jakim nie powinna być zemsta (w odniesieniu do kar za przestępstwo nazywa je Ochorowicz zemstą społeczną) (Ochorowicz 1917: 63). Jego zdaniem prawo karne tylko we współpracy z psychologią może rozstrzygnąć pomyślnie kwestię właściwego naznaczania kar za popełnione czyny. Zarówno sędziowie, jak i wychowawcy powinni pamiętać, że kara ma zabezpieczać ogół społeczeństwa przed osobą ukaraną, ale przede wszystkim, żeby była skuteczna, to powinna wpływać na jego poprawę. Właściwe ocenienie co tak naprawdę jest poprawą jest zadaniem bardzo trudnym, wymagającym gruntownej znajomości nie tylko psychologii, ale również osoby, która zamierza się ukarać. Potrzebne jest to również do adekwatnej oceny osiągniętej poprawy po odbyciu kary. Kara, która nie spełnia wyżej wymienionych dwóch zasadniczych warunków, tj. nie zabezpiecza ogółu i nie wpływa na poprawę jednostki sama staje się przestępstwem. Powinno się starać nie o redukcję zewnętrznych objawów, ale o redukcję prawdziwych przyczyn popełnianych złych czynów, przestępstw, w stosunku do dzieci-nieodpowiednich zachowań (Ochorowicz 1917: 8–9).

Niezmiennie aktualne pozostają poglądy Ochorowicza na temat znaczenia kształcenia własnego charakteru. Pisząc: «Gorączkowe życie postępu, przejawiające się na wszelkich polach ludzkiej działalności, nadmierna praca, przy coraz większym współzawodnictwie, bynajmniej nie sprzyjają

wewnętrznej pracy ducha nad samym sobą, nie dają nawet chwilki czasu do zastanowienia się nad własnym charakterem i kształcenia samego siebie [...]» (Ochorowicz 1917: 89). Chcąc kształcić charakter należy wiedzieć co tą nazwą określamy. Uważa on, że nazwę charakter powinno się odnosić do kategorii uczuć i woli. Ich łączność w doskonałym rozwoju stanowi moralną cechę człowieka, jaka jest charakter. Nadaje on barwę umysłowości człowieka a wyraża się teoretycznie w przekonaniach, praktycznie zaś w czynach. Przekonanie jest pośrednikiem pomiędzy uczuciem a czynem, jest nim sąd rozumowy oparty na poczuciu wewnętrznym. Zdaniem Ochorowicza człowiek, «[...] który raz potępia rzeczy niegodne, drugi raz usprawiedliwia je, albo nawet popiera; człowiek, który gotów jest służyć pod każdym sztandarem, byle mu dobrze zapłacono, który w chwili stanowczej nie umie się zdobyć na odwagę wypowiedzenia tego co myśli [...]» nie może być określany mianem człowieka z charakterem (Ochorowicz 1917: 95). Uważa, że osoba taka przestaje zasługiwać na szacunek. Zmiana epoki nie zniosła trafności tego spostrzeżenia. Współcześnie nadal doświadczamy istnienia wielu osób, które nie potrafią się zdobyć na wypowiedzenie swojego zdania w obawie przed utratą korzyści, jakich doświadczają z pozostawania w stanie niebytu osobowego i moralnego.

Kształcenie własnego charakteru jest rzeczą możliwą, ponadto konieczną, ponieważ nie tylko wiedza jest potęgą, ale również jest nią charakter. Siła charakteru rozłącza, zdaniem Ochorowicza, wokół urok, któremu hołdować muszą inni. Uważa on, że «rozum zjednywa umysły, ale charakter zjednywa serca» (Ochorowicz 1917: 96), trafnie zauważył, że łatwiej jest pozyskać sobie innych i żyć na świecie z talentem, ale bez charakteru, niż z charakterem, ale bez talentu. Aczkolwiek podsumowując te rozważania stwierdził, że nie samym chlebem

żyje człowiek i jego celem nie może być tylko zaspokajanie własnych potrzeb.

Podkreślił, że dążąc do reformy wychowania powinno się rozpocząć od samych siebie, zwłaszcza od matek, ojców i nauczycieli. Ich praca nad kształceniem charakteru powinna przynieść pozytywne skutki. Rozpocząć się powinna od poznania samego siebie, a pomoc w tym może otaczanie się takimi ludźmi, którzy bez złośliwości potrafią powiedzieć prawdę na temat danej osoby i wykształcenie w sobie umiejętności przyjęcia cudzych opinii bez obrażania się i zdobyć się na postawę wdzięczności za usłyszaną uwagę. Prace nad własnym charakterem należy rozpocząć od ustalenia przyczyn naszych decyzji i postępowania z nich wynikającego. Należy wykryć czy pobudką była chęć wyniesienia się ponad innych, czy też zdobycia dóbr materialnych, czy też «[...] kokieterii, oryginalności lub użycia, spokoju lub podróžowania, cichego uznania lub głošnej reklamy, dobrych obiadów lub wieczornych marzeń [...]» (Ochorowicz 1917: 99). Z przytoczonych słów wynika, że przyczyny wyborów moralnych są bardzo zróżnicowane i takie też zachowania pod ich wpływem się pojawiają.

Niezwykle cenną jest uwaga, żeby na poznawanie siebie samego poświęcać przynajmniej tyle samo czasu, co na nudzenie się. Każdy koniec dnia powinien kończyć się przypomnieniem sobie uczuć i myśli, odbytych rozmów, ich treści i wyników lub ich braku i ta czynność podsumowująca dzień byłaby wstępem do planowania dnia kolejnego i czynności, które chcielibyśmy wykonać.

Autorefleksja, jaką postulował Ochorowicz miała na celu po pierwsze kształcenie pamięci i przytomności umysłu, po drugie stwarzała możliwość poznania samych siebie, po trzecie pomagała w doskonaleniu się moralnym wykorzystując

metodę powszechnie stosowaną przez uczniów, a polegająca na powtarzaniu lekcji. Podsumowanie dnia stwarza możliwość dostrzeżenia błędów, poprawienia ich w kolejnym dniu. W podjętej próbie analizy swoich zachowań korzystne byłby spisywanie wrażeń z całego dnia. Należy przypomnieć sobie, jakie wrażenia najsilniej oddziaływały, które z nich należały do przyjemnych, a które zaliczyć można do niepowodzeń, powinno się uświadomić sobie które z uczuć najczęściej pojawiało się w danym dniu. Uświadamiając sobie własne emocje porównujemy je z emocjami innych ludzi, zastanawiamy się jakie wydarzenia zrobiły na nas wrażenie, a jakie na innych. Nabywamy w ten sposób cennej umiejętności rozpoznawania i nazywania stanów uczuciowych, emocjonalnych tak własnych, jak i otaczających nas osób. Zdaniem Ochorowicza prowadzi to do uświadomienia sobie charakterystycznej dla każdej osoby uczuciowej strony, która ponadto z «bezwiednej stanie się samowiedną» (Ochorowicz 1917: 98). Zbadanie uczuć będzie stanowiło przyczynek do zbadania woli. To zadanie jest łatwiejsze, ponieważ wola wyraża się w czynach.

Wspomniane wyżej notowanie stanów emocjonalnych z całego dnia miało być w opinii Ochorowicza formą pamiętnika, ale od tradycyjnych już znanych pamiętników różniłby się tym, że powinien zawierać wszelkie informacje, które dotyczą człowieka. Zapisywane treści mają obejmować informacje o stanie duchowym i związanym z tym stanem fizycznym. Powinno to pomóc w uświadomieniu wpływu emocji na stan fizyczny organizmu, odkryciu stałego oddziaływania pomiędzy ciałem i duchem i rozpoznaniu, które z objawów umysłowych wynikają z fizycznego nastroju ciała. Wiedza ta pomoże unikać tych wpływów, które powodują niekorzystne, niepożądane stany. Umiejętność rozpoznawania stanów duchowych i związanych z nimi fizycznych doznań wykształcą u człowieka poczucie

znajomości samego siebie, bystrość samoobserwacji oraz adekwatność osądu wydarzeń i reakcji na nie (Ochorowicz 1917: 102–103).

Szczególnie cennymi według Ochorowicza dla pedagogicznej działalności będą obserwacje i notatki odnoszące się do uczuć. Analizując je można będzie dowiedzieć się, jakie zdarzenia pobudzają do działania, jakie są dla nas przykrymi, ale ważnymi, ponieważ to one kształtują charakter. Pożyteczne również będą informacje o przyjemnych uczuciach, tzw. upodobań, które najlepiej charakteryzują człowieka. Pamięć uczuć jest niezbędna człowiekowi, jest ona «[...] wyłączną podstawą umiejętności życia» (Ochorowicz 1917: 104). Zadaniem pamiętnika, który powstanie z bardzo dokładnych notatek będzie gromadzenie materiału, który pomoże ustalić jakie człowiek ma skłonności, co wywołuje u niego określone stany emocjonalne i fizyczne oraz uświadomi mu, że niektóre reakcje, zwłaszcza agresji, mogą wynikać z innych pobudek niż się powszechnie przyjmuje.

Efektem tak gruntownego studiowania swoich uczuć będzie umiejętność rozpoznania bodźców, które wywołują określone reakcje oraz zachowania, które chcielibyśmy, żeby nastąpiły.

Zdaniem Ochorowicza składniki charakteru można doskonalić. Przyjmując, że właściwą treść charakteru stanowią uczucia i wola. W skład charakteru moralnego wchodzi: poczucie estetyczne, poczucie własnej godności oraz poczucie moralne. Dostrzegając, który składnik jest najmniej rozwinięty, powinno się go wzmacniać tak, aby jeden równoważył drugi. W celu wykształcenia poczucia estetycznego należy poszukać wzorów, którym ludzkość hołdowała i poddawać się ich wpływowi. Samo obcowanie z ideałami pozostawia w człowieku częśćkę ideału. Wzorów można szukać i w najbliższym otoczeniu,

należy równocześnie pamiętać, aby unikać towarzystwa ludzi pospolitych i niskiego charakteru.

Poczucie estetyczne jest ważną podstawą dla wyrobienia się innych składników pięknego charakteru. Staranniejsze kształcenie młodzieży w tym zakresie mogłoby zapobiec, zdaniem Ochorowicza, wielu negatywnym przykładom rozpusty i przebywaniu młodych ludzi w nieodpowiednim towarzystwie, w tym «w gronie ordynarnych kobiet lub ograniczonych hulaków» (Ochorowicz 1917: 107). Niskim namiętnościom należy przeciwstawiać namiętności szlachetne.

Ważnym zadaniem rodziców i wychowawców powinna być troska o wykształcenie smaku estetycznego u dziecka, ale nie tylko w wymiarze powierzchownego przyswojenia sobie norm zachowania oraz umiejętności gry na fortepianie (jako dowód oglądy). Poczucie estetyczne winno sięgać głębiej i szerzej i obejmować sferę postrzegania przyrody, historii oraz sztuki. Dobre ułożenie nie ma służyć tylko temu, żeby być oceniani jako lepsi, lecz by dopełniało ono wewnętrznej strony charakteru. Zagrożeniem w doskonaleniu charakteru jest zbyt jednostronne kształcenie estetyczne. Pamiętać należy, że nauka gry na fortepianie nie jest celem, ale środkiem do uszlachetnienia smaku estetycznego.

Drugim uczuciowym składnikiem charakteru jest poczucie własnej godności. Powinno ono szukać swego kryterium w poczuciu estetycznym i trzeźwej krytyce wewnętrznej. Pierwszym krokiem na drodze do wzmocnienia poczucia własnej godności jest sama chęć jego umocnienia. Realizację tego zadania ułatwi dobranie odpowiedniego towarzystwa ludzi mających szacunek i szanujących swą godność. Korzystnym może być również obserwowanie ludzi, którzy nie odznaczają się godnością lub wcale jej nie mają. Poczucie godności należy zachować w relacjach z ludźmi stojącymi niżej w hierarchii społecznej,

ale też należy starać się o to, by zachować je zwłaszcza w kontaktach z osobami będącymi naszymi zwierzchnikami, chociaż jest to trudne. Jedną z form poczucia godności jest poczucie prawdy, do którego należy prawdomówność, słowność i otwartość. Chcąc je wykształcić u siebie należy postanowić sobie i dążyć do tego z pedantyczną starannością, żeby w ciągu jednego dnia nie powiedzieć nic takiego, czego nie moglibyśmy powtórzyć w towarzystwie, nie złożyć obietnicy, której nie dotrzymany, a jeżeli to zrobimy, to powinniśmy naznaczyć sobie karę za niewypełnienie zobowiązania. Dla wykształcenia w sobie pozytywnego nawyku powinno się składać przyrzeczenia, które będą dotrzymane. Wszystkie informacje o sukcesach i porażkach na drodze kształtowania poczucia prawdy powinno się notować w pamiętniku.

Trzecim zasadniczym uczuciem, wchodzącym w skład charakteru moralnego jest poczucie moralne. Pozwala ono różnicować czyny na dobre i złe oraz na wybieraniu tych dobrych, jako wzorców postępowania. Rozwijać je można poprzez notowanie spostrzeżeń nad samym sobą oraz otoczeniem. Przykładów moralnych zachowań powinno się szukać w książkach, ale również we własnym środowisku. Przykład jest potężnym czynnikiem i zdaniem Ochorowicza tylko człowiek bardzo zepsuty nie ulegnie sile naśladownictwa. Wzmacnianie popędu do czynów dobrych oraz wyrabianie w sobie szlachetnego sądu o rzeczach jest metodą kształcenia poczucia moralnego, które popularnie nazywane jest sumieniem. Stanowi ono najistotniejszy składnik pięknego charakteru, wskazuje prawą drogę czynu. Najważniejszą formą poczucia moralnego jest poczucie obowiązku. Do wykształcenia go również niezbędne będzie wyrobienie przyzwyczajenia. Wiedząc, że może wystąpić przeszkoda na drodze wypełnienia zdania, które zobowiązał się człowiek wypełniać codziennie

należy unikać przeszkód, które mogą spowodować przerwanie realizacji zadania w danym dniu. Jeżeli dojdzie od sytuacji, w której nie można wykonać podjętej pracy, to w następnym dniu należy troszczyć się, aby do przerwania obowiązku nie doszło (Ochorowicz 1917: 115). Kształcąc w sobie poczucie obowiązku i własnej godności człowiek może spowodować u siebie siłę woli. Ze słabego można stać się silnym poprzez staranną pracę nad sobą oraz poprzez poddanie się odpowiednim wpływom. Wychowanie może w tym pomóc, dlatego tak ważnym jest aby otaczać dzieci ludźmi energicznymi, co pozwoli na wykształcenie u nich czynnej siły woli. Szkoła nigdy nie przerobi, zdaniem Ochorowicza, wrodzonego temperamentu, ale może zapobiec sytuacji, w której zbyt słabe rozwinięcie czynnej siły woli doprowadzi do powstania pospolitej wady, jaką jest lenistwo. Ochorowicz uważał, że «[...] lenistwo dzieci jest winą wychowawców, jeśli nie jest wprost chorobą. Człowiek normalny, natury swej potrzebuje być czynnym i chce być czynnym; trzeba tylko skłonności tej nadać kierunek, dać jej siłę, wytwarzając w młodym umyśle żywe obrazy celów działania, celów pracy. Dziecko, w którym przyrodzone zdolności umiano rozwinąć, dziecko, któremu ułatwiono nabycie nałogów do zajęć, jakich samo pragnie, czy to będzie upodobanie do rysunków, czy do ogrodnictwa, czy do mineralogii, czy do czytania podróży, czy do historii lub matematyki- dziecko takie, mówię, nie będzie nigdy próżnować, bo próżnowanie, niezaspokajając jego licznych uopodobań i skłonności, będzie dla niego przykrzejszym, aniżeli nawet praca dłuższa» (Ochorowicz 1917: 122).

Wynikiem psychicznej działalności człowieka była, zdaniem Ochorowicza etyka. Pojmował ją jako naukę o zasadach moralnych. Postulował oparcie etyki na psychologii, z zachowaniem względnej autonomii. Zgodnie z paradygmatem pozytywistycznej nauki w etyce powinno się stosować metody

opisującą i wyjaśniającą. Uważał, że z etyki naukowej powinno się wyrzucić wszelkie normatywne zalecenia, wskazania dla pożądaných zachowań człowieka formułowanych w kategoriach powinnościowych. W rozprawie *Metoda w etyce* pisał: «Chcąc naprawdę powstać, etyka naukowa musi zerwać z tradycją. Musi przestać być bądź wyłącznie dogmatyczną, bądź wyłącznie metafizyczną, bądź jedną i drugą razem. Trzeba też raz skończyć z człowiekiem abstrakcyjnym, dla którego dotychczas wypisywano postulaty moralne; trzeba zorientować się, że właśnie w tym olbrzymim przeobrażeniu, sprowadzonym przez uświadomienie jednostek, przez demokratyzację wiedzy, potrzeba krytycznej, ale dostępnej etyki [...] i że właśnie w tym stanie rzeczy elementarna, odwieczna moralność religijna, przemawiająca zrozumiale do serca prostaczków, daleko więcej ma uprawnienia, mimo swych nienaukowych i nieraz zbyt nieziemskich ideałów, aniżeli etyka metafizyków, bardzo uczenie i ściśle traktująca o tym, czego prostaczkom ani zastosować, ani zrozumieć nawet nie może. Etyka naukowa albo będzie nauką dla wszystkich, albo wcale znaczenia mieć nie będzie – bo wybrani obejdą się bez jej światła, a do tłumów ona nie dojdzie» (Ochorowicz 1906: 10–11).

Odcinając się od tradycyjnego ujęcia etyka naukowa powinna objąć swych zasięgiem całokształt zjawisk moralnych. Uprawiana byłaby w płaszczyźnie (wymiarze) etogenetycznym, etnografii moralności, historii powszechnej moralności, etyce religijnej, etyce politycznej oraz badań stosunku etyki do innych nauk, z którymi pozostaje w relacjach. Wszelką refleksję normatywną pragnął oprzeć na podstawach naukowych. Najcenniejszą wartością etyki byłoby zbudowanie takiej etyki dla człowieka, która umożliwiłaby mu życie moralnie słuszne. Dążenie do praktycznego zastosowania etyki jako nauki wyraziło się w zajmowaniu się praktycznym aspektem etyki.

Wyróżnił trzeci dział etyki, poza opisowym i normatywnym, tzw. etoplastię. Jej zasadniczym zadaniem było przełożenie wskazań idealizującej etyki na możliwość praktycznego zastosowania- nie tyle co robić, aby działanie było moralnie godne, ale jak to robić (Ochorowicz: 1986: 21–23).

Konkluzje

Ochorowicza zaliczyć można do tej grupy moralistów, którym przyświecał w działalności publicystycznej nadrzędny cel kształtowania człowieka na miano godnego noszenia tej nazwy. W zasobach psychologii, etyki i pedagogiki należy szukać dróg wiodących do tego celu. Podsumowując zawarte w artykule rozważania, których bazą źródłową były zebrane przez J. Ochorowicza pod koniec życia rozprawy i wydane w 1917 r. pod tytułem *Psychologia- pedagogika- etyka* należy uznać, że wiedza z tych dyscyplin powinna być filtrem umożliwiającym kształcenie charakteru i woli, które stanowią niezbędne elementy życia i rozwoju człowieka. Intencja upowszechnienia racjonalnych zasad wychowania była już widoczna w wydawanych w latach 70. XIX w. *Gawędach psychologicznych* na łamach czasopisma «Opiekun Domowy» (Wroczyński 1958: IXX).

Poglądy Juliana Ochorowicza będące przyczynkiem wielu dyskusji i sporów, budzące skrajne emocje i oceny będą zawsze wyrazem wrażliwości na nowe dziedziny i wynikające z ich rozwoju możliwości holistycznej interpretacji człowieka, były również zaczynem wywołującym «gwałtowne falowanie w świecie duchowym» (Nawroczyński 1937: 67). Zawarte na stronach jego publikacji stwierdzenia mogą być pomocne w tworzeniu warsztatu pracy twórczej z podopiecznym wielu nauczycielom, rodzicom, osobom związanym z nurtem opiekuńczym i wychowawczym. Ich wielość powoduje, że można je tylko próbować ująć w pewne ogólniki. Poglądy

współczesnych teoretyków i praktyków wychowania powinny kształtować następujące stwierdzenia:

1) Najważniejszym zadaniem stającym przed dzieckiem i jego wychowawcą jest praca nad własnym charakterem oraz kształcenie samego siebie. Zdaniem Ochorowicza życie bez charakteru jest możliwe, a nawet łatwiejsze, ale mało wartościowe.

2) Doskonalić się powinno składniki charakteru moralnego: poczucie estetyczne, poczucie własnej godności oraz poczucie moralne.

3) Do wzmacniania poczucia własnej godności (zwłaszcza trzeźwej krytyki wewnętrznej) należy wykorzystać każdą sytuację, tak przebywanie z wzorcami osobowymi, jak i z tymi, którzy cechują się brakiem godności osobistej. Jego zdaniem: «Gdybyśmy więcej zwracali uwagi na postępowanie ludzi, nie posiadających poczucia godności, płaszczących się przed innymi, kłaniających się i ponizających wobec tych, od których zawisło ich wyniesienie, posada, wzmianka pochwalna lub zarobek, a choćby tylko spokój, pewnobyśmy zbrzydzili sobie tego rodzaju postępowanie i pilnie się strzegli, żeby ktokolwiek w nas podobnego poniżenia nie dostrzegł» (Ochorowicz 1907: 110).

4) Każdą wskazówkę zawartą w teorii należy zastosować wyłącznie w jednostkowej modyfikacji uwzględniającej osobowość dziecka oraz jego przestrzeń życiową, mająca wpływ na zachowanie.

5) Dobrym pedagogiem nie będzie «pedagog książkowy», musi on czerpać wiedzę z obserwacji oraz doświadczeń. Jego zdaniem takich faktów nie zdobędzie, dopóki ludzie zajmujący się psychologią nie zaczną prowadzić «dzienników» z notatkami «spostrzeżeń i doświadczeń [...] trzeba bowiem obserwować nie człowieka idealnego, rozwiniętego już lub wprost wymarzonego przez filozofów króla stworzenia, ale tych ludzi żywych,

ułomnych, niedorozwiniętych i rozwijających się, chorych i zdrowych, uczonych i idiotów [...] starców i dzieci- wszystkich jednym słowem» (Ochorowicz 1876: 11).

6) Żaden podręcznik i żadne studia nie uczynią z człowieka pedagoga, jeżeli nie będzie on potrafił dostrzegać i analizować własnych stanów i zachowań, podobnie jak i innych osób.

7) Kształcenie powinno obejmować nie tylko doskonalenie umysłu, ale przede wszystkim kształcenie uczuć.

Usiłowanie odrodzenia własnego i całego narodu, które w dzisiejszych czasach nadal pozostaje ważnym zadaniem do zrealizowania, powinno uwzględniać fakt, o którym pisał również J. Ochorowicz- na rozwój człowieka i społeczeństwa mają wpływ nie tylko aktualne doświadczenia, ale również te z przeszłości.

References:

1. *Bobrowska-Nowak W.*, Julian Ochorowicz na drogach i bezdrożach psychologii, «Kwartalnik Historii Nauki i Techniki» PAN 1971, nr 1.

2. *Jedynak S.*, Etyka teoretyczna i praktyczna Juliana Ochorowicza, «Annales UMCS» 1976.

3. *Krajewski J.*, Ochorowicz Julian Leopold, Polski Słownik Biograficzny, T. XXIII, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, s. 499–505.

4. *Nawroczyński B.*, Polska myśl pedagogiczna, Lwów-Warszawa 1937.

5. *Ochorowicz J.*, Metoda w etyce, Warszawa 1906, s. 1–62.

6. *Ochorowicz J.*, O polskim charakterze narodowym, Lublin 1986.

7. *Ochorowicz J.*, Pierwsze zasady psychologii i inne prace. Warszawa 1996.

8. *Ochorowicz J.*, Pogadanki i spostrzeżenia z dziedziny fizjologii, psychologii, pedagogiki i nauk przyrodniczych, Warszawa 1879.

9. *Ochorowicz J.*, Z dziennika psychologa : wrażenia, uwagi i spostrzeżenia w ciągu dziesięciu lat spisane, Warszawa 1876.

10. *Skarga B.*, Julian Ochorowicz. Pozytywizm i okultyzm [w:] Polska myśl filozoficzna i społeczna, B. Skarga (red. nauk.), t. II, Warszawa 1975, s. 92–136.

11. *Szmyd J.*, Filozofowie współcześni: leksykon, Kraków 2003.

12. *Szmyd K.*, Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939), Rzeszów 2003.

13. *Tryburski W.*, Etyka i jej zadania w ujęciu Juliana Ochorowicza, «Ruch Filozoficzny» 1973, t. 31.

14. *Wajdowicz R.*, Julian Ochorowicz jako prekursor telewizji i wynalazca z dziedziny telefonii, Wrocław 1964.

15. *Wroczyński R.*, Pedagogika pozytywizmu warszawskiego. Piotr Chmielowski, Aleksander Głowacki, Henryk Wernic, Aleksander Świętochowski, Aniela Szycówna, Wrocław 1958.

Ева Барнаш-Баран,
доктор наук, доцент кафедри
історії і теорії освіти,
факультет педагогіки,
Університет Жешува,
м. Жешув, Республіка Польща
E-mail: ewa.bb@onet.pl

**Барнаш-Баран Е.
РОЛЬ ПСИХОЛОГІЇ, ЕТИКИ ТА ПЕДАГОГІКИ
У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
В ПОГЛЯДАХ ЮЛІАНА ОХОРОВИЧА**

Анотація

Стаття присвячена ролі педагогіки, психології та етики у формуванні особистості на думку Ю. Охоровича.

Юліан Охорович (1850–1917) був польським філософом, психологом, винахідником, поетом і публіцистом. Він був відомий як провідний представник польського позитивізму. Вивчав природничі науки у Варшавському університеті, який закінчив у 1871 році. Пізніше він навчався в Лейпцігському університеті, де в 1873 році отримав докторський ступінь. З 1876 по 1881 рр. Ю. Охорович був доцентом психології та натуральної філософії у Львівському університеті. У 1882 році він залишив Львів і поїхав до Парижу, щоб продовжити навчання. Після повернення до Польщі, він популяризував новітні досягнення в області психології, але його робота викликала жорстоку критику в медичній середовищу через результати його дослідження щодо успіху гіпнозу в лікуванні.

Юліан Охорович хотів, щоб психологія наблизилася до педагогіки. Він опублікував багато статей про широкі можливості застосування психології в викладанні та вихованні. На думку автора статті, все ще актуальна інформація у його публікаціях, статтях і книгах є цінним джерелом для здійснення батьківського контролю вчителями та батьками.

Ключові слова: *досягнення в психології, психологія в освіті, польський позитивізм.*

Ewa Barnaś-Baran,
Doctor of Sciences, Assistant Professor,
the Department of History and Theory of Education,

Faculty of Pedagogy,
University of Rzeszów,
Rzeszów, Poland
E-mail: ewa.bb@onet.pl

Barnaś-Baran E.

**THE ROLE OF PSYCHOLOGY, ETHICS AND PEDAGOGY
IN THE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY
IN JULIAN OCHOROWICZ'S VIEWS**

Abstract

The article was to show the role of the knowledge of pedagogy, psychology and ethics in the formation of a personality in J. Ochorowicz's opinion.

Julian Ochorowicz (1850–1917) was a Polish philosopher, psychologist, inventor, poet and publicist. He was known as a leading exponent of Polish Positivism. He studied natural sciences at Warsaw University, graduating in 1871. He subsequently studied at Leipzig University, in 1873 received his doctorate there. From 1876 to 1881 he was the assistant professor (docent) of psychology and natural philosophy at Lviv University. In 1882 he left Lviv and went to Paris to continue his studies. After he returned to Poland he popularized the newest achievements in psychology, but his work aroused violent criticism in the medical environment because of the results of his research concerning the success of hypnosis in curing.

Julian Ochorowicz wanted psychology to become closer to pedagogy. He published many articles concerning the vast possibilities of applying psychology in education and teaching. According to the author's article still up-to-date information in his publications, articles and books is a valuable source for parental guidance for teachers and parents.

Key words: *achievements in psychology, psychology in education, Polish Positivism.*

УДК 378.016:687

МЕТОДИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ МАЙБУТНІМИ МАЙСТРАМИ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ШВЕЙНОГО ВИРОБНИЦТВА

Тетяна Борисівна Бикова

викладач спецдисциплін,
Професійно-педагогічний коледж,
Глухівського національного педагогічного
університету ім. О. Довженка
м. Глухів, Україна

Микола Володимирович Івашенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Глухівський національний педагогічний
університет ім. О. Довженка
м. Глухів, Україна

Анотація

У статті подано обґрунтування необхідності та доцільності вивчення майбутніми майстрами виробничого навчання нових технологій швейного виробництва, які на сьогодні характеризуються достатньо високим рівнем розвитку та постійно удосконалюються. Особливого значення набуває вивчення нових технологій швейного виробництва майбутніми майстрами виробничого навчання швейного профілю, яких готують у професійно-педагогічних коледжах за скороченим терміном навчання на базі освітньо-кваліфікованого рівня «Кваліфікований робітник» (швачок, операторів швейного обладнання, кравців,

закрійників), підготовка яких у системі професійно-технічної освіти орієнтована переважно на формування умінь та навичок виконання трудових операцій, а кваліфікаційні вимоги передбачають ще й обізнаність з усіма техніко-технологічними досягненнями легкої промисловості (досягненнями у галузі виробництва нових текстильних матеріалів, сучасного обладнання, удосконалення методів обробки та технологічного процесу швейного виробництва).

З огляду на це розкрито мету навчальної дисципліни «Нові технології швейної промисловості»: формування технічно й технологічно освіченої особистості майбутніх майстрів виробничого навчання, їх підготовки до активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного та інформаційного суспільства.

Подано зміст дисципліни: особливості окремих технологій у галузі легкої промисловості, нові підходи до організації та здійснення швейного виробництва, перспективні напрями розвитку швейного виробництва, особливості виготовлення нових матеріалів для одягу, безниткових способів з'єднання деталей одягу тощо.

Розглянуто особливості реалізації міжпредметних зв'язків (об'єктивну і суб'єктивну сторони), що встановлюються в процесі навчання між навчальними предметами.

Узагальнено організаційні засади викладання дисципліни «Нові технології швейного виробництва». Охарактеризовані особливості організації та проведення лекційних, практичних занять та самостійної роботи студентів.

Визначено перспективний напрям подальших досліджень із зазначеного напрямку – реалізація процесу вивчення нових технологій швейного виробництва дистанційно.

Ключові слова: нові технології швейного виробництва, майстер виробничого навчання, легка промисловість, швейне виробництво, міждисциплінарні зв'язки.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Динаміка та темпи подолання економічної кризи в Україні, забезпечення достатнього рівня конкурентоспроможності економіки, досягнення сталого економічного розвитку у значній мірі обумовлені ефективністю підготовки висококваліфікованих спеціалістів для всіх галузей народного господарства. У той же час структурні зміни галузевої економіки орієнтовані на прискорений розвиток виробництва товарів народного споживання, що сприяє відновленню та розвитку легкої промисловості, найважливішою підгалуззю якої є швейне виробництво. Сучасний ринок праці від майбутніх працівників швейних підприємств вимагає значного рівня компетентності, мобільності та конкурентоспроможності у відповідності до перспективних вимог, що обумовлюються галузевими виробничими інноваціями.

В умовах вітчизняної системи освіти підготовка кваліфікованих робітників для швейної галузі, як правило, здійснюється в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) швейного профілю. Формування фахових знань, умінь, навичок та здатності до самореалізації та адаптації до умов виробництва здійснюється зусиллями викладачів спецдисциплін та майстрів виробничого навчання. Від якості підготовки зазначених педагогічних кадрів, їх професіоналізму залежить стан вітчизняної швейної галузі. З огляду на це осмислюється необхідність пошуку та реалізації ефективних шляхів засвоєння майбутніми майстрами виробничого навчання нових технологій швейного виробництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійного навчання учнів ПТНЗ швейного профілю

досліджували І. Гриценюк, Л. Денисенко, Л. Комісарова, Г. Омельченко, В. Полуротов, В. Радкевич, І. Радченко, Ф. Якименко та інші. Різним аспектам підготовки майстрів виробничого навчання до інноваційної діяльності присвячені праці І. Васильєва, К. Воробей, Н. Горбатюк, Т. Дев'ятьярової, В. Панкратової, Л. Тархан, О. Щербак та інших. Особливості методик навчання на різних етапах розвитку професійної освіти розкрито в працях багатьох учених, зокрема О. Гребенюка, Н. Ерганової, О. Коваленко, В. Скакуна, Т. Яковенко та інших. Однак, незважаючи на певний рівень теоретичної і практичної розробленості проблеми, методико-теоретичні особливості засвоєння нових технологій швейного виробництва майбутніми майстрами виробничого навчання не стали предметом самостійних наукових досліджень.

Формування цілей статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати та узагальнити організаційні засади викладання дисципліни «Нові технології швейного виробництва» для студентів спеціальності 015 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості), що навчаються на базі ОКР «Кваліфікований робітник».

Виклад основного матеріалу. У забезпеченні якісних результатів професійної підготовки кваліфікованих робітників особлива роль належить майстру виробничого навчання. Особливостями професійної компетентності спеціалістів швейної галузі є поєднання професійних умінь з технологічними знаннями основ швейного виробництва, які пов'язують інформацію про сучасний стан розвитку виробництва, техніко-технологічні досягнення галузі.

Зважаючи на те, що майстер виробничого навчання у своїй трудовій діяльності здійснює підготовку учнів швейних навчальних закладів до умов сучасного швейного

виробництва, то він має бути обізнаний з усіма видами сучасних технологій швейного виробництва, що постійно удосконалюються.

Сучасний стан інтенсифікації процесу виготовлення швейних виробів та поліпшення їх якості безпосередньо зв'язані з досягненнями у галузі виробництва нових текстильних матеріалів, сучасного обладнання, удосконалення методів обробки та технологічного процесу швейного виробництва. На сьогодні існує значна кількість методів обробки швейних виробів (як традиційних, так і нових, прогресивних). Вибір методів обробки швейних виробів залежать від особливостей конструкції виробу, властивостей матеріалів, технологічних можливостей наявного обладнання. Технологія сучасного швейного виробництва набуває якості малоопераційності. Розширення застосування хімічних термопластичних матеріалів обумовлює використання ультразвукового та високочастотного зварювання, термодруку, нанесення нових видів оздоблення на текстильні матеріали та готові вироби.

У той же час слід відмітити, що навчання робітників швейної галузі (швачок, операторів швейного обладнання, кравців, закрійників) у системі професійно-технічної освіти, як правило, орієнтоване на формування у майбутніх спеціалістів умінь та навичок виконання трудових операцій. Тому є нагальна потреба розширення системи знань та підвищення її якості у майбутніх майстрів виробничого навчання швейного профілю, яких готують у професійно-педагогічних коледжах за скороченим терміном навчання.

Навчальний матеріал навчальної дисципліни «Нові технології швейної промисловості» розподілений на 2 модулі, які присвячені новим технологіям виробництва матеріалів для швейного виробництва та сучасним технологіям

виготовлення одягу. Вказана навчальна дисципліна охоплює широке коло питань: особливості окремих технологій у галузі легкої промисловості, нові підходи до організації та здійснення швейного виробництва тощо. Особливе місце відведено вивченню перспективних напрямів розвитку швейного виробництва, особливостей виготовлення нових матеріалів для одягу, безниткових способів з'єднання деталей одягу тощо.

Метою навчальної дисципліни є формування технічної й технологічно освіченої особистості майбутніх майстрів виробничого навчання, їх підготовки до активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного та інформаційного суспільства.

Основною формою проведення навчальних занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу, є лекція, а проведення відповідних практичних робіт, забезпечуватиме успішне засвоєння основ знань про нові технології виготовлення матеріалів для швейного виробництва та сучасних технологій швейного виробництва. Для підсумкового контролю засвоєння студентами теоретичного та практичного матеріалу й оцінки їх результатів навчання за семестр передбачено проведення заліку.

Реалізація завдань навчальної дисципліни зводиться до забезпечення умов, що сприяють успішному засвоєнню ключових наукових понять, основних положень теорії з усіх аспектів сучасного швейного виробництва; оволодінню комплексом знань й умінь, необхідних для глибокого засвоєння матеріалу спеціальних дисциплін та розв'язування навчальних задач; розширенню політехнічного світогляду, компетенцій, ерудиції, що дасть можливість майбутньому майстру виробничого навчання ефективно виконувати завдання майбутньої професійної діяльності в умовах сучасного виробництва.

Безумовною особливістю засвоєння майбутніми майстрами виробничого навчання нових технологій швейного виробництва є необхідність реалізації міжпредметних зв'язків як вираження фактичних змістових зв'язків, що встановлюються в процесі навчання між навчальними предметами. Як правило, міжпредметні зв'язки мають дві сторони – об'єктивну і суб'єктивну. Об'єктивна сторона міжпредметних зв'язків знаходить вираження в визначенні змісту навчання і враховується при розробці навчальних програм. Її можна зобразити у вигляді структурно-логічної схеми вивчення дисципліни «Нові технології швейного виробництва» (рис. 1). Суб'єктивна сторона міжпредметних зв'язків здійснюється викладачами в процесі навчання.

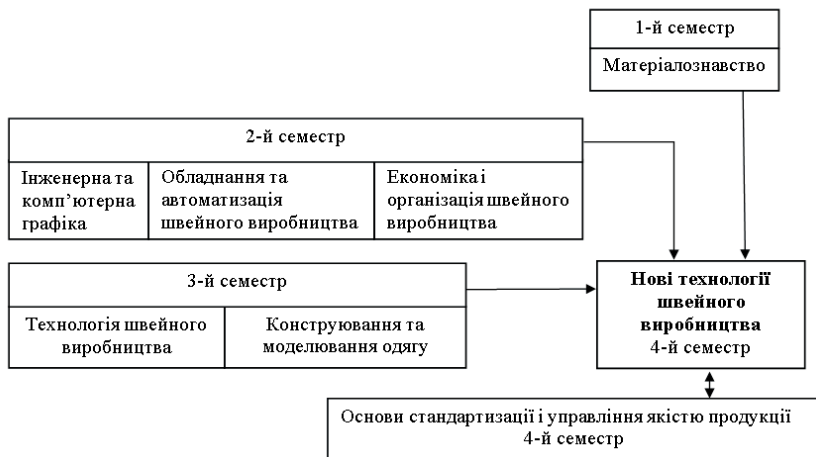


Рис. 1. Структурно-логічна схема (міждисциплінарні зв'язки) вивчення дисципліни «Нові технології швейного виробництва»

Процес навчання у вищій школі реалізується в межах багатоманітної цілісної системи організаційних форм і

методів навчання [2]. Форми організації процесу навчання розкривають через способи взаємодії педагога зі студентами під час розв'язання дидактичних завдань. Вони виявляються за допомогою різних шляхів керування діяльністю, спілкуванням, відносинами. У них реалізуються зміст освіти, освітні технології, стилі, методи й засоби навчання.

Організація ефективного навчання можлива тільки за наявності у викладача знань та вмілого використання різноманітних форм організації педагогічного процесу [3].

До загальних форм організації навчання належать аудиторна і позааудиторна, у кожній з яких використовують фронтальну, групову та індивідуальну форми організації навчальної роботи. Критерієм такого поділу є не кількість студентів, а характер зв'язків між ними в процесі пізнавальної діяльності [4]. Форми організації навчання мають упорядкувати навчальний процес. Їхньою провідною ознакою для класифікації є дидактичні цілі.

У дидактичному процесі найчастіше виокремлюють чотири групи організаційних форм: навчальні заняття; практична підготовка; самостійна робота; контрольні заходи [5]. Відповідно до навчального плану передбачено наступні форми організації вивчення дисципліни «Нові технології швейного виробництва»: лекційні заняття, практичні заняття, самостійна робота студентів, залік.

У методичній літературі висловлюються неоднозначні думки щодо лекції як форми заняття. Однак, її переваги у процесі вивчення нових технологій швейного виробництва полягають у наступному: лекція допомагає у достатньо економній формі сконцентрувати інформацію, передбачену змістом дисципліни; набагато швидше від друкованих видань відреагувати на зміни у теорії та практиці виробництва та використання нових матеріалів та способів

їх обробки, компенсувати нестачу новітніх підручників і посібників; дозволяє класифікувати і коментувати тенденції за значної кількості різних, іноді протилежних, точок зору на певну проблему; допомагає зосередитися на найбільш складних питаннях, у яких студентові важко зорієнтуватися самостійно; формує у тих, хто навчається, вміння слухати і усвідомлювати побачене і почуте, здійснювати такі важливі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння тощо; забезпечує можливість безпосереднього контакту, емоційного і виховного впливу викладача на студентів тощо [1].

У той же час, слід звернути увагу, що використання лише лекцій традиційного типу можуть спричинити такі недоліки в організації навчального процесу як репродуктивне навчання, в результаті чого гальмується творче самостійне мислення.

Провідною суперечністю процесу вивчення нових технологій швейного виробництва є наявність великого потоку науково-технічної інформації за умови відсутності навчальної літератури, або наявності матеріалу, що інформаційно застарілий. За цих умов обійтися без лекцій не можливо, оскільки відмова від лекцій знижує науковий рівень підготовки студентів, порушує системність і рівномірність роботи у продовж семестру. А зазначені вище недоліки значною мірою можуть бути подолані правильною методикою і раціональною побудовою викладу матеріалу.

Наступною складовою процесу аудиторного вивчення нових технологій швейного виробництва є практичні заняття. Основні завдання практичних занять: поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації професійної діяльності; накопичення

первинного досвіду організації виробництва та технікою управління ним; оволодіння початковими навичками керівництва, менеджменту та самоменеджменту [4].

Ефективна методика проведення практичного заняття є результатом успішного вирішення викладачем низки теоретичних і практичних питань, таких як: застосування оптимальних для цієї педагогічної ситуації методів (способів), прийомів, засобів навчання, поєднання групової та індивідуальної роботи студентів; використання різної тактики ведення практичного заняття; робота над удосконаленням індивідуального стилю педагогічної діяльності; оцінка ефективності ведення практичного заняття. Власне тактика проведення залежить від типу заняття, теми, ступеня адаптації студентів і викладачів до цього методу, рівня теоретичної і практичної підготовки майбутніх випускників.

Крім аудиторних занять, на які за навчальним планом відводиться 78 годин, заплановано 57 годин самостійної роботи студентів (СРС), що становить 42% усього навчального навантаження на вивчення дисципліни.

Орієнтація студента у навчальному процесі на самостійну роботу зумовлена швидкими темпами розвитку науково-технічного прогресу. Значна частина професійних знань, якими повинен оволодіти майбутній фахівець, поновлюється щороку. Крім того, сучасний ринок праці потребує ініціативних, цілеспрямованих і творчих спеціалістів, які мають високий рівень теоретичної і практичної підготовки, вміють самостійно приймати рішення і є джерелом розвитку і прогресу галузі науки або виробництва, в якій вони задіяні. Отже, мета самостійної роботи студентів – самостійне вивчення, закріплення й поглиблення раніше здобутих і нових знань, набування

практичних навичок і умінь. А дидактичними цілями самостійної роботи є: закріплення, поглиблення, розширення й систематизація знань, здобутих під час аудиторних занять; самостійне оволодіння новим навчальним матеріалом; формування професійних навичок і вмінь; формування вмінь і навичок самостійної розумової праці; розвиток самостійності мислення, творчого підходу до розв'язання поставлених завдань; самоосвіта [4].

У процесі виконання СРС передбачені: робота з друкованими та електронними джерелами, самостійне вивчення та опрацювання певних питань, експериментально-дослідницька робота, самостійний перегляд телепередач, тематичних відеороликів та інше.

Аналіз педагогічної літератури показав, що найбільш доцільною є класифікація самостійної роботи, запропонована П.І. Підкасистим. За цією класифікацією виділяють самостійну роботу за певним зразком, конструктивно-варіативну, евристичну (частково-пошукову) і творчо-дослідницьку. Самостійна роботи за зразком передбачає розв'язання типових завдань, виконання різноманітних вправ за певним зразком. На цьому рівні відбувається засвоєння навчальної інформації. Робота дозволяє засвоїти матеріал, але не розвиває творчу активність. Конструктивно-варіативна самостійна робота передбачає необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, а їх структури, залучення відомих знань для розв'язання інших завдань, проблем, ситуацій. Відбувається відтворення і розуміння явищ, що вивчаються. Евристична самостійна робота пов'язана з розв'язанням питань, проблем, висвітлених на лекціях, семінарських, лабораторних, практичних заняттях. Вона охоплює формування умінь бачити проблему, самостійно виявляти причину її виникнення, розробляти план

розв'язання проблеми. Водночас здійснюється більш глибоке розуміння явищ, процесів і розпочинається творча діяльність. За здійснення дослідницької самостійної роботи пізнавальна діяльність набуває творчого, пошукового характеру, для її реалізації визначається система оптимального поєднання методів розв'язання проблемних ситуацій. На цьому рівні розумової діяльності виявляється інтелектуальний потенціал і творчі здібності студентів, реалізуються їх дослідницькі здібності. Означені види самостійної роботи слід розглядати як етапи, які мають пройти студенти для досягнення найвищого рівня здібностей до творчої діяльності [5].

У якості контрольних заходів передбачено захист студентами практичних робіт, результатів СРС, написання модульних контрольних робіт, залік.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Мінливий характер сучасного суспільства, тенденції глобальної інформатизації неминуче сприяють видозміні освітньо-кваліфікаційних вимог до майбутніх спеціалістів. Це стосується й підготовки кваліфікованих робітників для швейної галузі. Отже, вивчення навчальної дисципліни «Нові технології швейного виробництва» надає можливість значно підвищити рівень теоретичної та практичної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання швейного профілю до умов сучасного виробництва одягу, що постійно видозмінюється.

Перспективним напрямом подальших досліджень із зазначеного напрямку є реалізація процесу вивчення нових технологій швейного виробництва дистанційно.

Список використаних джерел

1. *Доброскок І.І.* Формування професійної компетентності й особистості майбутнього фахівця в

системі неперервної освіти: виклики часу / І.І. Доброскок // Теоретичні та прикладні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців у контексті їхнього професійного розвитку : зб. наук. праць молодих учених та студентів / голов. ред. І.І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – Вип. 1. – С. 5–9.

2. *Мешко Г.М.* Вступ до педагогічної професії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : – http://pidruchniki.com/14410310/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya_vischomu_navchalnomu_zakladi (дата звернення: 30.09.2017)

3. *Мачинська Н.І.* Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник / Н.І. Мачинська, С.С. Стельмах. – Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 180 с.

4. *Чайка В.М.* Основи Дидактики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : – http://pidruchniki.com/15100827/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya (дата звернення: 30.09.2017)

5. *Ортинський В.Л.* Педагогіка вищої школи / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

6. *Пидкасистый П.И.* Педагогика: учеб. пособие / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 608 с.

7. *Стешенко В.В.* Теоретические основы реализации межпредметных связей в учебном процессе / В.В. Стешенко. – Славянск : СГПИ, 1995. – 119 с.

References

1. *Dobroskok I.I.* Formuvannya profesiinoi kompetentnosti u osobystosti maibutnoho fakhivtsia v systemi neperervnoi osvity: vyklyky chasu / I.I. Dobroskok // Teoretychni ta

прикладні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців у контексті їхнього професійного розвитку : зб. наук. праць молодих учених та студентів / гол. ред. *I.I. Dobroskok*. – Переяслав-Кхмельницький, 2015. – Вип. 1. – С. 5–9.

2. *Meshko H.M.* Вступ до педагогічної професії. URL : http://pidruchniki.com/14410310/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya_vischomu_navchalnomu_zakladi (дата звернення: 30.09.2017)

3. *Machynska N.I., Stelmakh S.S.* Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. – Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 180 с.

4. *Chaika V.M.* Основи Дидактики. URL : http://pidruchniki.com/15100827/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya (дата звернення: 30.09.2017)

5. *Ortynskiy V.L.* Педагогіка вищої школи / V.L. Ortynskiy. – К. : Тентр учбової літератури, 2009. – 472 с.

6. *Pydkasystyi P.Y.* Педагогіка: учеб. Посobie / P.Y. Pydkasystyi. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 608 с.

7. *Steshenko V.V.* Теоретические основы реалізаций межпредметных связей в учебном процессе / V.V. Steshenko. – Славянск : SHPY, 1995. – 119 с.

Татьяна Борисовна Быкова,

преподаватель спецдисциплин,

Профессионально-педагогический колледж ,

Глуховского национального педагогического университета

имени Александра Довженко,

г. Глухов, Украина

E-mail: profpedkoledg@gmail.com

Николай Владимирович Иващенко,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и менеджмента образования,
Глуховский национальный педагогический университет
имени Александра Довженко,
г. Глухов, Украина
E-mail: in22@ukr.net

Быкова Т.Б., Иващенко Н.В.
МЕТОДИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
УСВОЕНИЯ БУДУЩИМИ МАСТЕРАМИ
ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ
НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА

Аннотация

В статье представлены обоснования необходимости и целесообразности изучения будущими мастерами производственного обучения новых технологий швейного производства, которые на сегодня характеризуются достаточно высоким уровнем развития и постоянно совершенствуются. Особое значение приобретает изучение новых технологий швейного производства будущими мастерами производственного обучения швейного профиля, которых готовят в профессионально-педагогических колледжах по сокращенному сроку обучения на базе образовательно-квалифицированного уровня «Квалифицированный рабочий» (швей, операторов швейного оборудования, портных, закройщиков), подготовка которых в системе профессионально-технического образования ориентирована преимущественно на формирование умений и навыков выполнения трудовых операций, а квалификационные требования предусматривают еще и осведомленность всеми технико-технологическими

достижениями легкой промышленности (достижениями в области производства новых текстильных материалов, современного оборудования, совершенствование методов обработки и технологического процесса швейного производства).

С учетом этого раскрыто цель учебной дисциплины «Новые технологии швейной промышленности»: формирование технически и технологически образованной личности будущих мастеров производственного обучения, их подготовки к активной трудовой деятельности в условиях современного высокотехнологичного и информационного общества.

Подано содержание дисциплины: особенности отдельных технологий в области легкой промышленности, новые подходы к организации и осуществлению швейного производства, перспективные направления развития швейного производства, особенности изготовления новых материалов для одежды, безниточного способов соединения деталей одежды и тому подобное.

Рассмотрены особенности реализации межпредметных связей (объективную и субъективную стороны), устанавливаемые в процессе обучения между учебными предметами.

Обобщены организационные основы преподавания дисциплины «Новые технологии швейного производства». Охарактеризованы особенности организации и проведения лекционных, практических занятий и самостоятельной работы студентов.

Определены перспективное направление дальнейших исследований по данному направлению – реализация процесса изучения новых технологий швейного производства дистанционно.

Ключевые слова: новые технологии швейного производства, мастер производственного обучения, легкая промышленность, швейное производство, междисциплинарные связи.

Tetiana Bykova,
Teacher of Special Subjects,
Professional Pedagogical College,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
Hlukhiv, Ukraine
E-mail: profpedkoledg@gmail.com

Mykola Ivashchenko,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Educational Management,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
Hlukhiv, Ukraine
E-mail: in22@ukr.net

Bykova T., Ivashchenko M.
METHODOLOGICAL AND THEORETICAL
FEATURES OF MASTERING NEW TECHNOLOGIES
OF SEWING MANUFACTURE BY FUTURE MASTERS
OF INDUSTRIAL TRAINING

Abstract

The article presents the reasons for the necessity and expediency of studying new technologies in sewing manufacture by the future masters of industrial training. Today these new technologies are characterized by a rather high level of development and constant improvement. The particular importance is gained by the investigation of new sewing manufacture technologies by future masters of industrial training of the sewing profile, which are prepared in vocational-pedagogical colleges for a short term of training on the basis of an education and qualification level «Qualified worker» (sewers, sewing equipment operators, tailors, cutters), and the training of which in the system of vocational education

is focused primarily on forming the skills of performing labor operations. The qualification requirements also include awareness of all technical and technological achievements of light industry (achievements in the field of production of new textiles, modern equipment, improvement of processing methods and technological process of garment production).

With this in mind, the goal of the educational discipline «New technologies in the sewing manufacture» is disclosed as the formation of a technically and technologically educated personality of future masters of industrial training, their preparation for active labor activity in the conditions of a modern high-tech and informational society.

The content of the discipline is given as the features of individual technologies in the light industry, new approaches to the organization and implementation of sewing manufacture, perspective trends in the development of sewing manufacture, the features of creating new materials for clothing, the non-threaded ways of joining garments and the like.

The features of the implementation of interdisciplinary relations (objective and subjective aspects), existed in the process of learning between learning subjects, are considered.

The organizational bases for teaching the discipline «New technologies in the sewing manufacture» are generalized. The peculiarities of organizing and giving lectures, practical classes and students' self-study work are characterized.

A perspective direction of further research in this area is determined as the distant realization of the process of studying new sewing manufacture technologies.

Key words: new technologies of sewing manufacture, master of industrial training, light industry, sewing manufacture, interdisciplinary relations.

УДК 378.14

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В ПРЕДМЕТНОМУ ПОЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ «ДЕКЛАРАЦІЇ ПРО СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ» (1920 р.)

Марина Юрїївна Богомоллова

кандидат педагогічних наук,
докторант кафедра педагогіки, психології й освітнього
менеджменту Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна

Анотація

У статті розглянуто систему підготовки і перепідготовки вчителя в 20-х – 30-х роках ХХ століття в Україні на виконання «Декларації про соціальне виховання» (1920 р.), яка відповідала тогочасним політичним, соціальним, освітнім, культурним умовам розвитку країни.

В досліджуваній період вчителів готували за різними формами організації їх навчання: курси (педагогічні); вищі трирічні педагогічні курси, Інститути народної освіти – вищі навчальні заклади які були відкриті в Україні у 1920 році. Підготовка вчителя відповідала державній освітній політиці, українізації вітчизняного шкільництва, втілення нових форм, методів і змісту навчання в різних типах шкіл, що і на сьогодні є актуальним.

Ключові слова: *декларація, соціальне виховання, історія педагогічної освіти, українське шкільництво, структура педагогічної освіти.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Якісна зміна системи освіти

в Україні вимагає розроблення нових підходів до навчання та виховання дітей та молоді, утвердження нових цінностей в освітньому процесі, носіями яких є викладач навчального закладу, вчитель школи. Реформаційні процеси в Україні спрямовують підготовку вчителя в майбутнє, при цьому спонукають до вивчення історичного досвіду минулого [8]. Особливо до історичного періоду, який позначився розбудовою української вищої освіти, науки на національній основі; навчанням змісту освіти українознавчим матеріалом, національною історією і традицією, посиленою увагою до навчання дітей і молоді українською мовою, творенням україномовних підручників та посібників.

Такі завдання, які постали перед початковою школою у контексті реформаційних процесів – реалізації завдань соціального виховання, висунули вимоги щодо підготовки вчительських кадрів, які б змогли реалізувати урядовий плани.

Мова йде про 20–30-ті роки ХХ ст. – періоду такої системи організації навчання й виховання підростаючого покоління яка визначалася, як соціальне виховання. В своєму науковому пошуку ми визнаємо соціальне виховання, як феномен «незвичайне явище, рідкісний факт, який важко збагнути», але необхідно – щоб не допустити прорахунків і втрат минулого [12].

Успішність реалізації концепції соціального виховання обґрунтування і втілення ефективних форм і методів навчання, створення нових підручників і методичних посібників, розробка відповідних засобів навчання залежала від підготовки та перепідготовки вчительських кадрів. На порядок денний постало питання формування педагога, який би став носієм нової урядової (освітньої) політики. Наш науковий пошук дає стверджувати, що в цей історичний

період велика увага приділялася творенню вітчизняної системи педагогічної освіти, спрямованої на реалізацію завдань концепції соціального виховання, яка була особливою, мала свої переваги і прорахунки, і їх важливо врахувати в умовах сьогодення.

Аналіз досліджень і публікацій. Цей історичний етап викликав і викликає постійний інтерес у науковців; знаходиться в їх полі зору, як окремий етап становлення української освітньої системи, так і досліджуються окремі його складові (Л. Березівська, Л. Ваховський, О. Сухомлинська, В. Федяєва, Т. Янченко та ін.) [1, 2, 8, 11, 12].

Адже і сьогодні, коли в Україні йде процес реформування освіти починаючи з початкової школи, перед вчителями, науковцями, управлінцями постають практично ті ж проблеми. І звернення до історичної спадщини періоду розбудови нової української школи є актуальним, важливим, корисним. В цілому таким, що хоча б не нашкодити, а задля цього підготувати вчителя з урахуванням вітчизняної і світової практики.

Формулювання цілей статті. Мета нашої публікації – розкриття форм, методів, засобів підготовки вчителя до реалізації завдань концепції соціального виховання в тогочасних політичних, соціально-економічних умовах розбудови України.

Виклад основного матеріалу. Після кривавого воєнного лихоліття (1914–1920 рр.) в країні постали завдання відбудови зруйнованого господарства, становлення нової середньої і вищої школи. З початку 1920 р. Наркомос України розгорнув діяльність, спрямовану на реорганізацію вищих навчальних закладів, поліпшення підготовки спеціалістів.

26 січня 1919 року Уряд Радянської України прийняв декрет про передачу всіх вищих навчальних закладів, у

тому числі й приватних, у ведення Наркомату освіти і переведення їх на державний бюджет. Цей декрет поклав початок створенню мережі власної вищої школи в Україні в тому числі і педагогічної.

Уже 24 лютого 1920 р. було розроблено «Тимчасову інструкцію губернським відділам народної освіти», в якій йшлося про проведення низки заходів у галузі вищої освіти. Передбачалося, насамперед, налагодити навчання в технічних і медичних вузах, закрити старі юридичні та історико-філологічні факультети, розпочати організацію інститутів народної освіти для підготовки педагогів відповідно до нових вимог.

3 травня 1920 р. набір до педагогічних інститутів здійснювався згідно «Інструкції про набір у вищі навчальні заклади» НКО, де зазначалося, що до вузу приймаються всі громадяни чоловічої і жіночої статі, яким виповнилося 17 років і в першу чергу – діти робітників, членів виробничих профспілок, комсомольці, члени Комуністичної партії більшовиків України.

У червні 1921 року відбулася Всеукраїнська нарада з питань освіти. На засіданнях секцій були опрацьовані та схвалені питання соціальної, професійної і політичної підготовки студентів. Нарада наголошувала, що особливу увагу слід приділити реорганізації старої вищої школи в інститути за виробничою та функціональною ознаками. Педагогічні інститути були реорганізовані в інститути народної освіти (ІНО). Відповідно до завдань підготовки працівників освіти для системи професійних навчальних закладів та для проведення політико-освітньої роботи серед широких мас вважалося, що ІНО покликані здійснювати цю роботу, повинні мати й відповідні факультети, а саме: соціального виховання, професійної освіти, політосвіти [3].

У зв'язку з цим істотні зміни відбулися і в структурі педагогічних інститутів. В більшості своїй вони стали інститутами народної освіти (ІНО) з 2 факультети: професійної освіти та соціального виховання.

Факультет професійної освіти орієнтувався на підготовку вчителів професійних шкіл, шкіл фабрично-заводського учнівства і викладачів загальних дисциплін технікумів. Його завданням було підготувати «висококваліфікованих керівників занять», дати їм професійну освіту і професійні навички.

Факультет соціального виховання (ФСВ) мав готувати працівників вищої кваліфікації для роботи в закладах соціального виховання (дитячому садку, дитбудинку, школі). На ФСВ не було ніяких спеціальностей, крім педагогічної: дитинство, організація і робота з дітьми.

Велика робота проводилася зі складання програм навчальних дисциплін. Необхідність їх розробки зумовлювалася тим, що нових програм ще не було, а старі, дореволюційні, не відповідали вимогам, які висувалися перед тогочасною школою. Особливістю нових навчальних програм було «пов'язання всіх видів занять між собою, а також зв'язок із життям». Наприклад, перші навчальні плани Херсонського інституту народної освіти були розроблені та затверджені на засіданні правління у складі директора інституту, професора, історика К.Ю. Гревізирського, професора Х.А. Бельського, викладача М.В. Катинського та інших. Вихідним елементом плану, загальним для всіх секцій, було формування соціально-історичного світогляду. Паралельно з цим йшла інша група дисциплін – «елементи вивчення виробництва». Студенти повинні були вивчати машинознавство, технологію, організацію праці та виробництва. З метою вивчення виробництв проводили

також екскурсії. Третю, найважливішу групу загальних дисциплін, склали ті, що зосереджували увагу на питаннях методики, педагогіки та психології. Навчальним планом передбачалося, що з чотирьох тисяч загальної кількості годин при трьохрічному терміні навчання і шестигодинному робочому дні педагогічним предметам відводилося більше тисячі годин [3].

Найважливішою справою всіх ВНЗ України в цей період була їх «пролетаризація».

Наказ Укрпрофосвіти від 20 квітня 1921 року впроваджував нову систему прийому за рознарядками. Був взятий курс на пролетаризацію, поповнення складу студентства переважно дітьми села. Наприклад, за архівними даними набір 1921 р. інституту народної освіти в місті Херсоні складав: 68% селян (15% – середняки, решта – незаможні селяни або бідняки); 32% міських робітників та службовців.

Важливим чинником «пролетаризації» інституту був порядок комплектування студентів, коли до інституту почали приймати за відрядженням профспілок, партійних органів, військових частин та комітетів незаможних селян.

21 вересня 1920 року вийшла постанова Раднаркому УРСР «Про введення української мови в школах і радянських закладах», за якою система педагогічної освіти в країні мала перейти на введення до навчальних планів факультетів обов'язкового курсу української мови. А згідно з постановою Наркомату освіти від 25 листопада 1925 року викладання всіх дисциплін на всіх факультетах інститутів повинно було бути цілком україномовним. Ці завдання вирішувалися поступово, «шляхом введення нової лектури і українізації старої» [3].

Велику роль у навчально-методичному забезпеченні організації навчального процесу у початковій школі

відігравали форми підготовки і перепідготовки вчительських кадрів. Ці питання обговорювалися на вчительських з'їздах, нарадах, конференціях, зборах педагогічної громадськості. Ситуація була досить складною. В країні в цей період, не вистачало кваліфікованих вчителів які б змогли реалізувати державні завдання у галузі освіти. Одним із можливих шляхів визнавався шлях відкриття спеціальних вчительських курсів. Перші такі курси започатковані на Київщині ще у 1918 році, а у 1920 році спеціальні вчительські курси були відкриті в Україні основними завданнями роботи яких стала підготовка вчителів початкової ланки освіти. Також на базі окремих факультетів у системі університетської освіти створювалися Інститути народної освіти – вищі навчальні заклади нової форми діяльність яких відповідала меті творення нової системи виховання – соціального. Чільне місце в структурі підготовки вчителів для початкових шкіл посідали факультети соціального виховання.

Підготовці вчителя, реалізації поставлених завдань сприяли матеріали «Порадників соціального виховання», які Народний комісаріат освіти щорічно видавав у період з 1921 до 1928 року. Зазначаємо, що саме в них вміщувалися директивні матеріали за якими здійснювалися організація навчання і виховання дітей у школі та інших дитячих установах, розкривалися системні складові відповідного методичного й організаційного забезпечення. Звідси вчителі, методисти, організатори освіти, співробітники на місцях інститутів післядипломної освіти та викладачі відповідних педагогічних професійних навчальних закладів (інститутів, технікумів, училищ, педагогічних курсів) брали настанови, вказівки, поради щодо застосування комплексного навчання. Історія розвитку вітчизняного шкільництва свідчить, що на початку 20-их років ХХ століття були перші спроби

запровадження комплексного навчання, які визнавалися нормативними документами, як одна із провідних складових реалізації соціального виховання. Самі ж комплексні програми (комплекси) почали широко втілюватися в практику у 1924/1925 навчальному році. Як зазначають вчені «...процес переходу на комплексну систему праці був майже стихійним. Керівні методичні органи були надто обережні в цій справі» [7].

Повна реалізація цих програм, методичні рекомендації до їх практичного втілення були майже відсутні. Змістові вимоги, наукові положення не підкріплювалися конкретними практичними пропозиціями (шляхами) їх реалізації. Як зазначає О. Сухомлинська «Наука не запропонувала в новій школі, крім загальних декларативних гасел, ні конкретних програм, ні методик, а тому більшість українських учителів змушена була звернутися до московських програм ГУСу, хоча це було не дуже корисним з огляду на специфіку розвитку українського шкільництва» [8].

Постійні зміни в організації навчання, в контексті реалізації «Декларації про соціальне виховання», спрямовували керівні органи на оперативне донесення до вчителів завдань і шляхів успішної реалізації нової освітньої політики, що поставали перед школою [4]. Цьому сприяла, зокрема, організація і проведення різних форм підвищення кваліфікації вчителів. Найбільш поширеною була система відповідної післядипломної освіти, яка здійснювалася в створених наприкінці 1930 р. обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти. Основними завданнями і функціями цих закладів були: підвищення кваліфікації управлінських кадрів навчальних закладів освіти різного типу та рівня підготовки та перепідготовки вчителів; вивчення, узагальнення, втілення кращого (передового, ефективного)

досвіду педагогічних колективів шкіл та окремих вчителів в практику роботи більшості освітніх установ, закладів та шкіл; донесення до шкільних колективів, вчителів, керівних закладів досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки з метою реформування освіти на засадах науковості, інноваційності, творчості. Велика увага в роботі цих закладах післядипломної освіти приділялася аналітичній роботі: аналізувався стан педагогічного процесу в школі (організація навчально-виховного процесу); якості знань; забезпечення школи науково-методичною літературою, підручниками, засобами навчання. На основі аналізу, з урахуванням досягнень педагогічної науки в таких інститутах розроблялися рекомендації щодо покращення організації навчально-виховної роботи, втілення в практику концепції соціального виховання в усіх типах дитячих освітньо-виховних установ, проведення експериментальних психолого-педагогічних досліджень з використанням методології таких наук, як рефлексологія, педологія. Обласні інститути післядипломної освіти надавали постійну допомогу районним і міським методичним кабінетам, відділам освіти, школам, дитячим будинкам і іншим установам, причетним до реалізації концепції соціального виховання; велику увагу заклади післядипломної освіти приділяли науково-методичному забезпеченню педагогічного процесу в школах та залученню вчителів до самоосвіти [5].

Стверджуємо, що становлення вітчизняної системи післядипломної освіти сприяло підвищенню соціального статусу і ролі вчителя в суспільстві. Професія вчителя була популярною, можна навіть сказати масовою, вчителі прагнули до підвищення кваліфікації, професійного зростання, новаторства в роботі і відповідного використання нових форм, методів, прийомів, засобів у навчанні дітей,

зокрема початкової школи, які відповідали змісту освіти. Матеріали з проблеми дослідження дали нам змогу визнати і підтвердити, що освіта в 30 рр. ХХ ст. розвивалася, за пріоритетним визнанням суспільно-політичного виховання з акцентом на політичне; особлива політизація освіти вплинула на вчителя, що позначилось на переслідуванні вчителів за ідеологічні (які йшли в розріз з партійними установками, не узгоджувалися з державною політикою) переконання та відповідну життєву позицію і новаторство. Все це поставило вітчизняного вчителя в пряму залежить від партійних рішень.

Цей час постійного (надмірного) втручання в роботу шкіл, освітніх установ, в цілому в навчально-виховний процес партійних органів та силових структур за вказівкою перших, особливо в умовах репресій 30-х рр. ХХ ст. в Україні, що негативно вплинуло на стан шкільної освіти, кадровий склад вчителів і керівних кадрів, а в цілому привело концепцію соціального виховання до забуття на довгі роки.

Також початок 20-х років ХХ століття характеризується впровадженням українознавчих навчальних дисциплін в навчальний процес, що дійсно сприяло творенню української школи, освіти, науки. Слід зазначити, що цей період Наркомос УСРР з акцентувавши увагу на змісті навчання не надавав належної уваги матеріалам програмно-методичного забезпечення (супроводу) навчання в школі, навіть до програм не додавалася традиційна для них пояснювальна записка. Тому вчені, вчителі-практики, органи управління освітою на місцях були в постійному пошуку форм, прийомів, методів, засобів викладання українознавчих дисциплін, спрямовували свою роботу на їх вирішення, зокрема творення відповідних підручників та посібників.

Вчителі були в постійному пошуку шляхів підвищення рівня знань учнів, реалізації завдань концепції соціального виховання в цілому. На місцях розроблялися програми, методичні рекомендації, вказівки для шкіл, дитячих закладів та установ освіти. Для вирішення тих та інших завдань створювалися предметні комісії та методичні об'єднання. Першими такими предметними комісіями були об'єднання вчителів та викладачів педагогічних інститутів дисциплін українознавчого циклу. Всі вони викладали навчальні предмети та дисципліни українською мовою [1]. Така робота сприяла зростанню професійної майстерності і творчості вчителів, а в цілому – внесла зміни в систему підготовки та перепідготовки вчителя відповідно до вимогам часу.

Історія розвитку педагогічної освіти свідчить, що в досліджуваній період вчителів готували за різними формами організації їх навчання: курси (педагогічні); вищі трирічні педагогічні курси, Інститути народної освіти – вищі навчальні заклади які були відкриті в Україні у 1920 році. Вчителів для трудових шкіл-семирічок, готували створенні в університетах факультети соціального виховання.

Аналіз навчальних програм з підготовки вчителів в досліджуваній період дає право стверджувати про відмінність змісту підготовки вчителів в різні роки, тобто про його етапність, форму підготовки та територіальне розміщення школи, зокрема, міської і сільської. Перша група вчителів навчалися за програмами, спрямованими на знання основ промислового виробництва, друга група – вивчення особливостей (основ) сільськогосподарського виробництва. Після закінчення таких курсів випускники мали пройти виробниче стажування у трудових школах протягом одного навчального року. Зміст навчання, програми, нове науково-методичне забезпечення, робота структурних підрозділів системи підготовки і перепідготовки нових педагогічних

кадрів готових виконати завдання, що постали перед наукою, освітою, школою країни в 20–30-х рр. ХХ ст. обговорювалися на освітянських зібраннях різного рівня за участю державних і партійних керівників країни. Слід зазначити, що значна увага в цей період приділялася і питанням курсової перепідготовки вчителів на літніх, тримісячних, шестимісячних і річних курсах.

Отже, на початку ХХ ст. розпочався наполегливий поступ нової системи педагогічної освіти, створювалися нові типи вищих і середніх педагогічних навчальних закладів, які б могли успішно готувати педагогічні кадри, здатні творчо підійти до творення нової Української школи. В цей період система педагогічної освіти була нестійкою, типи і мережа педагогічних навчальних закладів часто змінювалася. Багато педагогічних навчальних закладів, створених в ці роки і проіснувавши порівняно не довго, змогли зробити багато для розвитку українського шкільництва, забезпечити школи вчительськими кадрами, визначити найбільш доцільні напрямки, форми і методи їх підготовки, закласти підґрунтя для підготовки не одного покоління педагогів шкіл України.

Істрія розвитку вищої педагогічної освіти в Україні свідчить, що у 20-х роках ХХ ст. були організовано порівняно невеликі спеціалізовані шкільні, дошкільні і інші педагогічні навчальні заклади і педагогічні курси, які в подальшому стали основою створення вищих навчальних закладів, на яких готувалися вчителі за різними спеціальностями. Пізніше, починаючи з 1925 року педагогічні курси перейменувалися в педагогічні технікуми, які готували вчителів за спеціальністю «Вчитель початкових класів та вихователь у дошкільних установах». На початку 30-х років ХХ ст. окремі технікуми були реорганізовані в педагогічні школи.

В цілому склалася наступна система педагогічної освіти: педагогічні технікуми на базі шкільної семирічки з трирічним терміном для підготовки вчителів початкової школи, вихователів дошкільних закладів і працівників органів соціального виховання і політичної освіти (із 1937 року педагогічні технікуми стали педагогічними училищами); практичні педагогічні інститути з 3-річним терміном навчання – для підготовки вчителів шкіл семирічок (з 1923 року така форма навчання перестала існувати, так як себе не виправдала); педагогічні інститути і педагогічні факультети університетів на базі 9-ти річки з 4-річним терміном навчання для підготовки вчителів середньої школи.

Педагогічні інститути і факультети, як правило, мали відділення: соціального виховання зі спеціалізаціями (циклами); дошкільним, шкільним і педагогічним (курс навчання 3 роки, 4-й – для підготовки викладачів спеціальних дисциплін в педагогічних технікумах; підготовка викладачів технікумів (4 роки); політико-просвітницька (3 роки) та ін.

Система педагогічної освіти нашої країни в досліджуваний період прямо була пов'язана з реалізацією «Декларації про соціальне виховання» [4]. Діяли вищі трирічні педагогічні курси (з 1925 – педагогічні технікуми) на правах вищого навчального закладу, інститути народної освіти з факультетами соціального виховання, професійної освіти, політосвіти.

У 30-ті роки стала широко розвиватися середня і вища вечірня та заочна педагогічна освіта (заочні курси, факультети і відділення при педагогічних інститутах та університетах (Харківський університет, 1934 р. вечірній учительський інститут).

На розвиток та вдосконалення педагогічної освіти великий вплив мали постанови ЦВКРСР «Про навчальні

програми і режим у вищій школі і технікумах» (19 вересня 1932) і СНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про роботу вищих навчальних закладів і керівництво вищою школою» (23 червня 1936). Ці постанови стали прямим керівництвом у роботі педагогічних навчальних закладів України, як і інших нормативних актів і документів для країни, яка повністю увійшла в систему управління освітою в складі Радянського Союзу.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, такі реформаційні процеси – реалізація концепції соціального виховання висунули нові завдання перед педагогічною наукою, освітою, школою, зокрема, і нові вимоги щодо підготовки і перепідготовки вчительських кадрів, які б змогли реалізувати урядовий план.

Така робота в 20-х – 30-х рр. мала як позитивні здобутки, так і прорахунки, недоліки, проблеми, що просто не вдалося вирішити, що може бути темою подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел

1. *Березівська Л.Д.* Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л.Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.

2. *Ваховский Л.Ц.* Проблема взаимодействия школы и семейного воспитания в советской педагогической теории 20-х годов / Л.Ц. Ваховский // Сотрудничество педагогической науки и передового опыта в повышении эффективности всестороннего развития личности учащихся в условиях реформы школы. Деп. в ОЦНИ «Школа и педагогика». – № 17–88. – М.: НИИ ОПВ АПН СССР, 1988. – С. 31–39.

3. Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку / ред. рада : В.Г. Кремень, В.П. Андрущенко [та ін.] ; авт. : П.Ю. Саух, ...В.П. Андрущенко [та ін.] АПН України, Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи, Інститут вищої освіти. – Київ : Знання України, 2009. у 27 томах.

4. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1.07.1920) // Пролет. освіта (Вінниця). – 1921. – № 1. – С. 2–4.

5. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. *Клюй Л.В., Доброскок І.І.* Соціально-педагогічна діяльність в умовах вітчизняної школи: проблемні питання: навч.-метод. посібн. / І.І. Доброскок, Л.В. Клюй. – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : Домбровська Я.М., 2015. – 120 с.

7. *Мостовий П.* Концепції комплексовості на Україні / П. Мостовий // Комуністична освіта. – 1931. – № 4. – С. 104–111.

8. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933) : навчальний посібник / О.В. Сухомлинська, Н.П. Калениченко, Ж.Д. Ільченко та ін. ; за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.

9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.

10. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. 2: Навч. посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.

11. *Федяєва В.Л.* Сімейне виховання в історичній ретроспективі : монографія / В.Л. Федяєва. – Херсон.: ХДУ, 2008. – 350 с.

12. *Янченко Т.В.* Педологія в Україні та зарубіжжі: теорія та практика: [монографія] / Т.В. Янченко. – Чернігів: Десна Поліграф, 2016. – 448 с.

13. Феномен [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD>.

References

1. *Bereziv's'ka L.D.* Reformuvannya shkil'noyi osvity` v Ukrayini u XX stolitti : monografiya / L.D. Bereziv's'ka. – K. : Bogdanova A.M., 2008. – 406 s.

2. *Vaxovsky`j L.Cz.* Problema vzay`modejstv`ya shkolы y` semejnogo vospuy`tany`ya v sovetskoj pedagogy`cheskoj teory`y` 20-x godov / L.Cz. Vaxovsky`j // Sotrudny`chestvo pedagogy`cheskoj nauky` y` peredovogo opyta v rovnysheny`y` efekty`vnosty` vsestoronnego razvy`ty`ya ly`chnosty` uchashhy`xsya v uslovy`yax reformy shkolы. Dep. v OCzNY` «Shkola y` pedagogy`ka». – # 17–88. – M.: NY`Y` OPV APN SSSR, 1988. – S. 31–39.

3. *Vy`shha pedagogichna osvita i nauka Ukrayiny` : istoriya, s`ogodennya ta perspekty`vy` rozvy`tku / red. rada : V.G. Kremen`, V.P. Andrushhenko [ta in.] ; avt. : P.Yu. Saux, ...V.P. Andrushhenko [ta in.] APN Ukrayiny`, Asociaciya rektoriv pedagogichny`x universy`tetiv Yevropy`, Insty`tut vy`shhoiy osvity`. – Ky`yiv : Znannya Ukrayiny`, 2009. u 27 tomah.*

4. Deklaraciya Narkomosvity` USSR pro social`ne vy`hovannya ditej (1.07.1920) // Prolet. osvita (Vinny`cya). – 1921. – # 1. – S. 2–4.

5. Ency`klopediya osvity` / Akademiya ped. nauk Ukrainy`; golovny`j red. V.G. Kremin`. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

6. *Kliui L.V., Dobroskok I.I.* Sotsialno-pedahohichna diialnist v umovakh vitchyznianoї shkoly: problemni pytannia: navch.-metod. posibn. / L.V. Kliui, I.I. Dobroskok. – Pereiaslav-Khmelnitskiy (Kyiv. obl.) : Dombrovska Ya.M., 2015. – 120 s.

7. *Mostovy`j P.* Koncepciyi kompleksovosti na Ukraini / P. Mostovy`j // *Komunisty`chna osvita.* – 1931. – # 4. – S. 104–111.

8. Nary`sy` istoriyi ukrayins`kogo shkil`ny`cztva (1905–1933) : navchal`ny`j posibny`k / O.V. Suxomly`ns`ka, N.P. Kaleny`chenko, Zh.D. Il`chenko ta in. ; za red. O.V. Suxomly`ns`koyi. – K. : Zapovit, 1996. – 304 s.

9. Nova ukrayins`ka shkola. Konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi shkoly`, 2016 r. [Elektronny`j resurs]. – Rezhym`m dostupu : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konzepciya.pdf>.

10. Ukrayins`ka pedagogika v personaliyax: u 2-x kn. 2: Navch. posibny`k / Za red. O.V. Suxomly`ns`koyi. – K.: Ly`bid`, 2005. – 552 s.

11. *Fedyayeva V.L.* Simejne vy`xovannya v istory`chnij retrospekty`vi : monografiya / V.L. Fedyayeva. – Xerson.: XDU, 2008. – 350 s.

12. *Yanchenko T.V.* Pedologiya v Ukraini ta zarubizhzi: teoriya ta prakty`ka: [monografiya] / T.V. Yanchenko. – Chernigiv: Desna Poligraf, 2016. – 448 s.

13. Fenomen [Elektronny`j resurs]. – Rezhym`m dostupu : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD>.

Марина Юрьевна Богомолова
кандидат педагогических наук,
докторант кафедры педагогики, психологии
и образовательного менеджмента
Херсонский государственный университет
г. Херсон, Украина
E-mail: bogomolova-77777@ukr.net

Богомолова М. Ю.
**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В ПРЕДМЕТНОМ ПОЛЕ
РЕАЛИЗАЦИИ «ДЕКЛАРАЦИИ О
СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ» (1920 г.)**

Аннотация

В статье рассмотрена система подготовки и переподготовки учителя в 20-х – 30-х годах XX века в Украине на выполнение «Декларации о социальном воспитании» (1920 г.), которая отвечала тогдашним политическим, социальным, образовательным, культурным условиям развития страны.

В исследуемый период учителей готовили за различными формами организации их обучения: курсы (педагогические), высшие трехлетние педагогические курсы, Институты народного образования – высшие учебные заведения которые были открыты в Украине в 1920 году. Подготовка учителя отвечала государственной образовательной политике, украинизации отечественной школы, внедрению новых форм, методов и содержания обучения в различных типах школ, и на сегодня является актуальной.

Ключевые слова: декларация, социальное воспитание, история педагогического образования, украинская школа, структура педагогического образования.

Maryna Bohomolova

PhD in Pedagogy,

Doctoral student of the Department of Pedagogy,

Psychology and Educational Management

Kherson State University

Kherson, Ukraine

E-mail: bogomolova-77777@ukr.net

Bohomolova M.

**PREPARATION OF TEACHER IN
THE SUBJECTIVE FIELD OF
«DECLARATION OF SOCIAL EDUCATION»
(1920) IMPLEMENTATION**

Abstract

The article shows the system of teacher training and retraining in the 20s and 30s years of the 20th century in Ukraine while the implementation of «Declaration on Social Education» (1920), which corresponded to the political, social, educational, cultural conditions of the country's development at that time.

In the study period, teachers were trained in various forms of their studies organization: courses (pedagogical); higher three-year pedagogical courses, institutes of public education – higher educational establishments that were opened in Ukraine in 1920. The training of a teacher corresponded to the state educational policy, the Ukrainianization of domestic schooling, the implementation of new forms, methods and content of training in different types of schools, which today is relevant.

Key words: *declaration, social education, history of pedagogical education, Ukrainian schooling, structure of pedagogical education.*

УДК 378.147:351.74

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПІДРОЗДІЛІВ ПАТРУЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ

Валентин Володимирович Бондаренко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри вогневої та спеціальної фізичної підготовки
навчально-наукового інституту № 1,
Національна академія внутрішніх справ
м. Київ, Україна

Анотація

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню етапів формування готовності до професійної діяльності працівників підрозділів патрульної поліції. З'ясовано сутність поняття «професійна готовність працівника патрульної поліції». На підставі проведених досліджень встановлено невідповідність рівня професійної готовності правоохоронців вимогам криміногенної ситуації в країні. Виокремлено етапи формування професійної готовності працівників підрозділів патрульної поліції, до яких віднесено: етап професійного самовизначення, професійного становлення, професійного зростання.

Ключові слова: *Національна поліція, патрульна поліція, професійна готовність, професійне навчання, службова підготовка.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Реформування Міністерства внутрішніх справ України передбачає

докорінну зміну сформованих уявлень стосовно працівників правоохоронних органів та розпочато зі створення нових підрозділів Національної поліції. Результати соціального опитування свідчать про поступове зростання довіри населення до Національної поліції України та ефективність започаткованих реформ [1]. Однак непоодинокі ситуації, свідки яких викладають відео в Інтернет мережі, дозволяють констатувати проблеми в професійній підготовленості працівників патрульної поліції. Аналіз прорахунків, що виникали під час здійснення працівниками патрульної поліції своїх повноважень підтверджує невідповідність рівня професійної готовності вимогам криміногенної ситуації в країні. В одних випадках низький рівень фізичної підготовленості перешкоджав ефективному виконанню заходів фізичного примусу під час припинення правопорушення, в інших – недостатня психологічна підготовленість гальмувала дії працівників, заважала чіткому виконанню рухових завдань пов'язаних із застосуванням спеціальних засобів та вогнепальної зброї. Внаслідок відсутності практичного досвіду правоохоронної діяльності у переважній більшості працівників новоствореної патрульної поліції та низької теоретичної підготовленості, виконання службових обов'язків здійснювалося недостатньою ефективно.

Формування професійної готовності – процес поступовий та системний. Його ефективність визначається не лише розвитком професійно-важливих якостей і мотивацією працівника до постійного самовдосконалення, а й залежить від наявності науково обґрунтованих методик навчання, що враховуватимуть етапи формування готовності до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблема формування готовності особи до діяльності здавна

відзначається підвищеною увагою з боку науковців. Різні аспекти її дослідження знайшли своє відображення у працях таких вчених, як: В.І. Барко, Ю.А. Бріскін, М.І. Дяченко, Л.І. Казміренко, Л.О. Кандибович, С.О. Кубіцький, К.К. Платонов, В.І. Пліско, Г.Х. Яворська та інші. У своїх напрацюваннях вони розглядають загальні питання підвищення готовності фахівців до різних видів діяльності. Науковцями М. Дьяченком та Л. Кандибовичем [2] виокремлено два види готовності: довготривала та тимчасова. Тимчасова готовність – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій в даний момент. Довготривала готовність – набуті настанови, знання, навички, вміння, досвід, якості і мотиви діяльності. Єдність і взаємозалежність цих видів готовності полягає в тому, що дієвість довготривалої готовності визначається її функціональним компонентом – тимчасовою готовністю.

Аналіз інших наукових праць дозволяє заключити, що у дослідженнях готовності військових фахівців до професійної діяльності зазвичай використовується особистісний підхід, тобто дослідники розглядають готовність до професійної діяльності як інтегральну властивість особистості, систему психологічних якостей людини, які необхідні для успішної професійної діяльності та виконання службових завдань [3].

Провідні наукові дослідження доводять, що готовність до професійної діяльності (професійна готовність) має властивості загальної готовності людини до діяльності, але їй притаманна певна специфіка відповідно до характеру самої діяльності. [4, 5].

Сучасні дослідження з педагогіки та психології доводять, що формування стану професійної готовності майбутніх фахівців передбачає наявність розвинених особистісних якостей [6]. Розвиток зазначених якостей

у працівників патрульної поліції сприяє ефективнішому налагодженню комунікативного взаємозв'язку з громадянами та якісному виконанню службових обов'язків. У працях багатьох дослідників [3, 6, 7] надаються рекомендації щодо формування особистісних якостей правоохоронців. Науковці відмічають, що особистість характеризують: розумність, відповідальність, свобода, особиста гідність, індивідуальність, дисциплінованість, толерантність, тактовність, доброзичливість та інші. Підґрунтя цих якостей, за свідченнями науковців, закладається у дитячому віці під впливом виховання у сім'ї та набуває подальшого розвитку у шкільні роки [8]. Тобто підготовка майбутніх працівників патрульної поліції передбачає низку етапів та повинна спрямовуватися на формування готовності до ефективного здійснення службових обов'язків. Необхідність ґрунтовного вивчення етапів підготовки та розробки системи професійного навчання, яка б сприяла формуванню готовності працівників патрульної поліції до професійної діяльності зумовило актуальність нашого дослідження.

Формування цілей статті. Мета статі – визначити етапи формування готовності до професійної діяльності працівників підрозділів патрульної поліції.

Виклад основного матеріалу. Аналіз провідних наукових досліджень, вимоги до підготовленості працівників патрульної поліції та специфіки їх службової діяльності, дає підстави трактувати поняття «професійна готовність працівника патрульної поліції» як стан особистості, який дозволяє здійснювати службову діяльність на належному професійному рівні та інтегрує в собі низку компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-вольовий) у поєднанні зі здатностями оперативної їх поєднувати, постійно

оновлювати і накопичувати. Формування готовності працівників до професійної діяльності відбувається під час професійного навчання, що забезпечує розширення набутих знань, удосконалення сформованих умінь та навичок у процесі спеціалізованої підготовки. Відповідно до статті 72 закону України «Про Національну поліцію» [9] система професійного навчання поліцейських складається з первинної професійної підготовки; підготовки у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання; післядипломної освіти; службової підготовки. Схематично складові системи професійного навчання зображено на рисунку 1.



Рис. 1. Складові професійного навчання працівників Національної поліції України

Загалом, чинна система професійного навчання об'єднує початковий етап (професійного становлення),

що охоплює первинну професійну підготовку і підготовку у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання та етап удосконалення (післядипломна освіта; службова підготовка).

Ґрунтовний аналіз причин, що спонукали значну частину діючих працівників патрульної поліції звільнитися через нетривалий період служби (від кількох місяців до одного року), дають підстави констатувати проблеми, що стосуються якісного добору осіб зі сформованими професійно-важливими якостями. Іншими вагомими причинами, які спонукали працівників до звільнень зі служби є відсутність належної організації й управління діяльністю підрозділів та напружений графік роботи (велика кількість викликів, особливо у великих містах; часті служби по охороні громадського порядку у вихідні та святкові дні тощо).

Дослідження доводять, що високих показників службової діяльності досягали особи, які до навчання на курсах первинної професійної підготовки поліцейських відзначалися високим рівнем сформованості професійно-важливих якостей (високою психофізичною підготовленістю, розвиненими психічними пізнавальними процесами, особистісними, комунікативними та вольовими якостями) [3, 4, 6]. Це підтверджує важливість якісного добору кандидатів на службу до лав Національної поліції України.

Враховуючи вище зазначене, одним із етапів формування професійної готовності працівників патрульної поліції слід виокремити етап професійного самовизначення (попередня підготовка, що передує профільному навчанню). Професійне самовизначення – це вибір людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери та засобів реалізації

індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети та моральних цінностей.

За дослідженнями І.М. Мачуської на процес професійного самовизначення підростаючого покоління визначальний вплив чинять два основні фактори: 1) сама особистість як дуже складна саморегулююча система; 2) система громадського орієнтування молоді у вирішенні питання про свідомий вибір професії (передбачає цілеспрямований вплив школи, сім'ї, громадських організацій, літератури, мистецтва на мотиви вибору професії). Система засобів профорієнтації передбачає широкий спектр можливостей професійного розвитку особистості, з яких особистість «черпає» мотиви і цілі своєї діяльності [8]. При виборі професії дуже важлива відповідність психологічних особливостей людини характеристикам майбутньої професійної діяльності. Вченими доведено, що ефективність професійної діяльності значною мірою визначається мотивацією, а не тільки природними здібностями [5, 7]. За певних умов, зокрема, при високій зацікавленості особистості до конкретної діяльності, може вмикатися так званий компенсаторний механізм. Недолік здібностей при цьому компенсується розвитком мотиваційної сфери – цікавістю до предмета, усвідомленістю вибору професії тощо.

Вибір професії складається з низки етапів, що поєднуються в один процес. Зазвичай професійне самовизначення охоплює старший шкільний вік, але йому передує етап первинного вибору професії (характерний для учнів молодшого шкільного віку). На цьому етапі учні мають слабо диференційовані уявлення про світ професій, ситуативне уявлення про внутрішні ресурси, необхідні вимоги до певних професій, нестійкість професійних

намірів. Учні старшого шкільного віку поверхнево орієнтуються в різних сферах праці, але уже відбувається формування професійних намірів.

Чільне місце у виборі професії на етапі професійного самовизначення відіграють соціально-економічні умови, вплив сім'ї, друзів, учителів, вікові та статеві особливості особистості, самоактуалізація і рівень домагань, престижність професії, ступінь інформованості про професію, професійні інтереси, схильності, здібності [11].

Успішність етапу професійного самовизначення відзначатиметься чіткою усвідомленістю вимог професії до психофізичної підготовленості кандидатів та сформованістю мотиваційної сфери майбутнього працівника до здобуття відповідної освіти і власне правоохоронної діяльності.

Етап професійного становлення передбачає здобуття фахової освіти. Законом України «Про Національну поліцію визначено: на посаді інспектора патрульної поліції може працювати особа, яка успішно закінчила курс первинної професійної підготовки або ж проходила підготовку у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання [9].

Низка вчених переконані, що саме від рівня початкової підготовки залежить становлення та розвиток професійних якостей поліцейського [5, 10]. З цього приводу науковець Я.Г. Бондаренко наголошує, що формування стану готовності слухачів курсів первинної професійної підготовки до професійної діяльності повинне здійснюватися у вигляді цілеспрямованої психолого-педагогічної підготовки, що передбачає засвоєння комплексу спеціальних професійних знань, умінь, навичок і розвитку необхідних особистісних якостей.

Початкова підготовка працівників патрульної поліції здійснюється відповідно до державного

стандарту професійно-технічної освіти «Поліцейський» (за спеціалізаціями), кваліфікація: поліцейський (Код: 5162) за розробленою професійною програмою первинної професійної підготовки поліцейських, яких вперше прийнято на службу в поліцію на посади поліцейських (інспекторів) патрульної поліції. Проходження курсу первинної професійної підготовки поліцейських спрямоване на формування у слухачів спеціальних навичок, необхідних для виконання повноважень поліції, у тому числі формування умінь щодо зберігання, носіння, застосування і використання вогнепальної зброї [9] та потреби у постійному підвищенні свого професійного рівня, службової компетентності, удосконалення навичок самоосвіти.

Професійна програма регламентує перелік навчальних предметів та відповідних тем, що є обов'язковими для вивчення, їх зміст, обсяг, мету навчання, форми підсумкового контролю.

Аналіз освітнього процесу на курсах первинної професійної підготовки свідчить про поступове підвищення практичної спрямованості навчання. Значну частину навчального часу відведено на відпрацювання здобутих практичних навичок патрульного поліцейського під час проходження рольових ігор (сценаріїв). Однак, програма первинної професійної підготовки потребує удосконалення та адаптації до сучасних вимог криміногенної ситуації в нашій країні.

Подальше формування професійної готовності відбувається на етапі професійного зростання. Цей етап здійснюється під час безпосередньої службової діяльності, передбачає набуття професійного досвіду та подальшого професійного навчання. До системи професійного навчання етапу професійного зростання відноситься післядипломна

освіта та службова підготовка поліцейських. Визначна роль у підвищенні рівня професійної готовності належить службовій підготовці. Службова підготовка – системи заходів, спрямованих на закріплення та оновлення необхідних знань, умінь та навичок працівника поліції з урахуванням оперативної обстановки, специфіки та профілю його оперативно-службової діяльності [12].

Положенням про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України [12] передбачено наступні її види: функціональна підготовка, загальнопрофільна підготовка, вогнева підготовка, тактична підготовка, фізична підготовка. Для працівників патрульної поліції керівними документами передбачено на фізичну підготовку 108 годин навчального часу, функціональну – 22 години, тактичну – 18 годин, загальнопрофільну – 25 годин, вогневу – 18 годин. На рисунку 2 зображено співвідношення видів службової підготовки інспекторів патрульної поліції.

На етапі професійного зростання чільне місце відводиться післядипломній освіті. Її розглядають як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду. Післядипломна освіта поліцейських складається із спеціалізації, перепідготовки, стажування, підвищення кваліфікації. Спеціалізація – це набуття здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають певні особливості, у межах спеціальності. Перепідготовка – це отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

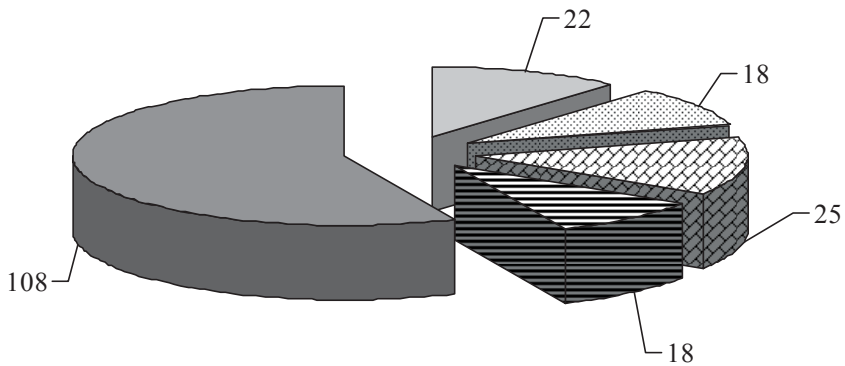


Рис. 2. Співвідношення видів службової підготовки інспекторів патрульної поліції, години

- – фізична підготовка (108 год.)
- – функціональна підготовка (22 год.)
- ▨ – загальнопрофільна підготовка (25 год.)
- ▤ – тактична підготовка (18 год.)
- ▥ – вогнева підготовка (18 год.)

Стажування – це вид навчання, який здійснюється з метою набуття працівниками поліції практичних навичок і умінь для виконання функціональних обов’язків на займаній посаді, перед призначенням на вищу посаду або при перепризначенні в іншу службу. Підвищення кваліфікації – це набуття особою знань та навичок щодо додаткових завдань та обов’язків у межах спеціальності. Виділяють довгострокове та короткострокове підвищення кваліфікації. Строк довгострокового підвищення кваліфікації за обсягом годин навчальної програми становить не менше 108 академічних годин (два національних кредити або три кредити ECTS). Короткострокового – менше 108 академічних годин (один національний кредит або два кредити ECTS).

Висновки. Аналіз наукової літератури та керівних документів, що регламентують професійну підготовку працівників Національної поліції України дозволив встановити вимоги до професійної підготовленості працівників підрозділів патрульної поліції і поліції охорони та зміст системи професійного навчання поліцейських. Система професійного навчання складається з: первинної професійної підготовки; підготовки у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання; післядипломної освіти; службової підготовки.

На підставі здійснених досліджень виокремлено етапи формування професійної готовності працівників підрозділів патрульної поліції: етап професійного самовизначення, професійного становлення та професійного зростання.

Перспективами подальших досліджень у даному напрямі є визначення можливих шляхів удосконалення системи професійної підготовки працівників підрозділів патрульної поліції.

Список використаних джерел

1. Результати моніторингової кампанії «Поліція під контролем» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uacrisis.org/ru/37293-novi-patrolni>.

2. *Дьяченко М.И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

3. *Артюшин Г.* Проблема визначення готовності співробітників правоохоронних органів України до професійної діяльності / Г. Артюшин. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. – 2016. – Вип. 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_3.

4. *Кубицький С.О.* Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.О. Кубицький. – К., 2001. – 20 с.

5. *Бондаренко Я.Г.* Психолого-педагогічні особливості формування готовності майбутніх працівників патрульної поліції МВС України до професійної діяльності / Я.Г. Бондаренко // Шляхи покращення системи професійної підготовки правоохоронців до дій в екстремальних умовах : зб. матеріалів міжнародної наук.-практ. конф. (м. Харків, 18 груд. 2015 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. – Харків, 2015. – С. 25–28.

6. *Разуменко Д.О.* Професійно важливі особистісні якості майбутнього спеціаліста / Д.О. Разуменко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : науковий журнал. – Харків, 2001. – № 29. – С. 29–32.

7. *Андросюк В.Г.* Адаптація випускників вищих навчальних закладів МВС України до службової діяльності : психолого-педагогічні рекомендації / В.Г. Андросюк, Л.І. Казміренко, І.Г. Кириченко. – К. : НАВСУ, 2001. – 46 с.

8. *Мачуська І.М.* Дослідження рівня готовності до професійного самовизначення в учнів старшого шкільного віку / І.М. Мачуська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. К., 2012. – Випуск 16. – Т. 2. С. 302–312.

9. Про Національну поліцію : закон України. – К. : Паливода А.В., 2015. – 104 с.

10. *Долгополова М.М.* Окремі питання професійної підготовки поліцейських / М.М. Долгополова // Світовий досвід підготовки кадрів поліції та його впровадження в

Україні : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (17 берез. 2016 р., Дніпропетр. держ. ун-т внутр. справ) / редкол.: В.А. Глуховець (голова) та ін. – С. 178–180.

11. *Вовк Н.П., Доброскок І.І.* Динаміка розвитку професійно важливих якостей курсантів – майбутніх працівників державного пожежного нагляду МНС України / Н.П. Вовк, І.І. Доброскок // Вісник Черкаського університету. – Сер. «Педагогічні науки». – 2010. Вип. 183, ч. II. – С. 6–12.

12. Про затвердження Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України : наказ МВС України від 26.01.2016 року № 50.

References

1. Rezul'taty` monitory`ngovoyi kampaniyi «Policiya pid kontrolem» [Elektronny`j resurs]. – Rezhym`m dostupu : <http://uacrisis.org/ru/37293-novi-patruelni>.

2. *Dyachenko M.I.* Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatelnosti / M.I. Dyachenko, L.A. Kandyibovich. – Mn. : Izd-vo BGU, 1976. – 176 s.

3. *Artyushy`n G.* Problema vy`znachennya gotovnosti spivrobotny`kiv pravooxorony`x organiv Ukrayiny` do profesijnoyi diyal`nosti / G. Artyushy`n. // Visny`k Nacional`noyi akademiyi Derzhavnoyi pry`kordonnoyi sluzhby` Ukrayiny`. Seriya : Pedagogika. – 2016. – Vy`p. 4. – Rezhym`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_3.

4. *Kubicz`ky`j S.O.* Sy`stema ocinyuvannya gotovnosti majbutnix oficeriv do profesijnoyi diyal`nosti : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.04 «Teoriya ta metody`ka profesijnoyi osvity`» / S.O. Kubicz`ky`j. – K., 2001. – 20 s.

5. *Bondarenko Ya.G.* Psy`xologo-pedagogichni osobly`vosti formuvannya gotovnosti majbutnix pracivny`kiv

patrul'noyi policiyi MVS Ukrayiny` do profesijnoyi diyal'nosti / Ya.G. Bondarenko // Shlyaxy` pokrashhennya sy`stemy` profesijnoyi pidgotovky` pravooxoronciv do dij v ekstremal'ny`x umovax : zb. materialiv mizhnarodnoyi nauk.-prakt. konf. (m. Xarkiv, 18 grud. 2015 r.) / MVS Ukrayiny`, Xarkiv. nacz. un-t vnutr. sprav. – Xarkiv, 2015. – S. 25–28.

6. *Razumenko D.O.* Profesijno vazhly`vi osoby`stisni yakosti majbutn`ogo specialista / D.O. Razumenko // Pedagogika, psy`xologiya ta medy`ko-biologichni problemy` fizy`chnogo vy`xovannya i sportu : naukovy`j zhurnal. – Xarkiv, 2001. – # 29. – S. 29–32.

7. *Androsyuk V.G.* Adaptaciya vy`puskny`kiv vy`shhy`x navchal'ny`x zakladiv MVS Ukrayiny` do sluzhbovoyo diyal'nosti : psy`xologo-pedagogichni rekomendaciyi / V.G. Androsyuk, L.I. Kazmirenko, I.G. Ky`ry`chenko. – K. : NAVSU, 2001. – 46 s.

8. *Machus`ka I.M.* Doslidzhennya rivnaya gotovnosti do profesijnogo samovy`znachennya v uchniv starshogo shkil'nogo viku / I.M. Machus`ka // Teorety`ko-metody`chni problemy` vy`xovannya ditej ta uchnivs`koyi molodi : zbirny`k naukovy`x prac`. K., 2012. – Vy`pusk 16. – T. 2. S. 302–312.

9. Pro Nacional`nu policiyu : zakon Ukrayiny`. – K. : Paly`voda A.V., 2015. – 104 s.

10. *Dolgopolova M.M.* Okremi py`tannya profesijnoyi pidgotovky` policejs`ky`x / M.M. Dolgopolova // Svitovy`j dosvid pidgotovky` kadriv policiyi ta jogo vprovadzhennya v Ukrayini : materialy` Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (17 berez. 2016 r., Dnipropetr. derzh. un-t vnutr. sprav) / redkol.: V.A. Gluxoverya (golova) ta in. – S. 178–180.

11. *Vovk N.P., Dobroskok I.I.* Dynamika rozvytku profesiino vazhlyvykh yakosteï kursantiv – maibutnikh pratsivnykiv derzhavnoho pozhezhnoho nahliadu MNS Ukrainy /

N.P. Vovk, I.I. Dobroskok // Visnyk Cherkaskoho universytetu. – Ser. «Pedahohichni nauky». – 2010. Vyp. 183, ch. II. – S. 6–12.

12. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro organizaciyu sluzhbovoyi pidgotovky` pracivny`kiv Nacional`noyi policiyi Ukrayiny` : nakaz MVS Ukrayiny` vid 26.01.2016 roku # 50.

Валентин Владимирович Бондаренко,

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой огневой и специальной
физической подготовки учебно-научного института № 1,
Национальна академия внутренних дел,
г. Киев, Украина
E-mail: guryavvb@ukr.net

**Бондаренко В. В.
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОТРУДНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ
ПАТРУЛЬНОЙ ПОЛИЦИИ**

Аннотация

Статья посвящена теоретическому обоснованию этапов формирования готовности к профессиональной деятельности работников подразделений патрульной полиции. Выяснено сущность понятия «профессиональная готовность работника патрульной полиции». На основании проведенных исследований установлено несоответствие уровня профессиональной готовности правоохранителей требованиям криминогенной ситуации в стране. Выделены этапы формирования профессиональной готовности сотрудников подразделений патрульной полиции, к которым отнесены: этап профессионального самоопределения, профессионального становления, профессионального роста.

Ключевые слова: *Национальная полиция, патрульная полиция, профессиональная готовность, профессиональное обучение, служебная подготовка.*

Valentin Bondarenko

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
the head of the chair of fire
and special physical training
of the educational-scientific institute № 1
of the National Academy of Internal Affairs,
Kyiv, Ukraine
E-mail: guryavvb@ukr.net

Bondarenko V.
FORMATION OF THE READINESS
OF THE PATROL POLICE UNITS OFFICERS
FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract

The article is devoted to theoretical substantiation of the stages of formation of the patrol police units officers' readiness for professional activity. The analysis of scientific literature and guiding documents regulating professional training of the officers of the National Police of Ukraine is carried out. The essence of the concept of «professional readiness of a patrol police officer» is interpreted as a person's state, allowing to perform official activity at the appropriate professional level, and integrates a number of components (motivational, cognitive, operational-activity, personal and emotional-volitional) in combination with the ability of combining them quickly, constantly updating and accumulating.

Based on the research conducted, the inconsistency of the level of professional readiness of the patrol police officers to the requirements of the crime situation in the country was

established. It has been determined that, along with a sufficient level of theoretical and psychophysical preparedness of patrol police officers, the requirements for the development of personal qualities were increased.

The stages at the formation of the patrol police units officers' professional readiness were identified as: the stage of professional self-determination, the stage of professional formation and the stage of professional growth. The stage of professional self-determination precedes the profile training. The success of this stage will be marked by a clear awareness of the requirements of the profession, the formation of the future officer's motivation field for obtaining appropriate education and proper law-enforcement activity and a sufficient level of intellectual and psychophysical preparedness. The stage of professional development takes place in training at primary education or training courses at higher education institutions with specific learning conditions. The stage of professional growth takes place during the career, involves gaining professional experience and covering classes in the system of postgraduate and postgraduate education of employees. The effectiveness of this stage is determined not only by the qualitative and systematic conducting of occupations in the system of professional training, but also envisages the correction of the content in accordance with the requirements of society and the crime situation in the country.

Key words: *national police, patrol police, professional readiness, professional training, service training.*

УДК 378.147.31

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН З ОХОРОНИ ПРАЦІ

Марк Абрамович Вайнтрауб,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри теорії та методики професійної підготовки,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Анотація

У статті висвітлюється проблема щодо створення педагогічних умов реалізації системно-діяльнісного підходу на прикладах викладання дисциплін студентам з охорони праці у навчальних закладах вищої освіти. Основною умовою успішного засвоєння змісту вищої освіти є поєднання високого педагогічного професіоналізму науково-педагогічних працівників і внутрішньої мотивації майбутніх фахівців. У зв'язку з цим акцентуємо увагу на вдосконаленні підготовки педагогічних працівників і використанні інноваційних педагогічних підходів.

Серед педагогічних умов успішного впровадження системно-діяльнісного підходу на прикладі викладання дисциплін з охорони праці слід відмітити: сформованість у педагогічних працівників та студентів системно-діяльнісного підходу, мотивацію студентів до оволодіння системно-діяльнісним підходом, успішну взаємодію всіх учасників педагогічної взаємодії при виконанні теоретичних, лабораторних і практичних занять.

У статті приділено увагу сучасним соціально-психологічним і дидактичним умовам системно-діяльнісного підходу при опануванні дисциплін з охорони праці, умінню викладачів структурувати навчальний матеріал та діагностувати результати під час проведення теоретичних і практичних занять, дидактичним принципам системно-діяльнісного підходу, готовності викладачів і студентів до використання системно-діяльнісного підходу, позитивним результатам експерименту з реалізації системно-діяльнісного підходу у професійну підготовку на базі педагогічного університету.

Ключові слова: *системно-діяльнісний підхід, студенти, теорія, практика, професійна підготовка.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Істотні зміни, що відбуваються в системі освіти в останні роки, вимагають перегляду існуючої теорії і практики професійної підготовки фахівців. Поточний етап розвитку професійної освіти висуває підвищені вимоги до випускників навчальних закладів вищої освіти, які повинні бути творчими фахівцями, володіти новітніми виробничими методами і технологіями. Питання реалізації системно-діяльнісного підходу у навчальних закладах вищої освіти (НЗВО) набувають особливої актуальності в контексті її реформування. Досягнути реального поліпшення у підготовці педагогічних кадрів можливо за умови впровадження новітніх технологій і методів навчання. В історії сучасної педагогіки системно-діяльнісний підхід використовують як найефективніший метод навчання і виховання. Відсутність науково-обґрунтованих умов реалізації системно-діяльнісного підходу у навчальних закладах вищої освіти є однією з причин недосконалого функціонування системи вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що модернізація змісту професійної освіти залежить від створення необхідних умов для реалізації варіативної частини навчальної програми (відбір інноваційних технологій, оновлення змісту освіти, і т. п.); забезпечення змістовної та методичної наступності на всіх етапах професійної підготовки та розвитку учнів; наявності оптимальної педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Проблема сучасної підготовки інженерів – педагогів, зокрема з охорони праці, неодноразово була предметом дослідження багатьох науковців. Сучасна система професійної освіти сформувалась під впливом положень і педагогічних ідей з: теорії особистості, психології професійної освіти на засадах особистісно розвивального і діяльнісного підходів (Л. Виготський, В. Давидов, І. Зімня, Г. Костюк та ін.); компетентнісного підходу в зарубіжній професійній освіті (Ж. Делор, Дж. Равен, Г. Халаж, В. Хутмахер та ін.); формування особистісних і професійних якостей (І. Бех, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, І. Якиманська та ін.). Проблемам підготовки викладачів зі спеціальності «Охорона праці» присвячено дослідження таких вчених, як Г.Г. Гогіташвілі, Є.Т. Карчевські, В.М. Лапін, В.П. Корчагіна, В.Л. Нарожна, К.В. Чернова та ін.

Шляхам удосконалення охорони праці приділили увагу також науковці: І.М. Беляєва, Ш.К. Вахітова, М.В. Грищук, Л.О. Митюк, Н.Л. Потапова, К.Н. Ткачук та багато інших.

Серед сучасних підходів слід також виокремити: системно-діяльнісний підхід з використанням професійної компетентності, що розглядаються в дослідженнях А. Асмолова, Г. Творогова, Т. Жданко та багато ін. [1–5].

Незважаючи на велику кількість праць вчених-педагогів, пов'язаних із системно-діяльнісним підходом, недостатньо повно досліджено його теоретичні і практичні аспекти у теорії і практиці вищої освіти.

Формування цілей статті. Метою даної статті є висвітлення педагогічних умов реалізації системно-діяльнісного підходу у професійній підготовці інженерів-педагогів з охорони праці на базі викладання дисциплін «Охорона праці в галузі», «Профілактика нещасних випадків на виробництві й заходи їх запобігання», «Основи інженерно-педагогічної творчості», «Цивільний захист», «Єдність вимірювання», «Метрологія, стандартизація та сертифікація».

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день науково доведено і експериментально підтверджено ефективність використання системно-діяльнісного підходу у навчальних закладах освіти, як в Україні, так і за кордоном. Такий підхід сприяє: зробити процес навчання більш продуктивним; активізації навчальної діяльності; формуванню різнобічних професійних компетентностей, особистісних властивостей майбутніх фахівців; виховному аспекту тощо [7].

Реалізація системно-діяльнісного підходу під час викладання теоретичних і практичних занять забезпечується наступною системою дидактичних принципів:

– принцип системності – полягає в тому, що весь навчально-виховний процес студентів розглядається в системі на всіх його;

– принцип діяльності – в тому, що студенти отримують знання не в готовому вигляді, а, добуваючи їх самі, активно беруть участь в їх вдосконаленні, що сприяє активному успішному формуванню їхніх загальнокультурних і діяльнісних здібностей, загальнонавчальних умінь;

– принцип безперервності – означає таку організацію навчання, коли результат діяльності студентів на попередньому етапі забезпечує початок наступного етапу;

– принцип цілісності – передбачає формування у студентів узагальненого системного уявлення про вибрану професію (про роль і місце кожної дисципліни в засвоєнні професії);

– принцип мінімакса – полягає в тому, що навчальний заклад вищої освіти повинен запропонувати студентам можливість освоєння змісту освіти на максимальному для них рівні (який визначається зоною найближчого розвитку вікової групи) і забезпечити при цьому ними засвоєння на рівні соціально безпечного мінімуму (державного стандарту з професії);

– принцип психологічної комфортності – передбачає створення на заняттях НЗВО доброзичливої атмосфери, орієнтованої на реалізацію ідей педагогіки співробітництва, розвиток діалогових форм спілкування;

– принцип варіативності – полягає у розумінні і використанні різних варіантів розв'язання проблем;

– принцип творчості – передбачає максимальну орієнтацію на творчий рівень в освітньому процесі, придбання студентами власного досвіду творчої діяльності [3, 4].

Як показав досвід з викладання вищезначених дисциплін з охорони праці, ефективно системно-діяльнісний підхід здійснюється на заняттях через: – використання активних, розвивальних та інтерактивних методик; моделювання та аналіз виробничих і життєвих ситуацій; участь у проектній діяльності, володіння прийомами винахідницької та дослідницької діяльності; залучення студентів в проектну, оціночно-дискусійну та рефлексивну діяльність.

Студенти працюють з різними джерелами інформації; критично осмислюють інформацію, та формулюють на цій основі власні висновки і судження; вирішують пізнавальні, теоретичні та практичні завдання, що відображають типові ситуації; освоюють типові соціальні ролі через участь в навчальних тренінгах, які моделюють ситуації з виробничого та реального життя; виконують творчі роботи та дослідницькі проекти.

Як показала практика роботи зі студентами з охорони праці на заняттях у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», системно-діяльнісний підхід здійснюється на різних етапах навчальних занять. Наприклад, при опануванні лекційно-семінарських або практичних робіт за різними темами (наприклад, вплив параметрів мікроклімату у виробничих та ін. приміщеннях за допустимими нормами на людину (температура, присутність кисню, запилення, вібрації, шум, відносна вологість, освітлення тощо) та заходи запобігання й захисту; оптимальне розміщення приладів, пристроїв, устаткування, робочого місця у приміщенні; як забезпечити електробезпеку, заходи захисту й запобігання? тощо) зарекомендувала себе така послідовна структура лабораторних і практичних робіт за темами: 1. Мета. 2. Обладнання. 3. Завдання. 4. Теоретичний матеріал, література для самостійного опрацювання. 5. Тестовий контроль. 6. Виконання завдання. 7. Отримання і дослідження результату. 8. Висновки.

Після тестового контролю студенти, як показала практика, краще виконують завдання і отримують правильні результати і висновки. Якщо тестовий контроль студенти не пройшли, вони повторно готують попередній теоретичний матеріал і будуть готові до виконання завдання.

На початковому етапі освоєння професійних трудових операцій та відповідних компетентностей студентам створюється проблемна ситуація, яка передбачає наявність різних варіантів вирішення проблем.

На етапах постановки навчального завдання і відкриття нового знання йде пошук, аналіз, структурування і вивчення інформації. Проводиться лабораторне і віртуальне дослідження. Ефективність даного етапу занять досягається за рахунок роботи в групах постійного і змінного складу, організації проектної діяльності. На етапі включення нового знання в систему, як правило, використовується індивідуальна робота при вирішенні кількісних і якісних завдань, організовується індивідуальна ліквідація прогалин в знаннях студентів на основі контролю, самоконтролю і взаємоконтролю.

На особливу увагу заслуговує етап узагальнення отриманих знань (для лабораторних і практичних завдань – отримані висновки) і рефлексії навчальної діяльності, що дозволяє поєднати аналітичну і творчу діяльність.

Використання системно-діяльнісного підходу орієнтоване і на формування інформаційно-комунікативної культури студентів. Зростає роль їх мотивованості до самостійної навчальної роботи, творчої і пізнавальної активності [6].

Таким чином, застосування педагогічних умов реалізації системно-діяльнісного підходу на прикладах викладання дисциплін студентам з охорони праці у навчальних закладах вищої освіти формують у студентів важливі для майбутньої професії компетентності і важливі якості: вмотивованість і цілеспрямованість студентів на досягнення мети; самостійний вибір методів, форм і засобів здійснення проектної діяльності; вміння застосовувати

інтегровані знання й уміння; критичне мислення; прагнення до творчості, саморозвитку і самопізнання; вміння працювати в команді; вміння моделювати (проектувати) професійні дії; здатність виконувати професійні завдання в складних, непередбачених ситуаціях; вміння оцінити свою діяльність.

Вищевказані педагогічні умови реалізації системно-діяльнісного підходу показано на рис. 1.



Рис. 1. Педагогічні умови реалізації системно-діяльнісного підходу на прикладі викладання дисциплін у навчальних закладах вищої освіти.

Зазначене дослідження педагогічних умов реалізації системно-діяльнісного підходу переконують, що студенти успішно опановують різні складові професійної компетентності.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Основними педагогічними умовами реалізації системно-

діяльнісного підходу на прикладі викладання дисциплін у навчальних закладах вищої освіти є: поєднання високої внутрішньої мотивації майбутніх фахівців і педагогічного професіоналізму педагогічних працівників; сформованість у педагогічних працівників та студентів системно-діяльнісного підходу; мотивація студентів до оволодіння системно-діяльнісним підходом; успішна взаємодія всіх учасників педагогічної взаємодії при виконанні теоретичних, лабораторних і практичних занять; уміння викладачів структурувати навчальний матеріал та діагностувати результати під час проведення теоретичних і практичних занять; дидактичні принципи системно-діяльнісного підходу; готовність викладачів і студентів до використання системно-діяльнісного підходу.

Подальші дослідження буде присвячено проблемі реалізації системно-діяльнісного підходу в змісті навчальних планів, програм, модулів, навчальних занять під час професійної підготовки майбутніх фахівців у навчальних закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. *Асмолов А.Г.* Системно – деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика № 4, 2011. С. 21–34.
2. *Атанов Г.А.* Деятельностный поход в обучении. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/deyatelnostnyuypodhd-v-obuchenii>. Назва з екрана.
3. *Вайнтрауб М.А.* Інтегроване розвивальне навчання у професійній школі: монографія. Київ: Т. Ключко, 2009. 179 с.
4. *Вайнтрауб М.А.* Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика: монографія / авт.. кол.

М.А. Вайнтрауб, А.М. Романова, І.А. Мося, Я.Ю. Білоконь та ін., за наук. ред. М.А. Вайнтрауб – Київ : Інститут ПТО НАПН України, 2015. 328 с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106792>. Назва з екрана.

5. *Творогова Г.А.* Системно – деятельностный подход основа ФГОС. Режим доступу: <http://pedsovet.org>. Назва з екрана.

6. *Жданко Т.О.* «Системно-деятельный подход: сущностная характеристика и принципы реализации» Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/v/sistemno-deyatelnostnyu-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii>. Назва з екрана.

7. Професійна освіта : теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців : колективна монографія ; част. 1. / І.І. Доброскок та ін. ; керівник авторського колективу І.І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М., 2016. – 444 с.

References

1. *Asmolv A.G.* Sistemno – deyatelnostnyiy podhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya // *Pedagogika* # 4, 2011. S. 21–34.

2. *Atanov G.A.* Deyatelnostnyiy pohod v obuchenii. Rezhim dostupu: <https://cyberleninka.ru/article/v/deyatelnostnyu-podhod-v-obuchenii>. Nazva z ekrana.

3. *Vajntraub M.A.* Integrovane rozvivalne navchannya u profeslynly shkoll: monograflya. Kyiv: T. Klochko, 2009. 179 s.

4. *Vajntraub M.A.* Modernizaciya zmistu profesijnoyi osvity` i navchannya: teoriya i prakty`ka: monografiya / avt.. kol. M.A. Vajntraub, A.M. Romanova, I.A. Mosya, Ya.Yu. Bilokon`ta in., za nauk. red. M.A. Vajntraub – Ky`yiv : Insty`tut PTO

NAPN Ukrayiny`, 2015. 328 s. Rezhy`m dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106792>. Nazva z ekrana.

5. *Tvorogova G.A.* Sistemno – deyatelnostnyiy podhod osnova FGOS. Rezhim dostupu: <http://pedsovet.org>. Nazva z ekrana.

6. *Zhdanko T.O.* «Sistemno-deyatelnyy podhod: suschnostnaya harakteristika i printsipy realizatsii» Rezhim dostupu: <https://cyberleninka.ru/article/v/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii>. Nazva z ekrana.

7. Profesiina osvita : teoretychni ta prykladni aspekty formuvannia kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv : kolektyvna monohrafiia ; chast. 1. / I.I. Dobroskok ta in. ; kerivnyk avtorskoho kolektyvu I.I. Dobroskok. – Pereiaslav-Khmelnytskyi : FOP Dombrovska Ya.M., 2016. – 444 s.

Марк Абрамович Вайнтрауб,

доктор педагогических наук,

профессор кафедры теории и методики

профессиональной подготовки,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный

педагогический университет имени Григория Сковороды»,

г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

E-mail: vainmark2014@gmail.com

Вайнтрауб М.А.

**РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПО ОХРАНЕ ТРУДА**

Аннотация

В статье освещается проблема по созданию педагогических условий реализации системно-деятельностного подхода на примерах преподавания дисциплин студентам по охране труда в учебных заведениях высшего образования. Основным условием успешного усвоения содержания высшего образования является сочетание высокого педагогического профессионализма научно-педагогических работников и внутренней мотивации будущих специалистов. В связи с этим акцентируем внимание на совершенствовании подготовки педагогических работников и использовании инновационных педагогических подходов. Среди педагогических условий успешного внедрения системно-деятельностного подхода на примере преподавания дисциплин по охране труда следует отметить: сформированность у педагогов и студентов системно-деятельностного подхода, мотивацию студентов к овладению системно-деятельностного подхода, успешное взаимодействие всех участников педагогического взаимодействия при выполнении теоретических, лабораторных и практических занятий. В статье уделено внимание современным социально-психологическим и дидактическим условиям системно-деятельностного подхода при освоении дисциплин по охране труда, умению преподавателей структурировать учебный материал и диагностировать результаты во время проведения теоретических и практических занятий, дидактическим принципам системно-деятельностного подхода, готовности преподавателей и студентов к использованию системно-деятельностного подхода, положительным результатам эксперимента по реализации системно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке на базе педагогического университета.

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, студенты, теория, практика, профессиональная подготовка.*

Mark Vaintraub,
Doctor of Sciences in Pedagogy,
Professor of the Theory and Methods
of Vocational Training Department,
SHEE «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii
Scovoroda State Pedagogical University»,
Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: vainmark2014@gmail.com

Vaintraub M.
**IMPLEMENTATION OF SYSTEM-ACTIVITY
APPROACH AT HIGHER EDUCATION
ESTABLISHMENT IN THE CASE
OF TEACHING LABOR PROTECTION DISCIPLINES**

Abstract

The article deals with the problem of creating pedagogical conditions for the implementation of system-activity approach by the example of teaching labor protection disciplines at higher education establishments. The main condition for the successful mastering the higher education content is the combination of the scientific and pedagogical workers' high pedagogical professionalism and the future specialists' internal motivation. In this regard, we focus on improving the training of pedagogical staff and the use of innovative pedagogical approaches. Among the pedagogical conditions for the successful implementation of the system-activity approach on the example of the teaching labor protection disciplines, some of them should be noted: the formation of the teachers' and students' system-activity approach, the motivation of students to master the system-activity approach, the successful cooperation of all participants in pedagogical interaction in the implementation of theoretical, laboratory and practical classes. The article focuses on the modern socio-psychological and didactic conditions for the

system-activity approach in mastering the labor protection disciplines, the ability of teachers to structure teaching material and diagnose the results during theoretical and practical classes, the didactic principles of the system-activity approach, the teachers' and students' readiness to use it, the positive results of the experiment on the system-activity approach's implementation in the professional training at pedagogical universities.

Key words: *system-activity approach, students, theory, practice, professional training.*

УДК 378.147:664

**ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ
ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ГОТОВНОСТІ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ
КОМПЕТЕНТНІСНО-КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ**

Наталія Валентинівна Волкова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та методики технологічної освіти,
Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг, Україна

Анотація

Досліджено проблему формування професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в умовах реформування вищої освіти. Розглянуто професійні функції та особливості реалізації компетентнісно-креативного підходу щодо підготовки зазначених вище фахівців. Вказано пріоритетні напрями дослідження зазначеної проблеми.

Ключові слова: *професійна діяльність, професійна освіта, інженер-педагог, харчові технології, компетентнісно-креативний підхід.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. В сучасних умовах розвитку Україна взяла курс на розбудову промисловості, перш за все, харчової галузі. Все більше підприємств харчової промисловості поновлюють свою роботу, збільшують

обсяги виробництва продукції, впроваджують нові технології на основі використання нетрадиційної сировини. Ці підприємства забезпечують глибоку нішу на ринку продовольчої продукції шляхом відходження від використання дешевих генно-модифікованих добавок, використовуючи нетрадиційну сировину, що сприяє випуску продукції нового покоління функціонального та лікувально-профілактичного призначення.

Для забезпечення технологічного процесу виробництва продукції високої якості потрібні компетентні, креативно мислячі фахівці, здатні творчо підходити до розв'язання будь-якої виробничої ситуації. Виконання такого завдання можливо лише за умови модернізації вищої освіти, переходу на застосування технологій навчання, які б ефективно сприяли зростанню її якісних показників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових пошуках вітчизняні вчені звертались до проблематики професійної підготовки педагогічних фахівців. Низку праць присвячено: обґрунтуванню змісту професійної діяльності інженера-педагога (Н. Брюханова, Р. Горбатюк, Е. Зеєр, О. Коваленко, М. Лазарєв, Л. Тархан, Л. Штефан); обґрунтуванню положень системного підходу (В. Афанасьєв, О. Гапоненко, М. Дроздов, С. Калінковська, М. Овчинніков, В. Романов, В. Сагатовський, В. Садовський, Д. Собель, К. Червинська, В. Чернишов, Е. Юдін); дослідженню методичних аспектів професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів (А. Сейтешев, С. Качор, О. Коваленко, Н. Ничкало, Є. Новак); дослідженню методичних аспектів інженерної підготовки майбутніх інженерів-педагогів (І. Богданов, В. Осадчий, Г. Канюк, М. Резніченко, М. Рябчиков, А. Тарасюк); теорії моделювання систем (Б. Арпентьєв, А. Берг, М. Бусленко, В. Скуріхин,

А. Уємов) та ін. Проблемі професійної підготовки фахівців у досліджуваному форматі приділяють увагу зарубіжні дослідники (В. Бесараб, З. Вятровський, Е. Зеєр, А. Мелецінек, А. Сейтешев, С. Качор, Є. Новак) та ін. Незважаючи на їх значний інтерес до проблеми підготовки майбутніх інженерів-педагогів, дотепер вона залишається недостатньо дослідженою, а її змістова (психолого-педагогічна й інженерна) складова в умовах євроінтеграційних процесів потребує кардинальних змін.

Формування цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні компетентнісно-креативного підходу як ефективного засобу формування готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців не є новою у психолого-педагогічній науці. Поняття «психологічна готовність до професійної діяльності» майбутніх фахівців було визначено дослідниками М. Дьяченко і Л. Кадибовичем, аналіз психологічної готовності до різних видів діяльності здійснено у працях О. Іванової, В. Сластьоніна та ін.

Під поняттям формування готовності до професійної діяльності майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій розуміємо розвиток узагальнених професійних умінь студента, що виробляють у нього здатності усвідомлено поводитися в ситуації вибору, грамотно ставити та досягати власних цілей, діяти продуктивно як під час навчання, так і в майбутній професійній діяльності.

В основі формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій лежить залежність практичних вмінь від ступеня

їхньої теоретичної підготовки. Це вказує на необхідність визначення вмінь, які в подальшому мають перетворитися у здатності, притаманні компетентному фахівцю. Розрізняючи поняття «здатності» та «здібності», зазначимо, що здатності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які є необхідною умовою високоякісного виконання конкретного виду діяльності та потребують постійного розвитку, а здібності – це теж особливості людини, що закладено в неї під час народження.

На сучасному етапі постійного зростання вимог до випускників ВНЗ, які готують фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей, поняття «фахівець» передбачає формування узагальнених професійних умінь, що лежать в основі готовності до професійної діяльності, які впродовж цієї діяльності перетворюються на здатності компетентної особистості. Це означає, що майбутній інженер-педагог не повинен обмежуватися чітким алгоритмом виконання окресленого кола дій, бо він тоді не буде задовольняти сучасним вимогам ринку праці. На нашу думку, інженеру-педагогу в галузі харчових технологій повинні бути притаманні креативність, нестандартність, творчість у розв'язуванні виробничих завдань. З позиції Ю. Фокіна [3], професійна діяльність майбутніх інженерів-педагогів пов'язана з відходом від традиційних рішень, з пошуком нових творчих шляхів під час досягнення навіть традиційних цілей. З огляду на це, діяльність фахівця повинна бути спрямована на створення якісно нових, креативних, невідомих раніше цінностей, та спиратися на стійкі узагальнені та систематизовані знання і зміст власної діяльності у створенні кінцевого продукту.

Такі фахівці повинні самостійно організовувати свою діяльність в процесі розв'язання системи технологічних

задач, правильно спроектувати робоче місце в процесі первинної обробки сировини, виготовлення страв, порціонування, їхнього оформлення та відпускання. В процесі навчання студенти намагаються самостійно знаходити мотиви майбутньої професійної діяльності, що сприяють розв'язуванню виробничих завдань. З цією метою студент, перш ніж висунути ідеї, пропозиції, повинен поставити собі певну кількість запитань, а саме: «як підвищити харчову цінність страви?», «які компоненти страви треба замінити?»; «яким чином впливає різна сировина на калорійність страви?»; «як зміниться калорійність, якщо...» і так далі. Тільки після відповіді на ці запитання він може запропонувати декілька варіантів ідей чи пропозицій, та розглядати їх ефективність.

Розвитку мотивації майбутніх фахівців під час проходження практики сприяє також здатність до мобілізації власних творчих можливостей особистості, що зберігає її працездатність на всіх етапах творчого пошуку. Крім того, формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій в процесі виробничої практики неможливе без цілеспрямованості – здатності особистості досягати поставленої мети за будь-яких умов. Заслуговує на увагу висока адаптованість фахівця до будь-яких умов, його швидке пристосування до зміни умов виробничого завдання.

Майбутні інженери-педагоги у процесі виробничої практики набувають діяльнісних умінь, які характеризують здатність студента до систематизації та аналізу інформації, що була отримана в процесі теоретичної підготовки, до постійного самовдосконалення, до самостійного формування досвіду приготування страв та кулінарних виробів.

Серед діяльнісних вмінь виокремлюємо вміння простежувати міжпредметні зв'язки дисциплін харчового

спрямування. Так, у ході розв'язування виробничих ситуацій студенти повинні самостійно знаходити взаємозв'язки з іншими об'єктами фахових дисциплін, спираючись на теоретичні знання технології приготування страв.

Уміння застосовувати отримані раніше теоретичні знання в процесі первинної обробки всіх видів сировини, виготовлення напівфабрикатів, готових страв і кулінарних виробів передбачає виконання технологічних операцій процесу виготовлення готових страв, що в подальшій діяльності забезпечить продуктивність цього процесу.

Здатність розв'язувати виробничі ситуації через проблемно-виробничі задачі передбачає знаходження студентами декількох варіантів їх розв'язання, які мають бути обґрунтовані з доведенням їх результативності. В процесі пошуку таких варіантів студенти оволодівають умінням будувати технологічні, структурно-наслідкові схеми приготування страв та моделювати технологічний процес виготовлення страв відповідно до завдання проекту, при цьому в них формується здатність акцентувати увагу на незначні, на перший погляд, деталі, які можуть вплинути на якість готових страв (режим первинної або теплової обробки тощо).

Уміння систематизувати теоретичні знання, отримані в процесі вивчення дисциплін професійної та практичної підготовки, узагальнювати їх під час виготовлення страв та кулінарних виробів. Так, наприклад, врахування хімічного складу овочів, дозволяє визначити такі режими теплової обробки, які забезпечили б максимальне збереження вітамінної цінності готових страв.

Уміннями аналізувати досвід розв'язання попередніх задач, застосовувати їх результати, що впливають на якість готових страв студенти оволодівають у процесі створення

творчих проектів. В основі створення творчого проекту лежить накопичений студентами досвід виготовлення певної групи страв (наприклад, борошняні кондитерські вироби). Аналіз рецептур існуючих страв, способів їх приготування дозволяє створити нову страву або кулінарний виріб, враховуючи правила поєднання харчових продуктів, їх хімічний склад, харчову цінність, будову.

Професійна освіта сьогодні носить практико-орієнтований характер, спрямований на підготовку фахівця, здатного співвідносити знання з особистим досвідом, адекватно думати, самостійно засвоювати реалії та вирішувати нові проблеми, які виникають у практиці. З цього приводу Е. Кротов писав, що це навіть не стільки навички інтелектуальної діяльності, скільки методологія визначення проблем, вибір головних із них, постановка цілей, володіння знаннями як інструментами не тільки рішення, але і конструювання проблем. Це є здатність комбінування знання як цього вимагає доцільність постановки проблеми [2, с. 73].

У зв'язку з цим, потрібен особливий підхід, який визначає методологічну стратегію освітнього процесу у вищій школі, професіонального змісту, технології дій, ділових відносин, характерних для майбутнього фахівця. Під час визначення змісту дидактичних підходів важливо акцентувати увагу на фундаментальності знань, процесуальній стороні їх засвоєння, враховувати особистісний аспект вимог, відкриття нового знання і проектування соціально-професійних стратегій.

Таким підходом до організації навчання у професійній школі може бути компетентнісно-креативний. Цей підхід забезпечує умови, для формування умінь: творчо і свідомо вибирати оптимальні способи діяльності; планувати, прогнозувати і передбачати її результати, оцінювати

ефективність професійної праці, мислити системно і комплексно, самостійно оновлювати інформацію, працювати з потоками інформації, здійснювати проектну діяльність, оцінювати раціональність прийнятих рішень [1].

Компетентнісно-креативний підхід до організації навчального процесу виконує різні функції:

– *методологічну* – передбачає креативність мислення, здатного нести організаційну роль в отриманні нових знань, переструктурування і моделювання раніше набутих знань для вирішення професійних проблем;

– *аналітичну* – передбачає наявність аналітичних здібностей, умінь розпізнавання, діагностики та проектування;

– *навчальну* – оволодіння методикою, технологією, стратегією і тактикою професійної діяльності.

Він (компетентнісно-креативний підхід) визначає інноваційний характер освітнього процесу. Форми і способи стимулюють не лише інтелектуальний рівень, але і розвиток креативних здібностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі харчових технологій, що дозволяє:

– отримати практичний результат (бачення професійної перспективи, визначення стратегії розвитку, плану перетворення і реконструкції старого, віджилого);

– формувати ефективну стратегію співпраці та співтворчості в навчальній, а згодом і у виробничій діяльності;

– вивчати технології розробки і реалізації оригінальних способів вирішення професійних завдань;

– піддавати самооцінці власні навчальні та професійні досягнення.

Компетентнісно-креативний підхід забезпечує формування культури перетворень, стимулює перетворення

отриманої раніше інформації в нове знання. Він проявляється:

- в суб'єктивному формулюванні навчальних цілей і завдань з урахуванням особистісної спрямованості освітнього процесу;

- власній ціннісно-змістовій інтерпретації навчальної інформації;

- варіюванні змістовних елементів навчального матеріалу і виділенням з нього суб'єктивних і особистісно-значущих елементів;

- у використанні особистісного потенціалу для актуалізації мотиваційної та рефлексивної позиції в навчальній діяльності;

- авторських пропозиціях щодо вирішення навчальних завдань і виконання різноманітних завдань, проектів;

- особистісної, професійної рефлексії та самооцінки власної компетентності, формулюванні власних принципів, ідей, авторської системи.

Нормативний аспект професійного знання спрямований не тільки на те, як робити, але і як сприймати, пояснювати, хвилюватись. Його атрибутивним елементом є відповідальне ставлення студентів до навчальних ситуацій.

У стані вільного вибору навчальних завдань і способів їх виконання, прагнення усвідомити необхідність в нестандартному вирішенні пізнавальних задач проявляються компетентність і креативність особистості; будуються необхідні майбутньому фахівцю компетенції:

когнітивні (вміння відчувати і об'єктивно сприймати, що відбувається у навчальній діяльності, задавати питання, виявляти причини досліджуваних явищ, визначати своє розуміння або нерозуміння проблеми тощо);

креативні (натхненність, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч, розкутість думок і почуттів, дій, прогностичність, наявність власних думок та ін.);

організаційно-діяльнісні (усвідомлення навчальних цілей, готовність їх конкретизувати і перевести в завдання, вміння поставити мету і завдання, окреслити шляхи їх досягнення; здатність до нестандартних способів вирішення, рефлексивне мислення тощо).

Компетентнісно-креативний підхід не тільки розставляє акценти з предметно-змістовного аспекту на особистість, її компетенції, креативні здатності, а й передбачає зміну характеру навчальної діяльності, організація якої вимагає від майбутніх фахівців прояву інтуїції, імпровізації, прагнення і здатності до рефлексії, прогнозування та передбачення.

Особливості компетентнісно-креативного підходу до навчання проявляються в:

- організації навчальної діяльності у формі діалогу, моделюванні спільного пошуку викладача і студентів щодо вирішення навчальної проблеми;
- ситуації діалогічного спілкування, прояву компетентності та креативності як професійних здібностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі харчових технологій;
- засвоєнні навчальної інформації через призму особистісного досвіду, емоційних переживань, індивідуального сприйняття, рефлексії.

Компетентнісно-креативний підхід до навчання через структурування навчальної інформації на принципах проблемності і самореалізації спрямований на:

- забезпечення якості освітнього процесу;
- використання технології, заснованої на принципах співпраці, співтворчості, співрозуміння, усвідомлення,

які дозволяють студенту знаходитись в полі професійної діяльності в ролі суб'єкта освітнього процесу;

– засвоєння майбутніми фахівцями професійного досвіду, етики, за якого норми і зразки стають мотивами професійної поведінки та діяльності;

– формування світоглядних поглядів, власної системи переконань і установок;

– введення додаткових освітніх програм, що визначають професійно-особистісне самовираження і самоствердження студентів, що підвищують конкурентоспроможність на ринку праці та їх соціалізацію.

Компетентнісно-креативний підхід у навчанні передбачає не тільки структурування особливим чином вивченого матеріалу і представлення його у вигляді розумових завдань, а й поєднує в собі різні технології.

До першої групи технологій відносять ігрові технології, в яких за допомогою ігор-драматизацій, етюдів на тематичні замальовки, діалоги, диспути формується готовність студентів до нестандартного вирішення навчальних проблем.

Друга група технологій дозволяє реалізувати потенції, ресурси і резерви студентів, як суб'єктів освітнього процесу, за допомогою різноманітних тренінгів, які розвивають у майбутніх інженерів-педагогів в галузі харчових технологій нестандартність у діях, компетенції та рефлексивні здібності.

До третьої групи технологій відносять навчання виходу з проблемних ситуацій: моделювання професійних ситуацій; тренінги самоактуалізації; розробку і захист творчих проектів; мозковий штурм; конкурси, творчі роботи.

Результатом застосування зазначених технологій є розвиток професійних компетенцій і подальше вдосконалення креативних здібностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі харчових технологій.

Таким чином необхідна цілеспрямована, систематична підготовка професорсько-викладацького складу до цієї інновації, розробка дидактичного і методичного забезпечення, своєчасної організації інформаційної підтримки проведених змін.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій явище багатогранне. Як було обґрунтовано вище, в його основі закладено розвиток узагальнених професійних вмінь студентів під час навчання. Забезпечення такого розвитку можливе за умов врахування в процесі підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій до професійної діяльності їхніх вікових та психологічних особливостей.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробленні методичного супроводу реалізації компетентнісно-креативного підходу у підготовці майбутніх інженерів-педагогів галузі харчових технологій.

Список використаних джерел

1. *Доброскок І.І.* Формування професійних цінностей як умова підвищення професійної компетентності студентів вищих навчальних закладів / І.І. Доброскок // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: [наукова монографія за ред. С.С. Єрмакова]. – № 8, – Харків, 2008. – С. 33–36.

2. *Кротов Э.* Система комплексной оценки качества образования специалистов / Э. Кротов // Высшее образование в России. – 1995. – № 2. – С. 71–75.

3. *Фокин Ю.Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество : Учеб.

пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 224 с.

References

1. *Dobroskok I.I.* Formuvannia profesiinykh tsinnosti yak umova pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / I.I. Dobroskok // Pedagogika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu: [naukova monohrafiia za red. S.S. Yermakova]. – № 8, – Kharkiv, 2008. – S. 33–36.

2. *Krotov E.* Sistema kompleksnoy otsenki kachestva obrazovaniya spetsialistov / E. Krotov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 1995. – # 2. – S. 71–75.

3. *Fokin Yu.G.* Prepodavanie i vospitanie v vysshey shkole : Metodologiya, tseli i sodержanie, tvorchestvo : Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / Yu.G. Fokin – М. : Izd. tsentr «Akademiya», 2002. – 224 s.

Наталья Валентиновна Волкова,

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и методики
технологического образования,
Криворожский государственный
педагогический университет,
г. Кривой Рог, Украина
E-mail: volkovanatali1802@gmail.com

Волкова Н.В.

**ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-
ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ПИЩЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНО-КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА**

Анотація

Исследована проблема формирования профессиональной деятельности будущих инженеров-педагогов в области пищевых технологий в условиях реформирования высшего образования. Рассмотрены профессиональные функции и особенности реализации компетентностно-креативного подхода по подготовке вышеупомянутых специалистов. Указано приоритетные направления исследования данной проблемы.

Ключевые слова: *профессиональная деятельность, профессиональное образование, инженер-педагог, пищевые технологии, компетентно-креативный подход.*

Nataliia Volkova,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Department of Pedagogy and Methods

of Technologic Education,

Kyryvi Rih State Pedagogical University,

Kyryvi Rih, Ukraine

E-mail: volkovanatali1802@gmail.com

Volkova N.

FORMATION OF THE FUTURE

ENGINEERS-EDUCATORS' IN THE FIELD OF FOOD TECHNOLOGIES READINESS FOR A PROFESSIONAL ACTIVITY ON THE BASIS OF COMPETENCE-CREATIVE APPROACH

Abstract

The problem of forming the professional activity of future engineers-teachers in the sphere of food technologies is investigated in the article in conditions of the higher education reforming. The professional functions and features of competence-and-creative approach realization are considered

in the conditions of vocational preparation of these experts. The need of introduction of competence-and-creative approach is proved; it is an effective remedy that increases the preparatory level of an engineer-teacher in the sphere of food technologies. The functions of competence-and-creative approach in the preparation of future engineers-teachers are found out and described, there are namely: methodological, analytical, and educational. The author is accented a manifestation of competence and creativity of the personality and also process of competences' formation that necessary for future expert – cognitive, creative, organizational and activity, provides for creation special conditions in the system of vocational preparation. For this purpose it is necessary to create real opportunities for the free choice by students of educational tasks and ways of their performance, to stimulate their aspiration to the non-standard solution of informative tasks. The conclusion is drawn that a competence-and-creative approach in training provides not only structuring the studied material in a special way and its representation in the form of intellectual tasks, and unites in itself various technologies (game, realization of resources, problem). The priority directions of a research of the specified problem are specified.

Key words: *professional activity, vocational education, engineer-pedagogue, food technologies, competence-creativity approach.*

УДК 37.015.31:005.53

ТВОРЧІ МЕТОДИ ПРИЙНЯТТЯ ЕФЕКТИВНИХ РІШЕНЬ

Світлана Олексіївна Доценко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторантка кафедри початкової,
дошкільної та професійної освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна

Анотація

У статті детально розглянуто вплив творчих методів для прийняття ефективних рішень. На основі численних досліджень проаналізовано сутність понять «творчість», «прийняття рішень» та «ефективність рішень».

Серед сучасних позицій визначено два підходи, що формулювання поняття «творчість». Перший – творчість розглядають як діяльність, спрямовану на створення нових цінностей. У другому підході творчість пов'язують із самореалізацією людини.

Поняття «прийняття рішень» визначають як інтелектуальну діяльність, у межах якої рішення є результатом обміркованого й аргументованого висновку. Визначено, що процес прийняття педагогічних рішень має містити такі етапи: визначення цілей; пошук та обробка необхідної інформації; визначення та оцінювання альтернативних рішень; вибір оптимального рішення і його реалізація. Вимогами до ефективного рішення є: наукова обґрунтованість, стислість і чіткість формулювання рішення, вчасність, адресність (чітко вказані виконавці), конкретність термінів виконання рішення.

Ефективним підходом для прийняття рішень є творчий. Вміння творчо вирішувати проблеми – це важлива якість, яка дозволяє ефективно працювати в ситуаціях невизначеності та ризику. Акцентовано увагу на творчих методах прийняття рішень: мозкова атака, коло ідей, аналогії та метафори, технологічна фантастика, метод прес та метод фокальних об'єктів. Зазначені методи спрямовані на досягнення цілей за рахунок створення умов для творчої самореалізації кожного, стимулюванні їх на особистісно-професійний розвитку. Охарактеризовано фактори, що впливають на ефективність прийняття рішень: розвиток творчих здібностей учнів, інтелект, творче та критичне мислення, пізнавальна активність, тощо.

Ключові слова: *творчість; творчі методи, прийняття рішень, ефективність, проблема, задача, інтелект.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Проблеми сучасної освіти вимагають підготовки фахівців, які володіють не тільки високим професійним якомостями, але й здатних швидко приймати рішення, знаходити вихід з будь-яких проблемних ситуацій, спираючись на свої знання, інтуїцію, уяву, евристичні та креативні якості. Ці нові вимоги знайшли відповідне відображення в нових стандартах освіти, де серед інших кваліфікаційних вимог до підготовки фахівців підкреслюється необхідність оновлення змісту, методів, засобів, форм початкової та середньої освіти, зокрема, застосування творчих методів для вирішення проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчості досліджується закордонних та вітчизняними вченими в різних контекстах. В широкому сенсі розглядається як наука, що вивчає: а) творчу діяльність,

метою якої є побудова моделей процесу вирішення нового завдання; б) продуктивне творче мислення, зокрема евристичну діяльність; в) закономірності процесів пошуку ефективного та оригінального рішення задачі. У більш вузькому сенсі творчість розглядається як спеціальні методи що дозволяють прискорити процес вирішення тієї чи іншої задачі. Сьогодні більше досліджень присвячується розгляду творчої діяльності з метою отримання нових результатів у різних сферах: кібернетиці, педагогіці, психології, криміналістиці, медицині тощо.

Проблемам феномена творчості та його природи, формуванню та прояву творчих здібностей, їх діагностиці присвячено багато досліджень у психологічній науці. Зокрема, цим займалися В. Ананьєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Л.С. Рубінштейн, Б. Теплов, Я. Пономарьов, В. Моляко, В. Шадриков та ін. Проблему творчості розглядали й закордонні дослідники: Г. Айзенк, Е. де Боно, М. Воллах, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Н. Коган, Т. Рібо, С. Мідник, К. Роджерс, Р. Стернберг, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг та ін. Головна характеристика творчості – створення нового. Серед сучасних позицій науковців стосовно природи творчості виділяють два підходи. Перший – творчість розглядають як діяльність, спрямовану на створення нових суспільно значущих цінностей; основну увагу приділяють критеріям об'єктивної новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності. Другий підхід пов'язує творчість із самореалізацією людини, з розвитком мотивації її творчої діяльності. Критерій творчості в такому розумінні, її цінність – особистість самої людини, а не тільки продукти творчої діяльності.

Процес прийняття рішень пов'язують з інтелектуальною діяльністю, з процесом розв'язання задач, з психологічною готовністю до інноваційної діяльності, з виявом вольових

зусиль, зі специфічною функцією управління. Вчені розглядають прийняття рішень як діяльність особистості, що передбачає комплекс послідовних дій з усвідомлення проблемної ситуації, опрацювання інформації, необхідної для розв'язання проблеми, планування на цій основі конкретної діяльності, прогнозування її результату та вибору оптимального рішення. Але для розв'язування нестандартних проблем немає чіткого алгоритму їх вирішення, тому для генерації альтернативних рішень які потрібно прийняти в ситуаціях невизначеності та ризику використовують творчі методи.

Формування цілей статті. Метою статті є дослідження творчих методів на ефективність прийняття рішень.

Виклад основного матеріалу. Перші спроби наукового осмислення процесу прийняття рішень належать античному філософу Сократу (близько 469–399 рр. до н. е.), який вважав своїм покликанням «виховання» людей за допомогою дискусій, бесід. Сократівські діалоги стали першим кроком до формування особливого мистецтва маевтики – системи формулювання запитань для співрозмовника. Він стверджував, що мистецтво вчителя складається зі стимулювання в учня потягу до істини, розвитку самостійного мислення, на відміну від регламентованих. Мабуть, саме тому він широко використовував метод бесіди, названий пізніше його ім'ям, суть якого в тому, що за допомогою системи певним чином поставлених запитань співрозмовника підводять до правильних рішень [8]. Учення Сократа стали підґрунтям для створення гнучкої теорії красномовства та розробки прийомів оволодіння ораторським мистецтвом, обґрунтування та визначення риторики як здатності знаходити способи переконання щодо вирішення певної проблеми.

Сучасні філософські дослідження розглядають проблему прийняття рішень з погляду функціонування інтелектуальної діяльності. Ґрунтуючись на ідеях Дж. Д'юї, який є засновником фундаментального підходу до проблеми прийняття рішень, науковці визначають цю проблему саме в контексті особливостей організації інтелектуальної діяльності, головним завданням якої є формування навичок самостійного мислення, що виражається в готовності приймати зважені, обґрунтовані рішення з урахуванням особливостей конкретних умов.

У психології існують різні підходи до визначення процесу прийняття рішень, його шляхів, етапів, що дозволяє розглядати дану проблему у сфері психології діяльності, особистості, мислення, управління [9, 10, 16].

Вагомий внесок у дослідження психологічного аспекту зазначеної проблеми зробив Ю. Козелецький, який акцентував увагу на механізмах прийняття раціональних рішень, враховуючи «людський фактор». На його думку, «здорового глузду, інтуїції, досвіду вже недостатньо для правильного визначення альтернативних рішень, а наявність «управлінської хватки» не гарантує їх ефективності, тому прийняття рішень – це вольовий акт, а рішення – прояв волі людини» [6]. За визначенням Ю. Козелецького, особистість (або групу), яка приймає рішення, називають суб'єктом прийняття рішень (тобто це система, що робить вибір з множини альтернатив та несе відповідальність за своє рішення). Тому особистість, яка приймає рішення повинна мати характерні психічні риси, а саме: оригінальність і гнучкість мислення, цілеспрямованість, творчі здібності.

Заслуговує на увагу й інший психологічний підхід (Г. Костюк, Н. Кузьміна, Н. Шкіль, В. Сластьонін, В. Спиридонов, В. Шадриков та ін), відповідно до якого

процес прийняття рішень співвідносять із процесом мислення, що розуміють як процес розв'язування задач. Окрім того, науковці підкреслюють, що процес прийняття рішень є безперервною взаємодією суб'єкта з об'єктом, в якій суб'єкт через аналіз і синтез розкриває відношення між відомим і шуканим, в результаті чого з'являються нові дані, ідеї та рішення. Отже, процес прийняття рішень – це поєднання в процесі мислення різних розумових операцій, серед яких провідне місце посідають аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення [7].

Сучасні наукові концепції утворюють нові підходи до проблеми прийняття рішень. Так, у зарубіжній педагогіці прийняття рішень (decision making) розглядається як «входження до світу демократичних цінностей». Якщо особистість володіє технікою прийняття рішень, уміє відстоювати свою позицію, здатна критично осмислювати свої погляди та, за необхідністю, визначати свої помилки та недоліки – то вона гарно соціалізована в парадигмі демократичних цінностей. На особливу увагу заслуговує акцентування емоційного стану суб'єкта, його свободи та відповідальності у процесі прийняття рішень.

Установлено, що процес прийняття педагогічних рішень має містити такі складники: виявлення проблеми; визначення цілей, задач, предмета, об'єкта, гіпотези; пошук та обробка необхідної інформації; визначення та оцінювання альтернативних рішень; вибір оптимального рішення і його реалізація. Серед різноманітних вимог до ефективного рішення першочерговими є: наукова обґрунтованість, стислість і чіткість формулювання рішення, вчасність, адресність (чітко вказані виконавці), конкретність термінів виконання рішення. Таким чином, з'ясовано, що успішність прийняття рішень у певній діяльності забезпечується

високим та достатнім рівнями сформованістю мотиваційної сфери, розвитку критичного та творчого мислення, а також сформованості системи знань та умінь розв'язувати проблемні ситуації.

Найбільший практичний інтерес викликають дослідження процесу прийняття рішень у ситуаціях, пов'язаних із *ризиком*, який визначають як а) дисперсію результату; б) математичне очікування (величину) збитку; в) шанси невдачі (як імовірність, так і величину програшу) тощо. Ю. Козелецький визначає ризик як «невід'ємну рису активності людини», вважаючи, що елементи ризику є не тільки у військових або економічних проблемах, але й у творчій діяльності людини [6]. Схильність до ризику науковці вважають однією з рис особистості. Отже, ми дотримуємося думки, що ризик – це активна дія, спрямована на певну мету, досягнення якої пов'язано з елементами небезпеки.

Ефективним підходом для вирішення проблеми прийняття рішень є творчий. Відомо, що вміння творчо вирішувати проблеми – це важлива якість, яка дозволяє ефективно працювати в ситуаціях невизначеності та ризику. Творчість завжди оригінальна, тому що у творчій діяльності застосовуються нові методи та засоби діяльності. Звичайно, найкращі умови для вирішення проблем виявляються у творчій діяльності, спрямованій на відкриття, конструювання нового, невідомого [4].

Традиційно творчість розглядають як «досягнення чогось значного та нового...». Деякі психологи вважають, що «творчість – це чутливість до браку або прогалин в інформації при вирішенні проблем, до дисгармонії її елементів і прагнення пошуку варіантів її розв'язання». Здатність до творчості не є виключним явищем, властивим лише одиницям, творчі завдатки є практично у кожного,

інша справа, якщо вони не завжди можуть розвиватися і перетворюватися у здібності. Тією чи іншою мірою творчість властива всім, більше того, її можна виявити, стимулювати, розвивати. Проте І. Лернер вважає, що вирішальною передумовою творчого виховання в сучасних умовах є інтелектуальний розвиток, а саме: розвиненість пам'яті, мислення, уваги, комбінаторні властивості, тобто виявлення різноманіття типів зв'язків, процесуальні властивості, прийоми та стратегії інтелектуальної діяльності, здатність регулювати свою пізнавальну діяльність. Отже, необхідність використання творчого підходу у процесі прийняття рішень проявляється у випадках, коли недостатньо відомих форм, засобів, принципів, методів, норм та ідей.

Досвід творчої діяльності можна представити через його процесуальну характеристику, а саме:

- самостійний перенесення раніше засвоєних знань та вмій у нову ситуацію;
- бачення проблеми в стереотипній для суб'єкта ситуації;
- бачення нової функції знайомого об'єкта;
- бачення альтернативних рішень проблеми;
- комбінування раніше відомих засобів у нові.

Слід зазначити, що вирішальною передумовою творчої діяльності є інтелектуальний розвиток, а саме: розвиток пам'яті, мислення, уваги, комбінаторні, процесуальні властивості, прийоми та стратегії інтелектуальної діяльності, здатність регулювати свою діяльність [1]. Одним із шляхів розвитку творчості є процес винайдення еталонів, під якими розуміють раціональні орієнтири в будові інформації. Засвоєння таких орієнтирів (еталонів), з одного боку, сприяє тому, що інформація фіксується в структурній формі, з другого – забезпечує більш ефективне здійснення розумових

операцій при переробці інформації. Отже творчий процес – це робота з інформацією, що необхідна для вирішення проблемної ситуації.

Також у творчому процесі тісно перетинаються руйнування старого і створення нового, встановлення зв'язків між попереднім досвідом та новою ситуацією. Відомо, що для створення нового, насамперед, потрібно зруйнувати старе, щоб використовуючи його конструктивні елементи, скласти нову конструкцію. Як відомо, в основі творчої діяльності лежить здатність переносити способи розв'язання тих чи інших проблем на умови проблемної ситуації. Такий спонтанний перенос допомагає зрозуміти правильність раніше засвоєних знань за своїм змістом, самостійно бачити проблему, виділяти альтернативи її рішення, комбінувати раніше засвоєні знання у нові при вирішенні специфічних проблем. Тому в процесі прийняття рішень треба вивчати та засвоювати не форму, а його зміст. Отже, у творчому процесі, на якому б рівні його не розглядали, властива діалектична єдність традицій й новаторства, через яку реалізується його наступність. Аналізуючи продукти творчої діяльності, можна виділити в творчості два компоненти: випадкове і закономірне. Випадковість у творчому процесі виступає як форма прояву закономірного. Більш того, без титанічного шліфування закономірного не було б блиску випадкового.

Вирішуючи проблему пошуку оптимальних шляхів розвитку творчих здібностей учнів, ми характеризували творчість як процес досягнення нового, цінного, оригінального. При використанні методів стимулювання, активізації ми враховували багатоплановість, багатомірність творчої особистості. Тому, було використано цілий комплекс творчих методів, а саме: мозкова атака, коло

ідей, аналогії та метафори, технологічна фантастика, метод прес та метод фокальних об'єктів, тощо [3, 5].

Ефективним методом аналізу проблемної ситуації є *мозковий штурм* (автор А. Осборн), який характеризується як колективний пошук нетрадиційних шляхів розв'язання проблем. Використання цього методу при дослідженні проблеми сприяло подоланню психологічної інерції, продукуванню максимальної кількості альтернативних рішень у мінімальний термін. У психології мислення людини у звичайних ситуаціях визначається здебільшого свідомістю, в якій панують контроль і порядок, а для подолання психологічної інерції потрібно створити умови для прориву з підсвідомості. Під час мозкового штурму ми записували всю інформацію, відкидаючи будь-яку критику (словесна, жестова, мімічна), підтримуючи будь-яку ідею. Мозковий штурм є ефективним за умов дотримання таких правил:

- висловлювати можна будь-які ідеї;
- заохочувати вільне асоціювання;
- записувати всі асоціації;
- завершувати підсумком, визначенням найцікавіших ідей.

Одним з етапів мозкового штурму є складання *асоціативного куща* (або грона), який допомагає відшукати та зафіксувати всі асоціації відносно запропонованих понять (проблем), використовуючи всі типи асоціацій (прямі, фантастичні, емпатійні (засновані на розумінні емоцій)). Так, асоціація є продуктом мислення, у розвитку якого важливу роль відводиться методу порівняння за подібністю і відмінністю. Наведемо приклад асоціативного куща для поняття «проблема» (рис. 1.) де наведено ряд асоціацій до поняття «проблема», а саме: запитання, задача, ризик, невизначеність, відповідальність, процес, дискусія, життєва

ситуація, теорія управління. Після складання асоціативного куща учням пропонувалось проаналізувати свої записи та, якщо необхідно, доповнити їх, самостійно сформулювати визначення поняття «проблема».

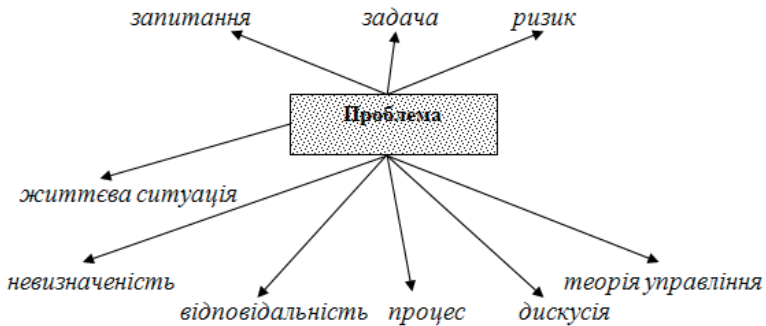


Рис. 1. Асоціативний кущ

Для розвитку нестандартного мислення, прийняття нешаблонних рішень ми використовували метод фокальних об'єктів. Суть його полягає у перенесенні властивостей одного предмета на інший. Фокальним (від лат. focus – осередок) називають об'єкти, що перебувають у фокусі, в центрі уваги. Використовуючи метод фокальних об'єктів при дослідженні проблеми ми дотримувались такого алгоритму роботи:

- розглядаючи або змінюючи будь-який об'єкт, мимоволі обирали інший предмет (кілька предметів), який не стосується фокального слова;
- для вибору іншого предмета (або кількох предметів) учням пропонувалась інша проблемна ситуація або проблема;
- для чіткого формулювання проблеми учні формулювали 5–10 визначень вибраного предмета (Який він? Опишіть його..);

- дібрані ознаки прикладали до слова у фокусі; отримані словосполучення розглядають;
- підбирали до фокального об'єкта не властиві йому елементи, які зумовлювали його видозміну.

Для визначення альтернативних рішень ми застосовували «метод прес». Цей метод допоміг чітко сформулювати свою думку у стислій та чіткій формі за допомогою наступного алгоритму:

1. сформулюйте свою думку;
2. наведіть причину появи цієї думки;
3. приведіть приклад для пояснення цієї причини;
4. узагальніть свою думку (зробіть висновки).

Організацію дискусій щодо запропонованих учнями проблем ми проводили за допомогою методу «Коло ідей», суть якого полягає в тому, що після обговорення проблеми в групі, кожен черзі представляв лише один аспект вирішення проблеми. Це допомогло всій групі обмінятися ідеями та скласти спинок ідей.

Практика свідчить, що даний метод є ефективним для організації видів діяльності з вирішення будь-якої актуальної проблеми. Альтернативним є прийом, коли учні пишуть свою ідею або проблему на картці. Викладач збирав усі картки та складав список запропонованих ідей на дошці та організовував дискусію.

У процесі організації самоосвітньої діяльності учнів особлива увага приділялась методу створення навчальних проблемних ситуацій, під якими ми розуміємо навчальні завдання, спрямовані на розв'язання невідповідностей між наявними знаннями та тими, що необхідні для її розв'язання. Практикою доведено, що дослідження зазначених ситуацій сприяло вдосконаленню навичок самостійної роботи та розробці індивідуальної траєкторії навчання. Дбаючи про

розвиток творчих здібностей, ми вчили їх не тільки тому, як розв'язувати ту чи інші проблеми, а й тому, де можна знайти необхідну інформацію.

Здатність до творчості не є виключним явищем, властивим лише одиницям. Творчі задатки є практично у кожного учня, інша справа, якщо вони не завжди можуть розвиватися і перетворюватися у здібності. Тією чи іншою мірою творчість властива всім, більш того, її можна виявити, стимулювати, розвивати. Окрім того, творчим процесом при прийнятті рішень і його розвитком важко керувати. Єдина можливість вплинути на організацію такої діяльності – створити умови для розвитку творчих здібностей.

Для стимулювання новаторських ідей, розвитку творчих здібностей ми використовували наступні техніки:

- аналогії і метафори. При знаходженні рішення необхідно вибрати вирішену проблему, з аналогічними цілями і розробити альтернативи. При цьому рішення вирішеної проблеми використовується як основа для даного. Метафору використовують для стимулювання ідей, причому знаходять прямо пропорційну мету чи незвичайні об'єкти;

- вільні асоціації. Ця методики основана на тому, що будь-яка думка, об'єкт може перетинатися з іншою думкою чи метою, при цьому створюючи нові ідеї;

- технологічна фантастика. Скориставшись одним із параметрів здійснення цілей необхідно уявити, що проблема цілком вирішена.

Слід зазначити, що саме в процесі творчого рішення проблем, пошуку нестандартних способів їх розв'язання учні виробляли вміння критично ставитись до тривіального, вчилися дискутувати тощо. Залучення до творчої діяльності розкрило перед ними горизонти людських можливостей і сприяло правильному визначенню своєї траєкторії навчання.

Особливе місце в процесі організації творчої діяльності учнів ми надавали розвитку творчого саморуку, ідея якої лежить в основі проблеми активності людини – багатомірної категорії, яка розкриває індивідуально-особистісний рівень. Отже, у світлі сучасних підходів до творчості, ми надавали особливого значення здатності до самостимулювання, саморуку, саморозвитку, самоздійснення за допомогою таких рекомендації щодо планування свого часу або своїх справ (за ступенем обов'язковості, важливості, регулярності, імовірності виконання); формулювання цілей та самонастроювання на досягнення результату; критичної самооцінки і діагностуванні своїх позитивних якостей та слабких сторін тощо. Зазначені методи спрямовані на досягнення цілей шляхом створення умов для творчої самореалізації кожного, стимулюванні їх на особистісно-професійний розвиток.

Список використаних джерел

1. *Басюк Л.В., Доброскок І.І.* Розвиток креативності як необхідна умова професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування / Л.В. Басюк, І.І. Доброскок // Humanitarium / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) ; Ніжин (Чернігів. обл.) : Лисенко М.М., 2017. – Том. 39, Вип. 2 : Педагогіка. – С. 7–16.
2. *Выготский Л.* Воображение и его развитие в детском возрасте / Л. Выготский // Хрестоматия по психологии. – М. : Просвещение, 1987.
3. *Доценко С.* Роль навчального предмета «Єврика» у вирішенні завдань освіти здібних та обдарованих учнів

початкової школи / С. Доценко Л. Булахова, Т. Дорожко // Рідна школа. – № 10 (1006), жовтень. – 2013. – С. 54–60.

4. *Дьяченко О.М.* Воображение дошкольника / О.М. Дьяченко. – М. : Знание, 1986.

5. Еврика : [зошит на друкованій основі] / І. Гавриш, С. Доценко – 3 клас. Частина 4. – Х. : ТОВ ВБ «Інтелект України», 2015. – 16 с.

6. *Козелецкий Ю.* Психологическая теория решений. – М. : Прогресс, 1979. – 501с.

7. *Костюк Г.* Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі формування мовленнєвої компетентності / Г. Костюк // Початкова школа. – № 8. 2008. – С. 89–90.

8. *Кремень В.* Філософія освіти ХХІ століття // Шлях освіти. – 2003. – № 6. – С. 2–5.

9. *Кулагина И.* Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет [уч. пос.] / И. Кулагина – М. : Издательство Университета Российской академии образования, 2001. – 176 с.

10. *Максименко С.* Загальна психологія : [навч. пос] / С. Максименко, В. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

11. *Мартинюк І.* Творчий потенціал і самореалізація особистості // Психологія і педагогіка життєтворчості. – К., 1996. – 792 с.

12. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

13. *Мацко Л.* Основи психології та педагогіки : [навч. пос.] / Л. Мацко, М. Прищак. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 158 с.

14. *Моляко В.А.* Творческая одаренность и воспитание творческой личности. / Подг. В.А. Моляко. // К. : Знание, 1991. – С. 19.

15. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. // М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308 с.

16. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с. – С. 320.

17. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоєва. // К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

18. *Edward de Bono. Lateral Thinking : Creativity Step by Step Paperback* / Edward de Bono. – Neu York, 1990. – 297 p.

Referenses

1. *Basiuk L.V., Dobroskok I.I. Rozvytok kreatyvnosti yak neobkhidna umova profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia* / L.V. Basiuk, I.I. Dobroskok // Humanitarium / DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody». – Pereiaslav-Khmelnyskyi (Kyiv. obl.) ; Nizhyn (Chernihiv. obl.) : Lysenko M.M., 2017. – Tom. 39, Vyp. 2 : Pedahohika. – S. 7–16.

2. *Vyhotskyi L. Voobrazhenye y eho razvytye v detskom vozdaste* / L. Vyhotskyi // Khrestomatya po psykholohyy. – M. : Prosveshchentye, 1987.

3. *Dotsenko S. Rol navchalnoho predmeta «Evryka» u vyrishenni zavdan osvity zdibnykh ta obdarovanykh uchniv pochatkovoï shkoly* / S. Dotsenko L. Bulakhova, T. Dorozhko // Ridna shkola. – № 10 (1006), zhovten. – 2013. – S. 54–60.

4. *Diachenko O.M. Voobrazhenye doshkolnyka* / O.M. Diachenko. – M. : Znanye, 1986.

5. *Evryka : [zoshyt na drukovanii osnovi]* / I. Havrysh, S. Dotsenko – 3 klas. Chastyina 4. – Kh. : TOV VB «Intelekt Ukrainy», 2015. – 16 s.

6. *Kozeletskyi Yu.* Psykholohycheskaia teoryia reshenyi. – M. : Prohress, 1979. – 501 s.

7. *Kostiuk H.* Rozvytok tvorchykh zdbnostei molodshykh shkoliariv u protsesi formuvannia movlennievoi kompetentnosti / H. Kostiuk // Pochatkova shkola. – № 8. 2008. – S. 89–90.

8. *Kremen V.* Filosofiia osvity XXI stolittia // Shliakh osvity. – 2003. – № 6. – S. 2–5.

9. *Kulahyna Y.* Vozrastnaia psykholohyia. Razvytye rebenka ot rozhdenyia do 17 let [uch. pos.] / Y. Kulahyna – M. : Yzdatelstvo Unyversyteta Rossyiskoi akademyy obrazovanyia, 2001. – 176 s.

10. *Maksymenko S.* Zahalna psykholohiia : [navch. pos] / S. Maksymenko, V. Soloviienko. – K. : MAUP, 2000. – 256 s.

11. *Martyniuk I.* Tvorchy potentsial i samorealizatsiia osobystosti // Psykholohiia i pedahohika zhyttietvorchosti. – K., 1996. – 792 s.

12. *Matiushkyn A.M.* Kontseptsyia tvorcheskoi odarennosti / A.M. Matiushkyn // Voprosy psykholohyy. – 1989. – № 6. – S. 29–33.

13. *Matsko L.* Osnovy psykholohii ta pedahohiky : [navch. pos.] / L. Matsko, M. Pryshchak. – Vinnytsia : VNTU, 2009. – 158 s.

14. *Moliako V.A.* Tvorcheskaia odarennost y vospytanye tvorcheskoi lychnosti. / Podh. V.A. Moliako. // K. : Znanye, 1991. – S. 19.

15. Pedahohyka: Ynnovatsyonnaia deiatelnost / V.A. Slastenyn, L.S. Podymova. // M. : YChP «Yzdatelstvo Mahystr», 1997. – 308 s.

16. *Rubynshtein S.* Osnovy obshei psykholohyy / S. Rubynshtein. – SPb. : Pyter, 1999. – 720 s. – S. 320.

17. *Sysoieva S.O.* Osnovy pedahohichnoi tvorchosti: pidruchnyk / S.O. Sysoieva. // K. : Milenium, 2006. – 344 s.

18. *Edward de Bono. Lateral Thinking : Creativity Step by Step* Paperback / Edward de Bono. – Neu York, 1990. – 297 p.

Светлана Алексеевна Доценко,
кандидат педагогических наук, доцент,
докторант кафедры начального, дошкольного
и профессионального образования,
Харьковский национальный педагогический
университет имени Г.С. Сковороды,
г. Харьков, Украина
E-mail: dozenkosveta@gmail.com

Доценко С.А.
ТВОРЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРИНЯТИЯ
ЭФФЕКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ

Аннотация

В статье подробно рассмотрено влияние творческих методов для принятия эффективных решений. На основе многочисленных исследований проанализированы сущность понятий «творчество», «принятие решений» и «эффективность решений».

Среди современных позиций определено два подхода формулировки понятия «творчество». Первый – творчество рассматривают как деятельность, направленную на создание новых ценностей. Во втором подходе творчество связывают с самореализацией человека.

Понятие «принятия решений» определяют, как интеллектуальную деятельность, в рамках которой решение является результатом обдуманного и аргументированного вывода. Определено, что процесс принятия педагогических решений должен содержать следующие этапы: определение целей; поиск и обработка необходимой информации; определение и оценка альтернативных решений; выбор

оптимального решения и его реализация. Требованиями к эффективному решению являются: научная обоснованность, краткость и четкость формулировки решения, своевременность, адресность (четко указаны исполнители), конкретность сроков исполнения решения.

Эффективным подходом для принятия решений является творческий. Умение творчески решать проблемы – это важное качество, которое позволяет эффективно работать в ситуациях неопределенности и риска. Акцентировано внимание на творческих методах принятия решений: мозговая атака, круг идей, аналогии и метафоры, технологическая фантастика, метод пресс и метод фокальных объектов. Указанные методы направлены на достижение целей за счет создания условий для творческой самореализации каждого, стимулировании их на личностно-профессиональном развитии. Охарактеризованы факторы, влияющие на эффективность принятия решений: развитие творческих способностей учащихся, интеллект, творческое и критическое мышление, познавательная активность и тому подобное.

Ключевые слова: *творчество; творческие методы, принятия решений, эффективность, проблема, задача, интеллект.*

Svitlana Dotsenko,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Doctoral student,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine

E-mail: dozenkosveta@gmail.com

Dotsenko S.

**CREATIVE METHODS FOR THE ADAPTATION
OF EFFECTIVE SOLUTION**

Abstract

The article examines in detail the influence of creative methods for making effective solutions. On the basis of numerous studies, the essence of the concepts of «creativity», «solution-making» and «solution-making» is analyzed.

Among the contemporary positions two approaches are identified those formulate the concept of «creativity». The first one considers creativity as an activity aiming at creating new values. In the second approach, creativity is associated with the self-realization of a person.

The concept of «solution-making» is defined as intellectual activity, within the framework of which the solution is the result of a deliberate and reasoned conclusion. It is determined that the process of adopting pedagogical solutions should include the following stages: definition of goals; search and processing of necessary information; identification and evaluation of alternative solutions; choice of optimal solution and its realization. The requirements for an effective solution are considered as a scientific validity, conciseness and clarity of the solution formulation, timeliness, targeting (clearly specified performers), aspecificity of the solution timing.

An effective approach to solution-making is a creative. The ability to solve problems creatively is an important quality that allows you to work effectively in situations of uncertainty and risk. The emphasis is laid on the creative methods of solution-making, they are: brain attack, the range of ideas, analogies and metaphors, technological science fiction, the method of the press and the method of focal objects. These methods are aimed at achieving the goals by creating conditions for creative self-realization of each person, stimulating them for personal and professional development. The factors influencing the solution-making efficiency are identified as: the development of students' creative abilities, intelligence, creative and critical thinking, cognitive activity, etc. and described in the article.

Key words: *creativity; creative methods, solution-making, efficiency, problem, task, intellect.*

УДК 378.147:327](477)

СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ

Катерина Юрївна Істоміна,

кандидат педагогічних наук,

кафедра іноземних мов,

Національний університет «Львівська політехніка»

м. Львів, Україна

Анотація

У статті висвітлено стан професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин у системі вищої освіти України. У процесі дослідження з'ясовано, що професійну підготовку фахівців-міжнародників в Україні здійснюють у системі вищої університетської освіти на факультетах міжнародних відносин або у профільних вищих навчальних закладах за різними напрямками, що дає змогу студентам обрати спеціалізацію для майбутньої професійної діяльності у сфері міжнародних відносин відповідно до своїх здібностей та інтересів. У ході наукової розвідки вивчено та проаналізовано традиційні та інноваційні методи навчання та організації навчального процесу, що своєю чергою, формує ґрунтовну платформу для розуміння професійної підготовки майбутніх фахівців-міжнародників в університетах України. Проведене дослідження освітніх програм професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук з міжнародних відносин в університетах України дало змогу виокремити її характерні риси та особливості.

Ключові слова: професійна підготовка, освітня програма, фахівець у галузі міжнародних відносин, метод навчання, методи активного навчання, результати навчання, академічна мобільність.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У сучасному суспільстві з посиленням впливу глобалізаційних процесів значущість міжнародних відносин постійно зростає. Необхідність якісної професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин в Україні зумовлена непростою ситуацією у політичній, соціальній та економічній сферах. Адже виклики, з якими Україна зіштовхується на сучасному етапі свого розвитку, вимагають якісно нового стилю управління суспільними процесами та врегулювання конфліктних ситуацій з метою збереження та примноження національного потенціалу. Виконання цих завдань пов'язане з оптимізацією освітньої моделі професійної підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин, які у процесі своєї професійної діяльності безпосередньо впливатимуть на процеси державотворення та побудови майбутньої траєкторії розвитку країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка фахівців у сфері міжнародних відносин є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки. Підтвердженням цього є велика кількість наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних науковців з метою дослідження різних аспектів цієї проблематики, а саме: висвітлення глобалізаційних та інтеграційних процесів в освіті, інноваційного розвитку вищої школи, неперервності освіти (О. Безпалько, О. Горська, Л. Гриневич); формування змісту професійної освіти (Г. Брюханова, В. Журавський, М. Згуровський); операційний компонент професійної підготовки фахівців (І. Лернер, М. Скаткін, Я. Мельжинський, Л. Товажнянський, С. Бухкало, Н. Кошелева); застосування компетентнісного підходу у

підготовці фахівців (Н. Бібік, Г. Ващенко, О. Локшина, О. Дубасенюк); проблема формування і розвитку особистості фахівця-міжнародника (О. Тарасова, В. Третько, О. Сніговська); формування комунікативної культури фахівців міжнародних відносин (В. Вишпольська, К. Долгош, Н. Замкова); формування громадської свідомості фахівців (Т. Качалова, Л. Плига, І. Семків); громадську діяльність у процесі навчання у вищій школі молоді (А. Данилова, Т. Тищенко, В. Горобчишина) тощо.

Незважаючи на інтерес науковців до дослідження питання професійної підготовки фахівців-міжнародників, ця педагогічна проблема потребує подальшого вивчення з метою оптимізації системи вищої освіти України.

Формування цілей статті. Мета статті – дослідити сучасний стан професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин в Україні на основі дослідження освітніх програм з міжнародних відносин університетів України.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка фахівців з міжнародних відносин у системі вищої освіти України почала активно розвиватись після здобуття країною незалежності. У цей час розпочинається розвиток освітніх програм з міжнародних відносин, основною метою яких є підготовка кваліфікованих фахівців-міжнародників, представників дипломатичного корпусу нової незалежної держави (Сніговська, 2015).

Організація професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин в Україні ґрунтуються на положеннях Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Указу Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 р.

№ 344/2013, Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Постанови Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність», наказу МОН України від 16.10.2009 р. № 943 «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно- трансферної системи», Методичних рекомендацій щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її основних документів у вищих навчальних закладах (лист МОН України від 26.02.2010 р. № 1/9-119) і на підставі внутрішніх нормативних документів університетів.

Професійна підготовка фахівців-міжнародників в Україні здійснюється у контексті університетської освіти. Згідно з даними порталу osvita.ua 90 вищих навчальних закладів України пропонують освітні програми з міжнародних відносин. Це вищі навчальні заклади державної та недержавної форм власності різних рівнів акредитації. Ці вищі навчальні заклади забезпечують підготовку фахівців за такими напрямками міжнародних відносин: міжнародні відносини; дипломатична служба; міжнародне право; міжнародні економічні відносини; міжнародна інформація; міжнародний бізнес; країнознавство тощо (Довідник ВНЗ, 2017).

Серед провідних вищих навчальних закладів, які забезпечують професійну підготовку бакалаврів з міжнародних відносин в Україні, можна відзначити Інститут міжнародних відносин Київського Національного університету імені Тараса Шевченка, Київський авіаційний університет, Київський національний університет культури і мистецтв, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Національний університет біоресурсів і

природокористування України, Київський політехнічний інститут, Львівський національний університет імені Івана Франка, Хмельницький національний університет, Національний університет «Львівська політехніка» (Довідник ВНЗ, 2017).

В Україні освітня програма «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» забезпечує комплекс теоретичної та практичної підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин зі знаннями в галузі теорії міжнародних відносин, політології, країнознавства, іноземних мов, теорії та практики перекладу, формує розуміння актуальних проблем зовнішньої політики України, держав Західної, Центральної та Східної Європи, що матиме позитивний вплив на налагодження співробітництва на двосторонньому та багатосторонньому рівнях, вивчення досвіду євроінтеграції цих держав для проведення позитивних економічних, суспільних та політичних реформ в Україні з метою успішної імплементації її євроінтеграційної стратегії. Характерні особливості освітньої програми «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» полягають в орієнтації на формування транскордонного співробітництва, заохоченні міжкультурного обміну, формуванні та популяризації позитивного іміджу України на міжнародній арені (Львівська політехніка, 2016а).

Дослідження освітніх програм з міжнародних відносин українських університетів засвідчило, що у процесі навчання фахівців-міжнародників передбачають і заохочують вивчення деяких дисциплін англійською мовою, що вимагає від викладацького складу відповідного рівня володіння іноземною мовою. Технічне забезпечення вищих навчальних закладів дає змогу проводити лабораторні і практичні

заняття у комп'ютерних класах і мультимедійних кабінетах з належним обладнанням, об'єднаним у локальні мережі з підключенням до Інтернету, та необхідним програмним забезпеченням, що передбачає використання комп'ютерних моделей для аналізу та прогнозування у міжнародних відносинах, а також формування вмінь і навичок усного послідовного і синхронного перекладу (Львівська політехніка, 2016а).

У програмі Хмельницького національного університету чітко визначеними є складові професійної компетентності майбутніх фахівців, згідно з якими формуються результати навчання, а саме: дослідницька (здатність здійснювати науково-дослідну діяльність у сфері міжнародних відносин); інформаційно-аналітична (здатність ефективно застосовувати сучасні інформаційні технології для пошуку та обробки інформації); комунікативна (здатність ефективно застосовувати навички спілкування в умовах змінного середовища); соціально-особистісна (здатність до прогресивного професійного зростання і планування професійної діяльності); міжособистісна (здатність здійснювати професійну діяльність згідно з нормами професійної етики); країнознавча (здатність здійснювати професійну і науково-дослідну діяльність орієнтовану на особливості розвитку окремих країн чи регіонів; етнологічна (здатність розуміти і враховувати в дослідженні тенденцій міжнародної сфери етнокультурних та етнопонаціональних факторів); політологічна (здатність вивчати і аналізувати ситуації суспільно-політичного характеру з урахуванням специфіки країн і регіонів світу) (Хмельницький національний університет, 2017).

Дослідження освітньої програми з міжнародних відносин Національного університету «Львівська

політехніка» дало змогу виокремити результати навчання студентів. Отже, у результаті навчання студенти здобувають теоретичні знання, формують вміння і навички з теорії міжнародних відносин, політології, гуманітарних, соціально-економічних і правових дисциплін; вивчають методологію проведення науково-дослідної роботи у сфері міжнародних відносин, політології та зовнішньої політики; формують розуміння основних аспектів розвитку та функціонування сучасної системи міжнародних відносин, ролі України у світових інтеграційних процесах; професійних обов'язків працівників дипломатичного корпусу та консульської служби, положень дипломатичного протоколу та етикету, які застосовують у професійному спілкуванні, переговорах, бесідах; вивчають іноземні мови, а також теорію і практику письмового та усного перекладу (Львівська політехніка, 2016а).

Майбутні фахівці-міжнародники, які отримали необхідну кваліфікацію, можуть: працевлаштовуватись у сфері державного управління, дипломатії політики; здійснювати консультування з питань дипломатичних і консульських відносин, а також питань співробітництва України з іншими державами та міжнародними організаціями; забезпечувати моніторинг процесів суспільного, політичного та соціокультурного характеру, а також ринкового середовища на державному та міжнародному рівнях; опрацьовувати інформаційні ресурси з метою консультативної функції для представництв державних та регіональних органів державного управління для вирішення проблем у сфері міжнародних відносин та зовнішньої політики; працювати зі службовою документацією (довідками, проектами дипломатичних, юридичних документів тощо), аналітичними матеріалами державних дипломатичних органів та структур;

готувати презентації науково-практичного характеру в усній та письмовій формах; використовувати у професійній діяльності іноземні мови, здійснювати усний і письмовий переклад; брати участь у переговорах і бесідах; застосовувати методи роботи з відповідним програмним забезпеченням, сучасними інформаційними системами і технологіями для пошуку необхідної інформації, її аналізу, опрацювання та ефективного використання у міждержавних взаєминах суспільного, політичного, соціального, економічного, правового та інформаційного характеру; здійснювати професійну діяльність у робочому колективі (на посаді керівника чи виконавця); аналізувати та тлумачити сучасні процеси у галузі міжнародної взаємодії та зовнішньої політики; генералізувати та аналізувати актуальні проблеми суспільного, політичного, соціокультурного, економічного характеру у галузі внутрішньої політики та міжнародних відносин; здійснювати аналіз, системне опрацювання та визначення пріоритетів співробітництва України з іншими державами та міжнародними організаціями; розуміти і відстоювати національну стратегію України в системі міжнародних відносин (Львівська політехніка, 2016а).

Українські університети використовують різноманітні традиційні та інноваційні методи навчання. Серед традиційних методів навчання можна, зокрема, виокремити лекції, семінари, колоквиуми, лабораторні роботи, консультації. До читання лекцій, проведення практичних занять, керівництва дипломними та курсовими роботами залучають відомих науковців, педагогів та фахівців-практиків з факультетів університету, інших ВНЗ і наукових установ України та країн зарубіжжя. Аудиторні заняття для бакалаврів з міжнародних відносин в університетах України займають в середньому 55–65% навчальних планів. Обсяг

самостійної роботи студентів коливається від 40% до 60% (Хмельницький національний університет, 2017; Львівський національний університет, 2017).

Українські університети також підтримують стратегію розвитку практичного компонента у підготовці майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин. Київський інститут міжнародних відносин використовує у процесі навчання майбутніх фахівців-міжнародників майстер-класи. У контексті реалізації майстер-класів для студентів Київський інститут міжнародних відносин активно співпрацює з Міністерством зовнішніх справ України, керівники підрозділів якого проводять майстер-класи зі студентами університету. Студенти також можуть формувати практичні навички підприємництва, беручи участь у майстер-класах, організованих за участі партнера Інституту, Освітнього центру для підприємців Startup Ukraine (Інститут міжнародних відносин, 2017).

Іншими зразками реалізації активного навчання є організація тренінгів, групових проєктів, круглих столів, зокрема, іншомовних – за участі керівників іноземних компаній. Прикладом такого заходу є організований 10-тижневий англomовний тренінг на тему «Мистецтво професійної презентації та ведення переговорів у бізнесі», проведений у Київському інституті міжнародних відносин. Цікавою формою організації навчального процесу студентів-міжнародників є проведення інтелектуально-практичної гри, під час якої команди змагаються за перемогу, наприклад, отримати можливість стажування у провідній компанії (Інститут міжнародних відносин, 2017).

Академічна мобільність студентів є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної вищої освіти України, що передбачає можливість учасників освітнього

процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому університеті України чи за кордоном. Незважаючи на наголошенні важливості академічної мобільності, вивчення освітніх програм з міжнародних відносин, засвідчило, що обов'язкових чи вибіркових елементів мобільності в освітніх програмах не існує, проте мобільність студентів заохочується і визнається згідно з процедурами ЄКТС (Львівська політехніка, 2016b).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. У результаті дослідження професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин в університетах України визначено низку особливостей, серед яких слід виокремити такі: недостатнє узгодження результатів навчання з практичною професійною діяльністю майбутніх фахівців; недостатні можливості вивчення факультативних дисциплін; неактивне впровадження методів активного навчання порівняно з традиційними формами організації навчального процесу; великий обсяг аудиторних занять теоретичного спрямування; недостатній рівень реалізації та методичного планування самостійної роботи студентів; недостатній акцент на стимулюванні автономної чи групової науково-дослідної та проектної діяльності студентів; низький рівень використання потенціалу системи кредитного трансферу. Зазначені особливості створюють перешкоди для фахівців-міжнародників України, які прагнуть отримати працевлаштування за кордоном, ускладнюють академічну мобільність і визнання результатів навчання. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо більш детальне дослідження компонентів професійної підготовки фахівців-міжнародників в університетах України.

Список використаних джерел

1. Довідник ВНЗ. (2017). Взято з <http://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-057-90-75.html>.
2. Інститут міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка. (2017). Майстер – класи. Взято з http://www.iir.edu.ua/education/master_classes/
3. Львівська політехніка. (2016а). Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії – (Міжнародні відносини). Взято з <http://www.lp.edu.ua/education/majors/INSS/055/2016/ua/part>
4. Львівська політехніка. (2016б). Напрямок підготовки «Міжнародна інформація». Взято з <http://edu.lp.edu.ua/napryamy/6030204-mizhnarodnainformaciya>
5. Львівський національний університет імені Івана Франка. (2017). План навчального процесу для спеціальності «Міжнародні відносини». Взято з <http://intrel.lnu.edu.ua/academics/bachelor>
6. Сніговська О.В. (2015). Професійна іншомовна підготовка як важливий чинник формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців із міжнародних відносин. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна», 53, 314–317.
7. Хмельницький національний університет. (2017). Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра. Взято з <http://www.khnu.km.ua/root/siteres.pdf>.

References

1. Dovidnyk VNZ. (2017). Vziato z <http://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-057-90-75.html>.
2. Instytut mizhnarodnykh vidnosyn Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. (2017a).

Maister – klasy. Vziato z http://www.iir.edu.ua/education/master_classes/

3. Lvivska politehnika. (2016a). Mizhnarodni vidnosyny, suspilni komunikatsii ta rehionalni studii – (Mizhnarodni vidnosyny). Vziato z <http://www.lp.edu.ua/education/majors/IHSS/055/2016/ua/part>

4. Lvivska politehnika. (2016b). Napriam pidhotovky «Mizhnarodna informatsiia». Vziato z <http://edu.lp.edu.ua/napryamy/6030204-mizhnarodnainformaciya>

5. Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. (2017). Plan navchalnoho protsesu dlia spetsialnosti «Mizhnarodni vidnosyny». Vziato z <http://intrel.lnu.edu.ua/academics/bachelor>

6. Snihovska O.V. (2015). Profesiina inshomovna pidhotovka yak vazhlyvyi chynnyk formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv iz mizhnarodnykh vidnosyn. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriya «Filolohichna», 53, 314–317.

7. Khmelnytskyi natsionalnyi universytet. (2017). Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavra. Vziato z <http://www.khnu.km.ua/root/siteres.pdf>

Екатерина Юрьевна Истомина,

кандидат педагогических наук,

кафедра иностранных языков,

Национальный университет «Львовская политехника»

г. Львов, Украина

E-mail: k.y.istomina@gmail.com

Истомина Е.Ю.

**СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ**

МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УКРАИНЕ

Аннотация

В статье изучено состояние профессиональной подготовки бакалавров по международным отношениям в системе высшего образования Украины. В процессе исследования установлено, что профессиональную подготовку специалистов-международников в Украине осуществляют в системе высшего университетского образования на факультетах международных отношений или в профильных высших учебных заведениях по различным направлениям, что позволяет студентам выбрать специализацию для будущей профессиональной деятельности в сфере международных отношений в соответствии со своими способностями и интересами. В ходе научного исследования изучены и проанализированы традиционные и инновационные методы обучения и организации учебного процесса, в свою очередь, формирует фундаментальную платформу для понимания профессиональной подготовки будущих специалистов-международников в университетах Украины. Проведенное исследование образовательных программ профессиональной подготовки бакалавров гуманитарных наук по международным отношениям в университетах Украины позволило выделить ее характерные черты и особенности.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, образовательная программа, специалист в области международных отношений, метод обучения, методы активного обучения, результаты обучения, академическая мобильность.*

Kateryna Istomina

PhD in Pedagogy,

Department of Foreign Languages,

Lviv Polytechnic National University,

Lviv, Ukraine

E-mail: k.y.istomina@gmail.com

Istomina K.
**THE STATE OF PROFESSIONAL TRAINING
OF THE BACHELORS IN INTERNATIONAL
RELATIONS IN UKRAINE**

Abstract

The article provides thorough investigation of the state of professional training of the bachelors in international relations in higher education system of Ukraine. Results of the conducted research show that professional training of the future international relations specialists in Ukraine is conventionally performed in the system of higher university education at the international relations faculties or in specialized higher educational institutions according to the following majors: international relations; diplomatic service; international law; international economic relations; international information; international business; country studies etc. The extensive range of academic majors to choose from provides students with favorable educational environment creating opportunities to get knowledge, develop the necessary skills for the future professional activity in narrow field guiding by personal preferences and interests. The given paper also covers the study of traditional and innovative teaching methods, which the professional training of the future international relations specialists in Ukraine relies on, which, in turn, forms a fundamental platform for understanding the professional training of future international specialists in the universities of Ukraine. The overview and analysis of instructional programs of the professional training of the Bachelors of Arts in international relations at the leading universities of Ukraine has contributed to make it possible to distinguish its characteristic features, namely: the need for more substantive definition of the results of student's achievements focusing on coordination with the future professional activities; limited choices of elective disciplines; the active use of traditional teaching methods and

learning process organization, as opposed to active learning methods; significant emphasis on theoretical classroom training of future international relations specialists; inactive development of the students' independent work potential in the context of autonomous learning, and research activities; the need to coordinate the academic credits transfer.

Key words: *professional training, educational program, specialist in international relations, teaching method, active learning methods, learning outcomes, academic mobility.*

УДК 378

СПЕЦИФІКА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Олена Володимирівна Казаннікова,
аспірант Мелітопольського державного педагогічного
університету ім. Б. Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

Анотація

В статті представлено аналіз науково-практичних здобутків у сфері організації процесу практики майбутніх соціальних педагогів в умовах інклюзивного навчання на прикладі комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. Розглянуто основні етапи здійснення психолого-педагогічного та соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання під час проходження практики.

Ключові слова: професійна компетентність, практика, соціальний педагог, інклюзія, інклюзивне навчання.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сьогодні Україна переживає складний період гострих соціальних проблем, однією з яких є критичний рівень населення, що потребують посилення особистісних ресурсів, відновлення втраченого потенціалу або формування нових навичок та умінь. Ця проблема в останні роки набуває масового характеру та привертає увагу соціальних працівників.

Крім того, на сучасному етапі розвитку українського суспільства спостерігається збільшення соціальних груп, які потребують кваліфікованої допомоги фахівця – соціального педагога. Одним із основних напрямів його діяльності є створення умов щодо успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

За даними Міністерства соціальної політики в Україні станом на 01.01.2015 загальна чисельність людей з інвалідністю (без урахування тимчасово окупованих територій Криму та м. Севастополя) становила 2 568 532 особи (або 5,98% у загальній структурі постійного населення країни (42,9 млн. осіб), з них дітей з інвалідністю – 151 125 осіб (44% дівчата, 56% хлопчики) [4, с. 7].

Проблема забезпечення ефективної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами на сьогодні постає найбільш гостро. Для Запорізького регіону особливо актуальною є проблема професійної підготовки компетентних соціальних педагогів, які здатні ефективно працювати в умовах інклюзивного простору (відповідно наказу № 836 МОН України від 15.07.2016 року про проведення науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області»).

Процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти повинен відповідати сучасним суспільним потребам, характеризуватися постійним удосконаленням технологій навчально-виховного процесу та змісту підготовки соціальних педагогів у вищій школі, включати можливість проходження практики в інклюзивному освітньому середовищі.

Ключовим компонентом у підготовці фахівця має стати практика, головною метою якої є оволодіння сучасними методами, формами організації праці в галузі соціальної

педагогіки; формування професійних умінь і навичок задля прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах; виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати; вміння застосовувати теоретичні знання на практиці; використання соціально-педагогічних прийомів, форм і методів у виконанні різних фахових ролей.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що система забезпечення якісної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів на сьогодні знаходиться у стані розробки. Вагоме значення щодо розкриття проблеми підготовки і професійного становлення спеціалістів у галузі соціальної роботи та соціальної педагогіки мають наукові праці І. Зверевої, А. Капської, Л. Міщик, О. Безпалько, С. Харченко, С. Шацького М. Євтух, С. Сисоева, О. Карпенко, Ю. Поліщук та інші.

Варто зазначити, що в наявних працях вирішуються проблеми практичної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів на якісному рівні. Ефективність даного процесу, в першу чергу, залежать від практики, як основної частини державного освітнього стандарту та форми професійної підготовки студентів зі спеціальності «Соціальна педагогіка». Однак, процес практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти повинен відповідати сучасним суспільним потребам та новим вимогам освіти; характеризуватися постійним удосконаленням змісту програми підготовки соціальних педагогів у вищій школі; включати можливість проходження практики в інклюзивному освітньому середовищі. Усе вищезазначене актуалізує тему роботи і визначає її мету.

Формування цілей статті. Мета статті – проаналізувати процес та визначити специфіку організації

процесу практики майбутніх соціальних педагогів в умовах інклюзивного навчання на прикладі комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Виклад основного матеріалу. Практика – форма професійної підготовки студентів зі спеціальності «Соціальна педагогіка» є частиною державного стандарту та невід’ємною складовою професійної підготовки у вищій школі. Вона організовується та проводиться відповідно до «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженого наказом Міністерства освіти України № 93 від 08.04.1993 р.; наказу Міністра освіти України № 351 від 20.12.1994 р. «Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» та Закону України «Про вищу освіту» від 28.12.2014 р. [6, с. 6].

На думку А.Й. Капської, відповідно до європейських стандартів підготовки соціального працівника (соціального педагога) необхідно удосконалити структуру практичної підготовки і переглянути співвідношення годин теоретичної та практичної підготовки, збільшити питому вагу практичної частини [3].

В рамках проходження основних видів навчальної практики майбутній соціальний педагог повинен оволодіти професійними компетенціями: соціально-особистісною, загальнонауковою, інструментальною, професійною, інклюзивною [7, с. 138].

Спираючись на вищезазначене, можна зробити висновок про те, що до рекомендованого переліку компетентностей випускника даної спеціальності не включено інклюзивну компетентність, яка виступає, як інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність

здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку й саморозвитку. Її зміст повинен розкриватися у рівні спеціальних професійних компетентностей майбутніх соціальних педагогів, оскільки означає здатність фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність у специфічних умовах інклюзивного навчання [8, с. 157–160].

Згідно з вищезазначеним для підготовки висококваліфікованого соціального педагога має бути відповідна база практики.

Сьогодні ефективною базою практики в Україні, саме з підготовки висококваліфікованих соціальних педагогів у сфері інклюзивного навчання є комунальний вищий навчальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. Навчальний заклад вже понад 20 років успішно працює в експериментальному режимі, що стало підґрунтям для його стабільного функціонування та інноваційного розвитку. Масштабні завдання Всеукраїнського експерименту «Проектування та практичне забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру» реалізуються завдяки командному підходу до організації науково-дослідної роботи. Спеціалісти Хортицької національної академії особливу увагу приділяють поширенню інноваційного педагогічного досвіду. Однією із таких інновацій є розроблений проект програми практики для факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи Хортицької національної академії. Однією з важливих

особливостей структури Академії є наявність власної бази практики, що забезпечує засвоєння майбутніми фахівцями повного обсягу практичних умінь та навичок щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

Базою практики Хортицької національної академії є її структурні підрозділи: загальноосвітня санаторна школа-інтернат I–III ступенів та відділення ранньої соціальної реабілітації. Студенти за спеціальністю «Соціальна педагогіка» мають можливість проходити практику у виховних групах, шкільних класах, психологічній службі, дошкільних групах. Потужна та сучасна база практики дає можливість не тільки використовувати набуті знання, уміння, навички, а й знайти майбутнє місце роботи.

В Хортицькій національній академії протягом I–IV курсів навчання студенти проходять наступні види практик:

- педагогічно-волонтерську (I–II курс);
- соціально-педагогічну (III курс);
- соціально-виховну (IV курс).

Метою педагогічно-волонтерської практики є ознайомлення та підготовка студентів до виконання функціональних обов'язків соціального педагога в умовах інклюзії; ознайомлення студентів з особливостями соціально-педагогічної роботи з дітьми, молоддю з особливими освітніми потребами та з інвалідністю, з дітьми групи ризику; законодавчою базою, що регламентує діяльність соціальних педагогів.

Метою соціально-педагогічної практики є ознайомлення студентів з механізмами функціонування соціальної інфраструктури у роботі з різними верствами населення, з дітьми різної вікової категорії та особливими освітніми потребами; розвиток уявлень студентів про об'єкт-суб'єктні характеристики соціальної, виховної роботи;

ознайомлення зі специфікою роботи соціального педагога в системі інклюзивної освіти.

Метою соціально-виховної практики є забезпечення формування професійних якостей соціального педагога за такими напрямками: соціальний педагог-вихователь, соціальний педагог-організатор, соціальний педагог-реабілітолог.

У процесі практики протягом I–IV курсів майбутні соціальні педагоги у сфері інклюзивного навчання набувають знання, уміння щодо роботи з дітьми, молоддю з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

Знання:

- теоретичні засади інклюзивної освіти в Україні;
- досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи;
- зміст діяльності основних соціальних інститутів, що реалізують охоронно-захисну функцію особистості з інвалідністю;
- особливості типології та видів інвалідності;
- аспекти роботи з різними категоріями дітей та молоді з розладами розвитку;
- специфічні ознаки сім'ї, що виховує дитину з обмеженими можливостями;
- особливості роботи з сім'єю, що виховує дитину з особливими потребами;
- особливості взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу в інклюзивному освітньому просторі;
- методології та методи соціально-педагогічної діагностики учасників навчально-виховного процесу;
- методи та прийоми корекційно-розвивальної роботи, як умови реалізації ефективної стратегії соціально-педагогічного супроводу.

– вимоги до фахівця, що займається соціальною реабілітацією.

Уміння:

– використовувати комплекс правових норм для захисту прав дітей та молоді з інвалідністю;

– застосовувати заходи державного примусу щодо осіб, які допускають протиправні дії стосовно осіб з інвалідністю;

– розробляти програму психолого-педагогічного діагностування як окремої особи, так і мікрогруп;

– застосовувати засоби та форми профілактичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю;

– здійснювати корекційно-реабілітаційну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю;

– проводити консультативно-терапевтичну допомогу;

– залучати представників різних інституцій до надання допомоги дітям, молоді з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

Провідним завданням педагогічно-волонтерської, соціально-педагогічної та соціально-виховної практики є підготовка компетентного соціального педагога, який на основі отриманих теоретико-методологічних, нормативно-правових, організаційно-методичних та практичних знань, умінь, навичок зможе ефективно впровадити стратегію соціально-педагогічного супроводу дітей, молоді з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

В рамках проходження практики майбутніх фахівців залучають до основних етапів здійснення психолого-педагогічного та соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання Хортицької національної академії:

I. Перший етап (підготовчо-орієнтовний).

Проведення індивідуальної психологічної та соціально-педагогічної діагностики дітей з метою виявлення учнів, які мають труднощі в навчанні, проблеми в поведінці, ознаки емоційних розладів. Набуття студентами практичних знань в даному напрямку реалізується на базі психологічної служби навчального закладу. Студенти знайомляться з методами, принципами та напрямками психолого-педагогічної та соціально-педагогічного діагностування. Під керівництвом спеціалістів психологічної служби проводять діагностичні дослідження щодо навчальних та соціальних труднощів дітей з особливими освітніми потребами, аналізують результати.

II. Другий етап (етап уточнення проблеми).

Участь у шкільному засіданні психолого-медико-педагогічному консиліумі:

- ознайомлення фахівців з результатами психологічного та соціально-педагогічного обстеження;
- надання рекомендацій учасникам супроводу дитини;
- визначення єдиної стратегії психолого-педагогічного супроводу учня шляхом розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР) групою фахівців – «командою підтримки»: заступником директора з навчально-виховної роботи, вчителями, асистентом вчителя, психологом, вчителем-дефектологом, логопедом, батьками. Набуття студентами практичних знань в даному напрямку реалізується на базі санаторної школи-інтернату I–III ступенів. Студенти методами спостереження та аналізу знайомляться з етапами та алгоритмом проведення психолого-медико-педагогічного консиліуму, визначають функції всіх учасників даного процесу.

III. Третій етап (планування та реалізація).

Розробка та реалізація індивідуальної програми соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими

освітніми потребами шляхом проведення індивідуальних та групових корекційно-розвивальних та профілактичних занять, спрямованих на розв'язання таких проблем:

- визначення зони найближчого розвитку й потенційних можливостей вихованців;
- вирішення проблем соціально-педагогічної адаптації вихованців;
- усунення прогалин у пізнавальному розвитку шляхом індивідуальної корекційно-розвивальної роботи;
- проведення профілактичної роботи з дітьми групи ризику;
- індивідуалізація навчального процесу відповідно до особливих освітніх потреб учня;
- розвиток життєвої компетентності вихованців за рахунок життєтворчих технологій організації навчально-виховного процесу.

Практичні навички майбутніх соціальних педагогів у напрямку «планування та реалізація» розвиваються шляхом підготовки індивідуальних та групових корекційно-розвивальних, профілактичних занять. Основним завданням для студентів є набуття практичного досвіду розробки корекційно-розвивальної або профілактичної програми, планів-конспектів занять щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами за різними нозологіями. Практична діяльність здійснюється на базі психологічної служби, школи, дошкільного відділення та ранньої соціальної реабілітації.

IV. Четвертий етап (коригуючий / підсумковий).

1. Колективне обговорення учасниками шкільного психолого-медико-педагогічного консиліуму ефективності проведеної роботи.

2. Внесення доповнень в індивідуальну програму розвитку або його коригування (за необхідності).

3. Визначення рекомендацій щодо подальшого навчання та розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

4. Оформлення протоколу психолого-медико-педагогічного консилиуму.

Студенти мають можливість бути присутніми на засіданні психолого-медико-педагогічному консилиумі та визначати ефективні методи, прийоми, та форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю [5, с. 41–71].

Таким чином, виходячи з вищезазначеного, студенти протягом навчання та практики набувають основні знання, уміння та навички в пріоритетних напрямках роботи соціального педагога, який здійснює соціально-педагогічний супровід інклюзивного навчання, а саме:

- соціально-педагогічна діагностика;
- соціально-педагогічна корекція;
- соціально-педагогічне консультування;
- соціально-педагогічна реабілітація;
- соціально-педагогічна підтримка.

Висновки і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Таким чином, аналізуючи процес та специфіку організації практики майбутніх соціальних педагогів на базі Хортицької національної академії можна стверджувати, що даний багатопрофільний навчальний заклад є одним із провідних у напрацюванні досвіду підготовки фахівців щодо роботи в умовах інклюзивного навчання. Майбутні спеціалісти не тільки засвоюють теоретико-методологічні, нормативно-правові засади інклюзивної освіти, але й опановують ефективні технології, методики та прийоми як у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, так і з батьками та різнопрофільними фахівцями.

Слід відмітити, що ефективність проходження майбутніми фахівцями практики та високий рівень підготовки соціальних педагогів в інклюзивному просторі можливий лише за умов удосконалення змісту програм практики; активності, мотивації студентів, як суб'єктів професійної діяльності; чіткої спланованості, організації й методичної керованості практики; врахування специфіки діяльності соціально-педагогічного закладу та контингенту учнів при організації практики, а також толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

Список використаних джерел

1. *Доброскок І.І.* Інтеграція молоді з особливими потребами в сучасне українське суспільство як соціально-педагогічна проблема / Ірина Доброскок // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. [наукова монографія за ред. С.С. Єрмакова]. – № 8, – Харків, 2007. – С. 33–36.

2. *Доброскок І.І.* Теорія і практика організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів : монографія / Ірина Іванівна Доброскок. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – 336 с.

3. *Капська А.Й.* Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників [Електронний ресурс] / Педагогічні науки. – Режим доступ до публікації: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vgnpu_ped/2010_15_2/V15_2_12_16.pdf

4. Національна доповідь про вжиті заходи, спрямовані на здійснення Україною зобов'язань у рамках виконання Конвенції про права інвалідів. – Міністерство соціальної політики України. – 2015 – С. 7. [Електронний ресурс]. –

Режим доступу: <https://helsinki.org.ua/.../Prava-lyudej-z-invalidnistyu-Mojasa...>

5. *Нечипоренко В.В.* Організація інклюзивного навчання / В.В. Нечипоренко // Директор школи. – 2016. – № 9–10 (777–778). – С. 41–71

6. Організація наскрізної практики студентів за спеціальністю 6.010106 «Соціальна педагогіка» (методичні рекомендації) / За заг. ред. Капська А.Й.. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 32 с.

7. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.

8. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : Тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2011. – С. 157–160.

References

1. *Dobroskok I.I.* Intehratsiia molodi z osoblyvymy potrebamy v suchasne ukrainske suspilstvo yak sotsialno-pedahohichna problema / Iryna Dobroskok // Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. [naukova monohrafiia za red. S.S. Yermakova]. – № 8, – Kharkiv, 2007. – S. 33–36.

2. *Dobroskok I.I.* Teoriia i praktyka orhanizatsii navchalnoi diialnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv : monohrafiia / Iryna Ivanivna Dobroskok. – Kryvyi Rih : Vydavnychiy dim, 2010. – 336 s.

3. *Kaps`ka A.Y.* Deyaki aspekty profesiynoyi pidhotovky sotsial`nykh pedahohiv i sotsial`nykh pratsivnykiv [Elektronnyy resurs] / Pedahohichni nauky. – rezhym dostup do

publikatsiyi: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vgnpu_ped/2010_15_2/V15_2_12_16.pdf

4. Natsional'na dopovid' pro vzhyti zakhody, spryamovani na zdiysnennya Ukrayinoyu zobov'yazan' u ramkakh vykonannya Konventsii pro prava invalidiv. – Ministerstvo sotsial'noyi polityky Ukrayiny. – 2015 – S. 7. [Elektronnyy resurs]. – rezhyom dostupu: <https://helsinki.org.ua/.../Prava-lyudej-z-invalidnistyu-Mojsa...>

5. *Nechyporenko V.V.* Orhanizatsiya inklyuzyvnoho navchannya / V.V. Nechyporenko // Dyrektor shkoly. – 2016. – № 9–10 (777–778). – S. 41–71

6. Orhanizatsiya naskriznoyi praktyky studentiv za spetsial'nisty 6.010106 «Sotsial'na pedahohika» (metodychni rekomendatsiyi) / Za zah. red. Kaps'ka A.Y.. – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2009. – 32 s.

7. Sotsial'na pedahohika: Pidruchnyk. 4-te vyd. vyprav. ta dop. / Za red. prof. A.Y. Kaps'koyi. – K.: Tsentr uchbovoyi literatury, 2009. – 488 s.

8. Sotsial'no-pedahohichna robota v zakladakh osvity inklyuzyvnoyi oriyentatsiyi : Tezy dopovidey VI Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. – Khmel'nyts'kyy: Khmel'nyts'kyy instytut sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu «Ukrayina», 2011. – S. 157–160

Елена Владимировна Казанникова,
аспирант Мелитопольского государственного
педагогического университета им. Б. Хмельницкого,
г. Мелитополь, Украина
E-mail: e.v.kazannikova@gmail.com

Казанникова Е.В.
СПЕЦИФИКА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье представлен анализ научно-практических достижений в сфере организации процесса практики будущих социальных педагогов в условиях инклюзивного обучения на примере коммунального высшего учебного заведения «Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия» Запорожского областного совета. Рассмотрены основные этапы осуществления психолого-педагогического и социального сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения, как основы эффективного прохождения практики.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, производственная практика, социальный педагог, инклюзия, инклюзивное обучение.

Olena Kazannikova,

Postgraduate of the Melitopol State Pedagogical University
named after. B. Khmelnytsky,

Melitopol, Ukraine

E-mail: e.v.kazannikova@gmail.com

Kazannikova O.
SPECIFICITY OF THE FUTURE SOCIAL TEACHERS’
PRACTICAL TRAINING IN THE CONDITIONS
OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article presents the analysis of scientific and practical achievements in the organization of future social teachers' training in the conditions of inclusive education on the example of the Municipal Higher Educational Establishment «Khortytska national educational rehabilitational academy» of Zaporizhzhya regional council. The article considers the main stages of the implementation of psychological, pedagogical and social support for children with special educational needs in the context of inclusive education as the basis for effective practice.

Key words: *professional competence, practice, educator, inclusion, inclusive education.*

УДК 37.091.3.018.51]:303.4

СУТЬ ПОНЯТТЯ «ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ»

Любов Миколаївна Коваленко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та права
Харківський національний аграрний університет
імені В.В. Докучаєва
м. Харків, Україна

Наталія Петрівна Ющенко,
здобувач кафедри загальної педагогіки
і педагогіки вищої школи
Харківський національний педагогічний університет
ім. Г.С. Сковороди,
м. Харків, Україна

Анотація

Стаття присвячена проблемі організації дослідницької діяльності старшокласників у школах сільської місцевості. Авторами визначено суть поняття «дослідницька діяльність старшокласника», а також виокремлено особливості даного виду діяльності старшокласників у школах сільської місцевості. Висвітлено найосновніші нині види дослідницької діяльності старшокласників та схарактеризовано її складники. Авторами акцентовано увагу на відповідних вміннях, якими має оволодіти старшокласник у процесі своєї дослідницької діяльності. У статті зазначено, що готовністю старшокласника до даного виду діяльності є сформована дослідницька компетентність учня.

Ключові слова: *дослідницька діяльність, старшокласник, вчитель, взаємодія, загальноосвітній навчальний заклад, освітній процес.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Освіта і наука нині стають основними чинниками розвитку соціально-економічного, духовного та політичного життя нашої країни. Сучасна філософія освіти потребує принципово нових наукових досліджень, обґрунтованих та послідовно запроваджених передових науково-педагогічних технологій, раціональних та ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності у сфері освіти. Нові цілі модернізації освітньої галузі спрямовані на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу та потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в суспільстві, яке постійно змінюється.

Вік старшокласників характеризується готовністю до вибору власної життєвої позиції, самовизначенням та самоусвідомленням. Характерними рисами цього вікового періоду є формування активного, самостійного творчого мислення, поява теоретичних інтересів і потреба звести різноманіття фактів до деяких принципів. Для учнів старшої школи процес навчання не є самоціллю, а можливістю підготуватися до майбутньої професії. Тому застосування дослідницької діяльності у цьому віці є доцільним, оскільки ґрунтується на суб'єктивних інтересах та практичній значущості одержаних результатів.

Проблема організації дослідницької діяльності учнів не є новою в педагогічній науці. Різні її аспекти були й залишаються предметом аналізу багатьох вітчизняних

та зарубіжних учених. Наукове осмислення поняття «дослідницька діяльність» ґрунтується на ідеях Конфуція, Ф. Дістервега, Сократа, Я. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського, О. Духновича, С. Русової, Б. Райкова, В. Сухомлинського та інших, які в певні історичні періоди розвитку людства наголошували на необхідності організації навчання, спрямованого на відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності.

Основою для зародження смислового поля поняття «дослідницька діяльність» слугують праці, у яких розглянуто навчальну діяльність, її функції й структуру (П. Гальперін, В. Давидов, Н. Тализіна, А. Маркова), особливості організації навчальної діяльності (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, Т. Довга, Я. Кодлюк, О. Онопрієнко, О. Савченко, А. Цимбалару та інші).

На формування смислового поля поняття «дослідницька діяльність» суттєво вплинули роботи Т. Байбари, М. Кларіна, С. Омельчука, О. Пометун, О. Савенкова та інших психологів і педагогів, які долучилися до визначення суті дослідницької діяльності учнів та становлення смислових полів понять «навчання як дослідження» (Арістотель, Ф. Бекон, Т. Гоббс, В. Далингер, А. Дістервег, Р. Декарт, Платон, Сократ та інші), «дослідницький метод» (Г. Ващенко, І. Лернер, М. Махмутов, Б. Райков, К. Ягодівський та інші), «дослідницький підхід» (І. Єрмакова, С. Максименко, С. Омельчук, Ю. Руденко, О. Савенков, П. Середенко, К. Ягодівський та інші), «дослідницьке навчання» (М. Кларін), «дослідницький цикл навчання» (І. Гавриш), «навчання через дію, дослідження дій» (М. Мелманн, О. Пометун), «урок-дослідження» (В. Загвязинський, С. Омельчук, В. Пазинін та інші).

Стосовно учнів основної та старшої школи запропоновано різні тлумачення поняття «дослідницька

діяльність» (В. Андреев, Н. Головізніна, Л. Голодюк, І. Клещов, Г. Лиходеева, О. Миргородська, І. Небеленчук, Н. Недодатко, В. Обухов, П. Підкасистий, Н. Полтавцева, Н. Семенова) та акцентовано увагу на результативній компоненті цього виду діяльності (навчально-дослідницькі вміння (Л. Голодюк, І. Небеленчук, Н. Недодатко), навчальні дослідницькі вміння (В. Литовченко)).

Проте, попри посилену увагу науковців до цієї проблеми, організація дослідницької діяльності старшокласників, не отримало належного опрацювання виокремлення особливостей організації даного виду діяльності у школах сільської місцевості.

Мета статті – визначити суть поняття «дослідницька діяльність старшокласників» та схарактеризувати особливості організації даного виду діяльності у школах сільської місцевості.

На основі аналізу педагогічних наукових джерел було розглянуто деякі визначення категорії «діяльність». Учена О. Жерновникова вважає, що в основі будь-якої діяльності є праця. Вона трактує поняття «діяльність» як творче перетворення людиною навколишнього середовища, і як результат – перетворення самої людини [4, с. 47]. Діяльність, як дворівневий процес розглядає І. Малафіїк, один рівень якого включає перетворення об'єкта, а другий – структурне утворення, до якого належать такі компоненти: предмет перетворення, продукт, засоби, процес перетворення, а також відображення і знання про всі перелічені компоненти дії [10, с. 45]. Предмет діяльності і є її справжній мотив [8]. А обрання індивідуальної освітньої траєкторії старшокласника сприяє першочерговому мотивуванню його дослідницької діяльності [5, с. 460].

Дослідницька діяльність, як один з видів діяльності, вирізняється творчим характером дій, проведенням власне

дослідження, спрямованого на здобуття нових знань, визначення та пошук шляхів вирішення проблеми [9].

У педагогічній науці немає усталеного підходу до визначення поняття «дослідницька діяльність». Загалом наукові погляди дослідників можна структурувати у чотири групи, перша розглядає дослідницьку діяльність, як засіб навчального дослідження (О. Леонтович, Г. Колінець), друга – як вид діяльності (С. Серова, Н. Фоміна, А. Савенков Ю. Бабанський). За ступенем прояву пошукової основи, Ю. Бабанський визначав такі види діяльності учнів: репродуктивну, проблемно-пошукову (евристичну) та дослідницьку. Третя група дослідників розглядає дослідницьку діяльність – як співпрацю та взаємодію вчителя та учня (В. Алфімов, О. Марченко). Ряд науковців визначає дослідницьку діяльність як метод навчання, зокрема Г. Ващенко поділяв методи на дві групи: методи готових знань і дослідницьких знань, К. Ягодовський описав чотири групи методів за принципом дослідницького підходу до учіння: догматичні, ілюстративні, евристичні та дослідницькі, І. Лернер та М. Скаткін виділили п'ять груп загальнодидактичних методів: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, евристичні та дослідницькі. За рівнем самостійності учнів, В. Бондар виділяє такі методи: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові та дослідницькі [3]. У змісті позакласного навчання О. Топузов, виокремлює два напрямки: поглиблення основних питань змісту шкільного курсу та формування в учнів умінь і навичок дослідницького характеру [14, с. 482].

У нашому дослідженні базовим є визначення «дослідницька діяльність». Основною умовою організації дослідницької діяльності є пошук шляхів вирішення

дослідницького завдання з наперед невідомим рішенням та притаманними відповідними етапами цієї дії.

У статті підґрунтям визначення суті поняття «дослідницької діяльності» є його характеристика саме О. Анісімовою. В основі її підходу – характер педагогічної взаємодії між учнем і педагогом, якщо педагог володіє методикою наукового дослідження й ознайомлює з ними учня, однак обидва не знають кінцевого результату дослідження, то така діяльність може називатися дослідницькою [1, 284].

Дослідницьке навчання учнів, О. Леонтович [7], розглядає, як навчальний процес, що реалізується на основі технології дослідницької діяльності, базовими характеристиками якого є:

- пошук у навчальному матеріалі тем для дослідження (недостатність інформації, суперечність тощо);
- формування навички висувати гіпотези за обраною проблемою;
- пошук першоджерел інформації;
- розвиток навичок аналізу [7].

Т. Мієр зазначає, що дослідницька діяльність – це творчий процес взаємодії двох суб'єктів (вчителя та учня) з метою пошуку відповіді на невідоме, у процесі якого між ними відбувається трансляція культурних цінностей і, як результат, формується світогляд [11, с. 8]. А. Савенков трактує дослідницьку діяльність як специфічний вид інтелектуальної діяльності учня, що здійснюється у результаті пошукової активності й будується на базі дослідницької поведінки [12].

С. Серова, Н. Фоміна стверджують, що це діяльність, спрямована на формування нових знань про об'єкти та процеси, поглиблення вже існуючих знань, задоволення

інтересів, розкриття дослідницьких задатків та здібностей кожної дитини [13].

С. Бабійчук виокремлює такі складники дослідницької діяльності старшокласника:

- обирає проблему, знаходить та опрацьовує теоретичний матеріал, формулює гіпотезу;
- проводить спеціальні дослідження, експерименти, спостереження, розробляє план дослідницької роботи;
- виявляє у дослідженні ініціативу, застосовує набутий досвід для одержання нових знань, володіє методами дослідницької діяльності;
- виявляє самостійність у дослідженні;
- намагається розв'язувати самостійно нові для нього проблеми [2].

Проведений вище аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що учитель у дослідницькому навчанні відіграє роль організатора відповідного освітнього середовища, в якому старшокласник реалізується як дослідник. У процесі дослідницького пошуку учень має оволодіти всіма або більшістю загальних умінь:

- спостерігати за фактами, середовищем, подіями;
- самостійно формулювати проблему дослідження;
- висловлювати гіпотези;
- визначати способи перевірки гіпотез;
- визначати закономірності;
- визначати способи підтвердження чи спростування гіпотез;
- робити висновки.

У процесі виконання дослідницької роботи у старшокласника формується дослідницька компетентність. Базуючись на праці М. Жалдака, де зазначено, що особливість компетентнісного підходу полягає в тому, що зміст

навчання формується на основі спрямованості навчального процесу на формування в учнів набору компетентностей, необхідних для повноцінного життя та діяльності сучасному інформаційному суспільстві [6], ми розуміємо під дослідницькою компетентністю якісну характеристику учня, що виражається у готовності до самостійного пошуку рішення проблем дослідження, через формування теоретичних та практичних дослідницьких умінь.

Результати дослідницької діяльності старшокласників можуть бути оформлені у вигляді МАНівських робіт, наукових статей, рефератів, доповідей на конференціях тощо.

Якщо ж виокремлювати особливості дослідницької діяльності старшокласників у школах сільської місцевості, то раннє включення дитини в трудове життя, з одного боку, формує ціннісно-цільову установку на практичний результат, а з іншого – йде шляхом придушення і послаблення цілого ряду інших функцій. Близьке знайомство з природою дозволяє сільському учню мати великий запас предметних уявлень про явища природи і тваринний світ, спостережливість, стійкість уваги, особливий характер мислення тощо. Помітною властивістю живих, яскравих уявлень дитини служить наочність, предметність. Тут, мабуть, криються і труднощі сільських учнів у сприйнятті абстрактних понять. Розум сільської дитини має порівняно більшу ясність, повноту, наочність. Йому властиві наглядність, відсутність поспіху і сентиментальності, реалістичність, стриманість у вираженні почуттів, безпосередність, відкритість, чуйність, самостійність у побуті, схильність до чутливого сприйняття навколишнього світу.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, дослідницька діяльність є найбільш властивим видом діяльності саме для

старшокласників, оскільки, на думку педагогів і психологів, підлітковий та юнацький вік є найсприятливішим для цього. Під дослідницькою діяльністю старшокласників розуміємо діяльність учнів старших класів, що пов'язана з пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання з наперед невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері. А сучасна сільська школа виступає при організації дослідницької діяльності чинником формування духовних цінностей нації, як освітній культурний чинник, як чинник педагогічного оздоровлення сільського соціального середовища.

Перспективи подальших досліджень слід спрямувати на теоретичне обґрунтування дидактичних умов дослідницької діяльності старшокласників у школах сільської місцевості.

Список використаних джерел

1. *Анисимова О.И.* Некоторые аспекты и особенности научно-исследовательской деятельности как образовательной технологии / О.И. Анисимова. // Отечество. – 2001. – № 7. – С. 12–18.
2. *Бабійчук С.М.* Дидактичні умови застосування геоінформаційних систем у дослідницькій діяльності старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / С.М. Бабійчук. – К., 2017. – 20 с.
3. *Бондар В.І.* Дидактика / В.І. Бондар. К. : Либідь, 2005. – 264 с.
4. *Доброскок І.І.* Соціально-педагогічні умови розвитку обдарованості у процесі професійної підготовки магістрів соціальної педагогіки / І.І. Доброскок // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія

Сковороди» : Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип. 18. – С. 61–65.

5. *Доброскок І.І., Портян М.О.* Сучасні орієнтири щодо розвитку інтелектуальної обдарованості особистості / І.І. Доброскок, М.О. Портян // Професійна освіта : теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців : колективна монографія ; част. 1. / І.І. Доброскок та ін. ; керівник авторського колективу І.І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М., 2016. – С. 7–22.

6. *Жерновникова О.А.* Дидактична підготовка майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників: теоретичний та методичний аспекти : [монографія] / О.А. Жерновникова. – Х. : Видавець Іванченко І.С., 2015. – 404 с.

7. *Жерновникова О.А.* Становлення та розвиток ідеї індивідуалізації навчання старшокласників у навчальних закладах нового типу / О.А. Жерновникова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 42 (95). – С. 458–466.

8. *Жалдак М.И.* Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дис... в форме науч. доклада д-ра пед. наук: 13.00.02 / Жалдак Мирослав Иванович ; АПН СССР, НИИ содержания и методов обучения. – М., 1989.. – 48 с.

9. *Леонтович А.В.* Концептуальные основания модели организации исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович. // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63–71.

10. *Леонтьев А.Н.* Деятельность и личность / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1974. – № 5. – С. 65–78.

11. *Лиходєєва Г.В.* Навчально–дослідницькі уміння та дослідницька діяльність учнів у психолого-педагогічній літературі / Г.В. Лиходєєва. // Дидактика математики : проблеми та дослідження. – 2007. – № 27. – С. 89–94.

12. *Малафійк І.В.* Дидактика: навчальний посібник / І.В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.

13. *Мієр Т.І.* Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т.І. Мієр. – К., 2017. – 40 с.

14. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособ / А.И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.

15. *Серова С.О.* Шлях у світ наукових технологій / С.О. Серова, Н.В. Фоміна. // Управління школою. – 2006. – № 3. – С. 27–29.

16. *Топузов О.М.* Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах / О.М. Топузов // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – 2008. – Вип. 8. – С. 20–27.

References

1. *Anisimova O.I.* Nekotorye aspekty i osobennosti nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti kak obrazovatel'noj tekhnologii / O.I. Anisimova. // Otechestvo. – 2001. – № 7. – S. 12–18.

2. *Babiychuk S.M.* Dydaktychni umovy zastosuvannya heoinformatsiynykh system u doslidnyts'kiy diyal'nosti starshoklasnykiv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.09 «Teoriya navchannya» / S.M. Babiychuk. – K., 2017. – 20 s.

3. *Bondar V.I.* Dydaktyka / V.I. Bondar. K. : Lybid', 2005. – 264 s.

4. *Dobroskok I.I.* Sotsialno-pedahohichni umovy rozvytku obdarovanosti u protsesi profesiinoi pidhotovky mahistriv sotsialnoi pedahohiky / I.I. Dobroskok // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» : Zbirnyk naukovykh prats. – Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2009. – Vyp. 18. – S. 61–65.

5. *Dobroskok I.I., Portian M.O.* Suchasni oriientyry shchodo rozvytku intelektualnoi obdarovanosti osobystosti / I.I. Dobroskok, M.O. Portian // Profesiina osvita : teoretychni ta prykladni aspekty formuvannia kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv : kolektyvna monohrafiia ; chast. 1. / I I. Dobroskok ta in. ; kerivnyk avtorskoho kolektyvu I.I. Dobroskok. – Pereiaslav-Khmelnyskyi : FOP Dombrovska Ya.M., 2016. – S. 7–22.

6. *Zhernovnykova O.A.* Dydaktychna pidhotovka maybutnikh uchyteliv matematyky do proektuvannya navchal'noyi diyal'nosti starshoklasnykiv: teoretychnyy ta metodychnyy aspekty : [monohrafiya] / O.A. Zhernovnykova. – Kh. : Vydavets' Ivanchenko I.S., 2015. – 404 s.

7. *Zhernovnykova O.A.* Stanovlennya ta rozvytok ideyi indyvidualizatsiyi navchannya starshoklasnykiv u navchal'nykh zakladakh novoho typu / O.A. Zhernovnykova // Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiiy i zahal'noosvitniy shkolakh : zb. nauk. prats'. – Zaporizhzhya : KPU, 2014. – Vyp. 42 (95). – S. 458–466.

8. *Zhaldak M.I.* Sistema podgotovki uchitelya k ispol'zovaniyu informacionnoj tekhnologii v uchebnom processe : dis... v forme nach. doklada d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Zhaldak Miroslav Ivanovich ; APN SSSR, NII sodержaniya i metodov obucheniya. – M., 1989. – 48 s.

9. *Leontovich A.V.* Konceptual'nye osnovaniya modeli organizatsii issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya / A.V. Leontovich. // SHkol'nye tekhnologii. – 2006. – № 5. – S. 63–71.

10. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost' i lichnost' / A.N. Leont'ev // Voprosy filosofii. – 1974. – № 5. – S. 65–78.

11. *Lykhodyeyeva H.V.* Navchal'no–doslidnyts'ki uminnya ta doslidnyts'ka diyal'nist' uchniv u psikhologo-pedahohichniy literaturi / H.V. Lykhodyeyeva. // Dydaktyka matematyky : problemy ta doslidzhennya. – 2007. – # 27. – S. 89–94.

12. *Malafiyik I.V.* Dydaktyka: navchal'nyy posibnyk / I.V. Malafiyik. – K. : Kondor, 2005. – 397 s.

13. *Miyer T.I.* Dydaktychni zasady orhanizatsiyi navchal'no-doslidnyts'koyi diyal'nosti molodshykh shkolyariv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk : spets. 13.00.09 «Teoriya navchannya» / T.I. Miyer. – K., 2017. – 40 s.

14. *Savenkov A.I.* Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu: ucheb. posob / A.I. Savenkov. – M. : Os'-89, 2006. – 480 s.

15. *Syerova S.O.* Shlyakh u svit naukovykh tekhnolohiy / S.O. Syerova, N.V. Fomina. // Upravlinnya shkoloyu. – 2006. – # 3. – S. 27–29.

16. *Topuzov O.M.* Profil'ne navchannya: problemy formuvannya zmistu kursiv za vyborom ta orhanizatsiya navchal'noyi diyal'nosti v zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh / O.M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats'. – 2008. – Vyp. 8. – S. 20–27.

Любовь Николаевна Коваленко,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики, психологии и права,
Харьковский национальный аграрный

университет имени В.В. Докучаева,
г. Харьков, Украина
E-mail: 04.08.1975@hnpu.edu.ua

Наталья Петровна Ющенко,
соискатель кафедры общей педагогики
и педагогики высшей школы
Харьковский национальный педагогический
университет им. Г.С. Сковороды,
г. Харьков, Украина
E-mail: natawa2912@inbox.ru

Коваленко Л.Н., Ющенко Н.П.
**СУТЬ ПОНЯТИЯ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ»**

Аннотация

Статья посвящена проблеме организации исследовательской деятельности старшеклассников в школах сельской местности. Авторами определена суть понятия «исследовательская деятельность старшеклассника», а также выделены особенности данного вида деятельности старшеклассников в школах сельской местности. Освещены самые основные ныне виды исследовательской деятельности старшеклассников и охарактеризован ее составляющие. Авторами акцентировано внимание на соответствующих умениях, которыми должен овладеть старшеклассник в процессе своей исследовательской деятельности. В статье указано, что готовностью старшеклассника к данному виду деятельности является сформирована исследовательская компетентность ученика.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, старшеклассник, учитель, взаимодействие,

общеобразовательное учебное заведение, образовательный процесс.

Lyubov Kovalenko,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Psychology
and Law Kharkov National Agricultural University
named after V.V. Dokuchaev,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: 04.08.1975@hnpu.edu.ua

Natalia Yushchenko,

competitor of the department of general pedagogy
and pedagogy of higher education, G.S. Skovoroda
Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: natawa2912@inbox.ru

Kovalenko L., Yushchenko N.

**THE ESSENCE OF THE CONCEPT
«RESEARCH ACTIVITY OLD MANAGERS»**

Abstract

The article is devoted to the problem of organization of research activity of senior pupils in rural schools. The purpose of the article is to determine the essence of the concept of «research activity of senior pupils» and the peculiarities of this type of activity in rural schools. The authors determined the research activity of senior pupils as being related to the search for a response to the creative, research task with a previously unknown solution and involves the presence of the basic stages, characteristic for research in the scientific sphere. The village school acts as a factor in the formation of the

nation's spiritual values as an educational cultural factor as a factor in the pedagogical improvement of the rural social environment. The main types of research activity of high school students are highlighted and its components are characterized. Results of research activity of senior pupils can be executed in the form of MAN's works, scientific articles, abstracts, reports at conferences, etc. The early incorporation of the child into working life, on the one hand, forms the value-purpose setting for a practical result, but on the other – it goes through the suppression and weakening of a number of other functions. A close acquaintance with nature allows the village pupil to have a large supply of substantive representations about the phenomena of nature and animal world, observation, stability of attention, special character of thinking, etc. A prominent feature of the living, vivid representations of the child is the visibility, objectivity. The authors focus on the relevant skills that a senior pupil must have mastered in the course of his research activity. The article states that the readiness of the senior pupil for this kind of activity is the formed research competence of the student. The authors pay attention to the great prospects of using research activity of high school students in the educational process of high school. The range of methodological problems that can be solved with the definition of didactic conditions of research activity of senior pupils in rural schools is determined.

Key words: *research activity, senior pupil, teacher, interaction, general educational institution, educational process.*

УДК 378.016:341

**АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД
МЕТОДОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ВИВЧЕННЯ КУРСУ «МІЖНАРОДНЕ ПРАВО»
ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ТУРИСТИЧНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ**

Тетяна Юрїївна Козацька,
кандидат історичних наук,
кафедра професійної освіти,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Анотація

У статті проаналізовано методологічне забезпечення вивчення курсу «Міжнародне право» у закладах вищої освіти країн світу.

Відмічено актуальність теми саме завдяки процесу євроінтеграції України який змушує педагогів закладів вищої освіти по новому подивитися на якість професійної освіти, переглянути існуючі раніше підходи та методологічне забезпечення щодо викладання предмету.

Зроблено висновок щодо потреби оновити методологічне забезпечення, систему викладання, методичку викладання, методичку індивідуальної роботи курсу «Міжнародне право» для майбутніх фахівців з туристичного обслуговування.

Ключові слова: міжнародне право; методологічне забезпечення; професійна освіта; туристичне обслуговування.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Розвиток суспільства України в умовах євроінтеграції поставив нові вимоги щодо впровадження інноваційних технологій не лише в системі економічного та соціального стану загалом, що проживає на території держави, але й обумовив як нагальну потребу змін в системі освіти, яка є правом кожного [5], та фактором модернізації новітніх підходів та методологічного забезпечення до підготовки кадрів, зокрема в галузі туристичного обслуговування. Зміни якості освіти щодо вивчення міжнародного права обумовлюються не лише труднощами перехідного періоду всередині держави, визначенням новітнього зовнішнього курсу [4], реалізації взятих зобов'язань міжнародно-правового характеру державою Україною, створення стандартів життя, які витікають з зазначених зобов'язань, а ще й складними процесами, що відбуваються на загальносвітовій арені, де не останнє місце належить одному з акторів – суб'єкту міжнародного права – Україні задля здобуття власного авторитету. Слід зазначити, що саме процес євроінтеграції України змушує педагогів закладів вищої освіти (надалі – ЗВО) по новому подивитися на якість професійної освіти, переглянути існуючі раніше підходи та методологічне забезпечення щодо викладання свого предмету.

Методологічне забезпечення вивчення курсу «Міжнародне право» у вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладах характеризуються наявністю різносторонніх доктринальних підходів до викладання університетських курсів міжнародного права, відсутністю загальноновизнаних універсальних методів формування системи викладання міжнародного права для підготовки

фахівців з туристичного обслуговування. Разом з тим, універсальний характер міжнародного права гіпотетично обумовлює розроблення ЗВО певних стандартів у формі навчальних планів та програм викладання міжнародного права. На практиці спостерігається підготовка навчальних програм, підручників, посібників, основною рисою яких є відображення належності до певної правової сім'ї.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед авторів досліджень проблематики викладання міжнародного права: М. Кардозо – стан викладання та досліджень міжнародного права [23]; Еллен Гей – згода держави як згода на процес розвитку нормативної складової [16]; Гембл – майбутнє навчання вчених і практиків, сучасних питань міжнародного права: європейські та американські перспективи [20]; Барретт – міжнародна юридична освіта в США: бути освіченим для вітчизняної практики в глобальному суспільстві [21]; Т.Кох – викладання міжнародного права в Азії: мої пригоди з міжнародними законами [25]; Б.С. Чімні – викладання, дослідження та сприяння міжнародному праву в Індії: минуле, теперішнє та майбутнє [15]; Г.С. Шифман – викладання міжнародного права в не юридичній аудиторії: практичні пропозиції для педагогічних підходів [17]; Ясуакі Онума – перспективи викладання та досліджень міжнародного права в післявоєнній Японії [27] та ін.

У цьому плані підготовка новітнього галузевого стандарту вищої професійної освіти за напрямом підготовки «Туристичне обслуговування» може закласти певні критерії методологічних основ для розроблення навчальних програм з міжнародного права ЗВО України, при умові надання академічної свободи кожному ЗВО у виборі пріоритетних навчальних дисциплін, де здійснюється підготовка спеціалістів в цій галузі.

Формування цілей статті. У зв'язку з постановкою питання про методологічне забезпечення вивчення курсу «Міжнародне право» для майбутніх фахівців з туристичного обслуговування у ЗВО України автор ставить перед собою мету проаналізувати вітчизняні та зарубіжні джерела, що стосується викладання та вивчення теорії міжнародного права.

Виклад основного матеріалу. У пошуках відповідей на сформульоване питання доцільно звернутися до постановки проблеми викладання та ширшого визнання міжнародного права у суспільстві в практиці діяльності міжнародних організацій, наприклад, ООН. В 1991 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла Програму допомоги Організації Об'єднаних Націй в області викладання, вивчення, поширення та ширшого визнання міжнародного права на основі резолюції Генеральної Асамблеї 2099 (XX) від 20 грудня 1965 р. «Технічна допомога для викладання, розповсюдження та ширшого визнання міжнародного права» з закликом внести свій вклад у поглибленні знань міжнародного права «в якості засобу для зміцнення міжнародного миру і безпеки та розвитку дружніх відносин і співробітництва між державами». Знаковою для подальшого поширення міжнародного права для міжнародної спільноти є резолюція Генеральної Асамблеї «Десятиліття міжнародного права ООН» (A/RES/44/23 від 17 листопада 1989 р.) яка містить положення про необхідність «сприяти викладанню, навчанню, поширенню та більш широкому визнанню міжнародного права» [26].

Про актуальність проблеми викладання міжнародного права свідчить звернення Ганса Кореллі, заступника Генерального секретаря з правових питань, юрисконсульта ООН, який 6 червня 2000 р. при підтримці учених у галузі

міжнародного права професора Нісуке Андо (Японія), професора Джона Дугарда (Південна Африка), професора Томаса М. Френка (США), професора Моріса Камто (Камерун), професора Франсіска Оррего-Вікунья (Чилі), професора Алена Пелета (Франція), професора Бруно Сімма (Німеччина), професора Біргітте Стерн (Франція) і професора Крістофера Вірамантрі (Шрі-Ланка) до деканів всього світу із закликом включати міжнародне право в їх навчальні програми в межах дотримання академічної свободи.

На 95-му щорічному засіданні Американського товариства міжнародного права розглядаючи проблему вищої освіти без міжнародного права в американській юридичній школі, Ганс Корелл сформулював чотири питання: «Чому викладання міжнародного права так важливе? Як міжнародне право вчити? Яким має бути зміст навчання? Як ООН буде сприяти викладанню міжнародного права? Я вважаю, наша тема дуже актуальна». На ці питання Ганс Корелл відповідає «...Викладання міжнародного права стає надзвичайно важливим питанням... Міжнародне право впливає на більшість областей права, в тому числі на встановлення стандартів у багатьох з них, де традиційно законодавство було значною мірою, якщо не повністю, сформовано на місцевих традиціях. Тому міжнародні стандарти, наприклад, у галузі прав людини будуть відігравати важливу роль... Щодо можливостей працювати у сфері міжнародного права обмежених (або принаймні обмежених сферою міжнародного комерційного права), то ситуація змінюється. За останнє десятиліття ми стали свідками появи численних організацій, які працюють на міжнародному рівні у всіх областях міжнародного права... Як викладати міжнародне право? Очевидно, що викладання в більшості випадків має бути традиційними. Однак, деякі фактори повинні враховуватися.

Перш за все, міжнародне право за своєю природою є універсальним. Отже, відправною точкою у викладанні мала би бути загальна міжнародна система. Це означає, що навчальні матеріали – книги, відеокасети, аудіокасети і т. д. – можуть бути використані в багатьох країнах, залежно від рівня знання іноземних мов... [14, р. 2]».

Проблематика викладання міжнародного права посідає особливе місце у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях, коментарях учених міжнародників. Про це свідчить різнопланова світова бібліографія, що стосується викладання, вивчення, поширення міжнародного права. Предметом уваги дослідників, викладачів міжнародного права є широкий масив різносторонніх засобів викладання, включаючи створення універсальної навчальної програми міжнародного права, вибору принципів викладання, систематики міжнародного права як навчальної дисципліни та способів викладання, розумного балансу співвідношення публічних та цивільно-правових дисциплін, міждисциплінарних зв'язків з теорією і історією держави і права, міжнародних відносин, міжнародної економіки, впровадження в навчальний процес сучасних інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій. У цьому зв'язку становить науковий і практичний інтерес системи викладання міжнародного права у ВНЗ України та країн світу з підготовки фахівців з міжнародного права в рамках освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр».

Підручники «Міжнародне право. Основи теорії» та «Міжнародне право. Основні галузі» за редакцією В.Г. Буткевича включають дві частини: перша частина «Основи теорії», предмет якої становлять питання історії становлення та розвитку системи міжнародного права, основи теорії міжнародного права, правові особливості

сучасного міжнародного права і його галузей, системи та структури, джерела та суб'єкти, основні принципи. Аналізуються питання співвідношення міжнародного і внутрішньодержавного права, проблем визнання і правонаступництва, механізму реалізації норм, міжнародної відповідальності та міжнародно-правових санкцій, понятійний апарат і становлення міжнародних юстиції, законності і правопорядку. Предметом другої частини підручника «Основні галузі та інститути» є питання основних галузей та інститутів сучасного міжнародного права: понятійний апарат, джерела, принципи, суб'єкти, міжнародна судова практика права міжнародних договорів, зовнішніх зносин, міжнародних організацій, правове становище фізичних та юридичних осіб у міжнародному праві, міжнародне право захисту прав людини та основних свобод, право міжнародної безпеки, вирішення міжнародних спорів, міжнародного гуманітарного і кримінального права, статусу територій в міжнародному праві, міжнародне морське, повітряне, космічне, навколишнього середовища, економічного, митного, трудового, кримінального, право Європейського Союзу [2]. Практика викладання міжнародного права в українських ВНЗ свідчить про те, що вказаний підручник є класичною основою підготовки фахових спеціалістів з міжнародного права. Разом з тим необхідно відмітити низку навчальних видань з міжнародного права, які мають свої особливості.

Так, підручник «Міжнародне право» (автори Л.Д. Тимченко, В.П. Кононенко) характеризується цікавою структурою подання тематики, де акцентується увага на міжнародному праві як особливій системі права, висвітлюються основні принципи, галузі й інститути сучасного міжнародного права, розглядаються головні

напрямки його розвитку, аналізується договірна практика України. В якості прикладів наводяться рішення з практики міжнародних судів: Постійної палати міжнародного правосуддя, Міжнародного Суду ООН, Суду ЄС, Європейського Суду з прав людини [8].

Посібник з міжнародного права за ред. М.В. Буроменського має свої особливості. Так, у ньому викладено основні теми з курсу навчальної дисципліни «Міжнародне право» для студентів, які навчаються за спеціальністю «Правознавство» [9].

Свою притаманну для соціалістичної доктрини права логіку зберігає, підготовлений у 80-х рр. ХХ ст. фундаментальний курс міжнародного права в семи томах, автори якого радянські вчені юристи – міжнародники В.С. Верещетін, Г.І. Тункін, А.Н. Йойриш, І.І. Лукашук, О.П. Мовчан, Р.О. Мюллерсон, Ю.М. Рибаків, Є.Т. Усенко, Н.О. Ушаков, Н.Б. Крилов [7]. Необхідно також звернути увагу на навчальні комплекси з міжнародного права, на основі яких викладається ця дисципліна у зарубіжних ВНЗ – Росії, Європи, США та інш. На особливу увагу заслуговує підручник з міжнародного права для юридичних вузів Росії, автор проф. І.І. Лукашук. Структура підручника є класичною для пострадянських держав, включаючи загальну теоретичну та особливу частини, предметом яких є відповідні галузі міжнародного права. На думку автора, враховуючи високий академічний рівень підручників, а також фундаментальний внесок проф. І.І. Лукашука у розвиток української школи міжнародного права, вказаний підручник може бути рекомендованим в якості обов'язкового джерела вивчення міжнародного права для студентів вищих навчальних закладів України [6].

Характерним для викладання міжнародного права у ВНЗ Росії є підготовлений авторським колективом під

редакцією Ю.М. Колосова і Є.С. Кривчикова сучасний підручник міжнародного права для студентів юридичних вузів, викладачів міжнародного права. Підручник зберігає класичну радянську методологію викладу навчального матеріалу, поділ на загальну теоретичну та особливу частини, в якій викладено галузевий підхід до розгляду окремих напрямів міжнародного права. Вперше у російській навчальній літературі у підручнику висвітлено проблеми міжнародного права масової інформації, питання взаємозв'язків релігії і міжнародного права та інш. [10].

Прикладом проблемного підходу до викладання міжнародного права є підручник «Проблемы преподавания международного права. Международное публичное право» під редакцією К.А. Бекяшева. Автори пропонують розглядати систему міжнародного права не традиційно поділяючи її на загальну та особливу частини, а з точки зору загально філософських категорій. Це формує системний підхід до вивчення міжнародно-правової проблематики [11].

У порівняльному плані викладання міжнародного права на основі підручників таких європейських вчених як Пітер Маланчук (Malanczuk Peter) [22], Жан Тускоз [13], представники англо-американської доктрини права Ян Броунлі [1], Льюїс Генкін [18] займають визначне місце у формуванні західної доктрини викладання міжнародного права в цілому. Наприклад, структура викладання міжнародного права «Міжнародне право. Справи і матеріали. Третє видання». Автори: Льюїс Генкін, Річард Кроуфорд, Оскар Шахтер, Ганс Сміт значно відрізняється у викладі міжнародного права в класичних радянських, пострадянських, європейських підручниках.

В першу чергу відсутній поділ поданого у підручнику матеріалів на загальну (теоретичну) та особливу (галузі права)

частини. Затим, кожна теоретична тема супроводжується численними прикладами із практики міжнародних судів. Це значно ускладнює методологічний процес, але міжнародно-правова проблематика стає доступною для аудиторії. Так, структура підручника «Міжнародне право. Справи і матеріали» Льюїса Генкіна та інш. включає: глава I. Природа міжнародного права (с. 1–42); глава II. Джерела та докази міжнародного права (с. 51–126); глава III. Співвідношення міжнародного права і муніципального права (автор: внутрішньодержавного) (с. 14–53); глава IV. Держави (с. 241–308); глава V. Організації, компанії та фізичні особи у міжнародному праві (с. 241–308); глава VI. Право договорів (с. 416–530); глава VII. Міжнародна відповідальність і засоби захисту (с. 544–592); глава VIII. Права людей (с. 592–656); глава IX. Відповідальність за запит іноземців (с. 677–769); глава X. Мирне вирішення спорів (с. 773–864); глава XI. Застосування сили (с. 868–1019); глава XII. Основи юриспруденції (с. 1046–1111); глава XIII. Імунітет від юрисдикції (с. 1126–1214); глава XIV. Морське право (с. 1231–1329); глава XV. Міжнародні водні шляхи та інші райони спільного користування (с. 1352–1393); глава XVI. Навколишнє середовище (с. 1375–1393); глава XVII. Міжнародне економічне право і організації (с. 1394–1444); глава XVIII. Міжнародні організації технічного, соціального та культурного співробітництва (с. 1472–1497); глава XIX. Регіонального економічного співробітництва (с. 1499–1556). Таким чином, структура викладу правової тематики у підручниках міжнародного права європейських авторів, включаючи радянських і пострадянських, значно різниться від аналогічних, що представляють англо-американську систему права.

Процеси навчання студентів міжнародному праву у ВНЗ супроводжуються інтенсивним впровадженням в

навчальний процес сучасних інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій. Виникає проблема напрацювання науково обґрунтованих рекомендації щодо співвідношення традиційних лекційних університетських форм навчання та впровадження у навчальний процес електронних навчальних підручників, посібників, гіпертекстових інформаційно-довідкових систем та енциклопедичної літератури, тестових програм тощо [24]. У дослідженні «Фундаментальні перспективи міжнародного права», В.П. Сломансон (США), аналізує академічні, університетські джерела міжнародного права з проблематики викладання міжнародного права, використання Інтернет ресурсів, питань з навколишнього середовища, прав людини, перспектив міжнародно-правових досліджень та інш. [19].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, проведене дослідження проблематики методологічного забезпечення вивчення курсу «Міжнародне право» у ЗВО створює підстави сформулювати наступні висновки:

– універсальний характер міжнародного права обумовлює відповідну модель систематики викладання міжнародного права у ЗВО з особливостями, які властиві правовій сім'ї до якої належить національне право держави;

– навчання студентів міжнародному праву у ЗВО України в сучасних умовах має перспективу на відповідність класичним університетським стандартам при умовах інтенсивного впровадження у навчальний процес сучасних інформаційно-комунікаційних і мультимедійних технологій та дотримання співвідношення традиційних лекційних університетських форм навчання та впроваджуваних у навчальний процес електронних навчальних підручників, посібників, гіпертекстових інформаційно-довідкових систем та енциклопедичної літератури, тестових програм тощо;

— підготовка новітнього галузевого стандарту вищої професійної освіти за напрямом підготовки «Міжнародне право» для майбутніх фахівців з туристичного обслуговування може створити певні критерії методологічних основ для розроблення індивідуальних навчальних програм з міжнародного права ЗВО України, при умові надання академічної свободи кожному ЗВО у виборі пріоритетних навчальних дисциплін, де здійснюється підготовка спеціалістів в цій галузі. Цьому сприяють зміни в самому суспільстві по управлінню процесами і явищами які обумовили розширення використання знань міжнародного права під час виконання реалізації функцій держави на зовнішній арені в системі туристичного обслуговуванні. Як переконуємося, в час змін та впливу процесів глобалізації, які характеризуються проблемами структурної перебудови та самоорганізації глобального суспільства, в якому Україна задіяна і не може з нього вийти за об'єктивних умов існування на даному континенті, є обумовленість принципово якісних освітніх технологій та психолого-педагогічних підходів до підготовки кадрів в рамках вищих навчальних закладів. Цьому сприяло і входження держави до Ради Європи [12] та підписання документів, за якими уряд України брав на себе зобов'язання дотримуватися міжнародних стандартів в галузі прав людини, міжнародного співробітництва та побудови новацій в сфері освіти. Саме на основі останніх і почалася реформа освітньої діяльності. В системі міжнародного права України слід віддати належне Інституту міжнародних відносин та, зокрема, кафедрі міжнародного публічного права, де були розроблені стандарти викладання міжнародного права, які затверджені наказом МОН України у 2004 році щодо викладання міжнародного права [3].

Але слід врахувати новації змін суспільства в Україні по реалізації діяльності на міжнародній арені і дійсно визначитися в стандартах з можливістю врахування викладання міжнародного права враховуючи спеціальність, зокрема за напрямком туристичне обслуговування.

Наразі є потреба оновити методологічне забезпечення, систему викладання, методику викладання, методику індивідуальної роботи з курсу «Міжнародне право» для майбутніх фахівців з туристичного обслуговування. Відповідь у даному випадку можна знайти на декларативному рівні, виходячи з того, як це робиться у європейських країнах, враховуючи особливий статус навчального закладу та відповідно до новітніх підходів, які визначені Болонським процесом.

Список використаної літератури

1. *Броунли Я.* Международное право. Книга первая (пер. С.Н. Андрианова, ред. и вступительная статья Г.И. Тункина) М., 1977 (first published: Brownlie J. Principles of Public International Law. Second Edition. Oxford, 1973). Броунли Я. Международное право. Книга 2 / Под ред. Г.И. Тункина. – М.: Прогресс, 1977. – 507 с.

2. *Буткевич В.Г., Мицик В.В., Задорожній О.В.* Міжнародне право. Основи теорії за редакцією В.Г. Буткевича. – К.: Либідь, 2002. – 608 с.; Міжнародне право. Основні галузі: Підручник / М58. За редакцією В.Г. Буткевича. – К.: Либідь, 2004. – 816 с.

3. *Галузевий стандарт за спеціальністю 8.030402 «міжнародне право»* – К.: видання офіційне Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2004.

4. *Декларація про державний суверенітет України, Конституція України, Закони України «Про зовнішню*

економічну діяльність», «Про інвестиції та інвестиційну діяльність», «Про засади внутрішньої і зовнішньої політики» та ряд інших нормативних документів.

5. *Загальна декларація прав людини* // Права людини: Міжнародно-правові акти. – К., Право, 1995. – 16 с.

6. *И.И. Лукашук*. Международное право. Общая часть. Учебник. – М.: Издательство ВЕК, 1997. – 371 с.; Международное право. Особенная часть. Учебник. – М.: Издательство ВЕК, 1997. – 410 с.

7. *Курс международного права: В семи томах*. Редакционная коллегия: В.Н. Кудрявцев (главный редактор), В.С. Верещетин, Г.И. Тункин (заместители главного редактора), А.Н. Йойриш, І.І. Лукашук, О.П. Мовчан, Р.О. Мюллерсон, Ю.М. Рibaков, Є.Т. Усенко, Н.О. Ушаков, Н.Б. Крилов (ответственный секретар). М.: Наука, 1989. Також див.: Див.: Курс международного права: в шести томах. – М.: Наука, 1967, Главная редакция: Ф.И. Кожевников, В.М. Корецкий, Д.Б. Левин, Г.И. Тункин, Н.А. Ушаков, В.М. Чхиквадзе, В.М. Шуршалов. – М.: Наука, 1967.

8. *Міжнародне право: підручник*. Тимченко Л.Д., Кононенко В.П. – К., 2012. – 631 с.

9. *Міжнародне право: Навч. посібник* / За ред. М.В. Буроменського – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 336 с.; Також див.: Міжнародне публічне право: підручник: у 3 т. В.Ф. Антипенко, Л.Д. Тимченко, О.В. Беглий, О.А. Радзівілл та ін.; за заг. ред. В.Ф. Антипенка. – К.: НАУ, 2012. – Т. 2. – 348 с.

10. *Международное право: учебник* / Отв. ред. Ю.М. Колосов, Э.С. Кривчикова – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Междунар. отношения, Юрай-Изд, 2007. – 816 с.; Також див.: В.И. Лисовский. Международное

право. – М.: Издательство «Высшая школа», 1970–437 с.; Курс международного права. Ответственный редактор Ф.И. Кожевников. – М.: Издательство «Международ. отношения», 1972. – 383 с.

11. *Проблемы преподавания международного права: Международное публичное право : учебник / Под ред. К.А. Бекяшева.* – М. : Проспект, 1999. – 636 с.

12. *Протокол 190 про вступ України до Ради Європи.*

13. *Тускоз Жан. Міжнародне право: підручник.* Пер. з франц., – К.: АртЕк, 1998. – 449 с.

14. *American society of International Law. 95th Annual Meeting «The visible college of International Law» Panel International Law in the American Law School «A Law Degree without International Law?» Remarks by Mr. Hans Corell Under – Secretary General for Legal Affairs the Legal Counsel of the United Nations Washington, 7 April 2001. P. 2.* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.tjssl.edu/slomansonb/6th_Teach_Bib.pdf. Дата доступу: 19.10.2015.

15. *BS Chimni, Teaching, Research and Promotion of International Law in India: Past, Present and Future, 5 Singapore J. Int'l & Comp. L. 368 (2001).* [Електронний ресурс] – Режим доступу: / <http://law.nus.edu.Sg/sybil/downloads/articles/SJICL-2001-2/SJICL-2001-368.pdf>. Дата доступу: 23.10.2015.

16. *Ellen Hey. Teaching International Law: State-Consent as Consent to a Process of Normative Development and Ensuing Problems (The Hague: Kluwer Law International, 2003).* [Електронний ресурс] – Режим доступу: / http://untreaty.un.org/cod/avl/.../Hey_slideshow.p.... Дата доступу: 21.10.2015.

17. *Howard S. Schiffman, Teaching International Law to Undergraduates and Other Non-legal Audiences: Practical*

Suggestions for Pedagogical Approaches, 9 ILSA J. Int'l & Comp. L. 321 (2003). [Електронний ресурс] – Режим доступу: / <http://www.eoearth.org/profile/Howard.schiffman>. Дата доступу: 23.10.2015.

18. *International Law. Cases and materials*. Third edition by Louis Henkin, Columbia University, School of law, Richard Crawford Pugh, Schachter, Hans Smit, Columbia University, School of law; American Casebook Series; West Publishing Co, St.Paul, Mnn., 1993. – P. 1596.

19. *International Law Teaching Bibliography for use with Fundamental Perspectives on International Law* by William R. Slomanson 6th ed. Wadsworth 2010. – P. 1–6. [Електронний ресурс] – Режим доступу: / <http://ebookbrowse.com/6thteach-bib-pdf-d123801801>. Дата доступу: 21.10.2015.

20. *J.K. Gamble. The Teaching of International Law: Future Role for the Training of Scholars and Practitioners, Contemporary International Law Issues: Sharing Pan-European and American Perspectives* 195 (1992). [Електронний ресурс] – Режим доступу: / <http://pserie.psu.edu/.../Gamble/pub.html>. Дата доступу: 21.10.2015.

21. *John A. Barrett Jr. International Legal Education in the United States: Being Educated for Domestic Practice While Living in a Global Society*, 12 Amer. Univ. J. Int'l L & Policy 975 (1997). [Електронний ресурс] – Режим доступу: / <http://digitalcommons.wcl.american.edu/cgi/viewcontent>. Дата доступу: 23.10.2015.

22. *Malanczuk Peter. Akehurst's modern introduction to international law*. – 7th rev.ed. / Peter Malanczk., 1997, Routledge. – P. 449.

23. *M. Cardozo, The Practical State of Teaching and Research in International Law 1974: A Report for the American Society of International Law* (Wash., D.C.: ASIL, 1977).

[Электронный ресурс] – Режим доступа: www.tjssl.edu/.../7th_ed_Teach_Bibliog.doc. Дата доступа: 21.10.2015.

24. *Teaching a class on the Internet* [Электронный ресурс] – Режим доступа: / Environmental Law Teaching. [Электронный ресурс] – Режим доступа: / <http://sunsite.nus.sg/apcel/5teach.htm1>; uman Rigts (Teaching Online) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://oz.uc.edu/thro>. Дата доступа: 21.10.2015.

25. *Tommy TB. Koh. Teaching International Law in Asia: My Adventure with International Law*, 5 Singapore J. Int'l & Comp. L. 277 (2001). [Электронный ресурс] – Режим доступа: / <http://law.nus.edu.sg/sybil/downloads/articles/SJICL-2001-2/SJICL-2001-277.pdf>. Дата доступа: 23.10.2015.

26. *United Nations Decade of International Law. A/44/PV.60. 17 Nov. 1989 A/RES/44/23*. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.un.org/Depts/dhl/resguide/r44.htm>. Дата доступа: 19.10.2015; The United Nations Programme of Assistance in the Teaching, Study, Dissemination and Wider Appreciation of International Law. [Электронный ресурс] – Режим доступа: / International Law web site. <http://www.un.org/law/programmeofassistance> Дата доступа: 19.10.2015; General Assembly resolution A/RES/2099(XX) of 20 Dec. 1965 «Technical assistance to promote the teaching, study, dissemination and wider appreciation of international law». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/depts/dhl/resguide/r20.htm>. Дата доступа: 19.10.2015.

27. *Yasuaki Onuma. Japanese International Law in the Postwar Period: Perspectives on the Teaching and Research of International Law in Postwar Japan*, 33 Japanese. Annual Int'l L. 25 (1990). [Электронный ресурс] – Режим доступа: / http://untreaty.un.org/cod/avl/.../Onuma_bio.pdf. Дата доступа: 23.10.2015.

References

1. *Brounli Ya.* Mezhdunarodnoe pravo. Kniga pervaya (per. S.N. Andrianova, red. i vstupitelnaya statya G.I. Tunkina) M., 1977 (first published: Brownlie J. Principles of Public International Law. Second Edition. Oxford, 1973). Brounli YA. Mezhdunarodnoe pravo. Kniga 2 / Pod red. G.I. Tunkina. – M.: Progress, 1977. – 507 c.

2. *Butkevich V.G., Micik V.V., Zadorozhny O.V.* Mizhnarodne pravo. Osnovi teori za redakciyu V.G. Butkevicha. – K.: Libid, 2002. – 608 c.; Mizhnarodne pravo. Osnovni galuzi: Pidruchnik / M58. Za redakciyu V.G. Butkevicha. – K.: Libid, 2004. – 816 c.

3. Galuzeviy standart za specialnistyu 8.030402 «mizhnarodne pravo» – K.: vidannya oficyine Kiiivskogo nacionalnogo universitetu imeni Tarasa SHEvchenka, 2004.

4. Deklaraciya pro derzhavniy suverenitet Ukraini, Konstituciya Ukraini, Zakoni Ukraini «Pro zovnishnyu ekonomichnu diyalnist», «Pro investici ta investiciynu diyalnist», «Pro zasadi vnutrishnoi i zovnishnoi politiki» ta ryad inshih normativnih dokumentiv.

5. Zagalna deklaraciya prav lyudini // Prava lyudini: Mizhnarodno-pravovi akti. – K., Pravo, 1995. – 16 c.

6. *I.I. Lukashuk.* Mezhdunarodnoe pravo. Obshhaya chast. Uchebnik. – M.: Izdatelstvo VEK, 1997 – 371 s.; Mezhdunarodnoe pravo. Osobennaya chast. Uchebnik. – M.: Izdatelstvo VEK, 1997. – 410 s.

7. Kurs mezhdunarodnogo prava: V semi tomah. Redakcionnaya kollegiya V.N. Kudryavcev (glavnyy redaktor), V.S. Vereshhetin, G.I. Tunkin (zamestiteli glavnoho redaktora) A.N. Yoyrish, I.I. Lukashuk, O.P. Movchan, R.O. Myullerson, YU.M. Ribakov, YE.T. Usenko, N.O. Ushakov, N.B. Krilov (otvetstvennyy sekretar). M.: Nauka, 1989. Takozh div.: Div.:

Kurs mezhdunarodnogo prava: v shesti tomah. – M.: Nauka, 1967, Glavnaya redakciya: F.I. Kozhevnikov, V.M. Koreckiy, D.B. Levin, G.I. Tunkin, N.A. Ushakov, V.M. CHkhikvadze, V.M. SHurshalov. – M.: Nauka, 1967.

8. Mizhnarodne pravo: pidruchnik. Timchenko L.D., Kononenko V.P. – K., 2012. – 631 c.

9. Mizhnarodne pravo: Navch. Posibnik / Za red. M.V. Buromenskogo – K.: YUrinkom Inter, 2006. – 336 s.; Takozh div.: Mizhnarodne publichne pravo: pidruchnik: u 3 t. V.F. Antipenko, L.D. Timchenko, O.V. Byegliy, O.A. Radzivil ta in.; za zag. red. V.F. Antipenka. – K.: NAU, 2012. – T. 2. – 348 c.

10. Mezhdunarodnoe pravo: uchebnik / Otv. red. YU.M. Kolosov, E.S. Krivchikova – 2-e izd., pererab. i dop. – M.: Mezhdunar. Otnosheniya, YUray-Izd, 2007. – 816 s.; Takozh div.: V.I. Lisovskiy. Mezhdunarodnoe pravo. – M Izdatelstvo «Vysshaya shkola», 1970. – 437 s.; Kurs mezhdunarodnogo prava. Otvetstvennyy redaktor F.I. Kozhevnikov. – M.: Izdatelstvo «Mezhdunar otnosheniya», 1972. – 383 c.

11. Problemy prepodavaniya mezhdunarodnogo prava: Mezhdunarodnoe publichnoe pravo: uchebnik / Pod red. K.A. Bekyasheva. – M.: Prospekt, 1999. – 636 c.

12. Protokol 190 pro vstup Ukraini do Radi YEvropi.

13. Tuskoz ZHan. Mizhnarodne pravo: pidruchnik. Per. z franc., – K.: ArtEk, 1998. – 449 c.

14. American society of International Law. 95th Annual Meeting «The visible college of International Law» Panel International Law in the American Law School «A Law Degree without International Law?» Remarks by Mr. Hans Corell Under – Secretary General for Legal Affairs the Legal Counsel of the United Nations Washington, 7 April 2001. P. 2. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.tjssl.edu/slomansonb/6th_Teach_Bib.pdf. Data dostupu: 19.10.2015.

15. BS Chimni, *Teaching, Research and Promotion of International Law in India: Past, Present and Future*, 5 Singapore J. Int'l & Comp. L. 368 (2001). [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: / <http://law.nus.edu.sg/sybil/downloads/articles/SJICL-2001-2/SJICL-2001-368.pdf>. Data dostupu: 23.10.2015.

16. *Ellen Hey*. *Teaching International Law: State-Consent as Consent to a Process of Normative Development and Ensuing Problems* (The Hague: Kluwer Law International, 2003). [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: / http://untreaty.un.org/cod/avl/.../Hey_slideshow.p... Data dostupu: 21.10.2015.

17. *Howard S. Schiffman*, *Teaching International Law to Undergraduates and Other Non-legal Audiences: Practical Suggestions for Pedagogical Approaches*, 9 ILSA J. Int'l & Comp. L. 321 (2003). [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: / <http://www.eoearth.org/profile/Howard.schiffman>. Data dostupu: 23.10.2015.

18. *International Law. Cases and materials*. Third edition by Louis Henkin, Columbia University, School of law, Richard Crawford Pugh, Schachter, Hans Smit, Columbia University, School of law; American Casebook Series; West Publishing Co, St.Paul, Mnn., 1993. – P. 1596.

19. *International Law Teaching Bibliography for use with Fundamental Perspectives on International Law* by William R. Slomanson 6th ed. Wadsworth 2010. – P. 1–6. [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: / <http://ebookbrowse.com/6thteach-bib-pdf-d123801801>. Data dostupu: 21.10.2015.

20. *J.K. Gamble*. *The Teaching of International Law: Future Role for the Training of Scholars and Practitioners, Contemporary International Law Issues: Sharing Pan-European and American Perspectives* 195 (1992). [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: / <http://pserie.psu.edu/.../Gamble/pub.html>. Data dostupu: 21.10.2015.

21. *John A. Barrett Jr.* International Legal Education in the United States: Being Educated for Domestic Practice While Living in a Global Society, 12 *Amer. Univ. J. Int'l L & Policy* 975 (1997). [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: / <http://digitalcommons.wcl.american.edu/cgi/viewcontent>. Data dostupu: 23.10.2015.

22. *Malanczuk Peter.* Akehurst's modern introduction to international law. – 7th rev.ed./Peter Malanczk., 1997, Routledge. – P. 449.

23. *M. Cardozo.* The Practical State of Teaching and Research in International Law 1974: A Report for the American Society of International Law (Wash., D.C.: ASIL, 1977). [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: www.tjisl.edu/.../7th_ed_Teach_Bibliog.doc. Data dostupu: 21.10.2015.

24. Teaching a class on the Internet [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: /Environmental Law Teaching. [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: /<http://sunsite.nus.sg/apcel/5teach.html>; uman Rigts (Teaching Online) [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: <http://oz.uc.edu/thro>. Data dostupu: 21.10.2015.

25. *Tommy TB. Koh.* Teaching International Law in Asia: My Adventure with International Law, 5 *Singapore J. Int'l & Comp. L.* 277 (2001). [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: / <http://law.nus.edu.sg/sybil/downloads/articles/SJICL-2001-2/SJICL-2001-277.pdf>. Data dostupu: 23.10.2015.

26. United Nations Decade of International Law. A/44/PV.60. 17 Nov. 1989 A/RES/44/23. [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: <http://www.un.org/Depts/dhl/resguide/r44.htm>. Data dostupu: 19.10.2015; The United Nations Programme of Assistance in the Teaching, Study, Dissemination and Wider Appreciation of International Law. [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: / International Law web site. <http://www.un.org/law/programmeofassistance> Data dostupu: 19.10.2015;

General Assembly resolution A/RES/2099(XX) of 20 Dec. 1965 «Technical assistance to promote the teaching, study, dissemination and wider appreciation of international law». [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.un.org/depts/dhl/resguide/r20.htm>. Data dostupu: 19.10.2015.

27. *Yasuaki Onuma*. Japanese International Law in the Postwar Period: Perspectives on the Teaching and Research of International Law in Postwar Japan, 33 Japanese Annual Int'l L. 25 (1990). [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: / http://untreaty.un.org/cod/avl/.../Onuma_bio.pdf. Data dostupu: 23.10.2015.

Tetiana Kozatska,

Ph.D. in History,

Department of Vocational Education,

SHEE «Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State

Pedagogical University»,

Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraine

E-mail: 9996100@i.ua

Kozatska T.

**ANALYTICAL REVIEW OF
THE METHODOLOGICAL SUPPORT
OF THE STUDY COURSE «INTERNATIONAL LAW»
FOR FUTURE TOURIST SERVICE SPECIALISTS**

Abstract

The article analyzes the methodological support of the study course «International law» in establishments of higher education throughout the world.

The relevance of the theme is noted through the process of European integration of Ukraine, which makes the higher educational establishments teachers to see the quality of

education in other new way, to reconsider the previously existing approaches and methodological support for teaching a subject.

It is concluded that: 1) the universal nature of international law determines the appropriate model taxonomy of teaching international law at universities with features that are inherent the legal family to which the national law of the state refers; 2) training students of international law in the universities of Ukraine under modern terms has a perspective of compliance with the classical university standards on the condition of the modern information, communication and multimedia technologies intensive implementing into educational process and adhering the ratio of traditional university lecture forms of teaching and the electronic textbooks, manuals, hypertext information and reference systems, encyclopedia literature, test programs and the like, implemented into the educational process; 3) the designing a new industry standard of higher education on the specialty «International Law» for future tourist service specialists can create the specific criteria of methodological foundations for the development of individual curricula on international law in universities of Ukraine, on the condition of the every higher educational establishments's academic freedom in the choice of the priority of academic disciplines on training specialists in this field.

There is a need to update the methodological support, the system of teaching, teaching methods, methods of individual work on the course «International Law» for future tourist service specialists.

Key words: *international law; methodological support; vocational education; travel services.*

Татьяна Юрьевна Козацкая,
кандидат исторических наук,
кафедра профессионального образования,
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет

имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина
E-mail: 9996100@i.ua

Козацкая Т.Ю.
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО»
ДЛЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО ТУРИСТИЧЕСКОМУ ОБСЛУЖИВАНИЮ

Аннотация

В статье проанализированы методологическое обеспечение изучения курса «Международное право» в заведениях высшего образования стран мира.

Отмечено актуальность темы именно благодаря процессу евроинтеграции Украины, который заставляет педагогов заведений высшего образования по новому посмотреть на качество образования, пересмотреть существующие ранее подходы и методологическое обеспечение по преподаванию предмета.

Сделан вывод: – универсальный характер международного права обуславливает соответствующую модель систематики преподавания международного права в заведениях высшего образования с особенностями, которые присущи правовой семье к которой относится национальное право государства; – обучение студентов международному праву в заведениях высшего образования Украины в современных условиях имеет перспективу на соответствие классическим университетским стандартам при условиях интенсивного внедрения в учебный процесс современных информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий и соблюдение соотношения традиционных лекционных университетских форм обучения и внедряемых

в учебный процесс электронных учебников, пособий, гипертекстовых информационно-справочных систем и энциклопедической литературы, тестовых программ и тому подобное; – подготовка нового отраслевого стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Международное право» для будущих специалистов по туристическому обслуживанию может создать определенные критерии методологических основ для разработки индивидуальных учебных программ по международному праву заведений высшего образования Украины, при условии предоставления академической свободы каждому заведению высшего образования в выборе приоритетных учебных дисциплин, где осуществляется подготовка специалистов в этой области.

Возникает потребность обновить методологическое обеспечение, систему преподавания, методику преподавания, методику индивидуальной работы курса «Международное право» для будущих специалистов по туристическому обслуживанию.

Ключевые слова: *международное право; методологическое обеспечение; профессиональное образование; туристическое обслуживание.*

УДК 378.001.895

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОВАЙДИНГУ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ПРАКТИКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Андрій Сергійович Литвинов,
кафедра педагогіки та менеджменту освіти,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна

Анотація

У статті розглянуто проблему пошуку педагогічних умов готовності майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій у практику вищої школи. Здійснено спробу довести, що зазначені педагогічні умови сприяють здійсненню орієнтації майбутніх викладачів на використання освітніх інновацій шляхом формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення студентів до цієї діяльності; розширенню й поглибленню знань студентів зі специфіки та використання освітніх інновацій; опануванню студентами вміннями, навичками і досвідом використання освітніх інновацій; залученню студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності із розробки власних проектів інноваційних технологій навчання. Окреслено й обґрунтовано актуальні напрями подальшого дослідження зазначеної проблеми.

Ключові слова: вища освіта; провайдинг інновацій; готовність; інноваційна діяльність; педагогічні умови; майбутній викладач; педагог.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Глобальні стратегічні освітні цілі України полягають у забезпеченні підвищення якості освіти, різноманітності змісту навчальних курсів і методів організації навчального процесу, підтримці експериментів та інновацій, мережевому поширенні знань, обміну інформацією та передовим досвідом.

Поява нових освітніх технологій зумовила перехід від викладання, заснованого на лекційному поданні матеріалу, в якому активна роль належить викладачеві, до використання інтерактивних навчальних середовищ, орієнтованих на студентів. Процеси розроблення та успішної реалізації програм підготовки викладачів до активного використання у своїй діяльності інформаційних і комунікаційних технологій є основою для значних, широкомасштабних реформ у сфері освіти.

Необхідність поглибленого вивчення провайдингу освітніх інновацій як навчальної дисципліни для магістрантів, які практично впроваджуватимуть здобуті знання, уміння й навички педагогічної та управлінської діяльності в університетах, інших вищих навчальних закладах різних рівнів є очевидною. Для магістрантів навчальний курс «Провайдинг інновацій в освіті» – одна з важливих дисциплін, що забезпечує професійну підготовку: оволодіння теоретико-методологічними основами провайдингу інновацій у галузі освіти, знання основних тенденцій, форм і методів активізації провайдингу інновацій як однієї з основ професіоналізму майбутніх викладачів вищої школи, управлінців різних рівнів в освітній галузі, уміння забезпечувати комплексний безперервний процес створення, удосконалення і трансферу наукової та

інноваційної продукції в освіті (як змістового контенту, так і кадрової професійної активності).

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню готовності майбутнього викладача до різних аспектів професійної діяльності присвячують свої праці В. Курок, Є. Лодатко, О. Пехота, В. Семиченко, О. Семенов, В. Сластьонін та інші науковці.

Вивчення психологічної готовності до професійної діяльності стало сферою наукових інтересів Ю. Бойко, В. Бочелюк, М. Дьяченко, Е. Лукаша, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, М. Левітова, Ж. Половнікова, Ф. Рєкешеві, Л. Савенкової, Ж. Сорокіної, О. Соснюка, Д. Узнадзе, В. Шадрикова.

Формування цілей статті. Мета статті – визначити педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій у практику вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Нова освітня парадигма формується на засадах збереження і розвитку творчого потенціалу особистості, спрямування її на самовизначення, стабільну активну життєдіяльність в умовах соціальних змін, складовою частиною якої є готовність до провайдингу педагогічних інновацій, значну роль відведено встановленню педагогічних умов здійснення такої підготовки.

Тому з метою здійснення подальшого дослідження вважаємо за необхідне з'ясувати суть поняття «педагогічні умови», виокремити й докладно охарактеризувати основні педагогічні умови, які реально сприятимуть здійсненню підготовки фахівців до інноваційної діяльності в педагогічних ВНЗ.

У сучасних науково-педагогічних джерелах немає однозначного визначення терміну «педагогічні умови», а

тому сформулюємо його відповідно до теми, мети і завдань дослідження. У різних джерелах це поняття визначають як: «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, утворення чогось, що сприяє чомусь» [5, с. 1514]; супутні обставини, за яких існують явища, де розгортається дія фактора [1]; «факти і правила успішної життєдіяльності педагогічної системи» [4, с. 7]; обставини і можливості, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи [1, 9]; обставини, які обумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу [12]. С. Висоцький педагогічні умови характеризує як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання. На підставі цього можемо стверджувати, що умови є динамічним регулятором інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів підготовки майбутніх учителів [6, с. 91]. Уважаємо обґрунтованою наукову позицію В. Андрєєва, котрий «педагогічні умови» характеризує як «результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання і виховання для досягнення освітніх цілей» [2, с. 68].

Відтак, узагальнюючи результати аналізу наукової літератури, під *педагогічними умовами* в контексті нашого дослідження будемо розуміти визначальні обставини, можливості та особливості реальної дійсності, від яких залежить успішність формування у студентів потреб професійного розвитку, підвищення професійної культури та готовності до реалізації механізмів провайдингу освітніх інновацій, набуття ними практичних навичок і досвіду здійснювати педагогічну діяльність у різних концептуальних системах.

Оскільки підготовка до інноваційної діяльності розглядається як один із компонентів загально-професійної підготовки майбутнього викладача, то передусім необхідно виокремити загальні педагогічні умови підготовки фахівця-педагога, до яких відносять: «професійно-педагогічну спрямованість самої підготовки; зміст навчально-виховного процесу; єдність і взаємозв'язок навчального та практичного аспектів підготовки» [10, с. 124].

Науковець І.В. Гавриш окреслює ключові педагогічні умови підготовки до інноваційної діяльності:

1) інноваційне навчання студентів має функціонувати як цілісна система, що оптимально інтегрована в навчально-виховний процес ВНЗ, завдяки розроб та реалізації технології формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності; 2) інноваційне навчання майбутніх викладачів має спрямовуватися на становлення їх як суб'єктів освітніх інновацій завдяки застосуванню персоналізованого підходу; 3) процес становлення майбутнього викладача як суб'єкта інноваційної професійної діяльності повинен мати цілісний характер завдяки внесенню до змісту технології системи заходів, спрямованих на формування у студентів готовності до створення, розповсюдження й запровадження освітніх інновацій; 4) технологія формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності має відповідати основним канонам інноваційної персоналізованої педагогічної освіти [7, с. 128].

Дещо інші погляди на процес підготовки до інноваційної діяльності має Г.Д. Кошелева. Дослідниця стверджує, що така підготовка може бути успішною, якщо: «інноваційні тенденції в освіті знайдуть адекватне відображення в цілях, змісті, методах і організаційних формах підготовки вчителя; буде суворо визначена модель

випускника ВНЗ із чітким наповненням компонентів, зокрема, інноваційної діяльності; створені передумови для проходження активної педагогічної практики в освітніх закладах інноваційного спрямування» [10, с. 125].

На основі здійсненого аналізу поглядів на педагогічні умови професійної діяльності педагога, можемо дійти висновку про неоднозначність бачення таких умов. Отже, необхідність визначення педагогічних умов зумовлена потребою знайти оптимальний шлях у формуванні готовності майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій. З цією метою було проведено анкетування 255 студентів педагогічних вишів України та групи викладачів, завданням якого було визначення стану сформованості досліджуваної нами готовності та суб'єкт-об'єктних умов, що можуть забезпечити підвищення ефективності підготовки майбутніх викладачів ВНЗ до провайдингу освітніх інновацій.

До першої групи опитуваних увійшло 255 студентів магістратури. Завдання дослідження полягали в тому, щоб: визначити рівень засвоєних професійних знань та умінь (самооцінка); з'ясувати ставлення магістрантів до впровадження інновацій в освіті; виявити рівень теоретичних знань із досліджуваної проблеми у майбутніх викладачів та умінь використовувати освітні інновації в професійній діяльності.

На цьому етапі використовувалися такі методи науково-педагогічних досліджень: анкетування, педагогічне спостереження, самооцінка студентів, порівняльний аналіз результатів отриманих даних. Одержані результати дозволили встановити вихідні рівні сформованості у майбутніх викладачів окреслених компонентів готовності (мотиваційний, змістовний, пошуково-творчий (креативний), рефлексивний).

Друга група охоплювала 25 викладачів педагогічних вишів, що мали педагогічний стаж на менше 10 років. Вибір суб'єктів опитування був обумовлений вимогою отримання даних у процесі проведення анкетування, які дозволяли б узагальнити за певними ознаками сукупність тверджень із подальшим порівнянням та аналізом результатів. Респондентам пропонувалось вказати найбільш ефективні, на їхню думку, педагогічні умови шляхом ранжування запропонованих варіантів відповідей. Це дало змогу визначити оптимальні педагогічні умови дослідження.

Було враховано, що педагогічні умови є структурною оболонкою реалізації педагогічних моделей. Оскільки структура готовності майбутнього викладача розглядається як певна педагогічна модель, яку доцільно враховувати в навчально-виховному процесі ВНЗ, то було сформульовано гіпотезу, що кожен педагогічну умову доцільно спрямовувати на формування певного компонента досліджуваної готовності.

Отже, враховуючи здійснений нами аналіз науково-педагогічних джерел з проблеми дослідження, педагогічних спостережень, опитувань викладачів та студентів встановлено, що значний вплив на процес формування готовності майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій у практику вищої школи можуть забезпечити такі педагогічні умови:

1. Формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення майбутніх викладачів до провайдингу педагогічних інновацій.

Реалізація першої педагогічної умови спрямовувалася на формування мотиваційного компонента досліджуваної нами готовності.

У контексті реалізації першої педагогічної умови передбачалось, що майбутні викладачі в процесі вивчення

навчальної дисципліни «Провайдинг інновацій в освіті» будуть більш активно апробувати свої знання, вміння і навички шляхом розробки та використання інноваційних технологій навчання у змодельованих ситуаціях професійної діяльності. Позитивний і негативний досвід такої діяльності створюватиме відповідну мотивацію (цілеспрямовану потребу) й установку (готовність до діяльності) на опанування знаннями, вміннями, навичками та досвідом упровадження освітніх інновацій, що і є основою вироблення власного стилю майбутньої інноваційної педагогічної діяльності.

Реалізація першої педагогічної умови базувалась на формуванні професійної мотивації майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій – те, що сприятиме їх професійному зростанню. Тобто, професійна мотивація стає внутрішнім рушійним чинником розвитку досліджуваної готовності, підвищення її рівня, а відтак і більш продуктивної професійної інноваційної діяльності майбутнього педагога [11, с. 206–211]. Водночас професійна мотивація не однакова для всіх і залежить від багатьох психолого-фізіологічних та соціологічних чинників, співвідношення між якими визначається комплексом ціннісних орієнтацій особистості. За С. Єрохіним, що швидкість та якість розвитку професійної мотивації також не є сталою величиною, а залежить від співвідношення системи цінностей особистості фахівця та системи цінностей суспільства, до якого ця особистість належить [8].

2. Сприяння опануванню студентами вміннями, навичками і досвідом використання освітніх інновацій.

Оскільки студенти повинні адаптувати на практиці отримані знання, то наступною педагогічною умовою визначено сприяння опануванню студентами вміннями,

навичками і досвідом використання освітніх інновацій. Реалізацію другої педагогічної умови спрямовано на формування змістовного компоненту досліджуваної готовності, тобто удосконалення практичної діяльності студентів з опанування вмінь і навичок використання освітніх інновацій. Аналіз професійно-зорієнтованої навчальної діяльності передбачав її усвідомлення з точки зору функціональності, результативності, з'ясування причин неефективності тих чи інших дій, вивчення можливостей, потенціалу невикористаних інноваційних технологій навчання, вироблення пропозицій щодо підвищення ефективності інноваційної педагогічної діяльності на заняттях. Розв'язання професійно-зорієнтованих завдань відбувалось у кілька етапів. Функціональність і результативність цієї діяльності, потенціал і невикористані резерви, можливості для підвищення її ефективності виявлялися й оцінювалися на кожному етапі: визначення мети використання освітніх інновацій (визначення головних, другорядних, початкових, проміжних, кінцевих цілей); прогнозування результатів цієї діяльності; планування майбутніх дій; підготовка до майбутньої діяльності; аналіз, зіставлення, порівняння поставленої мети й отриманих результатів.

Передбачалося, що виконання таких завдань сприятиме розвитку вмінь і навичок майбутніх викладачів щодо використання освітніх інновацій на заняттях і спрямованості студентів на самоосвітню діяльність у цьому напрямі.

3. Розширення та поглиблення теоретичних знань студентів, формування вмінь використовувати освітні інновації у процесі вивчення спецкурсу «Провайдинг інновацій в освіті».

Уважаємо, що мотивація майбутніх викладачів повинна ґрунтуватись на знаннях студентів про сутність, специфіку

та структуру інноваційних педагогічних технологій навчання, їх види та ознаки. Зазначимо, що реалізацію цієї педагогічної умови спрямовано на формування змістового та пошуково-творчого (креативного) компонентів досліджуваної готовності.

Основним джерелом формування змістового компонента готовності студентів до провайдингу освітніх інновацій є *наукові педагогічні знання*. Ця педагогічна умова передбачала розширення обізнаності студентів на основі актуалізації опорних знань у процесі вивчення спецкурсу «Провайдинг інновацій в освіті». З огляду на те, що метою вивчення дисципліни є формування в студентів потреб професійного розвитку, підвищення професійної культури та готовності до реалізації механізмів використання інновацій в сфері освіти, зазначаємо, що меті дисципліни відповідає зміст, який передбачає вивчення таких основних питань: сутність провайдингу та напрями його реалізації, мета та принципи державної інноваційної політики в сфері освіти, методика вибору й поетапної реалізації освітніх інноваційних проєктів, сутність та визначення інноваційного потенціалу навчального закладу, джерела інвестиційного забезпечення освітньої інноваційної діяльності.

Отже, в процесі реалізації третьої педагогічної умови діяльність студента спрямована на постійне отримання, поповнення й оновлення знань щодо специфіки конструювання та використання освітніх інновацій. Протиставлення пізнання і знання полягало в різниці процесу та результату. Пізнання – це динамічна характеристика засвоєння інформації, а знання – це характеристика, яка фіксує результати цього засвоєння. Знання розкриваються та реалізуються в контексті пізнання.

Розширення обсягу знань сприяє розвитку когнітивних здатностей, результатом яких є знання. Інструментом

застосування знань є репрезентування інформації студентом, що передбачає її концептуальне моделювання у проблемних проксеологічних професійно-зорієнтованих завданнях. Завдяки таким репрезентаціям, які виявляються в індивідуалізованих формах відображення вхідної інформації, можливе простеження рівня інтелектуальної діяльності майбутніх викладачів.

Водночас у процесі проведення навчальних занять важливо було знайти такі оптимальні методи і прийоми, які зможуть подати наукові знання не лише в їх гносеологічному значенні, але й у ціннісному, що сприяє забезпеченню мотивації студентів. Усе зазначене передбачало відхід від пасивно традиційних способів діяльності й перехід до такої навчальної роботи, за якої з максимальною повнотою проявилася б самостійність, творчу ініціативу студентів, тобто передбачає організацію проблемно-пошукової навчальної діяльності.

4. Залучення студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності з розробки власних проектів застосування інноваційних технологій.

Четвертою педагогічною умовою дослідження визначено залучення студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності з розробки власних проектів застосування освітніх інновацій. Реалізацію цієї педагогічної умови було спрямовано на формування рефлексивного компоненту досліджуваної готовності.

Сучасний етап розвитку професійної освіти характеризується пошуком нових шляхів співробітництва викладачів і студентів, у процесі яких відбувається формування ініціативи, самостійності і творчості останніх, залучення їх до дослідницько-пошукової навчальної діяльності. Проблему формування активної пізнавальної

діяльності, покладену в основу розвитку й удосконалення різних аспектів дослідницьких умінь студентів, висвітлено в працях Н. Анісімової, Т. Балицької, О. Микитюка, В. Шейко та ін. На підставі аналізу наукових досліджень визначаємо, що в контексті реалізації четвертої педагогічної умови проектно-дослідницьку діяльність студентів варто спрямовувати на розвиток системи інтелектуальних творчих якостей особистості: «інтуїції (пряме бачення суті речей без обґрунтування); креативності мислення (здатність продукувати інноваційні технології розв'язання проблемних педагогічних завдань); творчої уяви (самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних результатах діяльності); дивергентності мислення (здатність запропонувати декілька підходів до розв'язання одного педагогічного завдання, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах); оригінальності мислення (своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності); асоціативності мислення (здатність використовувати асоціації, в т. ч. аналогії)» [3, с. 129–130].

Цільовими орієнтирами реалізації четвертої педагогічної умови дослідження окреслимо такими постулатами: ознайомлення майбутніх педагогів з принципом комплексного підходу до створення творчого продукту проектно-дослідницької діяльності (під продуктом розуміємо розробку студентами власних проектів використання інноваційних технологій навчання); залучення кожного студента до активного навчально-пізнавального, творчого процесу; активізація та актуалізація отриманих знань студентів щодо структури, способів використання та специфіки розробки проектів інноваційних технологій навчання, систематизація цих знань, ознайомлення з

комплексом методичних матеріалів, зміст яких виходить за основні межі навчальної програми; розвиток умінь критично міркувати, аналізувати, порівнювати, зіставляти педагогічні факти в контексті даної досліджуваної проблеми тощо.

Реалізація четвертої педагогічної умови передбачала обов'язкове залучення кожного студента до самостійної проектно-дослідницької діяльності в розробленні та застосуванні власних проектів використання інноваційних технологій навчання й охоплювала майже всі форми навчальної роботи, серед яких: написання рефератів з конкретної теми у процесі вивчення дисциплін; виконання практичних самостійних завдань, контрольних робіт, які містять елементи проблемного пошуку; виконання нетипових завдань дослідницького характеру під час різних видів практики, індивідуальних завдань; розроблення методичних матеріалів із використанням дослідницьких методів (спостереження, анкетування, бесіда, соціометрія тощо).

Було враховано, що проектно-дослідницька робота студентів поза навчальним процесом є одним із важливих засобів формування готовності до провайдингу педагогічних інновацій. Вона передбачала участь майбутніх педагогів у роботі предметних наукових гуртків, проблемних груп і секцій, написання статей, тез, доповідей, інших публікацій тощо.

Проектно-дослідницька діяльність здійснювалася студентами самостійно під керівництвом викладачів і передбачала застосування не тільки навчального, а й реального життєвого досвіду використання освітніх інновацій (отриманого під час різних видів практики).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. У висновку зазначимо, що під педагогічними умовами дослідження

розуміємо взаємопов'язану сукупність спеціальних засобів, методів, форм навчання майбутніх викладачів ВНЗ, які забезпечуватимуть високу результативність процесу формування готовності студентів до провайдингу освітніх інновацій. Такими педагогічними умовами визначено орієнтацію майбутніх викладачів на використання освітніх інновацій шляхом формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення студентів до цієї діяльності; розширення бази знань студентів зі специфіки та використання освітніх інновацій; сприяння опануванню студентами вміннями, навичками і досвідом використання освітніх інновацій; залучення студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності у галузі розроблення власних проектів інноваційних технологій навчання. Реалізація визначених педагогічних умов передбачає їх комплексне використання і забезпечення навчального процесу необхідним методичним матеріалом.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій у практику вищої школи, за якої об'єднувальними складниками мети і результату дослідження будуть саме визначені педагогічні умови.

Список використаних джерел

1. *Алексєєва Г.М.* Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності / Г.М. Алексєєва. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах : зб. наук. пр. [ред. кол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – 2011. – С. 69–72.

2. *Андреев В.И.* Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.

3. *Ансимова Н.П.* Модель поэтапного и последовательного формирования научно-исследовательских компетенций педагогических кадров в системе вузовского и послевузовского образования / Н.П. Ансимова, О.В. Ракитина // Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций : [моногр.] / под науч. ред. д-ра истор. наук М.В. Новикова / Н.П. Ансимова, О.В. Ракитина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 129–130.

4. *Беляк О.* Використання міжпредметних зв'язків як важлива педагогічна умова розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх учителів / О. Беляк. // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 43. – С. 7–13.

5. *Бусел В.Т.* Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

6. *Высоцкий С.В.* Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С.В. Высоцкий. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – 1999. – № 8. – С. 90–94.

7. *Гавриш І.В.* Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. докт. : 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна – Харків, 2006. – 579 с.

8. *Єрохін С.А.* Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці /

С.А. Єрохін, Ю.В. Нікітін, І.В. Нікітіна. // Науковий юридичний журнал. – 2011. – № 1. – С. 20–27.

9. *Исаев И.Ф.* Школа как педагогическая система: основы управления / И.Ф. Исаев. – Белград: БГУ, 1997. – 145 с.

10. *Кошелева Г.Д.* Педагогические условия профессиональной подготовки будущего учителя как субъекта инновационной деятельности : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Кошелева Галина Денисовна – Сургут, 2003. – 195 с.

11. *Нікітіна І.В.* Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування / І.В. Нікітіна, В.В. Мартич. // Вісник Національного технічного університету України. – 2010. – № 1. – С. 206–211.

12. *Хриков Є.М.* Педагогічні умови в структурі наукового знання / Є.М. Хриков. // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 11–15.

References

1. *Alyeksyeyeva H.M.* Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannya hotovnosti maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv do vykorystannya komp'yuternykh tekhnolohiy u profesiyniy diyal'nosti / H.M. Alyeksyeyeva. // Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy ta zahal'noosvitniy shkolakh : zb. nauk. pr. [red. kol. : T.I. Sushchenko (holov. red.) ta in.]. – 2011. – S. 69–72.

2. *Andreev V.I.* Pedagogika : uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya / V.I. Andreev. – Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2000. – 124 s.

3. *Ansimova N.P.* Model poetapnogo i posledovatel'nogo formirovaniya nauchno-issledovatel'skikh kompetentsiy pedagogicheskikh kadrov v sisteme vuzovskogo i

poslevuzovskogo obrazovaniya / N.P. Ansimova, O.V. Rakitina // Podgotovka nauchnykh kadrov i formirovanie nauchno-issledovatel'skikh kompetentsiy : [monogr.] / pod nauch. red. d-ra istor. nauk M.V. Novikova / N.P. Ansimova, O.V. Rakitina. – Yaroslavl: Izd-vo YaGPU, 2009. – S. 129–130.

4. *Byelyak O.* Vykorystannya mizhpredmetnykh zv'yazkiv yak vazhlyva pedahohichna umova rozvytku komunikatyvnykh yakostey movlennya v maybutnikh uchyteliv / O. Byelyak. // Psykholoho-pedahohichni problemy sil's'koyi shkoly. – 2012. – № 43. – S. 7–13.

5. *Busel V.T.* Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy / V.T. Busel. – Irpin': VTF «Perun», 2005. – 1728 s.

6. *Vysotskiy S.V.* Struktura psikhologo-pedagogicheskikh usloviy formirovaniya poiskovo-tvorcheskoy napravlenosti lichnosti v protsesse obucheniya / S.V. Vysotskiy // Naukovyy visnyk Pivdenoukrayins'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. K.D. Ushyns'koho. – 1999. – № 8. – S. 90–94.

7. *Havrysh I.V.* Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv do innovatsiynoyi profesiynoyi diyal'nosti : dys. dokt. : 13.00.04 / Havrysh Iryna Volodymyrivna – Kharkiv, 2006. – 579 s.

8. *Yerokhin S.A.* Kontseptsiya profesiynoyi motyvatsiyi studentiv yak faktoru konkurentnosti na rynku pratsi / S.A. Yerokhin, Yu.V. Nikitin, I.V. Nikitina. // Naukovyy yurydychnyy zhurnal. – 2011. – № 1. – S. 20–27.

9. *Isaev I.F.* Shkola kak pedagogicheskaya sistema: osnovy upravleniya / I.F. Isaev. – Belgrad: BGU, 1997. – 145 s.

10. *Kosheleva G.D.* Pedagogicheskie usloviya professionalnoy podgotovki budushchego uchatelya kak subekta innovatsionnoy deyatel'nosti : dis. kand. ped. nauk : 13.00.08 / Kosheleva Galina Denisovna – Surgut, 2003. – 195 s.

11. *Nikitina I.V.* Formuvannya profesiynoyi motyvatsiyi studenta yak determinanty yoho tvorchoho rozvytku i pratsevlashtuvannya / I.V. Nikitina, V.V. Martych. // Visnyk Natsional'noho tekhnichnoho universytetu Ukrayiny. – 2010. – № 1. – S. 206–211.

12. *Khrykov Ye.M.* Pedahohichni umovy v strukturi naukovoho znannya / Ye.M. Khrykov. // Shlyakh osvity. – 2011. – № 2. – S. 11–15.

Андрей Сергеевич Литвинов,
кафедра педагогики и менеджмента образования,
Глуховский национальный педагогический университет
имени Александра Довженко,
г. Глухов, Украина
E-mail: gnpu.edbo@gmail.com

Литвинов А.С.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
К ПРОВАЙДИНГУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ
В ПРАКТИКУ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье затронута проблема поиска педагогических условий готовности будущих преподавателей к провайдингу образовательных инноваций в практику высшей школы. Предпринята попытка доказать, что определенные педагогическими условия способствуют осуществлению ориентации будущих преподавателей на использование образовательных инноваций путем формирования положительной мотивации и ценностного отношения студентов к этой деятельности; расширению базу знаний студентов из специфики и использования образовательных инноваций; овладению студентами умениями, навыками

и опытом использования образовательных инноваций; привлечению студентов к самостоятельной проектно-исследовательской деятельности в области разработки собственных проектов инновационных технологий обучения. Определены и обоснованы актуальные направления дальнейшего исследования определенной проблемы.

Ключевые слова: *высшее образование; провайдинг инноваций; готовность; инновационная деятельность; педагогические условия; будущий преподаватель.*

Andrii Lytvynov,

Department of Pedagogy and Educational Management,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
Hlukhiv, Ukraine
E mail: gnpu.edbo@gmail.com

Lytvynov A.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FUTURE TEACHER'S TRAINING FOR PROVIDING EDUCATIONAL INNOVATIONS INTO HIGHER SCHOOL

Abstract

Pedagogical universities should take leading positions in the restructuring of the education system. Modern education faces the following alternative. It either takes a decisive step and catches the last carriage of the train going rapidly into the new world of high technology and innovative development or makes no effort and stays on the station of scientific and technological backwardness. Therefore, there is the need to develop and implement new methods and effective mechanisms into the practice of new pedagogical models. Noteworthy, both students and their already employed teachers should be trained.

This article aims at defining pedagogical conditions for future teacher's training for providing educational innovations into higher school.

Having summarized and analyzed data from scientific literature, in the context of this article the author defines pedagogical conditions as determining circumstances, possibilities and peculiarities of reality on which a number of matters depend. They are as follow – success in the formation of professional development needs among students, enhancement of professional culture and readiness to implement the mechanisms of providing educational innovations, acquisition of practical skills and experience to carry out pedagogical activities in different conceptual systems.

Analysis of scientific and pedagogical sources on research subject, pedagogical observations, surveys conducted among teachers and students show that specific pedagogical conditions have significant influence on the process of forming the readiness of future teachers to provide educational innovations in the practice of higher education. These conditions involve interconnected complexity of special methods and instruments of training future university teachers, which will ensure high effectiveness of the process of forming students' readiness to provide educational innovations. The indicated pedagogical conditions form the basis of future teachers' orientation on using educational innovations. It is conducted through the formation of positive motivation and value-oriented students' towards their own activities. The other ways include expanding students' knowledge base on the specifics and usage of educational innovations, assistance in mastering skills and experience of implementing educational innovations, involvement of future teachers into independent design and research activities aimed at developing their own projects of innovative teaching technologies. The implementation of certain pedagogical conditions implies their integrated use and provision of the educational process with the necessary methodological materials.

Keywords: *pedagogical conditions, future teachers' training, providing educational innovations.*

УДК 378.046-021.68:61]:8'243:614.252

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІКАРІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Лорена Анатоліївна Михайленко,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри іноземних мов,
Національна медична академія післядипломної освіти
імені П.Л. Шупика,
м. Київ, Україна

Анотація

У статті висвітлено зарубіжний і вітчизняний досвід щодо вирішення проблеми розвитку іншомовної професійної компетентності лікарів у системі післядипломної медичної освіти; розглянуто поняття «іншомовна професійна компетентність»; проаналізовано результати анкетування лікарів щодо напрямів розвитку іншомовної професійної компетентності та створення умов для практичного використання іноземної мови; обґрунтовано необхідність розвитку іншомовної професійної компетентності лікарів для спілкування в іншомовному середовищі та вирішення конкретних професійних, ділових, наукових проблем у міжнародному вимірі.

Ключові слова: *іншомовна професійна компетентність; компетентність лікарів; післядипломна медична освіта.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими

і практичними завданнями. Активний розвиток економічного та міжнародного співробітництва, стрімке збільшення об'ємів даних у різних сферах суспільного життя та науки, широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності особистості з метою розширення її наукових та професійних контактів відкривають можливості підвищення фахового рівня та навчання впродовж життя у різних країнах світу. При цьому особливого значення набуває знання іноземних мов, зокрема англійської мови як міжнародної.

Так, для ефективної взаємодії у науці й практиці медичним працівникам, особливо лікарям, які мають постійно підвищувати свою кваліфікацію та обмінюватися досвідом із колегами інших країн для відслідковування й ефективного використання інновацій у медичній науці, необхідним є розвиток іншомовної професійної компетентності.

Формування цілей статті. Метою статті є проаналізувати зарубіжний і вітчизняний досвід щодо вирішення проблеми розвитку іншомовної професійної компетентності лікарів у системі післядипломної медичної освіти та впродовж життя.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми формування та розвитку іншомовної професійної компетентності досліджували вітчизняні науковці (Гуменна І.Р., Коваль Т.І, Ніколаєва С.Ю., Секрет І.В. та ін.) та зарубіжні вчені [Ставрева-Доростольська С. (Silvena Stavreva-Dorostolska), Пенєва К. (Katerina Peneva), Скочева-Шопова Є. (Evdokia Skocheva-Shopova) (Болгарія); Халл М. (Melodie Hull) (Канада); Павел Є. (Ecaterina Pavel) (Румунія) та ін.].

Виклад основного матеріалу. Зимня І.А. [2] розглядає комунікативну іншомовну компетентність з точки зору

соціально-професійної життєдіяльності людини, з чим ми повністю погоджуємося, оскільки іншомовна компетентність особистості має задовольняти її професійні інтереси, що безпосередньо впливає на її мотивацію вивчати іноземну мову.

Коваль Т.І. [4] зазначає, що іншомовна компетентність особистості охоплює знання іноземної мови (фонетичні, лексичні, синтаксичні та ін.), вміння й навички щодо використання цих знань для рішення побутових і професійних проблем та оцінювання їх значущості відповідно до різних сфер діяльності особистості.

Погоджуючись із вищезазначеним, у нашому дослідженні ми орієнтуємося на таке визначення поняття «іншомовна професійна компетентність» [5]: іншомовна професійна компетентність – це інтегративне особистісно-професійне утворення, що реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови, або в умовах іншомовного культурного середовища, та забезпечення можливостей результативної взаємодії з оточуючими.

Відповідно до цього, для розвитку іншомовної професійної компетентності лікарів, зокрема для підвищення їх кваліфікації, ми вважаємо важливим спрямованість навчання на оволодіння нормами міжкультурної, професійно-орієнтованої іншомовної комунікації, яка є однією з основних умов налагодження міжнародних, ділових контактів, та мобільності фахівців з метою обміну досвідом, організації та проведення досліджень, стажування у сфері медицини; ознайомлення з іншомовною медичною літературою, новинами зарубіжної медицини та ін. [1].

Ставрева-Доростольська С., Пенева К., Скочева-Шопова Є. [11] звертають увагу на те, що у навчальному

курсів з іноземної мови для лікарів мають враховуватися такі основні напрями навчання мови як діалогічне мовлення між лікарем і пацієнтом, лікарем і лікарем, лікарем і медичними працівниками (наприклад, медичною сестрою), лікарем і науковими дослідниками у медичній галузі, що також охоплює вивчення наукового стилю.

Павел Є. зауважує, що ці напрями мають вивчатися через дискусії та дебати навколо загальної медичної теми; увага має зосереджуватися на вимові медичної термінології, підкреслюючи відмінності між термінами і виразами у рідній мові та англійській мові; імітуючи зв'язок з пацієнтом у простій формі (питання / поради), слід акцентувати увагу на стилістичних особливостях наукового та розмовного стилів мовлення та ін. [9].

Халл М. [10] особливого значення надає вивченню діалогічного мовлення між лікарем і пацієнтом з точки зору лікарської етики та толерантності, зокрема лікар має вміти давати поради пацієнтам англійською мовою.

Так, обираючи загальну медичну тему для вивчення англійської мови, необхідно надавати студентам приклади відображення цієї теми у різних стилях мовлення.

Наприклад, загальною медичною темою з неврології оберемо тему «Дистонія». На занятті може розглядатися наукова стаття «Протокол діагностики та лікування первинної дистонії» [8], відповідно до якої студентам пропонується скласти діалог між лікарями, які обговорюють діагноз і лікування, та діалог між лікарем і пацієнтом, що має включати питання та поради.

Нижче, у таблиці 1, наведено уривок наукової статті англійською та українською мовами.

Відповідно до уривку у таблиці 1 студенти мають скласти діалоги щодо різних ситуацій обговорення хвороби.

Таблиця 1

**Уривок наукової статті англійською
та українською мовами**

Англійська мова	Українська мова
<p>The diagnosis of dystonia is clinical, based on the recognition of specific features. Diagnosis and classification of dystonia are highly relevant for providing appropriate management, prognostic information and genetic counselling. Primary dystonias are classified as pure dystonias, dystonia-plus syndromes or paroxysmal dystonias. Assessment should be performed using a validated rating scale for dystonia. Genetic testing may be performed after establishing the clinical diagnosis.</p>	<p>Дистонія є клінічним діагнозом, що має ряд характерних особливостей. Правильна діагностика та класифікація видів цього захворювання є необхідними складовими забезпечення належного лікування, отримання прогностичної інформації та медико-генетичного консультування. До видів первинної дистонії відносять чисту дистонію, синдроми дистонія плюс та пароксизмальні дистонії. Види дистонії визначається за встановленою шкалою для класифікації цього захворювання. Після встановлення клінічного діагнозу можна провести генетичний тест для виявлення ризиків спадковості захворювання.</p>

Важливим при цьому є іншомовна термінологічна грамотність студентів, їх вільне володіння іншомовною науковою медичною лексикою для пояснення літературною та розмовною мовами. Це передбачає вміння добирати еквівалентні терміни до визначень чи описаних явищ, процесів та ін.; здатність складати до фахового тексту іншомовний термінологічний словник із ключових понять та переказувати вузькоспеціалізовані тексти; уміння експромтом скласти професійну промову іноземною мовою щодо теми обговорення, підтримувати фаховий діалог із колегами та проводити медичний огляд пацієнта за допомогою зрозумілих для нього питань [6].

Нижче, у таблиці 2, наведені приклади уривків діалогів між лікарями та між лікарем і пацієнтом відповідно до уривку наукової статті, що надається у таблиці 1.

Таблиця 2

Приклади уривків діалогів між лікарями та між лікарем і пацієнтом відповідно до уривку наукової статті, що запропонований у таблиці 1

Напрями діалогу	Уривок діалогу українською мовою	Уривок діалогу англійською мовою
Уривок діалогу між лікарями	У пацієнта спостерігаються порушення функцій екстра пірамідної системи. Попередній діагноз – первинна чиста дистонія. Слід визначити, яка частина більше ушкоджена: хвостате ядро чи сочевицеподібне ядро. Ми повинні диференціювати з нейроревматизмом та виключити захворювання неврологічного статусу.	Dysfunction of extra-pyramidal system can be observed in the patient. The provisional diagnosis is primary pure dystonia. It is necessary to determine which part has been damaged: either caudate nucleus or lenticular nucleus. We must also differentiate from neuroreumatism and exclude neurological diseases.
Уривок діалогу між лікарем і пацієнтом	Що Вас турбує? Лікарю, часто болить шия та голова. Я бачу, що у Вас порушена координація рухів. Як давно це Вас турбує ? Приблизно місяць. Чи бували у Вас запаморочення? Так, коли нахилиюсь іноді темніє в очах. Схоже, що у Вас первинна дистонія. Але слід ще зробити тести.	Can you tell me what is bothering you? Doctor, I often have headaches and pains in my neck. How long have you been suffering from it? About a month. Have you ever felt dizzy? Yes, and when I bend my vision sometimes goes black. I can see that you also have motor dysfunction. It seems you have primary dystonia. But you should get several tests done to be certain.

Організація навчального процесу має обов'язково забезпечувати створення умов для практичного використання іноземної мови, як засобу здійснення різних видів професійної діяльності лікарів, що поєднує лікувальну, профілактичну, діагностичну, реабілітаційну, психолого-педагогічну, організаційно-управлінську та науково-дослідну функції [3].

Дослідники Павел Є. та Хал М. зазначають, що важливим у межах системи післядипломної медичної освіти лікарів є аналіз потреб студентів, які впливатимуть на проектування курсів англійської професійної мови [9; 10].

Так, у Національній медичній академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика для з'ясування потреб студентів щодо напрямів розвитку іншомовної професійної компетентності проводиться анкетування лікарів, які проходять підвищення кваліфікації у цьому закладі, за такими питаннями:

– які напрями вивчення англійської мови, що представлені в анкеті 1 (див. рис. 1), є найбільш важливими, а саме: діалогічне мовлення між лікарем і пацієнтом, діалогічне мовлення у медичних колах (лікар-лікар), діалогічне мовлення у медичних колах (лікар-медична сестра/медичний брат), комунікативна взаємодія між дослідниками у медичній галузі наук (науковий стиль);

– які напрями вивчення лексики англійської мови, що представлені в анкеті 2 (див. рис. 2), є найбільш важливими, а саме: історія хвороби (кліше), наукова термінологія, скорочення медичної термінології, медичний огляд пацієнта, медичні документи, діагностика хвороби/клінічні особливості.

Аналіз відповідей респондентів на анкету № 2 показав, що всі напрями вивчення лексики англійської професійної

АНКЕТА № 1

*Шановні колеги,**дана анкета стосується вмотивованості щодо напрямів вивчення англійської мови у межах підвищення кваліфікації.**Просимо Вас дати відповіді на поставлені в анкеті запитання.**Будь ласка, оцініть за п'ятибальною системою напрями вивчення англійської мови, поставте у необхідній комірці знак +. Дякуємо!*

Варіант відповіді	1	2	3	4	5
Напрями					
1. Діалогічне мовлення між лікарем і пацієнтом					
2. Діалогічне мовлення у медичних колах (лікар-лікар)					
3. Діалогічне мовлення у медичних колах (лікар-медична сестра)					
4. Комунікативна взаємодія між дослідниками у медичній галузі наук					

Рис. 1. Бланк анкети № 1 щодо напрямів вивчення англійської професійної мови

АНКЕТА № 2

*Шановні колеги,**дана анкета стосується вмотивованості щодо напрямів вивчення лексики англійської професійної мови у межах підвищення кваліфікації.**Просимо Вас дати відповіді на поставлені в анкеті запитання.**Будь ласка, оцініть за п'ятибальною системою напрями вивчення лексики англійської професійної мови, поставте у необхідній комірці знак +. Дякуємо!*

Варіант відповіді	1	2	3	4	5
Напрями					
1. Історія хвороби (кліше)					
2. Наукова термінологія					
3. Скорочення медичної термінології					
4. Медичний огляд пацієнта					
5. Медичні документи					
6. Діагностика хвороби/клінічні особливості					
Інше:					

Рис. 2. Бланк анкети № 2 щодо напрямів вивчення лексики англійської професійної мови

Аналіз відповідей респондентів на анкету № 2 показав, що всі напрями вивчення лексики англійської професійної мови є пріоритетними, а саме: наукова термінологія – 90% респондентів відмітили 5 балів; історія хвороби, скорочення медичних термінів та медичні документи – 80% респондентів відмітили 5 балів; медичний огляд пацієнта та діагностика хвороби/клінічні особливості – 70% респондентів.

Для досягнення високого іншомовного комунікативного рівня лікарів та задоволення їх потреб щодо розвитку професійної іншомовної компетентності слід впроваджувати такі форми організації навчання як ігрове моделювання; дискусії та ін.; орієнтуватись на професіоналізацію та міжпредметну інтеграцію; застосовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); використовувати комплекс вправ, що відображають специфіку та динаміку розвитку професійно орієнтованих комунікативних умінь лікарів [3].

Особливого значення у навчанні іноземної мови набуває використання ІКТ.

Так, Аскані Арані Дж. (Askari Arani J., 2004) [7], аналізуючи результати експерименту щодо впровадження ІКТ у процес навчання англійської професійної мови як іноземної студентів-медиків, зазначає, що ці технології, перш за все, мають суттєвий позитивний вплив на мотивацію студентів вивчати іноземну мову. Він вказує на такі переваги цих технологій: постійне оновлення наукового та навчального матеріалу, вільний доступ до електронних освітніх та наукових ресурсів, широкий вибір он-лайн дидактичних матеріалів, можливість для викладача створювати тести, анкети, ігри та інші дидактичні матеріали для викладання та ін.

Вчені Кс. Лі (*Xinghong Liu, 2012*) та Дж. Занг (*Junxiang Zhang, 2012*) зазначають, що однією з проблем при навчанні

лікарів англійської професійної мови для підвищення їх кваліфікації є участь у віртуальних спільнотах, у межах яких, на їх думку, простежується сюжетна лінія, тобто студенти, спілкуючись у межах віртуальної спільноти з колегами інших країн, беруть на себе певну роль. Завдяки участі студентів у таких спільнотах відбувається процес соціалізації та вивчення іноземної мови відповідно до професійних ситуацій. Вчені також надають особливого значення вебінарам та он-лайн конференціям, що передбачають спілкування студентів із носіями мови, яку вони вивчають, та обмін позитивним професійним досвідом [12]. Це підвищує рівень іншомовної професійної компетентності лікарів та безпосередньо впливає на розвиток їх професіоналізму.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, іншомовна професійна компетентність є обов'язковим компонентом професійної компетентності лікарів, оскільки сприяє спілкуванню в іншомовному середовищі для вирішення конкретних професійних, ділових, наукових проблем у міжнародному вимірі.

При створенні навчального плану, слід співпрацювати з працівниками охорони здоров'я та зі студентами для вибору змісту навчального матеріалу та організаційних форм навчання, які відповідають запитам студентів.

Для підвищення мотивації навчання лікарів із метою розвитку їх іншомовної професійної компетентності доречним є використання інформаційно-комунікаційних технологій, що надають можливість вільного доступу до електронних освітніх та наукових ресурсів, вибору он-лайн дидактичних матеріалів, створення тестів, анкет, ігор та інших дидактичних матеріалів для викладання,

оцінювання, самооцінювання рівня іншомовної професійної компетентності лікарів та ін.

Перспективою подальшого дослідження є аналіз потреб лікарів, які проходять підвищення кваліфікації у Національній медичній академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика, щодо змісту навчальної програми та форм організації навчального процесу, зокрема з використанням ІКТ, для розвитку їх іншомовної професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. *Гуменна І.Р.* Підготовка майбутніх лікарів до професійної комунікації на засадах міждисциплінарної інтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гуменна Іванна Романівна. – Рівне : НУВГП, 2016. – 270 с., с. 44.

2. *Доброскок І.І.* Професійно орієнтовані технології у процесі підготовки магістрів соціальної педагогіки / І.І. Доброскок // Рідна школа. – 2010. – № 10. – С. 21–26.

3. *Dobroskok I.* Social and pedagogical determinants of the Masters' of Sciences in Nursing educational activity in the context of their professional development / I. Dobroskok // Професійна освіта : методологія, теорія та технології: зб. наук. праць / [ред. колегія: Доброскок І.І. (голов. ред) та ін.]. – Переяслав-Хмельницький, Домбровська Я.М., 2017. – Вип. 5. – С. 5–13.

4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 30 с.

5. *Крисак Л.В.* Підготовка студентів медичних спеціальностей до англомовного професійно орієнтованого мовлення / Л.В. Крисак // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту. – 2014. – Ч. 1. – С. 188–194.

6. *Коваль Т.І.* Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т.І. Коваль / Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 6 (26). – Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>

7. *Секрет І.В.* Модель формування іншомовної професійної компетентності в умовах дистанційної освіти [Текст] / І.В. Секрет // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 17 (204) 2010. – 260 с., с. 199–208.

8. *Стасюк Т.В.* Мовно-професійна компетентність / термінологічна компетентність у розрізі соціолінгвістики / Т.В. Стасюк // Дослідження з лексикології і граматики української мови, вип. 15'2014. – с. 153–161.

9. *Askari Arani J.* The effect of ICT-based teaching method on medical students' ESP learning // Journal of Medical Education. Winter 2004 Vol. 4, No. 2. – pp. 81–83.

10. Guidelines for the diagnosis and treatment of primary (idiopathic) dystonia. Report by an EFNS MDS-ES Task Force [online] – Available from: http://www.movementdisorders.org/MDS-Files1/MDS-ES/guidelines_on_dystonia.pdf.

11. *Ecaterina Pavel.* Teaching English for Medical Purposes Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series VII: Social Sciences. Law. Vol. 7 (56) No. 2 – 2014.

12. *Melodie Hull.* Medical English Clear & Simple: A Practice-Based Approach to English for ESL Healthcare Professionals. Philadelphia: F.A. Davis Company. 2010. – 400 p.

13. *Silvena Stavreva-Dorostolska, Katerina Peneva, Evdokia Skocheva-Shopova.* Developing specialized linguistic competence in foreign students studying medicine. JAHR. Vol. 4, No. 7, 2013. – pp. 591–599.

14. *Xinghong Liu, Junxiang Zhang.* Foreign Language Learning through Virtual Communities / 2012 International

Conference on Future Electrical Power and Energy System. Volume 17, Part A, 2012, Pages 737–740 [online]. – Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.egypro.2012.02.165>

References

1. *Gumenna I.R.* Pidgotovka mabutnih likariv do profesijnoyi komunikaciyi na zasadax mizhdyscyplinaranoi integraciyi : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Gumenna Ivanna Romanivna. – Rivne : NUVGP, 2016. – 270 s., c. 44.

2. *Dobroskok I.* Social and pedagogical determinants of the Masters of Sciences in Nursing educational activity in the context of their professional development / I. Dobroskok // *Profesiina osvita : metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii: zb. nauk. prats* / [red. kolehiia: Dobroskok I.I. (holov. red) ta in.]. – Pereiaslav-Khmelnyskyi, Dombrovska Ya.M., 2017. – Vyp. 5. – S. 5–13.

3. *Dobroskok I.I.* Profesiino oriietovani tekhnolohii u protsesi pidhotovky mahistriv sotsialnoi pedahohiky / I.I. Dobroskok // *Ridna shkola*. – 2010. – № 10. – S. 21–26.

4. *Zymnyaya Y.A.* Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tatyvnaya celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovaniya / Y.A. Zymnyaya. – M.: Issledovatel'skyj centr problem kachestva podgotovky specialistov. – 2004. – 30 s.

5. *Krysak L.V.* Pidgotovka studentiv medychnyh special`nostej do anglomovnoho profesijno oriyentovanoho movlennya / L.V. Krysak // *Zbirnyk naukovyh prats` Umans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo un-tu*. – 2014. – Ch. 1. – S. 188–194.

6. *Koval` T.I.* Interaktyvni texnologiyi navchannya inozemnyh mov u vyshchyh navchal`nyh zakladax [Elektronnyj resurs] / T.I. Koval` / *Informacijni texnologiyi i zasoby`*

navchannya. – 2011. – # 6 (26). Rezhym`m dostupu do zhurnaluu: <http://www.journal.iitta.gov.ua>

7. *Sekret I.V.* Model` formuvannya inshomovnoyi profesijnoyi kompetentnosti v umovax dy`stancijnoyi osvity` // [Tekst] Visny`k LNU imeni Tarasa Shevchenka # 17 (204) 2010. – 260 c., c. 199–208.

8. *Stasyuk T.V.* Movno-profesijna kompetentnist`/ terminologichna kompetentnist` u rozrizi sociolingvistyky / Doslidzhennya z leksykologiyi i gramatyky ukrayins`koyi movy, vyp. 15`2014. – c. 153–161.

9. *Askari Arani J.* The effect of ICT-based teaching method on medical students' ESP learning// Journal of Medical Education. Winter 2004 Vol. 4, No. 2. – pp. 81–83.

10. Guidelines for the diagnosis and treatment of primary (idiopathic) dystonia. Report by an EFNS MDS-ES Task Force [online] – Avaluable from: http://www.movementdisorders.org/MDS-Files1/MDS-ES/guidelines_on_dystonia.pdf.

11. *Ecaterina Pavel.* Teaching English for Medical Purposes Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series VII: Social Sciences. Law. Vol. 7 (56) No. 2 – 2014.

12. *Melodie Hull.* Medical English Clear & Simple: A Practice-Based Approach to English for ESL Healthcare Professionals. Philadelphia: F.A. Davis Company. 2010. – 400 p.

13. *Silvena Stavreva-Dorostolska, Katerina Peneva, Evdokia Skocheva-Shopova.* Developing specialized linguistic competence in foreign students studying medicine. JAHR. Vol. 4, No. 7, 2013. – pp. 591–599.

14. *Xinghong Liu, Junxiang Zhang.* Foreign Language Learning through Virtual Communities / 2012 International Conference on Future Electrical Power and Energy System. Volume 17, Part A, 2012, Pages 737–740 [online]. – Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.egypro.2012.02.165>

Лорена Анатольевна Михайленко,
кандидат педагогических наук,
ассистент кафедры иностранных языков,
Национальная медицинская академия
последипломного образования имени П.Л. Шупика,
г. Киев, Украина
E-mail: la-mykhailenko@rambler.ru

Михайленко Л.А.
РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ВРАЧЕЙ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО
МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье акцентируется внимание на зарубежном и отечественном опыте решения проблемы развития иноязычной профессиональной компетентности врачей в системе последипломного медицинского образования; рассмотрено понятие «иноязычная профессиональная компетентность»; проанализированы результаты анкетирования врачей по направлениям развития иноязычной профессиональной компетентности и созданию условий для практического использования иностранного языка; обоснована необходимость развития иноязычной профессиональной компетентности врачей для общения в иноязычной среде и решения конкретных профессиональных, деловых, научных проблем в международной среде.

Ключевые слова: *иноязычная профессиональная компетентность; компетентность врачей; последипломное медицинское образование.*

Lorena Mykhailenko,
PhD in Pedagogy, Assistant of the Department

of Foreign Languages,
Shupyk National Medical Academy
of Postgraduate Education,
Kyiv, Ukraine
E-mail: la-mykhailenko@rambler.ru

Mykhailenko L.
**THE DEVELOPMENT OF THE PHYSICIANS'S
FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL
COMPETENCE IN THE SYSTEM
OF POSTGRADUATE MEDICAL EDUCATION**

Abstract

The urgency of the problem raised in the paper is explained by active economic development and international cooperation of our country, by introducing information and communication technologies in all fields of science, including medicine, by the increasing demand for qualified specialists who know foreign languages, especially English as an international one. The paper makes a point of necessity to develop foreign language professional competence of medical specialists for their acquiring practical skills and experience and using innovations in medical science and clinical practice due to effective international cooperation. The paper aims at analyzing foreign and domestic experience of developing foreign language professional competence of physicians in the system of postgraduate medical education and lifelong learning. The concept of «foreign language professional competence» and the results of questioning physicians about directions of training foreign languages within professional competence development and creating conditions for the practical use of a foreign language have been analyzed. The paper presents foreign language professional competence as an important component of professional competence of physicians, which makes possible

to communicate at the international level for solving specific professional, business and scientific problems.

The necessity of health specialists and students' cooperation when selecting the content of educational materials and organizational form of training to meet the needs of students has been substantiated. The foreign language professional competence makes it possible to use information and communication technologies, which enables free access to electronic educational and scientific resources, choice of online teaching materials, creating tests, questionnaires, games, as well as assessment, self-assessment of foreign language professional competence level by physicians. The prospects for further study are to analyze the physicians' training in medical institutions of postgraduate education.

Key words: *foreign language professional competence; competence of physicians; postgraduate medical education.*

УДК 378.011.3-051:780.614.331

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-СКРИПАЛЯ

Радван Нассіб

аспірант Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова
м. Київ, Україна

Анотація

На підставі компетентнісного та особистісно-орієнтованого наукових підходів, а також і педагогічних принципів у статті визначені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування виконавських умінь майбутніх педагогів-скрипалів.

Ключові слова: педагогічні умови, педагог-скрипаль, виконавські уміння скрипаля.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. На сьогоднішній день в Україні особливої актуальності набула проблема підготовки фахівців в галузі музичного мистецтва, зокрема педагогів-скрипалів. Скрипка належить до найбільш популярних музичних інструментів, тому попит на фахівців у цій виконавській діяльності постійно зростає, відповідно й розвивається методика викладання гри на цьому інструменті.

Згідно визначення В.Ю. Григорьева, скрипкова методика – це теорія гри на скрипці і скрипкового навчання, тобто закономірності, способи, шляхи досягнення цілей,

поставлені суспільством перед скрипалем-виконавцем і педагогом, які обумовлені сучасним станом знань та їх суспільною ефективністю [4, с. 7]. Разом з тим методика викладання скрипки у музично-педагогічних університетах має свої особливості. Вони зумовлені тим, що до цих навчальних закладів поступають студенти з різною музичною підготовкою, і це вимагає удосконалення їх виконавського апарату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення методичних праць відомих музикантів-педагогів дозволяє зробити висновок, що всі вони приділяли багато уваги різним аспектам удосконалення виконавського апарату скрипаля. Так, методичні принципи багатьох авторів скрипкових шкіл (Б. Струве, Ю. Янкелевича, А. Ямпольського, Л. Ауера, К. Флеша, К. Мостраса, В. Григор'єва, І. Войку, В. П'ятигорського, О. Шультякова Ф. Штейнгауза та багато інших) поділяються на художні та технічні. Запропоновані у їх працях методичні поради щодо удосконалення виконавської підготовки скрипалів становлять великий інтерес як для вчених-дослідників, так і для викладачів-практиків. Разом з тим, оскільки існують тільки практичні рекомендації цих музикантів стосовно інструментальної підготовки музиканта-скрипаля, а розвиненість виконавського апарату для студентів завжди є актуальним питанням, тому актуальною стає розробка науково-обґрунтованих педагогічних умов, які не висвітлені у працях зазначених музикантів, науковців і педагогів.

Формування цілей статті. У контексті даної статті розкриємо педагогічні умови, що сприяють технічному розвитку студентів-скрипалів й тим самим удосконалюють їх виконавський апарат.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо спочатку саме поняття – педагогічна умова. У «Філософському

енциклопедичному словнику» під редакцією Л. Ільчова визначено, що умова – «це філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність».

Розглядаючи це поняття в педагогічному аспекті, С. Гончаренко визначає його таким чином: «педагогічні умови – це певна обстановка чи обставина, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [3, с. 97]. Виходячи із запропонованих визначень констатуємо, що педагогічні умови роблять процес навчання більш продуктивним, раціональним та ефективним.

У нашому дослідженні ми розглядаємо педагогічні умови формування виконавських умінь майбутніх педагогів-скрипалів як цілеспрямовано створені або використані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. На наш погляд, у процесі навчання вони повинні враховувати їх інтереси та уподобання і разом з тим сприяти музично-виконавському та художньо-естетичному розвитку студентів.

З урахуванням попередньо обґрунтованих в нашому дослідженні наукових підходів і педагогічних принципів були розроблені педагогічні умови, спрямовані на формуванні виконавських умінь майбутніх педагогів-музикантів. Їх ми розглядали як спеціально створені обставини, що мають забезпечити ефективність формування виконавських умінь студентів у процесі навчання гри на скрипці. До таких педагогічних умов ми відносимо: 1) створення художньо-творчої атмосфери занять в класі скрипки; 2) зосередженість уваги на рефлексії психічних

відчуттів, які супроводжують розвиток виконавської техніки; 3) орієнтація на поліфункціональну стратегію виконавської діяльності майбутнього педагога-скрипаля; 4) активізація самостійної роботи над виконавським апаратом на основі отриманих знань і досвіду їх застосування; 5) створення ситуацій успіху в процесі удосконалення виконавського апарату студентів.

Перша педагогічна умова передбачає створення художньо-творчої атмосфери занять в процесі інструментальної підготовки педагога-скрипаля. На нашу думку, це одна з головних умов мистецького навчання загалом, яка має першочергове значення у фаховому навчанні студентів. Дотримання цієї умови орієнтує на інтенсифікацію музично-естетичних і творчо-діяльнісних чинників, які сприяють утворенню власної системи цінностей студента, формують його мотивацію до професійного удосконалення, виявляють індивідуальні якості. Відповідно до них відбувається творче опанування музичного матеріалу крізь призму власного відчуття його виконавської інтерпретації.

Ця умова реалізується на ґрунті особистісно-орієнтованого підходу й передбачає дотримання принципу індивідуалізації інструментального навчання, орієнтує на розвиток особистості студента та його творчого потенціалу, передбачає спрямованість навчального процесу на самопізнання й самореалізацію, що забезпечує дію внутрішніх механізмів формування особистісних якостей майбутнього педагога-музиканта, активність пізнавальної діяльності у вивченні музичних творів. Створення художньо-творчої атмосфери занять у процесі інструментальної підготовки студентів є особливо важливим для формування мотиваційного компоненту виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

Друга педагогічна умова пов'язана з розвитком рефлексії у виконавській діяльності скрипача. Зазначимо, що у педагогіці рефлексія визначається як здатність до самопізнання та саморозвитку. Досліджуючи цей феномен Д. Шатіло пише: для педагогіки рефлексія відкриває шлях до подолання протиріччя між складними педагогічними завданнями сучасності, що потребують глибокого теоретичного усвідомлення, і тими прикладними засобами їхнього розв'язання, які застосовуються в освітянській практиці. Високий розвивальний потенціал рефлексії як інтроспективного психологічного процесу особистісних перетворень дозволяє використовувати її в розробці психологічних механізмів вдосконалювання професійних якостей і самовизначення особистості майбутнього вчителя.

Дослідниця вважає, що для фахової підготовки педагога важливим є розвиток професійної рефлексії і як особистісної якості, і як властивості мислення, і як умови, необхідної для творчої самореалізації та професійної майстерності. Підсумовуючи свої міркування вона підкреслює, що процес формування рефлексивних умінь у педагогів веде до розв'язання багатьох кардинально важливих завдань професійної освіти, а саме:

- підготовки педагогів до духовно-творчої самореалізації, що проявляється, насамперед, у відході від шаблонів і стереотипів;
- вироблення програми вимог до себе, до процесу і результатів діяльності;
- усвідомлення змісту обраної професії;
- формування зацікавленого, критичного ставлення до різних аспектів власної професії;
- збагачення професійного досвіду і майстерності;
- розвиток готовності до інновацій у власній професійній діяльності.

Підтримуючи цю позицію, В.М. Глазунова у своєму дослідженні робить висновок, що методи рефлексії забезпечують ефективність інструментальної підготовки майбутніх учителів музики. Це зумовлено тим, що реалізація механізму рефлексії заснована на постійному самоаналізі, сприяючи підвищенню якісного рівня виконавської майстерності майбутніх фахівців. Саме тому механізм рефлексивного усвідомлення музично – виконавської діяльності студентів педагогічних університетів є одним із найбільш важливих в інструментальній підготовці фахівців, оскільки стає поштовхом для їх пізнавальної та професійної активності. Таким чином, рефлексія виявляє процеси, які впливають на формування самоконтролю, а саме: самоспостереження, самооцінку і самоаналіз. Слухове самоспостереження є обов'язковою складовою інструментального виконавства, Саме тому, вбачаючи в ньому джерело прогресу для виконавського розвитку, видатний педагог Л. Ауер закликав своїх учнів «культивувати звичку до самоспостереження» [1, с. 44]. Отже, застосування механізмів рефлексії дозволяє полегшити усвідомлення завдань і звести вивчення твору до рівня його повного розуміння студентом на основі музично-виконавського самоконтролю.

Відповідно до третьої педагогічної умови розглядаємо можливість формувати виконавські уміння майбутніх педагогів-скрипалів у різних видах інструментальної діяльності. Основними завданнями на цьому етапі навчання ми визначили:

– опанування студентами техніки гра на музичному інструменті, яка передбачає засвоєння різноманітних вправ, етюдів і творів різних форм, стилів і жанрів, оволодіння виконавською постановкою, аплікатурними прийомами,

штриховою технікою, звуковеденням, виконавською інтонацією, різноманітними прийомами фразування, агогіки, метроритму, поглибленого слухового контролю;

– оволодіння інтерпретаційними уміннями (реалізація авторського задуму в процесі виконання твору, створення художнього образу та варіативність його відтворення відповідно до різних ситуацій), використання широкої палітри засобів художньої виразності, дотримання форми, стилю і жанру твору;

– удосконалення виконавського репертуару та методів роботи з ним (етюдами, вправами, поліфонічними творами і творами великої форми, різними за характером п'єсами);

– формування виконавської і сценічної культури студентів (урахування індивідуальних особливостей, психологічна установка на публічний виступ, сценічна поведінка тощо).

Важливою складовою інструментально-виконавської підготовки вважаємо також оркестрово-сценічну та оркестрово-методичну підготовку, яка здійснюється на заняттях оркестрового класу на засадах компетентнісного підходу. На цих заняттях студенти мають ознайомитись зі специфікою оркестрового і ансамблевого виконавства, з широкою палітрою оркестрової та ансамблевої літератури, а також оволодіти навичками гри в оркестрі (ансамблі). Важливим аспектом в цьому напрямку також вважаємо опанування навичками оркестрового диригування в процесі вивчення спецкурсу «Основи оркестрового диригування».

Оркестрово-методичну компетентність педагога-скрипаля ми розглядаємо як готовність професійно виконувати функції керівника інструментального колективу відповідно до сучасних вимог. Така компетентність інтегрує індивідуальні інструментально-виконавські

навички і професійно-педагогічні якості, трансформуючи їх у особистісну потребу реалізувати себе в нових умовах освітньої діяльності. При цьому вмотивованість якісної власної підготовки проявляється у намаганні працювати з інструментальним колективом, здатністю до фахового самовдосконалення, у пошуках художньо-творчої інтерпретації музичних творів. Якщо студент ще під час музичного навчання в педагогічному університеті навчиться ставитися до себе як до компетентного суб'єкта фахової діяльності, то виконання методичної роботи, як слідство, буде успішним. Якість такого ставлення свідчатиме про рівень сформованості методичної компетентності майбутнього фахівця.

Оркестрово-методична компетентність формується на всіх фахових дисциплінах і характеризується здатністю застосовувати в роботі з інструментальними колективами професійно-педагогічні знання, навички та уміння (диригентські, слухові, організаційні, музично-аналітичні, читання партитур, аранжування музичних творів для різних інструментальних колективів); володіння репертуарним тезаурусом оркестрових творів та наявністю систематизованих знань щодо методики роботи з інструментальними колективами різного складу; здатність поєднувати різні форми роботи (колективну, групову, індивідуальну) та види музично-інструментальної діяльності (навчальну, репетиційну, концертно-виконавську). Отже, оркестрово-методична компетентність педагога-скрипаля є особистісним утворенням, яке проявляється у наявності здібностей до організації та здійсненні процесу керівництва різними інструментальними колективами на рівні сучасних освітньо-художніх вимог, фахової самореалізації і самовдосконалення, успішного вирішення методичних

завдань. Отже, орієнтація на поліфункціональну стратегію виконавської діяльності допомагає майбутньому педагогу-скрипалю набути фахових якостей та всебічно розвинути свої виконавські уміння.

Четверта педагогічна умова спрямована на активізацію самостійної роботи над виконавським апаратом на основі отриманих знань і досвіду їх застосування в процесі навчання. Реалізація на практиці цієї умови передбачає урахування положення, що пізнання музичного мистецтва та відтворення музичних творів на належному технічному рівні відбувається через моделювання творчого процесу. Формування самостійного музичного мислення студентів тісно зв'язане з розвитком усвідомленого сприймання музики, осмисленості та виразності у виконанні скрипкового репертуару. В даному випадку важливим фактором стає застосування елементів цілісного аналізу, розкриття музично-образного змісту твору в єдності з його формою. Цьому також допомагають знання стосовно музичних жанрів, стилів, відомості щодо творчості різних композиторів та скрипалів-виконавців. В цілому вони відіграють величезну роль у формуванні музичної творчості студентів та удосконаленні їх виконавської майстерності.

Підкреслимо, що інтенсивний розвиток музичного мислення студентів відбувається під впливом прямих і побічних факторів. Тут діють і виконавський показ, і словесні художньо-асоціативні стимули, і музично-теоретичний аналіз. Відтак слухове самоспостереження студентів переростає у виконавську дію. Саме тому, використовуючи творчі завдання, необхідно дати можливість студенту самому дійти до вирішення завдань, тобто розвивати у нього творчу ініціативу. Для цього можна, наприклад, запропонувати йому підібрати зручну аплікатуру, яка найбільше відповідає

характеру мелодії, визначити оптимальний темп виконання твору, підібрати вправи для опрацювання найбільш складних у технічному відношенні фрагментів твору. Але розвиток навичок самостійної роботи відбувається успішно лише в тому випадку, коли студент розуміє, яку художню мету має вказівка педагога.

Наступною педагогічною умовою вважаємо створення ситуацій успіху в музично-виконавській діяльності студентів. Варто зазначити, що актуалізація проблеми досягнення успіху є надзвичайно важливою для сучасної практики інструментальної підготовки педагогів-музикантів, адже успіх, пережитий неодноразово під час навчання, сприяє визволенню прихованих потенційних можливостей студентів, перетворенню та реалізації їх духовних сил, стимулює до фахового саморозвитку й зростання.

Почуття успіху відіграє ключову роль у виконавському розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов'язане з його природною активністю, що лежить в основі всіх майбутніх видів діяльності і життєдіяльності загалом. Усвідомлення успіху, розуміння його важливості для себе, отримання емоційного піднесення, обумовлено внутрішнім світом самого студента і виникає внаслідок досягнень значущих для нього видах діяльності.

Успіх як соціальне визнання, на думку Г. Тульчинського, займає суттєве місце в системі мотивації, в якій вчений виділяє два основних напрямки: мотивацію успіху як досягнення мети і результату, і мотивацію запобігання невдачі. Відповідно можна говорити про пряму залежність між почуттям успіху суб'єкта та його мотивацією на досягнення. Ця залежність є досить важливою, оскільки в суб'єкта може виникнути мотив уникання негативних результатів. На наш погляд, для

цілеспрямованого формування досвіду виконавської діяльності мотиваційна тенденція щодо досягнення бажаного результату має превалювати над мотивом уникнення результативності [6, с. 54].

Науковці наголошують, що метод «ситуацій успіху» спрямований на створення системи установок і позитивних мотивів до виконавської діяльності. Він стимулює особистісну активність студентів, максимальну зацікавленість і концентрацію зусиль на досягнення найкращого результату. Відповідно суть даної умови полягає в тому, що викладач спеціально підбирає і продумує систему методів, форм і засобів навчання з метою підтримки стійкого інтересу до виконавської діяльності. Тільки в цьому випадку отримані студентами знання сприймаються як особистісно значущі. А. Белкін вважає, що задача педагога полягає в тому, щоб дати кожному із своїх вихованців «пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, повірити в себе» [2, с. 30]. Виконання даної умови вимагає створення творчої атмосфери на заняттях, активного художньо-педагогічного спілкування, застосування інноваційних форм, прийомів, засобів проведення уроку та їх оригінальних поєднань, удосконалення існуючого досвіду підготовки виконавців у відповідності з поставленими завданнями, вміння бачити альтернативні варіанти рішень однієї й тієї ж проблеми.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Таким чином, формування виконавських умінь – це багатокомпонентне поняття, яке відбувається у складному процесі та здійснюється під впливом багатьох чинників: психічних, музично-досвідних, індивідуально-творчих. Необхідним середовищем для нього є комплекс виділених педагогічних

умов, що сприяють ефективності виконавському процесу і професійній майстерності майбутніх педагогів-скрипалів.

Список використаних джерел

1. *Ауер Л.С.* Моя школа игры на скрипке. Интерпретация приведенной скрипичной классики / Л.С. Ауер – М, 1965.
2. *Белкин А.Г.* Ситуация успеха. Как её создать: книга для учителя / А.Г. Белкин – М. : Просвещение, 1984. – 179 с.
3. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
4. *Григорьев В.Ю.* Методика обучения игре на скрипке / В.Ю. Григорьев. – М. : Издательский дом «Классика-XXI», 2006. – 256 с.
5. *Падалка Г.М.* Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
6. *Тульчинський Г.Я.* Разум, воля, успех. О философии поступка / Г.Я. Тульчинський. – Л., 1990. – 214 с.

References

1. *Auer L.S.* Moja shkola igrы na skripke. Interpretaciya prizvedenij skripichnoj klasiki / L.S. Auer – M, 1965.
2. *Belkin A.G.* Situaciya uspeha. Kak ejo sozdat': kniga dlja uchitelja / A.G. Belkin – M. : Prosveshhenie, 1984. – 179 s.
3. *Goncharenko S.U.* Ukrayins'kyj pedagogichnyj slovnyk / S.U. Goncharenko. – K. : Ly`bid`, 1997. – 375 s.
4. *Grigor`ev V.Ju.* Metodika obuchenija igre na skripke / V.Ju. Grigor`ev. – M. : Izdatel`skij dom «Klassika-XXI», 2006. – 256 s.
5. *Padalka G.M.* Pedagogika my`steczstva: Teoriya i metody`ka vy`kladannya my`stecz`ky`x dy`scy`plin / G.M. Padalka. – K. : Osvita Ukrayiny`, 2008. – 274 s.

6. *Tul'chins'kij G.Ja. Razum, volja, uspeh. O filosofii postupka / G.Ja. Tul'chins'kij. – L., 1990. – 214 s.*

Радван Нассиб

аспирант

Национального педагогического университета
имени М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина

Радван Нассиб

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-СКРИПАЧЕЙ**

Аннотация

На основании компетентностного и личностно-ориентированного научных подходов, а также и педагогических принципов в статье определены и теоретически обоснованы педагогические условия формирования исполнительских умений будущих педагогов скрипачей.

Ключевые слова: *педагогические условия, педагог-скрипач, исполнительские умения скрипача.*

Radwan Nassib

Postgraduate of the

National Pedagogical Drahomanov University,
Kyiv, Ukraine

Radwan Nassib

**THE PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR THE FORMATION OF FUTURE
TEACHER-VIOLINISTS' PERFORMING SKILLS**

Abstract

In this article the pedagogical conditions for the formation of future teacher-violinist's performing skills are defined and theoretically well-grounded on the basis of competence, personality-based scientific and pedagogical approaches.

Today the problem of training specialists in the field of musical art in particular teachers-violinists has become notably relevant in Ukraine. A violin is one of the most popular musical instruments, so the demand for specialists in this performing activity is constantly growing, and the technique of teaching playing this instrument is accordingly developing. Considering that only practical recommendations for these musicians towards the musical training of a teacher-violinist are existed and that the development of performing technique has always been a pressing issue for the students, the designing of scientifically well-grounded pedagogical conditions, not covered in the works of the noted musicians, scientists and teachers, is becoming essential.

In the context of this article, we will reveal the pedagogical conditions that contribute to the technical development of violin students and thereby improve their performance.

The scientific approaches and pedagogical principles were well-grounded in our article; the pedagogical conditions were developed and aimed at forming the performing skills of future teachers-musicians. We considered them as specially created circumstances that should ensure the effective formation of students' performing skills in the process of learning to play the violin. We include such pedagogical skills as: 1) creation of artistic and creative atmosphere in the class of violin; 2) focus on the reflection of mental sensations that accompany the development of performing techniques; 3) orientation to the multifunctional strategy of the performance of a future teacher-violinist; 4) activation of independent work in the performing techniques on the basis of the received knowledge and the experience of their application; 5) creation of

situations of success in the process of improving the student's performing techniques.

The formation of performing skills is a multi-concept that occurs in a complex process and is under the influence of many factors: mental, musical and experiential, creative and individual. The necessary environment for it is a complex of designated pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of the performing process and the professional skills of future pedagogue-violinists.

Key words: *pedagogical conditions, pedagogue-violinist, performing skills of violinist.*

УДК 371

СТУПЕНЕВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Людмила Анатоліївна Онищук,
доктор педагогічних наук,
головний науковий співробітник відділу
інновацій та стратегій розвитку освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Анотація

Стаття присвячена аналізу проблеми ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження у вищому педагогічному навчальному закладі шляхом органічного поєднання наукової, науково-дослідної і навчальної роботи учасників освітнього процесу – науково-педагогічних працівників, аспірантів і студентів. Вона включає навчання елементам науково-дослідної діяльності та методиці наукової творчості, організацію і проведення педагогічних досліджень різноманітної наукової проблематики – загальнокафедральної, загальнофакультетської та вузівської. У форматі дослідження висвітлено основні проблеми методології наукового дослідження, пов'язані зі зміною методології наукового пізнання та її впливом на методологічну культуру майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: *ступенева підготовка, вчитель початкової школи, педагогічне дослідження, методологія наукового дослідження.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена інтенсивним розвитком науки, що набуває масового характеру і поширюється на всі сфери життєдіяльності людини, ускладненням професійної діяльності науковців із різних галузей знань, науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів і вчителів загальноосвітньої школи зокрема. Інтенсивне проникнення наукових методів і прийомів в освітній процес закладів загальної середньої освіти потребує посилення наукової складової ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти досліджуваної проблеми розглянуто в працях вітчизняних і зарубіжних учених – О.А. Абдуліної, М.Т. Білухи, І.Г. Герасимова, С.У. Гончаренка, О.А. Дубасенюк, В.І. Загвязинського, С.Г. Кара-Мурзи, Н.В. Кузьміної, Н.М. Кушнарєнко, Б.А. Райзберга, Г.І. Рузавина, С.В. Семина, В.М. Спицнаделя С.А. Фареника, Л.О. Хомич, Г.С. Цехмистрової, В.М. Шейко, Г.П. Щєдровицького та інших.

Формування цілей статті. Метою статті є аналіз методологічних проблеми ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження у вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Ступенева підготовка майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження у вищому педагогічному навчальному закладі здійснюється шляхом поєднання навчальної і науково-дослідницької роботи науково-

педагогічних працівників, аспірантів і студентів, яка сприяє розвитку їхньої методологічної культури та педагогічної науки в цілому. Методологічні зміни, що простежуються в наукознавстві, вчені пов'язують з гуманізацією загальної методології – інтегральної системи знань регулятивно-діяльної природи; зближенням соціально-гуманітарних наук із природознавством і протилежними концептуально-методичними підходами; значним розширенням застосування системного підходу і синергетики, статистично-ймовірнісних і квантово-релятивістських методів пізнання; поглибленням методологічної рефлексії в науках і галузях знань; удосконаленням методів пізнання; підвищенням концептуального статусу гуманітарних наук; посиленням орієнтації методології на практику; процесами універсалізації методології; становленням універсальної методології як загальної методологічної дисципліни [1, с. 477–500].

У форматі дослідження пріоритетною функцією сучасної методології педагогіки є надання науково-методичної допомоги майбутньому вчителю початкової школи через формування спеціальних умінь у галузі науково-дослідної діяльності щодо здійснення спеціального аналізу наукового знання. Кваліфіковане проведення майбутнім вчителем початкової школи педагогічного дослідження потребує оволодіння ним методологічними знаннями, які є показником його методологічної культури. Її зміст визначають: методологічна рефлексія (аналіз власної наукової діяльності); здібність до обґрунтування, критичного осмислення і творчого використання концепцій, принципів, форм і методів пізнання, управління й конструювання [4, с. 18].

Ступенева підготовка майбутнього вчителя початкової школи включає навчання елементам науково-дослідної

діяльності та методиці наукової творчості; здійснення наукових досліджень різноманітної наукової проблематики – загальнокафедральної, загальнофакультетської, вузівської за такими напрямками, як: науково-дослідна робота, яка є складовою освітнього процесу та обов'язковою для всіх студентів (написання рефератів, підготовка до семінарських/лабораторних занять, підготовка і захист курсових/дипломних робіт, виконання науково-дослідних завдань під час проходження педагогічної практики тощо); навчально-дослідна робота поза освітнім процесом (участь у наукових гуртках, виконанні госпрозрахункових наукових робіт у межах творчої співпраці кафедр, факультетів; робота в студентських туристських фірмах, перекладацьких бюро тощо); лекторська та рекламна діяльність; написання статей і тез наукових доповідей. У цьому контексті слід відмітити, що майбутній учитель початкової школи в процесі проходження педагогічної практики, окрім завдань, передбачених програмою, виконує науково-дослідні завдання, результати яких він може використати в рефератах, курсових і дипломних роботах та оприлюднити на засіданнях наукового гуртка, інформаційних звітах, семінарах і конференціях різних рівнів.

Відповідно до ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження курсова робота є одним із видів наукової роботи, що виконується на кожному курсі з певної дисципліни або з двох/трьох дисциплін одного спрямування з метою розвитку його методологічної культури через закріплення, узагальнення й поглиблення знань, отриманих упродовж навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, та оволодіння загальнонауковими і спеціальними методами.

Як показує досвід, тематика курсових робіт відповідає завданням навчальної дисципліни і потребам конкретного фаху, сприяє поглибленому засвоєнню лекційного курсу та отриманню навичок щодо вирішення практичних завдань. Щорічно тематика курсових робіт затверджується на засіданні кафедри, і кожен зі студентів може обрати тему дослідження за власним бажанням. Керівництво курсовими роботами здійснюється кваліфікованими науково-педагогічними працівниками. Курсова робота здійснюється в термін, визначений робочим навчальним планом.

З огляду на заявлене, зауважимо: майбутні вчителі початкової школи упродовж навчання послуговуються широким вибором форм організації науково-дослідної роботи, що створює у вищих педагогічних навчальних закладах на рівні: «студент-студент», «викладач-студент» особливу атмосферу творчості, яка сприяє самореалізації, самовдосконаленню та активізації розумової діяльності учасників освітнього процесу. Майбутні вчителі початкової школи, починаючи з першого курсу, успішно виконують найбільш прості форми дослідження, зокрема самостійно опрацьовують наукову, науково-методичну літературу та архівні матеріали, кваліфіковано використовують результати педагогічних досліджень, готують доповіді, реферати, статті, добирають інформаційний матеріал для виступів на семінарських заняттях. Елементи наукового пошуку, які містяться у цих формах дослідження, отримують своє логічне продовження у курсових роботах, функціональним призначенням яких є формування наукового мислення та закріплення навичок щодо проведення педагогічних досліджень. Саме тому ступеневою підготовкою майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічного дослідження передбачено системне проведення науково-

педагогічними працівниками серед них кваліфікованої наукової роботи щодо вивчення та критичного аналізу різних літературних джерел з метою використання його результатів у науково-дослідній діяльності.

Дослідження проблеми ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження потребує аналізу змістової і процесуальної складових досліджуваного феномену, які певною мірою знаходять своє вираження в змісті навчальних дисциплін «Основи наукових досліджень»/«Методологія наукових досліджень». Вивчення цієї навчальної дисципліни орієнтоване на розвиток у майбутнього фахівця наукового мислення та опанування такими розумовими операціями, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, розуміння тощо.

Ефективність проведення вчителем початкової школи педагогічних досліджень повною мірою залежатиме від кваліфікованого оволодіння ним навчальним матеріалом щодо організації і здійснення наукового дослідження, структури та його різновидів, основних етапів, програми дослідження та її побудови; уміння забезпечити єдність і логічний взаємозв'язок методологічних характеристик та уміння здійснити науковий опис об'єкта дослідження; сформулювати висновки і рекомендації за отриманими результатами.

З огляду на те, що наукове дослідження являє собою специфічну форму елементів, за допомогою яких у науці здійснюються цілеспрямовані пізнавальні дії, майбутній учитель початкової школи в процесі ступеневої підготовки до проведення педагогічного дослідження повинен оволодіти нормативними методологічними знаннями у формі приписів і норм, в яких фіксується зміст і послідовність визначених видів наукової діяльності. У контексті досліджуваної

проблеми розглянемо вимоги до основним елементів (методологічних характеристик) дослідження, дотримання яких майбутнім учителем початкової школи, забезпечить грамотність та ефективність щодо його проведення.

Наукова проблема «...як різновидність питання, відповідь на яке відсутня в накопиченому знанні, що потребує відповідних практичних і теоретичних дій, які відрізняються від простого інформаційного пошуку» [3, с. 22]. вміщує суперечність між сформульованою проблемою і недостатністю наявних в педагогічній науці наукових засобів щодо її вирішення.

Об'єкт дослідження – це «...реальність, яка спеціально виділена, окреслена в своїх межах наукою» (Е. Юдін). Він не береться готовим з об'єктивного світу, а визначається в процесі пізнання досліджуваної проблеми відповідно до сформульованих завдань.

Предмет дослідження – «Все те, що знаходиться в межах об'єкта дослідження в певному аспекті розгляду» [2, с. 141]. Він являє собою модель об'єкта, зберігає силу принципів і фактів, раніше встановлених для цього об'єкта науки, формує вихідні умови емпіричного і теоретичного вивчення.

Вихідним пунктом висунення гіпотези є факти, що відносяться до певної предметної галузі. Гіпотеза формується у вигляді таких узагальнень чи тверджень, які дозволять по-новому розглядати предмет дослідження, не звертаючись щоразу до емпіричного матеріалу – конкретних фактів. Гіпотеза є інструментом побудови логічних висновків відносно предметної галузі, що вивчається. З цією метою нові ідеї і вихідні поняття, що вводяться в гіпотезу, формулюють у вигляді особливих узагальнень чи визначень. За змістом судження висловлюється за

схемою: «якщо..., то ...». Гіпотеза орієнтує дослідника на використання емпіричних методів пізнання чи спростовує їх; у відомих межах визначає характер необхідних і можливих запитань, емпіричних і пізнавальних дій, «прагне вийти» за межі наявних знань, включає положення з новим змістом, об'єктивна достовірність яких ще не є доказаною.

Побудова теорії в межах предмета дослідження зумовлює необхідність дотримання таких вимог: кількість фактів, що становлять емпіричну базу теорії, повинна бути оптимальною; достовірною основою теорії є факти, які тісно зв'язані з практикою; за допомогою абстракцій формулюється система висловлювань, які пояснюють факти; абстракції, що слугують вихідною основою, повинні відноситися до різних наукових теорій. Теорія включає такі елементи, як: ідеї, факти, закони категорії. Вона має структуру, яка визначається засобами оброблення фактів і формами переходу від законів до фактів. Теорія в педагогіці може будуватися з урахуванням п'яти умов, зокрема таких, як: необхідність визначення об'єкта і предмета педагогічної теорії; збереження специфічних характеристик педагогічної дійсності на всіх рівнях теоретичного абстрагування; реалізація інтегративної функції педагогічної теорії; орієнтація на перехід від теоретичного знання до нормативного і тим самим – до перетворення педагогічної дійсності; відповідність педагогічної теорії сучасним вимогам до будь-якої теорії як системи узагальненого знання.

Емпіричні задачі вирішуються з метою встановлення, уточнення, класифікації фактів предметної галузі, що вивчається, їх якісних і кількісних характеристик; емпіричної перевірки законів, теорій, гіпотез, моделей. Теоретичні задачі вирішуються з метою знаходження та обґрунтування явищ, що вивчаються; формулювання залежностей між явищами у

вигляді законів або принципів; побудови теорії, висунення гіпотези, виведення необхідних наслідків зі сформульованих гіпотез, теорій, законів, принципів; обґрунтування, критичного аналізу наукової проблеми; розроблення програми дослідження, нового напрямку наукового пошуку.

Вибір методів залежить від проблеми, мети, задач, предмета, гіпотези дослідження і визначає характер необхідних операцій на різних його етапах. Наукові знання повинні бути новими та об'єктивними [4, с. 263–272].

Не менш важливою проблемою методології наукового дослідження, на вирішення якої орієнтована спеціальна навчальна дисципліна, що викладаються у вищих педагогічних навчальних закладах, є питання щодо забезпечення якості дослідження. Саме тому одним із структурних елементів ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкових класів до проведення педагогічного дослідження є рефлексія. Зміст рефлексії щодо проведеного наукового дослідження визначає одинадцять методологічних характеристик, ретельний аналіз яких дозволить оцінити його якість.

Для того, щоб методологічні характеристики педагогічного дослідження стали для майбутнього вчителя-дослідника початкової школи засобом критичного осмислення власної наукової діяльності і досягнутих результатів, він має засвоїти сутнісні ознаки кожної з них, оволодіти інформацією про їх функціональне призначення та кваліфіковано здійснювати їх опис.

До кожної з одинадцяти методологічних характеристик педагогічного дослідження вчені рекомендують сформулювати запитання, що сприятиме розумінню і більш глибокому розкриттю їх сутності. 1. Проблема дослідження. Що з того, що не має наукового пояснення, потребує

нагального вивчення? 2. Тема дослідження. Як це можна назвати? 3. Актуальність дослідження. Чому саме зараз цю проблему потрібно вивчити? 4. Об'єкт дослідження. Про що йдеться? 5. Предмет дослідження. Як розглядається об'єкт? 6. Мета дослідження. Який результат потрібно одержати? 7. Завдання дослідження. Що та в якій послідовності слід зробити, щоб одержати бажаний результат? 8. Гіпотеза, положення, що виносяться на захист. Що в об'єкті дослідження не є очевидним? 9. Новизна результатів. Які результати одержано вперше? 10. Значення для науки. Якими теоретичними результатами доповнено зміст педагогічної науки? 11. Значення для практики. Хто з практиків може скористатися отриманими результатами? [4, с. 274].

З огляду на важливість цієї методологічної процедури зауважимо, що лише єдність і логічний взаємозв'язок усіх методологічних характеристик, представлених у вступі виконаної роботи, визначить характер цілеспрямованої науково-дослідної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, дозволить одержати соціально значущі результати і стане надійним показником якості проведеного ним педагогічного дослідження. У цьому контексті необхідно з'ясувати, які методологічні знання необхідно засвоїти майбутньому вчителю початкової школи. До основних методологічних питань, які необхідно опрацювати майбутньому вчителю-досліднику початкової школи, вченими віднесено такі, як: «Методологічна грамотність як передумова практичної і наукової педагогічної діяльності. Єдність і відмінність педагогічної науки і практики. Учитель у системі зв'язку педагогічної науки і практики. Методи дослідження в практичній діяльності вчителя. Науково-педагогічні знання, необхідні для осмислення учителем власної діяльності як умови її ефективності. Система

педагогічних задач як зміст діяльності вчителя. Проблема як елемент методичної рефлексії. Мисленнєвий експеримент як спосіб пошуку вирішення проблемної педагогічної задачі. Методична рефлексія як складова методологічної культури. Перспективні цілі як один із етапів проектування вчителем власної системи роботи» [4, с. 129].

Окрім того, ефективність ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження зумовлюється і залежить від мотивації – рушійної сили людської поведінки, зумовленої його інтелектуальною ініціативою та пізнавальним інтересом. Найбільш важливим мотивом є пізнавальний інтерес майбутнього вчителя початкової школи до науково-дослідної діяльності, який активізує його пізнавальні процеси та творчі спонукальні зусилля; конкретизує цілі й операції; розширює й поглиблює знання в галузі науково-дослідної діяльності, розвиває практичні вміння і навички; приносить емоційне задоволення, яке спонукає до тривалої науково-дослідної діяльності [5, с. 339].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Вивчення проблеми ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження, яка не втрачає своєї актуальності і знаходиться в полі зору наукової й науково-педагогічної спільноти, дало можливість дійти таких висновків:

Майбутнє педагогічної науки, її розвиток залежатиме від інтелекту, активності та етики різних педагогічних спільнот – науковців, науково-педагогічних працівників, учителів, докторантів, аспірантів, студентів, учнів.

У зв'язку з розширенням сфери наукового пізнання новими методами, що позначилося на методологічній

культури суб'єктів науково-дослідної діяльності, проблема ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження набула актуальності.

Майбутній вчитель початкової школи в процесі ступеневої підготовки до проведення педагогічного дослідження, зокрема в процесі опанування її теоретичних і методичних засад має усвідомити, що педагогічну науку недостатньо збагнути, її слід перетворити у спосіб повсякденного життя, систему духовних, інтелектуальних і професійних цінностей, мистецтво аналізу власної педагогічної діяльності та засіб осмислення досягнутих результатів.

Логічним продовження аналізу проблем методології наукового дослідження в контексті ступеневої підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення педагогічного дослідження є такі, як: наукова інформація та її характеристики, інтелектуальний менеджмент науки, інтернет-простір та інтернет-ресурси науки, інтерпретація наукових даних тощо.

Список використаних джерел

1. *Кохановський В.П.* Философия и методология науки: Учебник для высш. учеб. заведений. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.
2. *Кузин Ф.А.* Кандидатская диссертация: методика написания, правила оформления и порядок защиты. – М., – 1998. – 164 с.
3. Логика научного исследования / отв. ред. П.В. Копнин, М.В. Попович. – М., 1965 – 185 с.
4. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В. Краевский,

Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 393 с.

5. *Султанова Л.Ю.* Готовність студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної роботи / Л.Ю. Султанова / Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць / За заг. ред. Н.Г. Ничкало. – Харків: ТУ «ХП», 2007. – 644 с.

References

1. *Košanovskij V.P.* Fylosofyya y metodologyya nauky : Uchebnyk dlya vyssh. ucheb. zavedeniy. – Rostov n/D : Fenyks, 1999. – 576 s.

2. *Kuzyn F.A.* Kandydatskaya dySSERTacyya: metodyka napysanyya, pravyla oformlenyya y poriyadok zashhyty. – M., 1998. – 164 s.

3. Logyka nauchnogo yssledovanyya / otv. red. P.V. Kopnyn, M.V. Popovych. – M., 1965 – 185 s.

4. Metodologyya pedagogyky: novyj etap: ucheb. posobyе dlya stud. Vyssh. ucheb. Zavedeniy / V.V. Kraevskiy, E.V. Berezhnova. – M. : Yzdatelskij centr «Akademyya», 2006. – 393 s.

5. *Sultanova L.Yu.* Gotovnist studentiv psyxologo-pedagogichnyx fakultetiv do naukovo-doslidnoyi roboty / L.Yu. Sultanova / Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku pedagogichnoyi osvity: pedagogichna majsternist, tvorchist, texnologiyi: Zb. nauk. pracz / Za zag. red. N.G. Nychkalo. – Harkiv : TU «ХП», 2007. – 644 s.

Людмила Анатольевна Онищук,
доктор педагогических наук,
главный научный сотрудник отдела

инноваций и стратегий развития образования,
Институт педагогики АПН Украины,
г. Киев, Украина

Онищук Л.А.

СТУПЕНЧАТАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена анализу проблемы ступенчатой подготовки будущего учителя начальной школы к проведению педагогического исследования в высшем педагогическом учебном заведении путем органического сочетания научной, научно-исследовательской и учебной работы участников образовательного процесса – научно-педагогических работников, аспирантов и студентов. Она включает обучение элементам научно-исследовательской деятельности и методике научного творчества, организацию и проведение педагогических исследований разнообразной научной проблематики – общекафедральной, общефакультетской и вузовской. В формате исследования отражены основные проблемы методологии научного исследования, связанные с изменением методологии научного познания и его влиянием на методологическую культуру будущего учителя начальной школы.

Ключевые слова: *ступенчатая подготовка, учитель начальной школы, педагогическое исследование, методология научного исследования.*

Lydmyla Onishchuk,

Dr. in Pedagogy,

Chief Researcher of the Department of Innovations
and Strategies for the Development of Education,

Institute of Pedagogy of the Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine,
Kiev, Ukraine

Onishchuk L.

**GRADED PREPARATION OF FUTURE ELEMENTARY
SCHOOL TEACHER FOR CONDUCTING
A PEDAGOGICAL STUDY**

Abstract

The article is devoted to the analysis of the problem of future primary school teacher graded preparation for conducting pedagogical research in higher pedagogical educational institution by means of an organic combination of scientific, research and educational work of the educational process participants – scientific and pedagogical workers, PhD students and students. It includes elements of scientific research training and methods of scientific creativity, organization and conduct of pedagogical studies of a variety of scientific problems – of the department, of the faculty and of the university. The research format reflects the main problems of scientific methodology research related to the change in the methodology of scientific knowledge and its influence on the methodological culture of the future primary school teacher.

Key words: *graded training, elementary school teacher, pedagogical research, scientific research methodology.*

УДК 378.147:355-057.17

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КОМАНДИРІВ ВІЙСЬКОВИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ

Олег Станіславович Предиткевич

аспірант кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

Анотація

У статті здійснено спробу визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування готовності командирів військових підрозділів до педагогічної фасилітації. Встановлено, що організаційно-педагогічні умови – це взаємопов'язаний комплекс заходів навчально-виховного процесу, який на основі взаємодії забезпечує досягнення керівним складом Збройних сил України вищого рівня педагогічної фасилітації у професійній діяльності. Обрано організаційно-педагогічні умови формування педагогічної фасилітації командирів військових підрозділів: взаємодія на ціннісно-особистісному рівні; реалізація засобів актуалізації саморозвитку командирів військових підрозділів; розширення знань військових фахівців про сутність і механізми педагогічної фасилітації.

Ключові слова: педагогічна фасилітація, організаційно-педагогічні умови, професійна діяльність, керівний склад, взаємодія, саморозвиток.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими

і практичними завданнями. Підвищення кваліфікації командирів військових підрозділів Збройних сил України залежить не тільки від середовища в якому вони формуються як кваліфіковані фахівці, а також і конкретних умов, за яких відбувається навчально-виховний процес. Тому для здійснення ґрунтовного аналізу, пов'язаного з проблемами підвищення ефективності освітнього процесу, необхідно виявити, обґрунтувати та перевірити умови, які забезпечують успішність здійснюваної діяльності.

Вирішення даної задачі нерідко викликає труднощі, що може бути обумовлено такими причинами:

- 1) одностороннім уявленням дослідників про феномен ключового поняття «умови»;
- 2) підбором педагогічних умов, що належать до різних класифікаційних груп;
- 3) нечітким розумінням спрямованості виявлених умов (на що спрямовані виявлені умови в рамках конкретного дослідження);
- 4) слабкою обґрунтованістю вибору конкретних умов тощо.

Процес адаптації командирів військових підрозділів Збройних сил України, які не мають достатнього практичного досвіду професійної діяльності, потребує не тільки організаційного, а й змістового управління, яке здійснюється через задану керуючою системою зміну змісту діяльності керованої системи. Саме тому організаційно-педагогічні умови формування готовності командирів військових підрозділів до педагогічної фасилітації повинні бути спрямовані на їх інформування щодо особливостей навчально-виховного процесу в системі післядипломної освіти, формування навичок застосування специфічних для вищих військових навчальних закладів Міністерства оборони

України та військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів України організаційних форм навчання, створення атмосфери психологічного комфорту, надання кваліфікованої педагогічної підтримки професорсько-викладацькому складу.

Сукупність організаційно-педагогічних умов визначається особливістю діяльності командирів військових підрозділів Збройних сил України, спрямованої на національну безпеку та оборону держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу. Філософське трактування поняття «умова» пов'язують з відношенням предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може: «те, від чого залежить щось інше (що обумовлюється); вагомий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з якого походить існування даного явища» [1, с. 707]. Тобто сукупність конкретних умов даного явища утворює середовище його виникнення, існування та розвитку.

У сучасних дослідженнях поняття «умова» досить широко використовується для характеристики педагогічної системи. Вчені, спираючись на різноманітні ознаки, виділяють різні групи умов. Так, Ю. Бабанський за сферою впливу виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природничо-географічні, громадські, виробничі, культурні, середовища мікрорайону) і внутрішні (навчально-матеріальні, шкільні, гігієнічні, морально-психологічні та естетичні) [2].

Обґрунтовуючи педагогічні умови формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів О. Галіцан зазначає, що це комплекс спеціально створених обставин,

цілеспрямовано організованих заходів і видів діяльності, змін традиційного перебігу навчально-виховного процесу, який позитивно впливає на хід цього педагогічного процесу та якість прикінцевих результатів. Успішний перебіг і результат цього процесу забезпечує сформованість педагогічної фасилітації [3].

Узагальнення результатів науково-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що в теорії і практиці педагогіки можна виділити такі різновиди педагогічних умов, як організаційно-педагогічні (В. Беліков, Є. Козирева, С. Павлов та ін.), психолого-педагогічні (Н. Журавська, А. Круглій, А. Лисенко, А. Малихін та ін.), дидактичні умови (Н. Житник, О. Куклін, М. Рутковська та ін.).

Організаційно-педагогічні умови є визначальними для даного дослідження. Такий вид умов розглядається вченими як сукупність можливостей, що забезпечує успішне вирішення освітніх завдань:

- сукупність об'єктивних можливостей, яка забезпечує успішне вирішення поставлених завдань [4, с. 4–9];
- сукупність можливостей змісту, форм і методів цілісного педагогічного процесу, що спрямована на досягнення цілей педагогічної діяльності [5, с. 235].

Інша група вчених [6; 7], розвиваючи і конкретизуючи уявлення про організаційно-педагогічні умови розвитку і функціонування навчально-виховного процесу, розглядає їх не тільки як сукупність яких-небудь можливостей, що сприяють ефективному вирішенню освітніх завдань, а вказує на їх спрямованість і безпосереднє відношення до розвитку і функціонування процесуального аспекту педагогічного процесу з позиції управління:

- сукупність об'єктивних можливостей навчання та виховання населення, організаційних форм і матеріальних

можливостей, а також такі обставини взаємодії суб'єктів педагогічної взаємодії, що є результатом цілеспрямованого, запланованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів) для досягнення мети педагогічної діяльності [6, с. 14];

– підстави для поєднання процесів діяльності з управління процесом формування професійно-педагогічної культури особистості [7, с. 79–82].

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності командирів військових підрозділів Збройних сил України до педагогічної фасилітації в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В контексті розв'язання дослідницької проблеми організаційно-педагогічні умови визначаємо як взаємопов'язаний комплекс заходів у системі післядипломної освіти, що на основі взаємодії забезпечує досягнення керівним складом вищого рівня педагогічної фасилітації у професійній діяльності.

Обґрунтовуючи організаційно-педагогічні умови формування готовності командирів військових підрозділів Збройних сил України до педагогічної фасилітації, виходили з того, що сучасний стан освіти вимагає зосередження уваги на якості підвищення кваліфікації сучасного керівного складу. Наявний рівень післядипломної освіти у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України недостатньо відповідає вимогам суспільства, тому виникає необхідність у підвищенні кваліфікації командирів військових підрозділів – вмілих високоосвічених командирів військових підрозділів Збройних сил України, з активною життєвою позицією, здатних уміло

забезпечувати функціонування очолюваного колективу на високому професійному рівні, обороняти Україну, захищати її суверенітет, територіальну цілісність та недоторканість.

Організаційно-педагогічні умови відіграють важливу роль в організації навчально-виховного процесу в системі післядипломної освіти: впливають на його перебіг, сприяють якісному рівню викладання та подання професорсько-викладацьким складом навчально-наукової інформації [8; 9]. Це дає змогу командирам військових підрозділів набути професійних компетентностей з урахуванням можливостей вищих військових навчальних закладів Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів України, специфіки навчальних дисциплін і професійної діяльності. Впливаючи на організаційно-педагогічні умови, що є специфічними у системі післядипломної освіти керівного складу, відбувається формування педагогічної фасилітації.

Обґрунтовуючи організаційно-педагогічні умови формування готовності командирів військових підрозділів Збройних сил України до педагогічної фасилітації, виходили з того, що сучасний стан післядипломної освіти вимагає зосередження уваги на якості підвищення кваліфікації військових фахівців. Тому виникає гостра потреба підвищення кваліфікації командирів військових підрозділів, здатних на професійному рівні здійснювати професійну діяльність, спрямовану на оборону України, захист її суверенітету.

З метою виявлення основних організаційно-педагогічних умов підвищення кваліфікації командирів військових підрозділів було проведено експертне опитування серед 32 викладачів Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного. В опитуванні

було запропоновано 23 організаційно-педагогічні умови, які виділили в результаті вивчення педагогічної або навчально-методичної літератури. Експертам було запропоновано визначити найбільш важливі організаційно-педагогічні умови за п'ятибальною шкалою. Такий вибір забезпечив достатню вірогідність отриманих результатів і дав можливість визначити саме ті організаційно-педагогічні умови, що мають бути реалізовані в процесі формування готовності командирів військових підрозділів до педагогічної фасилітації.

Результати експертного опитування відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнені результати експертного опитування

№ з/п	Організаційно-педагогічні умови	Кількість оцінок	
		абсол.	у відсотках
1	Сформованість стійкої мотивації до здійснення навчальної діяльності	56	41,0
2	Активізація самостійної пізнавальної діяльності командирів військових підрозділів	12	8,5
3	забезпечення проблемності змісту навчання через систему професійно-орієнтованих завдань	31	22,1
4	Поетапний контроль рівня формування готовності командирів військових підрозділів до педагогічної фасилітації	58	41,4
5	Розвиток фасилітативного спілкування учасників навчально-виховного процесу в системі післядипломної освіти	37	26,4
6	Відбір змісту і структурування навчального матеріалу у процесі формування готовності командирів військових підрозділів до педагогічної фасилітації	34	24,2

7	Підвищення фасилітативної компетентності викладачів і керівного складу Збройних сил України	10	7,1
8	Структурно-змістове наповнення навчальних дисциплін згідно з принципами модульного навчання	56	40,0
9	Висока дидактична ефективність педагогічної фасилітації	20	14,2
10	Актуалізація професійно значущих якостей командирів військових підрозділів Збройних сил України	6	4,2
11	Наближення процесу підвищення кваліфікації керівного складу до реальних умов професійної діяльності	10	7,1
12	Організація педагогічного процесу, спрямованого на формування педагогічної фасилітації	16	11,4
13	Використання міжпредметних зв'язків у процесі підвищення кваліфікації командирів військових підрозділів	4	2,8
14	Використання фасилітативного спілкування в процесі розв'язування професійних завдань керівним складом	6	1,4
15	Поетапне формування фасилітативної компетентності у командирів військових підрозділів	19	13,5
16	Дотримання провідних принципів формування готовності командирів військових підрозділів до педагогічної фасилітації	28	20,0
17	Створення навчально-інформаційного середовища в системі післядипломної освіти, наближеного до реальних умов професійної діяльності	50	35,7
18	Реалізація засобів актуалізації саморозвитку командирів військових підрозділів	67	48,4
19	Моніторинг та корекція рівня підвищення кваліфікації щодо формування готовності командирів військових підрозділів до педагогічної фасилітації	28	20,0

20	Організація освітнього середовища для формування готовності командирів військових підрозділів до педагогічної фасилітації	2	1,4
21	Взаємодія на ціннісно-особистісному рівні	72	51,4
22	Інтеграція змісту загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін	4	2,8
23	Розширення знань військових фахівців про сутність і механізми педагогічної фасилітації	72	51,4

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, результатів констатувального етапу експерименту, спираючись на отримані дані експертного опитування, враховуючи взаємопов'язану сукупність обставин і чинників, різні підходи науковців обрано організаційно-педагогічні умови для формування готовності командирів військових підрозділів Збройних сил України до педагогічної фасилітації:

1. Взаємодія на ціннісно-особистісному рівні.
2. Реалізація засобів актуалізації саморозвитку командирів військових підрозділів.
3. Розширення знань військових фахівців про сутність і механізми педагогічної фасилітації.

Реалізація визначених організаційно-педагогічних умов, які розглядаємо в сукупності (рис. 1), з урахуванням специфіки системи післядипломної освіти командирів військових підрозділів Збройних сил України, сприятиме формуванню в них готовності до педагогічної фасилітації з дотриманням низки дидактичних принципів освіти (науковості, системності, наступності, послідовності, доступності, ефективності, індивідуальності, інтегративності), модифікації форм (лекцій, групових, практичних, семінарських занять, самостійної та індивідуальної роботи, науково-дослідної роботи),

методів (словесного, наочного, практичного, проектного, дослідницького, інтерактивного) і засобів (інформаційних систем, локальних і глобальних мереж, засобів обробки інформації) організації навчання.



Рис. 1. Сукупність організаційно-педагогічних умов формування готовності командирів військових підрозділів до педагогічної фасилітації

Обґрунтуємо кожен з обраних організаційно-педагогічних умов у контексті дослідження.

В якості першої організаційно-педагогічної умови формування готовності командирів військових підрозділів до педагогічної фасилітації, визначено: здійснення *стійкої взаємодії на ціннісно-особистісному рівні*.

Взаємодію у вищому військовому навчальному закладі розглядаємо як процес особистих контактів двох і більше людей, що є наслідком взаємних змін їх поведінки,

діяльності, відносин, установок на різних рівнях: низькому (функціонально-рольовому), середньому (особистісно-орієнтованому), високому (ціннісно-особистісному). Вплив на саморозвиток командирів військових підрозділів, у такому випадку, вибудовується як ситуативний, номінальний і продуктивний відповідно. Тому, для підвищення дієвості та ефективності впливу спілкування на особистісний саморозвиток командирів військових підрозділів Збройних сил України, істотне значення має забезпечення ціннісно-особистісного характеру його здійснення. Ціннісно-особистісний рівень передбачає такий тип взаємодії, під час якого проявляються ціннісні орієнтири та уподобання, особистісні особливості і система відносин військових фахівців; він визначається характером і ступенем сприйняття та розуміння іншої людини, проявляється в гуманності і діалогічності взаємовідносин у трьох «вимірах»: «педагог-офіцер», «педагог-педагог» і «педагог-адміністрація».

Аналіз педагогічних досліджень, обґрунтування процесу саморозвитку командирів військових підрозділів у механізмі їх готовності до педагогічної фасилітації, сприяли визначенню наступної організаційно-педагогічної умови: *реалізація засобів актуалізації саморозвитку командирів військових підрозділів.*

Результати науково-педагогічних досліджень, набутого досвіду, дозволили визначити засоби актуалізації саморозвитку керівного складу:

– застосування активних форм і методів навчання, які передбачають участь командирів військових підрозділів в освітньому процесі системи післядипломної освіти як активних суб'єктів з насиченістю їх потенціалів та особистісних смислів, спонукаючи і «провокуючи» саморозвиток;

– наповнення змісту підвищення кваліфікації командирів військових підрозділів філософсько-психологічними питаннями активізації особистісного росту як основи їх життєвого ствердження, реалізації професійного призначення. Підготовка керівного складу повинна передбачати вивчення особистості в усіх відносинах. Такі знання «розплавлять» стереотипи і шаблони в системі відносин командирів військових підрозділів «до самого себе і з собою, до світу і з світом»;

– надання керівному складу можливості професійно-особистісної самореалізації, що полягає в особистісному самовираженню професійної діяльності: у навчанні, дозвіллі, взаємодії з військовослужбовцями.

В якості третьої організаційно-педагогічної умови дослідження визначено: *розширення знань військових фахівців про сутність і механізми педагогічної фасилітації*. Підставою для виділення цієї умови є положення психології та педагогіки про зумовленість процесів розвитку і саморозвитку особливостями когнітивної сфери особистості командирів військових підрозділів, значення пізнавальних процесів для усвідомлення особистісної самооцінки.

Знання педагогічної фасилітації як феномена і явища взаємодії активізує чинник суб'єктивного досвіду керівного складу Збройних сил України, який забезпечує однозначність уявлень командирів військових підрозділів про педагогічний процес, суперечності педагогічної реальності, збагачує ціннісно-моральні орієнтири військових фахівців.

Розширення знань командирів військових підрозділів про сутність, механізми і значущість педагогічної фасилітації дозволяє активізувати додаткові якості колективу через зміну поглядів на роль і значення колективної спільноти. Активізація чинника професійного педагогічного знання в

процесі розширення знань командирів військових підрозділів у системі післядипломної освіти про сутність, механізми і значимість педагогічної фасилітації проявляється через переконаність в її цінності; вироблення установки до фасилітативного спілкування; мотивації щодо прийняття рішень про самозбагачення, самодобудову, згідно отриманих уявлень про сутність і механізми педагогічної фасилітації.

До чинників, які зумовлюють розвиток у командирів військових підрозділів педагогічної фасилітації, відносимо: суб'єктний досвід, особистісний зміст діяльності, значення колективу, професійні педагогічні знання. Здатність керівного складу до фасилітативного спілкування розвивається за таких умов: здійснення взаємодії на ціннісно-особистісному рівні; реалізація у вищих військових навчальних закладах засобів, що актуалізують процес саморозвитку військовослужбовців; розширення знань педагогів про сутність, механізми і значущість педагогічної фасилітації.

Розвиток у командирів військових підрозділів педагогічної фасилітації зумовлено такими передумовами: активністю процесів особистісного саморозвитку; досвідом позитивного світогляду; наявністю професійної компетентності. Здатність керівного складу до педагогічної фасилітації має визначену сукупність критеріїв, що проявляються в процесі безпосередньої педагогічної взаємодії: високий світогляд, ступінь саморозвитку, позитивність «Я-концепції», розвиненість рефлексивних умінь, креативність, володіння комунікативною культурою, наявність візуальної культури.

Основними закономірностями розвитку в керівного складу Збройних сил України педагогічної фасилітації є такі: якщо взаємини у військових підрозділах будуються на ціннісно-особистісній основі, то їх налаштування на

самоперетворення, самозміни стає більш позитивним; якщо взаємини педагогів і курсантів системи післядипломної освіти є гуманними і діалогічними, то педагог проявляє себе творчо і рефлексивно на основі позитивної самооцінки; у процесі міжособистісного характеру відносин педагогів і командирів військових підрозділів створюються умови, за яких зміцнюються їх навички комунікативної і візуальної культури, збагачується загальний світогляд; з актуалізацією і зростанням інтенсивності процесу саморозвитку особистості керівного складу зростає динаміка розвитку педагогічної фасилітації; якщо глибшими і особистісно-значущими є знання командирів військових підрозділів про педагогічні механізми та значущість педагогічної фасилітації, то ґрунтовнішими є їх переконаність у необхідності і важливості фасилітативного спілкування, активніші та усвідомленіші намагання виконати дії, необхідні для здійснення фасилітації; якщо розвинене почуття гідності, то активніше відбувається процес саморозвитку; різнобічність загального світогляду педагога зумовлює гуманність і духовність його ставлення до військових фахівців; активізація факторів суб'єктного досвіду та особистісного змісту діяльності призводить до переусвідомлення морального піднесення особистості; якщо вплив колективу є значним, то більш розвиненою буде візуальна і комунікативна культура командира військового підрозділу.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Узагальнюючи зазначене вище робимо такі **висновки**:

– педагогічна фасилітація – це вид педагогічної взаємодії, що зумовлює такий характер міжособистісних і діяльнісних контактів, у процесі якого задіюються психолого-педагогічні механізми (навіювання, наслідування),

і на основі збагачення духовних характеристик, морального самовдосконалення, гуманізації ціннісно-змістової сфери командирів військових підрозділів актуалізується процес їх саморозвитку;

– здатність керівного складу до педагогічної фасилітації – це іманентна якість особистості військових фахівців, що дозволяє здійснювати професійну взаємодію як інтенсивні, усвідомлені духовно-моральні самозміни відповідно до особистісно-пріоритетного змісту життєдіяльності, яка актуалізує процеси їх спрямованого і продуктивного саморозвитку;

– організаційно-педагогічні умови для формування педагогічної фасилітації командирів військових підрозділів: взаємодія на ціннісно-особистісному рівні; реалізація засобів актуалізації саморозвитку військовослужбовців; розширення знань керівного складу про сутність і механізми педагогічної фасилітації.

Перспективами подальших розвідок є розроблення моделі технології формування готовності командирів військових підрозділів Збройних сил України до педагогічної фасилітації в системі післядипломної освіти.

Список використаних джерел

1. *Философский энциклопедический словарь* / гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

2. *Педагогика* / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1988. – 432 с.

3. *Галицан О.А.* Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Галицан Ольга Анатоліївна. – Одеса, 2010. – 167 с.

4. *Козырева Е.И.* Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // *Методология и методика естественных наук.* – Вып. 4. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.

5. *Беликов В.А.* Философия образования личности : деятельностный аспект : монография / В.А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.

6. *Павлов С.Н.* Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

7. *Сверчков А.В.* Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А.В. Сверчков // *Молодой ученый.* – 2009. – № 4. – С. 279–282.

8. *Житник Н.В.* Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Житник Ніна Василівна. – Кривий Ріг, 2001. – 223 с.

9. *Куклін О.В.* Організаційно-педагогічні умови професійного навчання фахівців комерційного профілю (на матеріалі навчально-тренувальної фірми) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Куклін Олег Володимирович. – Київ, 2001. – 253 с.

10. *Вовк Н.П., Доброскок І.І.* Розвиток професійно важливих якостей майбутнього працівника державного пожежного нагляду МНС України у професійній підготовці: акмеологічний аспект / Н.П. Вовк, І.І. Доброскок // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія*

Сковороди» : Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип. 18. – С. 25–29.

References

1. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar / gl. redaktsiya : L.F. Ilichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. – M. : Sov. entsiklopediya, 1983. – 840 s.*
2. *Pedagogika / pod red. Yu.K. Babanskogo. – M. : Pedagogika, 1988. – 432 s.*
3. *Galiczan O.A. Formuvannya pedagogichnoyi fasy`litaciyi majbutnix uchy`teliv u procesi navchannya u vy`shhomu navchal`nomu zakladi : dy`s. ... kandy`data ped. nauk : 13.00.04 / Galiczan Ol`ga Anatoliyivna. – Odesa, 2010. – 167 c.*
4. *Kozyireva E.I. Shkola pedagoga-issledovatelya kak uslovie razvitiya pedagogicheskoy kulturyi / E.I. Kozyireva // Metodologiya i metodika estestvennyih nauk. – Vyip. 4. – Omsk : Izd-vo OmGPU, 1999. – 24 s.*
5. *Belikov V.A. Filosofiya obrazovaniya lichnosti : deyatelnostnyiy aspekt : monografiya / V.A. Belikov. – M. : Vldos, 2004. – 357 s.*
6. *Pavlov S.N. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya obschestvennogo mneniya organami mestnogo samoupravleniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Obschaya pedagogika» / S.N. Pavlov. – Magnitogorsk, 1999. – 23 s.*
7. *Sverchkov A.V. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professionalno-pedagogicheskoy kulturyi buduschih sportivnyih pedagogov / A.V. Sverchkov // Molodoy ucheniy. – 2009. – # 4. – S. 279–282.*
8. *Zhy`tny`k N.V. Organizacijno-pedagogichni umovy` pidgotovky` bakalavriv ekonomiky` u koledzhi II rivnya*

akredy`tacyi : dy`s. ... kandy`data ped. nauk : 13.00.04 / Zhy`tny`k Nina Vasy`livna. – Kry`vy`j Rig, 2001. – 223 s.

9. *Kuklin O.V.* Organizacijno-pedagogichni umovy` profesijnogo navchannya faxiveiv komercijnogo profilyu (na materialy navchal`no-trenaval`noyi firmy`) : dy`s. ... kandy`data ped. nauk : 13.00.04 / Kuklin Oleg Volody`my`rovych. – Ky`yiv, 2001. – 253 s.

10. *Vovk N.P., Dobroskok I.I.* Rozvytok profesiino vazhlyvykh yakosti maibutnoho pratsivnyka derzhavnoho pozhezhnoho nahliadu MNS Ukrainy u profesiinii pidhotovtsi: akmeolohichni aspekt / N.P. Vovk, I.I. Dobroskok // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichni universytet imeni Hryhoriia Skovorody» : Zbirnyk naukovykh prats. – Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2009. – Vyp. 18. – S. 25–29.

Олег Станиславович Предиткевич,
аспирант кафедры социальной работы
и социальной педагогики,
Хмельницкий национальный университет,
г. Хмельницкий, Украина
E-mail: i_reg853@ukr.net

Предиткевич О.С.
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КОМАНДИРОВ
ВОИНСКИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ

Аннотация

В статье предпринята попытка определить и обосновать организационно-педагогические условия

формирования готовности командиров воинских подразделений к педагогической фасилитации. Установлено, что организационно-педагогические условия это взаимосвязанный комплекс мероприятий учебно-воспитательного процесса, который вследствие взаимодействия обеспечивает достижение руководящим составом Вооруженных сил Украины высшего уровня педагогической фасилитации в профессиональной деятельности. Определены организационно-педагогические условия формирования педагогической фасилитации командиров воинских подразделений: взаимодействие на ценностно-личностном уровне; реализация средств актуализации саморазвития командиров воинских подразделений; расширение знаний военных специалистов о сущности и механизмах педагогической фасилитации.

Ключевые слова: педагогическая фасилитация, организационно-педагогические условия, профессиональная деятельность, руководящий состав, взаимодействие, саморазвитие.

Oleh Predytkevych,

Postgraduate of the Department of Social Work

and Social Pedagogy,

Khmelnytskyi National University,

Khmelnytskyi, Ukraine

e-mail: i_reg853@ukr.net

Predytkevych O.

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL
CONDITIONS FOR THE FORMATION
OF THE MILITARY UNITS COMMANDERS'
READINESS FOR A PEDAGOGICAL FACILITATION**

Abstract

The article attempts to determine and substantiate the organizational and pedagogical conditions for the formation of the military commanders' readiness for training in pedagogical facilitation. They should be aimed to form the leadership on the peculiarities of the educational process in the system of postgraduate education, the formation of the study-specific user skills of organizational forms for higher military educational institutions, creation the atmosphere of psychological comfort, provision of qualified pedagogical support to the teaching staff. It was established that the organizational and pedagogical conditions are an interconnected set of activities of the educational process, which, on the basis of interaction, ensures achievement of the highest level of pedagogical facilitation by the leading personnel of the Armed Forces of Ukraine in professional activity. The organizational and pedagogical conditions for forming pedagogical facilitation for the military commanders units were elected: interaction on the value-personal level; realization of self-development actualization means of military commander units; expansion of military specialist knowledge about the essence and mechanisms of pedagogical facilitation. Knowledge of pedagogical facilitation as a phenomenon and the phenomenon of interaction is activated by the factor of the subjective experience of the leadership of the Armed Forces of Ukraine, which provides unambiguous representations of military unit commanders on the pedagogical process, contradictions in the pedagogical reality, value and moral landmarks of military specialists.

Key words: *pedagogical facilitation, organizational and pedagogical conditions, professional activity, leadership, interaction, self-development.*

УДК 378.637:373.2

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

Ольга Олеговна Прокофьева,

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики детства и семьи,
Могилевский государственный университет
им. А.А. Кулешова,
г. Могилев, Республика Беларусь

Ирина Анатольевна Комарова,

кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета педагогики и психологии детства,
Могилевский государственный университет
им. А.А. Кулешова
г. Могилев, Республика Беларусь

Ольга Александровна Анищенко,

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики детства и семьи,
Могилевский государственный университет
им. А.А. Кулешова,
г. Могилев, Республика Беларусь

Аннотация

В статье представлена рефлексия опыта работы кафедры педагогики детства и семьи УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова»

по профессиональной подготовке педагогов учреждений дошкольного образования. В содержании статьи дан ретроспективный обзор направлений исследований преподавателей кафедры, представлено разнообразие подходов к его содержанию, формам и методам, обозначены перспективы исследований в данной области.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка педагогов учреждений дошкольного образования; содержание, формы и методы профессиональной подготовки; инновационные технологии; кафедра педагогики детства и семьи.*

Постановка проблемы в контексте современной педагогической науки и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема подготовки педагогических кадров вообще и дошкольных работников в частности находится в центре внимания с момента начала ее практической реализации. Однако в разные периоды её разрешения основными объектами внимания были разные её стороны: поиск оптимальных форм подготовки, разработка вариантов содержания и эффективных методов достижения.

Изложение основного материала. Профессиональная подготовка педагогов дошкольных учреждений кафедрой педагогики и методик дошкольного воспитания начинает отсчитывать свою историю с весны 1981 года. Открытие кафедры было обусловлено высокой потребностью в дошкольных кадрах в связи расширением сети дошкольных учреждений БССР на рубеже 70–80-х годов. Кафедра педагогики и методик дошкольного воспитания стала второй специальной кафедрой в республике по подготовке специалистов с высшим образованием в области дошкольного воспитания.

Ее уникальный состав образовали представители двух фундаментальных школ дошкольной педагогики советского периода – ленинградской и московской. Возглавила кафедру кандидат педагогических наук, доцент Н.В. Седж.

В этот период начинают формироваться основные направления научных исследований кафедры, одним из приоритетных направлений было обозначено профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольных учреждений, сохранившее актуальность до настоящего времени.

Свою плодотворную деятельность профессорско-преподавательский состав кафедры начинает с разработки учебно-методического обеспечения учебного процесса, ими разрабатываются и издаются: методические указания к самостоятельной работе по истории педагогики (канд. пед. наук, доцент О.А. Анищенко), планы семинарских занятий по дошкольной педагогике (канд. пед. наук, доцент Р.Л. Непомнящая), методические указания к практическим и лабораторным занятиям по методикам дошкольного воспитания (канд. пед. наук, доцент Р.И. Афанасьева, канд. пед. наук, доцент В.А. Шишкина, канд. пед. наук, доцент Р.Л. Непомнящая, ассистент Е.А. Бокшиц, канд. пед. наук, доцент Н.В. Седж), методические указания к написанию курсовых работ по дошкольной педагогике (канд. пед. наук, доцент О.А. Анищенко), методические указания к написанию контрольных работ по всем специальным дисциплинам кафедры для студентов заочной формы обучения. Необходимо отметить, что в данных пособиях нашло отражение совершенствование методов и форм оптимальной организации профессиональной подготовки педагогов дошкольных учреждений в условиях высшей школы.

В это время формируются плодотворные научные связи кафедры с кафедрами дошкольной педагогики Ленинградского, Московского, Пермского государственных педагогических институтов. Результатом долголетнего сотрудничества стало первое учебное пособие «Формирование элементарных математических представлений у дошкольников» (автор профессор А.А. Столяр) для студентов высших учебных заведений по специальности «Педагогика и психология (дошкольная); первая хрестоматия «Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников» (авторы: кандидаты педагогических наук, доценты Р.Л. Непомнящая, З.А. Михайлова).

В 80-е годы в связи с выходом постановления «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и высшей школы» увеличился срок обучения по педагогическим специальностям на один год. В связи с этим кафедрой было принято решение не о механическом продлении срока обучения, а введения дополнительных специальностей: по физическому воспитанию, по изобразительной деятельности, по иностранному языку, что значительно обогатило содержание профессиональной подготовки специалистов для системы дошкольного воспитания.

На рубеже 80–90-х годов кафедра активно расширяет свои ряды, в них начинают вливаться собственные выпускники, успешно защитившие диссертации (И.А. Комарова, Е.А. Носова, Е.А. Зайченко, С.О. Каминская, О.О. Прокофьева).

Начало 90-х годов стало новой вехой в педагогической науке и практике. Реформирование системы образования в целом и высшей школы в частности, привело к изменению

как целей и задач высшего образования, так и его содержания и технологий, что обеспечило закономерный переход от информационно-знаниевой к развивающей системе обучения, влекущей за собой изменения и функций преподавания: в качестве ведущей стала выступать не информационная, а консультативно-координирующая функция. В реальной практике педагогического образования была поставлена задача разработки, воспроизводства и тиражирования таких методов и технологий обучения, которые позволили бы реализовать парадигмальные сдвиги в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров в направлении индивидуализации, дифференциации и личностной ориентации данного процесса. Все это нашло отражение в научно-исследовательской и методической деятельности кафедры, направленной на обновление содержания, методов и технологий профессиональной подготовки специалистов в области дошкольного образования в условиях высшей школы.

Решение теоретических и практических задач профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольных учреждений начинает строиться профессорско-преподавательским составом кафедры на культурологическом подходе. Основные его идеи заключаются в том, что только уникальные, творческие проявления личности могут стать вкладом в развитие культуры современного общества.

В контексте инновационных подходов в научно-исследовательской и методической деятельности кафедры оформляются в самостоятельное направление научные и методические разработки проблем совершенствования профессиональной подготовки педагогов для системы дошкольного образования такие как: новые подходы к повышению качества подготовки специалистов

дошкольного образования (И.А. Комарова, Е.А. Носова), идеи непрерывного педагогического образования (О.А. Анищенко), профессиональная подготовка педагогов дошкольных учреждений к физическому воспитанию дошкольников (В.А. Шишкина), формирование профессиональных ориентаций у будущих педагогов дошкольных учреждений (С.О. Каминская), формирование экологической направленности профессионализма будущих педагогов дошкольных учреждений (О.О. Прокофьева).

Научно методический поиск кафедры в профессиональной подготовке специалистов системы дошкольного образования, базирующийся на культурологическом подходе, дал свои плоды. Доцентом кафедры В.А. Шишкиной разработана базисная модель физического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь, нашедшая отражение в национальной программе воспитания и обучения детей дошкольного возраста в яслях-саду «Пралеска», в программе «Радуга», в многочисленных учебных пособиях с грифом МО РБ для студентов вузов и педагогических колледжей, что значительно повысило эффективность профессиональной подготовки специалистов по физическому воспитанию. Благодаря выполненным и успешно защищенным диссертационным исследованиям С.О. Каминской и О.О. Прокофьевой во второй половине 90-х годов теория и практика подготовки специалистов в области дошкольного образования обогатилась новым содержанием и технологиями. По результатам диссертационного исследования С.О. Каминской было издано учебно-методическое пособие «Профессиональные ценностные ориентации: проблемы формирования» для студентов вузов специальности «Дошкольное образование». О.О. Прокофьевой

разработана профессиограмма педагога дошкольного учреждения с экологической направленностью, технология профессиональной подготовки студентов к экологическому образованию дошкольников. Значительно повысили уровень профессиональной подготовки специалистов в данной области совместно изданное учебно-методическое пособие И.А. Комаровой и О.О. Прокофьевой «Основы экологии и методика экологического воспитания детей дошкольного возраста», программа по самообразованию педагогов дошкольных учреждений «Технология экологического воспитания дошкольников», разработанная и изданная О.О. Прокофьевой.

В 2003 году кафедра вступает в новый период своего развития с новым названием «кафедра педагогики детства и семьи». Она начинает осуществлять подготовку не только педагогов в области дошкольного детства, но и социальной сферы. Смена названия отражает расширение деятельности кафедры и ее научных интересов. В данный период особое внимание преподавателями кафедры уделяется содержанию вузовского образования будущих педагогов системы дошкольного образования и социальной сферы: содержанию профессиональной подготовки студентов в процессе изучения курса дошкольная педагогика (И.А. Комарова, О.О. Прокофьева); месту истории педагогики в профессиональной подготовке студентов (О.А. Анищенко), профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольных учреждений в области методики развития речи (Е.Н. Гавриленко), профессиональной подготовки педагогов дошкольных учреждений к формированию элементарных математических представлений дошкольников (Е.А. Носова, Т.И. Лобан), художественно-творческой подготовке будущих специалистов дошкольного образования

(Н.Ю. Ясева, Ю.Б. Гомозова), профессиональной подготовке педагогов к экологическому образованию дошкольников (О.О. Прокофьева, И.А. Комарова), профессиональной подготовке социальных педагогов (Е.А. Носова, И.Н. Батура, Е.А. Мурашко), содержанию практической подготовки студентов (И.И. Лусто), что нашло отражение в различных научных статьях, учебно-методических пособиях, учебно-методических рекомендациях.

В 2000-х годах особое внимание кафедрой уделяется генеративному и интерактивному обучению студентов.

Генеративное обучение – это рационально организованная самостоятельная работа студентов, обеспечивающая освоение умений творчески учиться, создавать новые модели мышления и стратегии педагогической деятельности, рефлексировать личностное и профессиональное развитие. [2, с. 4.] Его целью является не только рационально организованная самостоятельная работа студентов, но создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей индивидуализацию, дифференциацию и личностную ориентацию учебного процесса в вузе, способствующего позитивному приращению профессиональных способностей, развитию субъектной позиции студентов, их профессиональной компетентности в контексте требований современной педагогической практики дошкольного учреждения.

Кафедрой педагогики детства и семьи накоплен многолетний опыт в данном направлении. Мы знаем, что эффективная организация самостоятельной работы студентов требует соответствующего учебно-методического обеспечения. Изначально преподавателями кафедры были разработаны учебно-методические пособия по организации самостоятельной работы для студентов дневной и заочной

форм получения образования по всем специальным дисциплинам (дошкольная педагогика (О.О. Прокофьева), методика физического воспитания детей дошкольного возраста (В.А. Шишкина, М.Н. Дедулевич), методика изобразительной деятельности детей дошкольного возраста (Н.Ю. Ясева), методика развития речи детей дошкольного возраста (Е.Н. Гавриленко, Н.Г. Здорикова), методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников (Т.И. Лобан, А.З. Джанашиа)). В основу которых была положена модульная технология обучения.

Все пособия по специальным дисциплинам включали в себя несколько модулей разработанных на основе инновационных достижений теории и практики педагогики и методик дошкольного образования с учетом образовательного стандарта. Для лучшей ориентации студентов в пособии было предложена модульная программа включающая:

- *технологическую карту*, представляющую собой памятку, в которой оговорены все условия самостоятельной работы студентов по курсу: указано количество модулей; комплекс тем, входящих в разработанные модули; количество часов, отводимых на освоение модуля; представлен график самостоятельной работы по каждому модулю и формы контроля,

- *программу темы*, где представлено содержание профессиональных знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть студенты в соответствии с государственным образовательным стандартом и инновационными подходами к содержательному компоненту дошкольной педагогики и методик дошкольного образования;

- *компетенции по теме*, дающие ясное представление о том, что студенты должны знать, уметь понимать, каким

опытом овладеть в области теории и практики дошкольного образования;

– *систему заданий для самостоятельной работы* на лекциях, практических занятиях, вне учебное время разного характера: репродуктивные, реконструктивные, творческие.

– *задания для самоконтроля* представлены тестовыми заданиями ориентирующие студентов на результат усвоения учебного материала и выступающие способами стимулирования «внутренних побуждений студентов к самообразованию»;

– *технология подготовки к занятию* включала в себя вопросы для изучения и учебно-исследовательские задания, результаты которых актуализировались на лекционных и практических занятиях;

– *технология проведения занятия* представлена инновационными образовательными технологиями.

Наибольшее распространение из которых получила технология развития критического мышления.

Теоретик технологии развития критического мышления Д. Клустер обращает внимание на такие характеристики критического мышления студентов как самостоятельность, информационность, проблемность, аргументированность и доказательность, социальность, индивидуальность и коллективность. Все вышеназванные характеристики критического мышления реализовались нами в различных видах активной познавательной деятельности студентов на занятиях включающих в себя три стадии: вызов, осмысление, рефлексию. Стадия вызова направлена на актуализацию опорных знаний студентов и прогнозирование освоения учебной информации по изучаемой теме. Стадия осмысления направлена на создание условий для решения

дидактической задачи и личностного включения студентов в понимание изучаемой проблемы, осмысление учебного материала, формирования собственной позиции и оценочные отношения к изучаемым явлениям и процессам, превращения информации в личностные знания. На стадии рефлексии студенты рефлексиируют качество собственной деятельности и результаты взаимодействия, обозначают перспективы самостоятельной работы по усвоению материала.

Отдельные преподаватели кафедры в данных целях использовали интерактивное обучение, основанное на мыследеятельности, смысловторчестве, полилоге, диалоге, рефлексии; а также игровые технологии и проектное обучение.

Так, О.О. Прокофьевой и И.А. Комаровой разработан и издан практикум по дошкольной педагогике основу которого составило интерактивное обучение. В целях повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов системы дошкольного образования в процессе преподавания курса «Дошкольная педагогика» они предложили использовать игровые обучающие ситуации, которые рассматривают как ситуацию имитирующую определенный отрезок педагогической деятельности, в которой сочетаются как познавательные, так и игровые элементы. Игровые обучающие ситуации, по их мнению, выполняют три функции: гностическую (формирование профессиональных знаний); инструментальную (формирование профессиональных умений и навыков, развитие профессиональных способностей); социально-психологическую (обучение общению, формирование профессионально-значимых качеств личности). Учитывая функции игровых ситуаций и характер познавательной деятельности студентов, они разделили игровые обучающие

ситуации на три группы: ролевые, моделирующие, познавательные. [1, с. 107.]

В рамках диссертационного исследования Н.Г. Здориковой разработана игровая технология профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного учреждения, результатом которого является многочисленными научными статьями и учебно-методическое пособие «Игровая технология профессиональной подготовки специалиста дошкольного образовательного учреждения».

Хочется отметить, что в университете сотрудники кафедры были пионерами по использованию информационных технологий в организации самостоятельной работы студентов. При открытии центра информационных технологий доцент кафедры Ольга Александровна Анищенко презентовала освоение учебного курса «История дошкольной педагогики» посредством информационных технологий. Затем был создан сайт кафедры, где были размещены все учебно-методические материалы для самостоятельной работы студентов в свободном доступе. В настоящее время они переросли в учебно-методические комплексы по всем специальным дисциплинам и введены в виртуальную образовательную среду MOODLE, что позволило разнообразить формы представления учебного материала для студентов; обеспечило интерактивное взаимодействие преподавателя со студентами, особенно заочной формы получения образования в межсессионный период, позволило осуществлять оперативный контроль за качеством усвоения материала. Учебно-методические комплексы представлены следующими компонентами: информационным, новизной которого является ведение хрестоматийного блока, дающего большие возможности работы студентов с первоисточниками; познавательно-

практическим, в котором появился видеоблок, дающий студентам представление о инновационных подходах к образовательному процессу в УДО, что способствует лучшему усвоению профессионального опыта и овладению профессиональными функциями; научно-исследовательским, для оптимизации сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов в данном разделе представлены направления исследований преподавателей кафедры и их научные публикации; диагностическим инструментарием.

Большое внимание преподаватели кафедры уделяют научно-исследовательской деятельности студентов. Тематика курсовых и дипломных работ по дошкольной педагогике и методикам дошкольного образования включает в себя профессиональную подготовку специалистов дошкольного образования. Изданное доцентом кафедры О.А. Анищенко пособие «Студент и книга» повысило качество исследовательской деятельности студентов и результативность курсовых и дипломных проектов.

Ежегодно преподаватели кафедры представляют дипломные работы для участия в республиканском конкурсе студенческих научных работ, которые ежегодно отмечаются дипломами I-й, II-й, III-й степени.

На современном этапе кафедра педагогики детства и семьи осуществляет связь с отраслевой наукой посредством выполнения заданий Министерства образования Республики Беларусь, результатами выполнения которых является: технология физического воспитания детей дошкольного возраста, нашедшая отражение в «Учебной программе дошкольного образования» и учебном пособии «Методика физического воспитания детей дошкольного возраста» (М.Н. Дедулевич, В.А. Шишкина), игровая технология профессиональной подготовки педагогов

учреждений дошкольного образования (И.А. Комарова, О.О. Прокофьева, Н.Г. Здорикова), модель поликультурного воспитания ребёнка-дошкольника и методика её реализации (И.А. Комарова, О.О. Прокофьева).

Профессорско-преподавательский состав кафедры осуществляет тесное сотрудничество с центром перспективного детства БГУ (результат: серия пособий «Школа осознанного родительства», изданная под эгидой UNICEF по физическому, экологическому и социально-нравственному воспитанию дошкольников, авторы: В.А. Шишкина, И.А. Комарова, О.О. Прокофьева), широко используемых в профессиональной подготовке студентов. В рамках данного сотрудничества выполнялось диссертационное исследование О.В. Пойда по проблеме осознанного родительства (научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент И.А. Комарова). В контексте долгосрочных договоров о сотрудничестве с Харьковской гуманитарно-педагогической академией подготовлена и издана коллективная монография «Эколого-оздоровительное воспитание детей дошкольного возраста» с участием доцентов кафедры И.А. Комаровой, О.О. Прокофьевой, В.А. Шишкиной, М.Н. Дедулевич, а также ведущими украинскими специалистами Г.Ф. Пономаревой, И.А. Степанцом и др.; с ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» в апреле 2017 года проведен международный вебинар «Инновационные подходы к процессу подготовки специалистов дошкольного образования».

Новой вехой в истории кафедры педагогики детства и семьи стало открытие филиала на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» с целью усиления практико-ориентированной подготовки специалистов

системы дошкольного образования и социальной сферы и обогащения научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава кафедры.

О содержании и объеме вклада кафедры педагогики детства и семьи в развитие теории и практики дошкольного образования Республики Беларусь свидетельствует более 2000 публикаций её преподавателей. Среди них типовые учебные программы по различным дисциплинам для высших и средних учебных заведений; учебники и учебно-методические пособия для студентов вузов, педколледжей (с грифом Министерства образования Республики Беларусь, с грифом УМО, с грифом Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь); образовательный стандарт дошкольного образования, учебная программа дошкольного образования, а также практико-ориентированные научно-методические пособия.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований в изучаемом направлении. В настоящее время основным направлением научно-исследовательской работы кафедры педагогики детства и семьи является модернизация профессиональной подготовки педагогов дошкольных учреждений в контексте инновационного развития системы дошкольного образования Республики Беларусь, что обеспечит качественную подготовку специалистов, которая будет оказывать эффективное педагогическое содействие становлению личности ребенка, проявлению ее уникальности в семье и социуме.

Список использованных источников

1. Прокофьева О.О. Использование игровых обучающих ситуаций в профессиональной подготовке

студентов / О.О. Прокофьева // Веснік МГУ імя А.А. Куляшова. – 2002. – № 1. – С. 107–109.

2. *Цыркун И.И.* Генеративное обучение педагогике: программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / Цыркун И.И., Козинец Л.А., Пунчик В.Н. – Минск : Жасскон, 2005. – С. 4.

References

1. *Prokof'eva O.O.* Ispol'zovanie igrovyyh obuchajushhih situacij v professional'noj podgotovke studentov / O.O. Prokof'eva // Vesnik MGU imja A.A. Kuljashova. – 2002. – № 1. – S. 107–109.

2. *Cyrkun I.I.* Generativnoe obuchenie pedagogike: programmno-metodicheskij kompleks dlja organizacii samostojatel'noj raboty studentov / Cyrkun I.I., Kozinec L.A., Punchik V.N. – Minsk : Zhasskon, 2005. – S. 4.

Ольга Олегівна Прокофьева,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки дитинства і сім'ї,
Могилевський державний університет ім. А.А. Кулешова,
м. Могильов, Республіка Білорусь

Ірина Анатоліївна Комарова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету педагогіки і психології дитинства,
Могилевський державний університет ім. А.А. Кулешова,
м. Могильов, Республіка Білорусь

Ольга Олександрівна Аніщенко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки дитинства і сім'ї,

Могилевський державний університет ім. А.А. Кулешова,
м. Могильов, Республіка Білорусь

Прокоф'єва О.О., Комарова І.А., Аніщенко О.О.
ОСНОВНІ НАПРЯМКИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ

Анотація

У поданій статті розглядається досвід роботи кафедри педагогіки дитинства і сім'ї ЗО «Могильовський державний університет імені А.О. Кулешова» у сфері професійної підготовки педагогів закладів дошкільної освіти. У реценції здійснено ретроспективний аналіз різних напрямків досліджень викладачів кафедри, розглядаються різні підходи до їхнього змісту, форм і методів, окреслені перспективи досліджень в означеному напрямку.

Ключові слова: *професійна підготовка педагогів закладів дошкільної освіти; зміст, форми і методи професійної підготовки; інноваційні технології; кафедра педагогіки дитинства і сім'ї.*

Olha Prokofieva,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogics
of Childhood and Family,
EI «Mogilev State A. Kuleshov University»,
Mogilev, the Republic of Belarus

Iryna Komarova,
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Pedagogics
and Psychology of Children

EI «Mogilev State A. Kuleshov University»
Mogilev, the Republic of Belarus

Olha Anischenko,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogics of Childhood and Family,
EI «Mogilev State A. Kuleshov University»,
Mogilev, the Republic of Belarus

Prokofieva O., Komarova I., Anischenko O.

**MAJOR DIRECTIONS
OF THE VOCATIONAL TRAINING
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS
TEACHERS IN THE REPUBLIC OF BELARUS**

Abstract

The article deals with the reflection of the experience of the Department of Pedagogy of Childhood and Family of the EI «Mogilev State A. Kuleshov University» on the vocational training of preschool educational institutions teachers. The content of the article gives a retrospective review of the department's research directions towards the professional training of future specialists of preschool educational system, presents a variety of approaches to its content, forms and methods, and outlines the prospects for research in this field.

Key words: *vocational training of teachers of preschool education institutions; content, forms and methods of vocational training; innovative technologies; Department of Pedagogy of Childhood and Family.*

УДК 37.014.5:001.895

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анастасія Сергіївна Ратушинська,

кандидат педагогічних наук, викладач вищої категорії,

КВНЗ КОР «Білоцерківський

гуманітарно-педагогічний коледж»,

м. Біла Церква, Україна

Анотація

У статті з'ясовані особливості взаємодії стимулів, що обумовлюють активізацію творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності, встановлені особливості психолого-педагогічних механізмів стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя та виявлена результативність стійких систем взаємодії стимулів, які активізують творчий саморозвиток, визначена ефективність механізмів стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності.

Ключові слова: *творчий пошук; мета; самопізнання; стимули; бар'єри; закономірності; принципи; майстерність; професійна компетентність; самоаналіз; інформація; самовдосконалення.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. В умовах активних соціально-економічних перетворень виражена спрямованість на формування якісно нового типу суспільства, в якому проявилися тенденції заміни конфронтації інтересів їх

гармонізацією. Зміни, характерні для нашого суспільства сьогодні, відображаються і на системі освіти, визначаючи при цьому вимоги і до особистості вчителя.

Успішне вирішення завдань вдосконалення навчально-виховного процесу, його інтенсифікація, гуманізація середовища освіти і суспільства, впровадження ефективних технологій як у процес навчання, виховання, розвитку учнів, так і в систему управління багато в чому визначається особистісними, професійно-педагогічними якостями не тільки самого вчителя, але і в не меншій мірі, керівника, стилем управління освітнім закладом, їх здібностями до творчої діяльності й творчого саморозвитку (Сисоєва С.О., 1994, с. 112).

Компетентність керівника, його особистісні якості, вмiла реалізація їм стимулюючої функції в управлінні відіграє важливу роль у розвитку мотивації творчого саморозвитку вчителя (Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І., 1997, с. 166).

У сучасних соціально-економічних умовах, в процесі інноваційних перетворень, розробки і впровадження державних стандартів в освіті, необхідно впровадження нових освітніх технологій, формування нових соціальних відносин, при яких створювалися б максимально сприятливі умови творчого саморозвитку вчителя (Клюй, 2015).

Особливо високі вимоги пред'являються до вчителя в умовах інноваційної діяльності, бо, результативність його роботи повинна бути вище, ніж вчителя, який працює в умовах традиційної школи, що визначається багато в чому не тільки рівнем професійно-педагогічних умінь, його здібностями до саморозвитку, самовдосконалення, а й, в не меншій мірі, механізмами стимулювання мотивації творчого саморозвитку (Кан-Калик В.А., 1987, с. 180; Пріма Р.М.,

2007, с. 128). Без цього професійні знання функціонують недостатньо активно і не вдосконалюють професійно-педагогічні вміння вчителя.

Також високі вимоги пред'являються і до керівника в умовах інноваційної діяльності. Розвиваюча школа потребує становлення нового типу керівника по особистісним, професійним якостям, стилю свідомості і поведінки, бо, будь-яке перетворення в школі, в тій чи іншій мірі стосується керівника і без його постійної готовності до творчого самооновлення, саморозвитку неможливо розраховувати на успіх і вдосконалення управління механізмом стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності.

У зв'язку з цим важливо з'ясувати особливості взаємодії стимулів, що обумовлюють активізацію творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності, встановити особливості психолого-педагогічних механізмів стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності та виявити результативність стійких систем взаємодії стимулів, які активізують творчий саморозвиток, визначити ефективність механізмів стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності (Данилова В. 1994, с. 128; Сухомлинський В.О., Т. 5 С. 229–239).

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми професійно-творчого становлення вчителя були предметом досліджень В.І. Андреева, Т.Г. Браже, Н.В. Волкова, С.Б. Елканова, В.І. Загвязінського, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміної, Р.П. Скульського, В.А. Сластьоніна, С.О. Сисоєвої, Н.М. Таланчука, І.Ф. Харламова, Г.І. Щукіна. Однак, в сукупності, ці роботи відображають лише основні напрямки розвитку даної проблеми. Соціально-економічні

перетворення, а також, зміни в професійно-педагогічній сфері діяльності, викликають необхідність виявлення актуальних, найбільш значущих стимулів творчого саморозвитку вчителя, які активізують творчу професійно-педагогічну діяльність.

Проблеми мотивації досліджували В.Г. Асеев, Л.І. Божович, А.А. Вербіцький, О.А. Герасімова, В.О. Данілова, В.І. Ковальов, А.Н. Леонтьєв, П.М. Лкобсон, А.К. Маркова, А. Маслоу, Г.М. Мешко, С.Л. Рубінштейн, Л.Н. Узнадзе, М.М. Фіцула, Р.Х. Шакуров, та інші.

Незважаючи на різнобічність та широту досліджень вплив стимулів на мотивацію професійно-педагогічної діяльності та творчий саморозвиток вчителя в умовах інноваційної діяльності недостатньо досліджувався. Не виявлені специфіка і закономірності функціональних взаємозв'язків стимулів і бар'єрів мотивації творчого саморозвитку, активізації творчості, дослідження праці вчителя в умовах інноваційної діяльності.

Вище перераховане свідчить, що дослідження впливу стимулів і бар'єрів мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності є, безсумнівно, актуальною проблемою.

Постановка проблеми та виявлення впливу стимулів і бар'єрів на розвиток мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності представляє великий науковий і практичний інтерес. При цьому, особливе значення має аналіз основних теоретичних передумов виявлення педагогічних принципів взаємодії стимулів і бар'єрів творчого саморозвитку та їх вплив на мотивацію творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності.

Формування цілей статті. Обґрунтувати особливості взаємодії стимулів, що обумовлюють ефективність

стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Успіх стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя залежить від того, наскільки він озброєний науковими знаннями про сутність стимулювання творчого саморозвитку, психолого-педагогічних механізмів мотивації творчого саморозвитку в умовах інноваційної діяльності та наскільки ефективно застосовує їх у повсякденній діяльності та спілкуванні.

Становлення мотивації творчого саморозвитку вчителя є цілісний процес і має характерні ознаки для кожної з стадій: самопізнання, творчого самовизначення, самоврядування, творчої самореалізації, творчого самовдосконалення. Будь-яка попередня стадія є підготовчою до наступної. У кожного конкретного вчителя становлення мотивації творчого саморозвитку має індивідуальні прояви. Всі компоненти «самості» представляють єдину, глобальну, самозростаючу, взаємопов'язану, взаємодоповнюючу, самостимулюючу стадіальну систему мотивації. Це обумовлено єдністю і цілісністю людини – як саморозвиваючого організму і компоненту світової природно-соціальної системи. У той же час на кожній стадії творчого саморозвитку вчителя домінує характерний їй зміст мотивації (Герасимова О.А., 1997, с. 76).

Педагогічні закономірності стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності наступні: соціальна обумовленість стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя; залежність результатів стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя від відповідності цілей, змісту, форм, методів, прийомів, засобів стимулювання цілям, змісту творчого саморозвитку вчителя; залежність стимулювання мотивації

творчого саморозвитку вчителя від рівня його професійної майстерності, методологічної та педагогічної культури; залежність ефективності стимулювання мотивації творчого саморозвитку від стану творчої атмосфери колективу; залежність стимулювання від психологічної і педагогічної підготовленості вчителя до творчого саморозвитку; залежність результатів стимулювання від вихідного рівня сформованої мотивації творчого саморозвитку; залежність ефективності стимулювання мотивації творчого саморозвитку від величини області поширення стимулюючої інформації і сили стимулу; залежність результатів стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя від впливу безлічі стимулів, спрямованих на один і той же результат (Томан І., 1984, с. 319).

Принципи стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності такі: єдність і взаємозв'язок педагогічної діагностики і стимулювання мотивації творчого саморозвитку; облік основного напрямку і змісту професійно-творчої діяльності; єдності і взаємозв'язку педагогічної діагностики і стимулювання мотивації творчого саморозвитку; стимулюючого забезпечення мотивації творчого саморозвитку; індивідуалізації та диференціації стимулюючої програми; включеності в творчий саморозвиток, в різноманітні форми діяльності і спілкування; локалізуючої провідності інформації.

Системоутворюючі стимули мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності поділяються на стимули самопізнання: застосування ефективних технологій навчання, виховання учнів, престиж вчителя в очах учнів, повага вчителів і адміністрації; стимули творчої самореалізації: досягнення вчителем високих

результатів у творчій діяльності, творче використання досвіду ефективної інноваційної діяльності, співпраця з учнями і колегами, творча атмосфера в колективі, схвалення успіхів вчителя з боку адміністрації.

Бар'єрами мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності є: низький рівень заробітної плати, формалізм вимог адміністрації, слабка навчально-матеріальна база, інертність і консерватизм самого вчителя, отримання необ'єктивної оцінки з боку адміністрації, незадоволеність вчителя методами самореалізації, відсутність інформації про ефективні інноваційні технології, несприятливий морально-психологічний мікроклімат в колективі, відсутність в учнів бажання вчитися, надмірна регламентація роботи вчителя з боку адміністрації.

У сучасній освітній теорії та практиці (Зязюн І.А., 1997, с. 349; Мешко Г.М., 2010, с. 200; Нісімчук А.С., 2007, с. 344; Фіцула М.М., 2003, с. 136). недостатньо враховуються педагогічні основи стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя, а також широкі можливості реалізації керівниками школи функції стимулювання та відсутня цілісна концепція застосування педагогічних основ стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя.

Стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя розглядається як управління активізацією професійно-творчої діяльності і творчого саморозвитку. Головна мета при цьому спрямована на активізацію творчого саморозвитку, підвищення якості педагогічної праці. Зміст стимулювання залежить від рівня сформованості мотивації, ефективного підбору стимулів, виявлення бар'єрів і визначається індивідуальними особливостями, рівнем професійної майстерності, методологічної культури (Загвязинский В.И., 1987, с. 159). Головний сенс

стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя, здійснюваного на всіх ділянках управління, як в діяльності вчителя, так і учнів полягає в необхідності пробудити в учасниках навчально-виховного процесу потреби в безперервному творчому пошуку кращого результату в професійній діяльності, виховати у них культуру мислення, розвинути здатності до самостійних суджень, створити і підтримувати атмосферу творчої праці. З позицій системного підходу стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя представляє багаторівневу систему взаємодії об'єкта, суб'єкта і умов середовища, в результаті чого формується, розвивається потреба в творчому саморозвитку. Стимулювання здійснюється єдністю мети, змісту, форм, методів, прийомів, засобів діяльності керівника та інших суб'єктів, відповідно до психологічних, вікових особливостей, індивідуальним стилем діяльності, досвідом, статевими відмінностями та специфікою інноваційної діяльності, на основі виявлених закономірностей і обґрунтованих принципів. Облік принципів в проектуванні і реалізації програми стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя сприяє підвищенню її ефективності (Волкова Н.В., 2006, с. 256; Пріма Р.М., 2007, с. 128).

Інноваційна діяльність вчителя – це системна, творча діяльність, яка включена в систему суспільних відносин, що має зміст, структуру, індивідуальний характер і свій розвиток, в процесі якої проявляється мотиваційна сфера через потреби, інтереси, потяги, прагнення, установки і відбувається творчий саморозвиток. Учитель має орієнтацію на професійну, методологічну, квалітаивну, рефлексивну, комунікативну культуру (Святовець В.Ф., 1989, с. 206).

Отже, умови ефективної реалізації стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя є наступні:

– стимулювання мотивації творчого саморозвитку здійснюється на основі закономірностей, принципів і правил їх реалізації;

– у процесі проектування і реалізації програми стимулювання враховується психологічна та педагогічна підготовленість вчителя до стимулювання і вихідний рівень сформованості мотивації творчого саморозвитку;

– у педагогічному колективі створюється і підтримується творча атмосфера, сприятливий морально-психологічний мікроклімат;

– вчителю надається допомога в отриманні інформації про інноваційні технології;

– педагогічна система стимулювання відповідає індивідуальній програмі професійно-творчої діяльності та творчого саморозвитку;

– цілі, зміст, форми, методи, прийоми і засоби стимулювання відповідають цілям, змісту професійно-творчої діяльності й творчого саморозвитку вчителя;

– у процесі проектування педагогічної системи стимулювання здійснюється правильний відбір найбільш значущих стимулів на основі врахування специфіки впливу бар'єрів мотивації творчого саморозвитку;

– керівник та інші суб'єкти стимулювання мають високий рівень професійної компетентності, педагогічної та методологічної культури, зацікавлюють вчителя і сприяють підвищенню рівня його професійної майстерності, педагогічної та методологічної культури, створюють умови, які активізують його включення в творчий саморозвиток, в різноманітні форми професійно-творчої діяльності і спілкування.

Мотивація творчого саморозвитку вчителя розглядається як система взаємопов'язаних стадіальних процесів спонукання до самопізнання, творчого

самовизначення, самоврядування, творчої самореалізації, творчого самовдосконалення (Маслоу А., 2009, с. 352).

Бар'єри трансформують різноманітні прояви потреб в мотиви дій. Важливу роль при цьому має суб'єктивне очікування успіху або невдачі, реалістичність оцінки та самооцінки.

Не будь-яка мета мотивує творчий саморозвиток вчителя (Елканов С.Б., 1989, с. 189). При цьому набуває значення привабливість мети для задоволення особистих потреб та результат, який представляє для нього цінність.

Під інноваційною діяльністю мається на увазі комплексна діяльність зі створення, освоєння, використання і поширення нововведень. Для творчої інноваційної діяльності вчителя характерна специфічність в меті, структурі та змісті, динамічність, а також різноманітність її нових форм і видів. Ефективна інноваційна творча діяльність і творчий саморозвиток можливі при всебічному вивченні, аналізі, самоаналізі, проектуванні професійно-педагогічної діяльності з урахуванням стимулів мотивації творчого саморозвитку.

Головний сенс стимулювання – активізувати прагнення вчителя добре працювати і домагатися більш високих результатів. В управлінському плані це досягається через активізацію мотивації творчої діяльності. Стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя обумовлює динамічна взаємодія мотивів, стимулів і вплив бар'єрів, як стійкої системи, що дає певний результат. В цьому і полягає суть механізму стимулювання мотивації творчого саморозвитку, суть, якого полягає в наступному: механізм стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя включає систему взаємопов'язаних процесів – мотивації самопізнання, творчого самовизначення, самоврядування,

творчої самореалізації, творчого самовдосконалення, в результаті чого відбувається поява нового якісного змісту на кожному з самостимулюючих, саморозвиваючих, взаємопов'язаних стадій. При цьому, кожна зі стадій має глибоку внутрішню структурну і змістовну різноманітність, взаємно доповнює одна одну і утворюють єдиний цілісний, усвідомлюваний процес творчого саморозвитку. Розкриття механізму стимулювання мотивації творчого саморозвитку вчителя в умовах інноваційної діяльності дозволило виявити, що внутрішня будова мотивації кожної з стадій має індивідуальний прояв.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Результативність інноваційної діяльності вчителя залежить від творчого потенціалу, професійної компетентності, сформованості методологічної культури, інформованості про нові ефективні технології навчання, виховання учнів, інтересу до творчої діяльності. Не менш важливі здатності проводити самоаналіз, самооцінку результатів творчої діяльності, вміння проектувати, коригувати, експериментувати і досліджувати. Інноваційна діяльність вчителя характеризується новими методологічним, структурним, технологічним і якісним рівнями, в процесі яких освоюються і створюються принципово нові зразки діяльності. В її нестандартних умовах учитель відчуває потребу в підвищенні професійної майстерності, методологічної культури, вдосконалення рис характеру, що передбачає безперервний його творчий саморозвиток.

Список використаних джерел

1. *Волкова Н.В.* Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.

2. *Герасимова О.А.* Комплекс методик для личностно-професійного самопознання майбутнього вчителя. – К.: ООО «Международное финансовое агентство», 1997. – 76 с.
3. *Данилова В.* Как стать собой. Психотехника індивідуальності: Посібник для самоосвіти. – Х.: РНП «Оригінал», ІМП «Рубікон», 1994. – 128 с.
4. *Елканов С.Б.* Основи професійного самовиховання майбутнього вчителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
5. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. – М., 1987. – 159 с.
6. *Зязюн І.А.* Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн та ін. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
7. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 180 с.
8. *Клюй Л.В.* Використання інформаційних ресурсів у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів / Л.В. Клюй // Педагогічні інновації у фаховій освіті : зб. наук. праць. – Ужгород, 2015. – Вип. 1(6). – С. 125–130.
9. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
10. *Мешко Г.М.* Вступ до педагогічної професії навч. посібн. Академвидав 2010 – 200 с.
11. *Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І.* Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навч. посіб. – К. 1997. – 166 с.
12. *Нісімчук А.С.* Педагогіка : підруч. / Андрій Сергійович Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 344 с.
13. *Пріма Р.М.* Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. / Раїса

Миколаївна Пріма. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 128 с.

14. *Святовец В.Ф.* Алгоритми виховання: педагогічні етюди та оповідання. – К.: Радянська школа, 1989. – 206 с.

15. *Сухомлинський В.О.* Виховання і самовиховання / Збірник творів: У 5-ти т. – Т. 5 С. 229–239.

16. *Сисоєва С.О.* Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.

17. *Томан І.* Як удосконалювати самого себе: Пер. з чес. – К.: Політвидав України, 1984. – 319 с.

18. *Фицла М.М.* Вступ до педагогічної професії: Навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Т.: Навчальна книга «Богдан», 2003. – 136 с.

19. Основи педагогіки і виховання: <http://www.startpedahohika.com/>

References

1. *Volkova N.V.* Profesijsno-pedagogična komunikacija: Navch. posib. dlja studentiv vyshhykh navchalnykh zakladiv. – K.: VC «Akademija», 2006. – 256 s.

2. *Gherasymova O.A.* Kompleks metodyk dlja lychnostno-profesijnojnogo samopoznanyja budushhego uchitelja. – K.: ООО «Mezhdunarodnoe fynansovoe aghentstvo», 1997. – 76 s.

3. *Danylova V.* Kak statj soboj. Psyhotekhnika yndyvudualjnosti: Posobyje dlja samoobrazovanyja. – X.: RNP «Oryghnal», YMP «Rubikon», 1994. – 128 s.

4. *Elkanov S.B.* Osnovy professional'nogo samovospitanija budushhego uchitelja. – M.: Prosveshhenie, 1989. – 189 s.

5. *Zagyjazinskij V.I.* Pedagogičeskoe tvorčestvo uchitelja. – M., 1987. – 159 s.

6. *Zjazjun I.A.* Pedagoghichna majsternistj: Pidruchnyk / I.A. Zjazjun ta in. – K.: Vyshha shkola, 1997. – 349 s.

7. *Kan-Kalik V.A.* Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii: Kniga dlja uchitelja. – M.: Prosveshhenie, 1987. – 180 s.

8. *Kliui L.V.* Vykorystannia informatsiinykh resursiv u zmisti psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pedahohiv / L.V. Kliui // Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti : zb. nauk. prats. – Uzhhorod, 2015. – Vyp. 1(6). – S. 125–130.

9. *Maslou A.* Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – SPb. : Piter, 2009. – 352 s.

10. *Meshko Gh.M.* Vstup do pedagoghichnoji profesiji navch. Posibn. Akademvydav 2010 – 200 s.

11. *Moroz O.Gh., Slastjonin V.O., Filipenko N.I.* Pidghotovka majbutnjogho vchytelja: zmist ta orghanizacija: Navch. posib. – K. 1997. – 166 s.

12. *Nisimchuk A.S.* Pedagoghika : pidruch. / Andrij Serghijovych Nisimchuk. – K. : Atika, 2007. – 344 s.

13. *Prima R.M.* Profesijna mobilnistj majbutnjogho vchytelja pochatkovykh klasiv : navch.-metod. posib. / Rajisa Mykolajivna Prima. – Lucjk : RVV «Vezha» Volyn. nac. un-tu im. Lesi Ukrajinky, 2007. – 128 s.

14. *Svyatovec V.F.* Alghorytmy vykhovannja: pedagoghichni etjudy ta opovidannja. – K.: Radjansjka shkola, 1989. – 206 s.

15. *Sukhomlynsjkyj V.O.* Vykhovannja i samovykhovannja / Zbirnyk tvoriv: U 5-ty t. – T. 5 S. 229–239.

16. *Sysojeva S.O.* Osnovy pedagoghichnoji tvorchosti vchytelja: Navchaljnyj posibnyk. – K.: ISDOU, 1994. – 112 s.

17. *Toman I.* Jak udoskonaljuvaty samogho sebe: Per. z ches. – K.: Polityvdav Ukrainy, 1984. – 319 s.

18. *Ficula M.M.* Vstup do pedagoghichnoji profesiji: Navch. posib. dlja studentiv vyshhykh pedagoghichnykh zakladiv osvity. – T.: Navchaljna knygha «Boghdan», 2003. – 136 s.

19. Osnovy pedagoghiky i vykhovannja: <http://www.startpedahohika.com/>

Анастасия Сергеевна Ратушинская,
кандидат педагогических наук,
преподаватель высшей категории,
КВУЗ КОР «Белоцерковский
гуманитарно-педагогический колледж»,
г. Белая Церковь, Украина
E-mail: five_ocean28@bigmir.net

Ратушинская А.С.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО
САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье выявлены особенности взаимодействия стимулов, обуславливающих активизацию творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности, установлены особенности психолого-педагогических механизмов стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя и выявлена результативность устойчивых систем взаимодействия стимулов, которые активизируют творческое саморазвитие, определена эффективность механизмов стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности.

Ключевые слова: *творческий поиск; цель; самопознание; стимулы; барьеры; закономерности; принципы; мастерство; профессиональная компетентность; самоанализ; информация; самосовершенствования.*

Anastasiia Ratushinska,

PhD in Pedagogy, teacher of the highest category,
Public Higher Educational Institution
of the Kyiv Regional Council
«Bila Tserkva Humanitarian-Pedagogical College»,
Bila Tserkva, Ukraine
E-mail: five_ocean28@bigmir.net

Ratushinska A.
PEDAGOGICAL FOUNDATIONS
FOR THE IMPROVEMENT
OF MOTIVATION OF THE TEACHER'S
CREATIVE SELF-DEVELOPMENT
IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE ACTIVITY

Abstract

The successful solution of the tasks of educational process improving, its intensification, the humanization of the education and society environment, the effective technologies introduction as into the process of training, bringing-up and developing students, so into the control system, is largely determined by the personal, professional and pedagogical qualities of not only the teacher itself, but also the manager, by the style of the educational institution management, their abilities for creative activity and creative self-development. In the article the features of the incentives interaction, causing the activation of the teacher's creative self-development in terms of innovative activity, were determined. The peculiarities of psycho-pedagogical mechanisms to stimulate the motivation of

teacher's creative self-development were defined. The outcome of stable systems of the interaction of incentives, which activate a creative self-development, was identified. The effectiveness of mechanisms of stimulating the motivation for the teacher's creative development in the conditions of innovative activity was determined. The effectiveness of the teacher's innovative activity depends on the creative potential, professional competence, methodological culture level, awareness of new effective teaching and bringing up technologies, and interest in creative activity. There are also equally important abilities as the ability to do self-analysis, self-assessment of the creative activity results, the ability to design, correct, experiment, and explore. The teacher's innovative activity is characterized by new methodological, structural, technological and qualitative levels, in the process of which the fundamentally new patterns of activity are mastered and created. In its unconventional conditions, the teacher feels the need to enhance professional skills, methodological culture, and to improve the character traits, which implies the continuous creative self-development of the.

Key words: *creative research; target; self-knowledge; incentives; barriers; laws; principles; skills; professional competence; self-awareness; information; self-improvement.*

УДК 37.018-044.75:005.322

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД: ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Валентин Олексійович Савош,

кандидат педагогічних наук,

завідувач відділу фізико-математичних дисциплін,

Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти,

м. Луцьк, Україна

Анотація

У статті розглянуто підходи до трактування поняття «система неперервної освіти»; розкрито суть особистісно орієнтованого підходу, вихідні положення особисто орієнтованого навчання, особливості його вибудовування під час навчання дорослих; з'ясовано умови ефективного навчання дорослих; здійснено порівняльну характеристику дитячо-юнацької освіти та освіти дорослих на основі зіставлення вмотивовуючих чинників до навчання впродовж життя та умов, що впливають на результативність навчання вчителів фізики та старшокласників.

Ключові слова: *система неперервної освіти, особисто орієнтований підхід, особисто орієнтоване навчання, дитячо-юнацька освіта, освіта дорослих, вмотивовуючі чинники, умови результативного навчання.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Система неперервної освіти розглядається нами в контексті двох підходів. Суть першого підходу передається лексемою «освіта впродовж життя»

й являє собою цілісне охоплення розвитку людини від народження й до завершення життя. У цьому випадку система неперервної освіти вибудовується з метою: сприяння творчій діяльності людини; формування індивідуальної здатності до гнучкої переорієнтації відповідно до змін у системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства; (І. Зязюн); «охоплення» людини «з раннього дитинства й до виходу на пенсію» різними умовами навчання (офіційними і неофіційними, формальними і неформальними) (В. Аніщенко, О. Падалка); цілісного розвитку людини як особистості, як суб'єкта діяльності й спілкування протягом усього життя (Г. Кузнецов, Т. Калюжна).

За другого підходу, система неперервної освіти розглядається або в межах дитячо-юнацької освіти, або в межах професійної підготовки та професійної діяльності, тобто стосується неперервної професійної (фахової, педагогічної) освіти. За цього випадку мета вибудовування системи неперервної освіти набуває іншого контексту, зокрема такого: формування особистісних якостей, які визначають не лише суто професійні характеристики, а й стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток (І. Зязюн); поетапне формування професійної особистості на основі наповнення на кожному етапі її життєдіяльності новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами й відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності (Н. Ничкало); підвищення можливостей її трудової та соціальної адаптації; розвиток здібностей, прагнень і можливостей самотворення, різнобічного розвитку (Г. Кузнецов, Т. Калюжна).

Формування цілей статті. Мета статті полягає в аналізі особисто орієнтованого підходу в контексті

вибудовування системи неперервної освіти як процесу, яким забезпечується цілісне сприймання дитячо-юнацької освіти (зокрема навчання старшокласників) та освіти дорослих (зокрема вчителів фізики).

Виклад основного матеріалу. Історичний розвиток людства та виникнення нових, невідомих раніше явищ, які, з одного боку, характеризуються інтенсивним розвитком інтеграційних процесів, підсиленням взаємозв'язків між країнами і народами, міжнародною консолідацією ресурсів, новим рівнем міжнародного поділу праці, а, з іншого –, засвідчують про усвідомлення пріоритетності загальнолюдських цінностей та цінності кожної особистості. Гармонійне поєднання інтегрованого й диференційованого, загального й індивідуального формується в контексті вибудовування освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Цим підходом встановлено спрямованість освітнього процесу на взаємодію і плідний розвиток того, хто навчається, та того, хто навчає, на основі партнерства у навчанні та суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спілкуванні. У контексті особистісно орієнтованого підходу освітній процес має організовуватися на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей кожного учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії. Реалізація особистісно орієнтованого підходу сприяє створенню умов для сприяння особистісному й інтелектуальному розвитку кожного учасника освітнього процесу.

Вихідними положеннями особистісно орієнтованого навчання є:

– пріоритет індивідуальності, самоцінності того, хто навчається, як активного носія суб'єктивного досвіду,

що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання, й розвиватиметься в системі неперервної освіти;

– конструювання та реалізація навчального процесу тим, хто навчає, розгортається на основі виявлення суб'єктивного досвіду тих, хто навчається;

– в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктивного досвіду тих, хто навчається;

– взаємодія двох видів досвіду стосовно тих, хто навчається, має відбуватися не шляхом витиснення індивідуального досвіду та наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження в системі неперервної освіти та використання всього того, що накопичене тим, хто навчається, у його власній життєдіяльності;

– розвиток того, хто навчається, відбувається не шляхом оволодіння нормативною діяльністю, а через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку.

Значущими для реалізації особистісно орієнтованого навчання є напрацювання С. Рубінштейна, відповідно до яких суть особистості виявляється в здатності займати певну позицію, оскільки особистості характерний такий рівень психічного розвитку, який дозволяє їй свідомо управляти власною поведінкою і діяльністю.

І. Якиманська розглядає особистісно орієнтоване навчання як індивідуально значущу для того, хто навчається, діяльність, оскільки в цій діяльності реалізується суб'єктивний досвід, виявляються особистісні смисли, цінності, відношення. Діяльність того, хто навчає, має спрямовуватися на навчальні можливості тих, хто навчається, передбачати складання індивідуальної карти особистісного (пізнавального) розвитку, індивідуальної корекційної

програми з опорою на успіх у досягненні позитивних навчальних результатів.

На переконання Н. Наволокової [2, с. 36], дидактичне забезпечення особистісно орієнтованого навчання має відповідати наступним вимогам:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду тих, хто навчається, у тому числі й досвіду попереднього навчання;

- активне стимулювання тих, хто навчається, до самооцінної освітньої діяльності повинно забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку під час оволодіння новими знаннями й уміннями;

- у процесі введення знань про способи виконання навчальних дій необхідно виділяти загальнологічні і специфічні (предметні) способи дій з урахуванням їх функцій в особистісному розвитку.

Особистісно орієнтований підхід орієнтує тих, хто навчає, та тих, хто навчається, на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, діагностично-стимулюючий спосіб організації та здійснення навчальної діяльності, проектування з урахуванням віку тих, хто навчається, індивідуальних досягнень в різних видах діяльності (спочатку тим, хто навчає, а згодом і тими, хто навчається), якомога повніше врахування діапазону особистісних потреб у процесі добору змісту й методик навчання, системи оцінювання, стимулів до навчання в системі неперервної освіти.

Реалізованість особистісно орієнтованого підходу в процесі навчання дорослих має свої особливості. За Малколм Ноулзом [1], процес навчання дорослих має вибудовуватися з дотриманням таких особливостей:

1. Доросла людина – незалежна самостійна особистість. За умови відчуття необхідності у певних знаннях і вміннях доросла людина навчається самостійно.

2. Дорослі мають власний досвід, який впливає на процес їх навчання. Дорослі цінують власний досвід і під час вирішення навчальних і життєвих задач перш за все оперують ним. Успішність дорослих людей залежить від їхньої здатності переглядати і переосмислювати зміст власного досвіду. Сприяє перебігу цього процесу обмін думками та власним досвідом, на основі якого дорослі навчаються приймати нові рішення.

3. Дорослі люди цінують час і не згодні марнувати його; потребують поважного ставлення до себе; бажають бачити сенс у тому чи іншому навчанні; бажають приймати самостійні рішення; під час обрання змісту навчання орієнтовані на реальні задачі.

4. Соціальний статус та конкретний період життя дорослої людини безпосередньо впливає на процес опанування нею знаннями й уміннями.

5. Дорослі дотримуються точки зору, що потрібні лише ті знання й уміння, які можна безпосередньо застосувати на практиці. Життєвий досвід дорослих, їх діяльність, місце в соціумі, тобто певний соціальний статус, окреслюють коло актуальних для них проблем та впливають на визначення пріоритетів у затратах свого часу. У дорослому житті часові межі світлового дня залишаються такими ж як у підростаючого покоління, проте збільшується обсяг навантаження, і потреба у відновленні власних сил. Анонси навчальних пропозицій, прогнозоване визначення обсягу навчального матеріалу, узгодження всіх компонентів процесу навчання (територіальних, часових тощо) вмотивовуватиме дорослих, оскільки значущим для них є відповідність між інтелектуальними й часовими затратами та отриманим результатом.

Навчання дорослих буде здійснюватися ефективніше за дотримання таких умов:

1. Особистої вмотивованості. Організовуючи навчання дорослих, потрібно враховувати їхні потреби. Вмотивованості дорослих до навчання сприяють: моделювання майбутньої особистісної поведінки, адекватне оцінювання та відзнака їх досягнень і успіхів.

2. Відведення достатньої кількості часу на засвоєння нових знань та умінь. Потрібно не переобтяжувати програму новим змістом; вчасно попереджати виникнення втоми; використовувати різноманітні форми організації навчання; дотримуватися чергування процесу навчання з відпочинком, відводити достатню кількість часу на засвоєння нового матеріалу.

3. Передбачати самостійне планування процесу навчання і розподілу часу. Дорослі мають самостійно окреслювати свої потреби й очікування, формулювати власну мету, цілі та передбачати способи досягнення мети;

4. Сприяти досягненню успіху. Процес навчання має вибудовуватися таким чином, щоб кожен його учасник міг досягнути певного успіху та побачити перспективи подальшого розвитку.

5. Застосування знань і вмінь на практиці. Організовуючи навчання дорослих, слід враховувати, що завжди актуальним є вислів: «Практика творить майстра».

6. Активне залучення до процесу навчання. Результативному навчанню сприяє виконання ролі активного діяча, а не ролі спостерігача.

7. Усвідомлення процесу використання набутих знань і вмінь на практиці. Процес навчання має супроводжуватися обговоренням, яким чином можна використати ті чи інші знання й уміння в професійній діяльності та в житті.

8. Створення сприятливого для навчання середовища. Передбачення позитивного зворотного зв'язку, організація

взаємодії на засадах співробітництва, застосування шкали труднощів, на якій фіксується поступове ускладнення завдань.

9. Урахування різних стилів і способів навчання. Слід враховувати, що індивідуальні відмінності у стилях і способах навчання поглиблюються з віком та набуттям індивідуального досвіду. Процес навчання має супроводжуватися: записами, малюнками для «візуалів»; зміною тембру й висоти голосу для «аудіалів»; застосуванням ігор, вправ для «кінестетиків»; візуалізацією логічності викладу матеріалу для «логіків».

Слід наголосити на тому, що зазначені вище загальні підходи до навчання дорослих уточнюються та доповнюються за рахунок особистого бачення цього процесу тими, хто навчається. Зазначене вважаємо за доцільне доповнити міркуваннями вчителів фізики та старшокласників щодо чинників, які вмотивовують навчатися їх особисто (таблиця 1).

Таблиця 1

**Вмотивовуючі чинники до навчання
(за результатами анкетування вчителів фізики)**

Мотиви, які спонукають навчатися вчителів фізики
«Бажання бути не гіршим від інших»; «самовдосконалення, намагання не відставати від сучасності»; «бути постійно готовою до всіх невідомих поворотів у житті»; «самореалізація, прагнення знайти своє місце в житті»; «самовдосконалення»; «бажання самоудосконалюватися і розвиватися, пізнавати щось нове»; «самовизначення та самовдосконалення, професійне зростання»; «кар'єрний ріст, бажання спілкуватися на рівних з іншими людьми»; «професійна діяльність, особисті інтереси»; «вдосконалення»; «більше заробляти, професійно рости, отримати авторитет серед колег школи, району і т. д.»; «професійне зростання»; «фах і місце роботи, грошова винагорода»; «вияв інтересу до нових наукових фактів та освітніх інновацій (зміна запитів у суспільстві, розвиток ІКТ, учні)»; «розвиток науково-технічного прогресу, зміна способу життя»

Слід наголосити й на тому, що різняться не лише мотиви, а й умови, які впливають на результативність навчання дорослих та старшокласників. На основі аналізу анкет, які заповнювали вчителі фізики та учні 10-ого класу нами виокремлено три групи умов (таблиця 2):

- 1) умови, спричинені зовнішніми чинниками;
- 2) умови, які стосуються діяльності тих, хто навчає (стосовно учнів) та тих, хто навчається (стосовно вчителів фізики);
- 3) умови, спричинені внутрішніми чинниками.

Таблиця 2

**Міркування учителів фізики та учнів щодо умов,
які впливають на результативність їхнього навчання**

<i>Умови, спричинені зовнішніми чинниками</i>	
<i>вчителів фізики</i>	<i>старишокласників</i>
«Затребуваність суспільством»; «бажання учнів вчитися»	«Коли поруч залишаться люди, які будуть підтримувати та розуміти мене, буде більше впевненості та цілеспрямованості»; «кількість часу, присвяченого навчанню»
<i>Умови, які стосуються діяльності</i>	
<i>тих, хто навчається (стосовно вчителів фізики)</i>	<i>тих, хто навчає (стосовно учнів)</i>
«Практичність навчального матеріалу, ступінь зацікавленості змістом інформації, способом його викладання»; «умови навчання, засоби, які використовуються»; «практичне застосування одержаних знань»; «форма викладу матеріалу та організація його засвоєння»; «індивідуальність навчання»; «час проведення навчання та його тривалість»	«За умови зменшення вимог до глибини знань та кількості годин на вивчення предметів, які не даються учневі; орієнтація не на рівень знань, а на те, що потрібно учневі та на його можливості»; «метод викладання, професійність учителя, персональний підхід, глибина матеріалу, співвідношення кількості годин до кількості матеріалу»; «бажання вчителя»; «атмосфера на уроці»; «тема уроку»; «організація і змістовність навчального матеріалу»; «взаєморозуміння вчителя з учнями»; «учитель, який вміє зацікавити і дати учням зрозуміти, що ця інформація потрібна»; «менше теорії, а більше практики»

<i>Умови, спричинені внутрішніми чинниками</i>	
<i>вчителів фізики</i>	<i>старишокласників</i>
«Наявність мотивації»; «досягнення конкретних цілей, поставлених перед собою»	«Якщо не лінуватися, то кожен може покращити результати навчання»; «якщо я не буду зацікавлена в навчанні, то буду ходити в школу як на розстріл»; «бажання учнів»; «здібність дитини»; «розуміння предмета»

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Система неперервної освіти постає, по-перше, як складне утворення, що являє собою цілісний конструкт, котрий можна найменувати поняттям «освіта впродовж життя»; по-друге, як складне утворення, яким об'єднано суб'єкт орієнтовані (дитячо-юнацька освіта та освіта дорослих) та засобово орієнтовані (формальна, інформальна та неформальна освіта) складники.

Система неперервної освіти як освіта впродовж життя охоплює розвиток кожної людини від народження й до завершення життя та здійснюється з метою всебічного розвитку кожної людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку талантів, розумових, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних компетентностей для успішної самореалізації, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, підготовки кваліфікованих фахівців, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня громадян за шляху забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору (Закон України «Про освіту»).

Система неперервної освіти, яка вибудовується в межах дитячо-юнацької освіти слугує меті забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах

науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави (Закон України «Про загальну середню освіту»).

Система неперервної освіти, що розгортається в межах професійної підготовки та професійної діяльності, тобто стосується неперервної професійної (фахової, педагогічної) освіти, здійснюється з метою: формування особистісних якостей, які визначають не лише суто професійні характеристики, а й стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток (І. Зязюн); поетапного формування професійної особистості на основі наповнення на кожному етапі її життєдіяльності новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами й відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності (Н. Ничкало); підвищення можливостей її трудової та соціальної адаптації; розвитку здібностей, прагнень і можливостей самотворення, різнобічного розвитку (Г. Кузнецов, Т. Калюжна).

Особисто орієнтованим підходом передбачено організацію навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей тих, хто навчається, глибокої поваги до їх особистості, ставлення до них як свідомих і відповідальних суб'єктів власного навчання, створення умов для самореалізації у взаємодії з іншими.

Список використаних джерел

1. *Доброскок І.І.* Формування професійної компетентності й особистості майбутнього фахівця в

системі неперервної освіти: виклики часу / І.І. Доброскок // Теоретичні та прикладні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців у контексті їхнього професійного розвитку : зб. наук. праць молодих учених та студентів / голов. ред. І.І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – Вип. 1. – С. 5–9.

2. Навчання дорослих : тренінг для тренерів. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». – К. : 2001.

3. *Новолокова Н.П.* Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н.П. Новолокова. – Харків : Основа, 2010. – С. 36.

References

1. *Dobroskok I.I.* Formuvannia profesiinoi kompetentnosti u osobystosti maibutnoho fakhivtsia v systemi neperervnoi osvity: vyklyky chasu / I.I. Dobroskok // Teoretychni ta prykladni aspekty formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u konteksti yikhnoho profesiinoho rozvytku : zb. nauk. prats molodykh uchenykh ta studentiv / holov. red. I.I. Dobroskok. – Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2015. – Vyp. 1. – S. 5–9.

2. Navchannja doroslyh : trening dlja treneriv. Vseukrai'ns'kyj fond «Krok za krokom». – K. : 2001.

3. *Novolokova N.P.* Encyklopedija pedagogichnyh tehnologij ta innovacij / N.P. Novolokova. – Harkiv : Osnova, 2010. – S. 36.

Валентин Алексеевич Савош,

кандидат педагогических наук,

заведующий отделом физико-математических дисциплин,

Волинский институт последипломного

педагогического образования,

г. Луцк, Украина
E-mail: vsavosh@ukr.net

Савош В.А.
**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД:
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация

В статье рассмотрены подходы к трактовке понятия «система непрерывного образования»; раскрыто смысл лично ориентированного подхода, исходные положения лично ориентированного обучения, особенности его выстраивания во время обучения взрослых; выяснены условия эффективного обучения взрослых; осуществлено сравнительную характеристику детско-юношеского образования и образования взрослых на основании сопоставления мотивирующих факторов к обучению на протяжении жизни и условий, влияющих на результативность обучения учителей физики и старшеклассников.

Ключевые слова: *система непрерывного образования, лично ориентированный подход, лично ориентированное обучение, детско-юношеское образование, образование взрослых, мотивирующие факторы, условия результативного обучения.*

Valentyn Savosh,
PhD in Pedagogy,
Head of the Physico-Mathematical Sciences Department,
Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education,
Lutsk, Ukraine
E-mail: vsavosh@ukr.net

Savosh V.
**A PERSON-CENTERED APPROACH:
FEATURES OF DISCLOSURE IN THE SYSTEM
OF CONTINUOUS EDUCATION**

Abstract

The modern period of the society development is characterized by radical socio-economic changes, increased processes of globalization and integration, the continuous introduction of innovations in all, without excluding the sphere of human life. Of course, in these conditions, a continuous education becomes a priority consideration, privileged functioning, continuous and critical study in the context of social and personal development.

The purpose of the article is defined as the analysis of a person-centered approach in the context of building a continuing education system as a process that ensures a holistic perception of children's and youth education (in particular, education of senior pupils) and adult education (including physics teachers).

The used methods are the theoretical analysis of legislative and normative documents of the educational system, the scientific pedagogical sources, Internet sources, and the questionnaire for Physics teachers and senior students.

The received results are: the approaches to the interpretation of the concept of «system of continuous education» are revealed; the essence of a person-centered approach, the initial provisions of person-centered learning, the peculiarities of its formation during adult education are revealed.

The originality is seen in the scientific newness of the study results, it is that for the first time a comparative description of children, youth and adult education was conducted on the basis of comparing the motivating factors to life-long learning (the conditions caused by external factors, conditions related to the activities of those who teaches (in relation to students) and those who study (in relation to Physics teachers), the conditions

caused by internal factors) that affect the effectiveness of teaching Physics teachers and senior pupils.

Conclusion. The system of continuous education arises, firstly, as a complex formation, which is a holistic construct, that can be defined by the term «education throughout life»; and secondly, as a complex entity combining subject-oriented (children's and youth education and adult education) and medium-oriented (formal, informal and nonformal education) components.

The person-centered approach provides for the organization of training on the basis of the comprehensive consideration of the individual needs and opportunities of those who study, their deep respect for their personalities, the attitude to them as to conscious and responsible subjects of their own learning, the creation of conditions for self-realization in interaction with others.

Key words: *a system of continuous education, a person-centered approach, person-centered learning, children and youth education, adult education, motivating factors, effective learning conditions.*

УДК 371.671:811.161.2

**ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ
ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
(1956–1984 рр.)**

Наталія Вікторівна Султанова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти,
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

Анотація

У статті наведено результати ретроспективного аналізу змісту та методів соціального виховання молодого покоління у теорії та практиці інтернатної освіти в 1956–1984 роках. Акцентовано на існуванні у цей час чіткого бачення мети, результатів виховання дітей та засобів їх досягнення. Наголошено, що система виховання підростаючого покоління в УРСР характеризувалася стійкими тенденціями до взаємозв'язку із виробничими відносинами, а її зміст був підкорений головній меті – вихованню свідомих й активних будівників комунізму.

Ключові слова: виховання; школа; методи виховання; суспільний характер виховання; школи-інтернати; діти; позанавчальний час; виховний потенціал.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сьогодні реформація системи освіти в Україні вимагає сформованості нового

бачення щодо організації виховання та соціального захисту дітей, які потребують державної допомоги й підтримки. Інтеграція таких дітей в суспільство на паритетних началах уможлиблюється шляхом їх соціального виховання в системі інтернатної освіти. Проте, проблема реформування та оптимізації функціонування усталеної в країні системи освітніх інтернатних закладів та, відповідно, системи забезпечення соціальних потреб дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, гостро потребує вирішення та імплементації. Означений стан зумовлює необхідність вивчення та узагальнення виховного потенціалу інтернатних закладів освіти в Україні як засобу розвитку особистості дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку соціального виховання в Україні та втілення основних його ідей у теорії та практиці інтернатних установ країни протягом другої половини ХХ століття знайшла своє висвітлення у науковій літературі. Питаннями соціального виховання молодого покоління займалися такі дослідники та громадські й політичні діячі системи освіти, як: С. Ананьїн, П. Блонський, Г. Гринько, М. Грищенко, М. Гриценко, В. Дурдуківський, В. Дюшен, В. Зіньківський, О. Залужний, О. Музичеко, А. Макаренко, Я. Мамонтов, О. Попов, Я. Ряппо, С. Русова, М. Скрипник, К. Ушинський, Я. Чепіга, С. Шацький, Е. Яновська та ін. Аналізу діяльності інтернатних закладів освіти в Україні на початку їхнього існування, розгляду проблем навчання, виховання, трудової підготовки, організації дозвілля та побуту вихованців цих закладів присвячено фундаментальні праці А. Бондаря, В. Вугрича, Ю. Грицяя, Б. Кобзаря, А. Макаренка, Б. Мельниченка, Є. Постовойтова, В. Слюсаренка та ін.

Для дослідження проблематики статті окремий науковий інтерес становлять монографії В. Покася, С. Свириденко,

дисертаційні дослідження та наукові праці Л. Канішевської, О. Кузьміної, А. Наточого, Ж. Петрочко та ін.

Посилення уваги науковців сьогодні до різних аспектів організації інтернатної освіти, її реформування та оптимізації, доводить, що проблематика розвитку особистості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, актуалізує потребу критичного переосмислення історичних витоків виховання дітей. Такий підхід уможливорює прогностичне значення ретроспективного аналізу основних його змістовних аспектів, адже, спадкоємність ідей, що стосуються позитивних сторін виховання та розвитку особистості дітей в інтернатах, надасть змогу державним органам освіти та соціальним службам виявити орієнтири його запровадження в умовах сучасного реформування освіти.

Формування цілей статті. Метою статті є аналіз та розкриття змістовних компонентів соціального виховання дітей в школах-інтернатах Української РСР крізь призму характерних тенденцій розвитку виховної системи у досліджуваній період.

Виклад основного матеріалу. Система виховання підростаючого покоління в УРСР характеризувалася стійкими тенденціями до взаємозв'язку із виробничими відносинами, які простежувалися у всіх сферах економічних формацій країни, особливо, в умовах соціалістичного характеру виробництва. Виховання дітей вважалося справою суспільства і не розглядалося поза виробничих відносин та організацій, адже, спроби відірвати його деякими інноваторами сприймалися як прояви ідеалізму в педагогічній науці. З цього приводу М. Смірнов свого часу писав так: «Тільки розгляд комуністичного виховання у зв'язку із соціалістичним засобом виховання забезпечить створення істинної науки педагогіки» [6, с. 2–3].

Перехід до комунізму передбачав виховання і підготовку комуністично свідомих і високоосвічених людей, здатних як до фізичної, так і розумової праці, до активної діяльності в різних галузях громадського і державного життя. Основною закономірністю виховання дітей у Радянському Союзі, з точки зору пануючої ідеології, було виховання нового покоління людей як свідомих й активних будівників комунізму та захисників Батьківщини. Розвиток особистості дітей передбачався шляхом і в межах їхньої участі у розбудові комунізму в якості виробничої сили. Це означало для його «будівників» безпосереднє залучення у виробництво для країни і суспільства з метою вироблення матеріальних благ. У цьому виявлялась сутність та зміст виховного потенціалу функціонуючих в системі радянської освіти інтернатних установ.

Таким чином, концепція розвитку всебічної особистості дитини у Радянському Союзі була зумовлена завданнями комуністичної партії та, відповідно, передбачала виховання комуністичної свідомості, утвердження ідеологічної моралі, трудове виховання, розвиток соціалістичного патріотизму та всебічний і гармонійний розвиток людської особи [2, с. 5–8].

Гальмівними факторами в ідеологічній роботі з виховання дітей та формуванні активних будівників соціалізму вважалися пережитки капіталізму, буржуазні погляди і нориви, на боротьбу з якими застосовувалися різні технології та інструменти виховного впливу.

Отже, ефективність та результативність вироблених, науково обґрунтованих та застосовуваних педагогічних технологій розвитку особистості дітей в Українській РСР знайшла своє відображення у діяльності навчальних закладів нового на той час типу – школах-інтернатах. Вони беруть свій початок з 1956 року, коли задля «посилання

суспільного характеру виховання й передачі державі частини функцій сім'ї щодо комуністичного виховання молоді» ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР ухвалили Постанову № 738 від 29 червня 1956 р. «Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР», призначення яких убачалося у «розв'язанні на більш високому рівні завдання підготовки всебічно розвинутих, освічених будівників комунізму» [5]. Згідно з Постановою до шкіл-інтернатів у той час приймалися діти інвалідів війни і праці, матерів-одиначок, діти-сироти, а також діти, які не мали належних умов для проживання у своїх сім'ях.

Основним засобом всебічного розвитку дітей був виховний потенціал шкіл-інтернатів, який передбачав трудове виховання, моральне, естетичне, атеїстичне та фізичне, і всі вони були узгоджені із завданнями партії та, відповідно, пануючою ідеологією в країні.

Так, у боротьбі з проявами індивідуалізму і егоїзму в свідомості і поведінці людей в Українській РСР надзвичайно велику роль віддавали впливові громадської думки, а також розвитку критики і самокритики. Остання вважалася рушійною силою розвитку особистості дітей. Засудження громадськістю антиморальних вчинків молоді стало головним виховним засобом у боротьбі з буржуазною ідеологією, поглядами, звичаями та, передусім, складовою частиною комуністичного виховання дітей.

Молоде покоління намагалися виховувати в душі науково-матеріалістичного світогляду для подолання релігійних забобонів. Разом із тим на останньому наголошувалося, щоб не ображати почуттів віруючих людей. Необхідно було «систематично вести широку науково-атеїстичну пропаганду, терпеливо роз'яснювати неспроможність релігійних вірувань, що виникли в минулому

на ґрунті пригніченості людей стихійними силами природи і соціальним гнобленням, через незнання справжніх причин природних і суспільних явищ. При цьому слід спиратися на досягнення сучасної науки, яка все повніше розкриває картину світу, збільшує владу людини над природою і не залишає місця для фантистичних вигадок релігії про надприродні сили» [2, с. 8].

У школах-інтернатах з цією метою проводилися бесіди на антирелігійні теми, читалися книжки, запроваджувалася роботи гуртків «юного атеїста», хімічних гуртків, які організовували заходи атеїстичного спрямування, «Вечори чудес» та ін.

Стосовно трудового виховання молодого покоління вважалося, що працездатна людина не може не працювати, цього б не дозволили ні її свідомість, ні громадська думка. Людину, яка не брала участі у праці вважали «дармоїдом» і такою, що жила за рахунок інших. Тому трудове виховання в інтернатних закладах передбачало розвиток дітей відповідно до бачення партії (ставлення до праці, її результатів та всіх, хто бере участь у ній). Панувала думка, що всяка праця на користь суспільства як фізична, так й розумова, поважна і почесна. Необхідно було виховувати всіх трудящих на кращих зразках праці, на прикладах ведення домашнього господарства. Кожна працездатна людина повинна була брати участь у створенні таких засобів, які необхідні для її життя і діяльності, для добробуту суспільства [2].

Трудовий напрямок виховання відображається в ті роки у чисельних документах, наказах та розпорядженнях у галузі функціонування шкіл-інтернатів. Так, у 1959 році Постановою «Про розширення самообслуговування у загальноосвітніх школах, школах-інтернатах, дитячих будинках, професійно-технічних училищах, у середніх

спеціальних і вищих навчальних закладах» (від 2 червня 1959 р. № 603) наголошувалося не лише на необхідності залучення учнів, починаючи з молодшого шкільного віку, до посильної участі у суспільно корисній праці, самообслуговуванні, а й на важливості поліпшення роботи з батьками, поширення серед них педагогічних знань. Батьків також пропонували залучати до чергувань у буфетах і столових, ремонту шкільних приміщень, заготівлі палива, ремонту та виготовлення меблів тощо [4].

Всебічний розвиток вихованців інтернату вбачався також засобами ідеологічної моралі. У житті українського суспільства у цей час все більше зростала її роль. Навіть, на виробництві зменшується значення адміністративного регулювання взаємин із співпрацівниками за рахунок розширення сфери впливовості морального чиннику. Заохочуються всі форми свідомої самодисципліни громадян.

Комуністична мораль в країні вважалася й сприймалася людьми як найсправедливіша та найблагородніша. Вважалось, що вона виражала інтереси й ідеали всього трудящого людства. Моральний кодекс будівника комунізму згідно з офіційними документами поєднував такі основні принципи, як:

- сумлінна праця на благо суспільства: хто не працює, той не їсть;
- висока свідомість громадського обов'язку, нетерпимість до порушень суспільних інтересів;
- колективізм і товариська взаємодопомога: кожний за всіх, всі за одного;
- гуманні відносини і взаємна повага між людьми: людина людині друг, товариш і брат;
- чесність і правдивість, моральна чистота, простота і скромність у громадському і особистому житті;

– непримиренність до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар'єризму, користолюбства та інші [2, с. 7–8].

Ці та інші принципи знайшли своє відображення й у діяльності шкіл-інтернатів, які у досліджуваній період, за даними архівних джерел та історико-педагогічних публікацій, були спрямовані на організацію суспільно корисної праці учнів.

Радянська школа своєю задачею ставила з перших днів шкільного життя виховання у молодого покоління товариства, дружби та, головне, колективізму. Адже пануючий спосіб соціалістичного виробництва в УРСР характеризувався чітко вираженим колективізмом. Це тому, що для буржуазного способу виробництва, який критикувався та вважався неприйнятним, трудова солідарність робочих була вкрай ворожим фактором. Отже, за час перебування дітей в інтернатних закладах освіти вихователі вважали за свій обов'язок підготувати їх до суспільно-корисної роботи.

Ключовим критерієм моралі, яку зрощували у дітей, було ставлення людини до праці, результатів праці та людей, які приймають участь у забезпеченні цих результатів.

Соціально-виховний потенціал для розвитку особистості дітей мала позакласна й позашкільна робота в школах-інтернатах, найпоширенішими формами якої на той час були: бесіди, лекції, робота самодіяльних гуртків, організація учнівських наукових товариств, клубів, літературних об'єднань, юнацьких театрів, робота із самообслуговування, читацькі конференції, виготовлення, оформлення та широке використання наочної пропаганди, використання радіо- й телепередач, кіно, випуск стіннівок, журналів, альбомів, організація творчих звітів, конкурсних заходів, святкові вечори, ранки, відзначення знаменних дат, вечори відпочинку, запитань і відповідей, зустрічі з

військовими, ученими, передовиками промислового та сільськогосподарського виробництва [8].

Цікавим для нашого дослідження є визначення та кореляція поняття патріотизму у ретроспективі 70-х рр. XX століття та сьогодення. Так, патріотизм у комуністичному вихованні розглядався у невід’ємній єдності з пролетарським інтернаціоналізмом та передбачав «любов до своєї Вітчизни, відданості і вірності своїй Батьківщині разом із співдружністю соціалістичних країн» [2, с. 7]. Хоча дефініції «національний» або «національне-патріотичне виховання» в ті роки не використовувалися, однак простежуються підвалини сучасної Концепції національно-патріотичного виховання дітей й молоді (Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641).

Згідно з Концепцією основним завданням виховання сучасного молодого покоління визначено «формування високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов’язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави» [1, с. 2–3].

Ідеологія виховання «нової» людини передбачала всебічний і гармонійний розвиток людської особи, яка гармонійно поєднувала б у собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість. В Україні у цей час створюються і забезпечуються найсприятливіші умови для всебічного розвитку дітей, проголошуються рівні можливості для творчої праці, освіти, розвитку здібностей, обдаровань, талантів у галузі виробництва, науки, техніки, літератури й мистецтва. Система народної освіти будувалася так, щоб навчання і виховання підростаючого покоління були тісно

зв'язані з життям та з продуктивною працею. При всіх школах створюються навчальні майстерні, хімічні, фізичні та інші кабінети й лабораторії; в сільських місцевостях запроваджено розбудову пришкільних сільськогосподарських ділянок, а на великих і потужних підприємствах – навчально-виробничі цехи для школярів. Проте, пануюча ідеологія соціалізму, виражаючи ключові інтереси робітничого класу і всіх трудящих, вчить людей боротися, працювати і жити в ім'я загального, а не особистого, щастя. Її ідеали – «утвердження дійсно людських взаємовідносин між людьми, між народами, звільнення людства від загрози винищувальних воєн, встановлення на землі загального миру і вільного радісного життя для всіх людей» [2, с. 8].

Фізичне виховання було вагомою складовою у всебічному розвитку дітей. Адже, як для активної участі у розбудові соціалізму, так й для захисту вітчизни, необхідні фізично здорові, сильні і витривалі молоді люди. Тому великого значення в країні надавалося фізичному вихованню дітей із самого раннього дитинства. Вивчаючи основи знань з вікової анатомії, фізіології, фахівці шкіл докладали чимало зусиль задля фізичного розвитку дітей.

Разом із вище переліченими задачами виховання молодого покоління у радянській школі було й естетичне виховання, яке передбачало «розвиток у вихованців здатності розуміти, сприймати і відчувати прекрасне у природі, суспільному житті, мистецтві, а також у розвитку творчих здібностей в міру своїх сил» [6, с. 37]. Педагогічний колектив шкіл-інтернатів бачив вирішення проблеми естетичного виховання у тісному взаємозв'язку з вихованням культурності підлітків, юнаків та дівчат, а саме: виховання вимогливого ставлення до свого зовнішнього вигляду, яке виявлялося в охайності й чистоті одягу, розвиток культури

поведінки у суспільних містах, прояви вихованості під час звернень до дорослих та взаємного спілкування з ровесниками.

Всю цю виховну роботу з учнями в школах-інтернатах організовував вихователь, який:

- «прищеплює вихованцям любов до праці, високі моральні якості, навички культурної поведінки, необхідність дотримування ними правил особистої гігієни;

- регулює режим дня вихованців, стежить за своєчасним приготуванням домашніх завдань, допомагає у навчанні і розумній організації дозвілля;

- здійснює разом із шкільним лікарем заходи, які сприяють здоров'ю і фізичному розвитку вихованців;

- підтримує постійний зв'язок з учителями, класними керівниками, медичним персоналом, з батьками вихованців або особами, які їх замінюють» [2, с. 39].

У період з другої половини 60-х до другої половини 80-х рр. ХХ ст. у вітчизняній педагогічній теорії та практиці простежуються тенденції до звуження сфери діяльності інтернатних закладів освіти. Їх соціально-виховна активність охоплювала переважно соціально незахищених та позбавлених батьківського піклування дітей.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Підсумовуючи результати дослідження виховного потенціалу інтернатних закладів освіти в Україні у 1956–1984 рр. ХХ століття, можна зробити висновки про бачення державних органів освіти, по-перше, мети і результатів виховання дітей, по-друге, засобів й педагогічних технологій їх досягнення. Система розвитку особистості дітей в УРСР передбачалася виховними інструментами, які характеризувалися стійкими тенденціями до взаємозв'язку із виробництвом.

Зміст процесу розвитку молодого покоління був підкорений головній меті – вихованню нового про шарку людей, свідомих й активних будівників комунізму. Виховний потенціал шкіл-інтернатів (атеїстичний, естетичний, трудовий, моральний, фізичний та інші напрями виховання) мали сприяти піднесенню ідейно-політичного рівня, формуванню комуністичних переконань та науково-матеріалістичного світогляду підростаючого покоління.

Значні похибки та помилки, констатовані нами в означеній системі виховання, не уможлиблюють поважати цей історичний досвід як підґрунтя для національно-патріотичного виховання дітей та молоді в нашій державі сьогодні. Його критичне переосмислення відкриває можливості виокремлення та імплементації у площину сучасних педагогічних технологій доцільних методів та засобів розвитку особистості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Порушена у статті проблема багатоаспектна і потребує подальших наукових розвідок щодо виховання дітей в інтернатних закладах освіти в Україні в різні історичні періоди.

Список використаних джерел

1. *Доброскок І.І.* Теорія і практика організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів : монографія / Ірина Іванівна Доброскок. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – 336 с.

2. *Клюй Л.В., Доброскок І.І.* Соціально-педагогічна діяльність в умовах вітчизняної школи: проблемні питання: навч.-метод. посібн. / Л.В. Клюй, І.І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : Домбровська Я.М., 2015. – 120 с.

3. Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах». – URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068>-(дата звернення: 8.12.2017).

4. Основні документи про школу : зб.-довід. / [упоряд. Є.С. Березняк]. – К. : Радянська школа, 1973. – 360 с.

5. *Покась В.П.* Зміна філософської парадигми управління навчально-виховним процесом інтернатних закладів освіти України : автореф. дис ... д-ра філос. наук : 09.00.10 / В.П. Покась – Київ : Б.в., 2012. – 32 с.

6. Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 2 июня 1959 г. № 603 «О расширении самообслуживания в общеобразовательных школах, школах-интернатах, детских домах, профессионально-технических училищах, суворовских училищах, в средних специальных и высших учебных заведениях» [Электронный ресурс] // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик : [сайт]. – Режим доступа : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5410htm

7. Постанова ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР № 738 від 29 червня 1956 р. Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР // Державний архів Миколаївської області. – Ф. Р 2817. – Оп. – 2. – Спр. 8. – 3 арк.

8. *Смирнов М.Т.* Сущность воспитания : цель и задачи воспитания подрастающих поколений в Советском Союзе / М.Т. Смирнов ; под ред. Н.А. Константинова. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1956. – 39 с.

9. Султанова Н.В. Школи-інтернати як осередок соціального виховання дітей в Україні (50–60-ті рр. ХХ ст.) // Н.В. Султанова // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія» / редкол.: С.М. Ніколаєнко (відп. ред) та ін. – К. : Міленіум, 2017. – Вип. 267. – С. 188–195.

10. Чертова К.М. Розвиток ідей соціального виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (др. пол. ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.М. Чертова. – Луганськ : Б.в., 2007. – 20 с.

References

1. Dobroskok I.I. Teoriia i praktyka orhanizatsii navchalnoi diialnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv : monohrafiia / Iryna Ivanivna Dobroskok. – Kryvyi Rih : Vydavnychiy dim, 2010. – 336 s.

2. Kliui L.V., Dobroskok I.I. Sotsialno-pedahohichna diialnist v umovakh vitchyznianoï shkoly: problemni pytannia: navch.-metod. posibn. / L.V. Kliui, I.I. Dobroskok. – Pereiaslav-Khmelnytskyi (Kyiv. obl.) : Dombrovska Ya.M., 2015. – 120 s.

3. Nakaz MON Ukrainy vid 16.06.2015 № 641 «Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi, zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi ta metodychnykh rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh». – URL : [http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068-\(data_zvernennia:8.12.2017\)](http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068-(data_zvernennia:8.12.2017)).

4. Osnovni dokumenty pro shkolu : zb.-dovid. / [uporiad. Ye.C. Berezniak]. – K. : Radianska shkola, 1973. – 360 s.

5. Pokas V.P. Zmina filosofskoi paradyhmy upravlinnia navchalno-vykhovnym protsesom internatnykh zakladiv osvity Ukrainy : avtoref. dys. ... d-ra filos. nauk : 09.00.10 / V.P. Pokas – Kyiv : B.v., 2012. – 32 s.

6. Postanovlenie Tsentralnogo Komiteta KPSS i Soveta Ministrov SSSR ot 2 iyunya 1959 g. # 603 «O rasshirenii samoobslyuzhivaniya v obscheobrazovatelnykh shkolkakh, shkolkakh-internatakh, detskikh domakh, professionalno-tehnicheskikh uchilishchakh, suvorovskikh uchilishchakh, v srednikh spetsialnykh i vysshikh uchebnykh zavedeniyakh» [Elektronnyi resurs] // Biblioteka normativno-pravovykh aktov Soyuza Sovetskikh Sotsialisticheskikh Respublik : [sayt]. – Rezhim dostupa : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5410htm

7. Postanova TsK KP Ukrainy i Rady Ministriv URSS № 738 vid 29 chervnia 1956 r. Pro orhanizatsiiu shkil-internativ v Ukrainiskii RSR // Derzhavnyi arkhiv Mykolaivskoi oblasti. – F. R 2817. – Op. – 2. – Spr. 8. – 3 ark.

8. Smirnov M.T. Suschnost vospitaniya : tsel i zadachi vospitaniya podrastayushchikh pokoleniy v Sovetskom Soyuze / M.T. Smirnov ; pod red. N.A. Konstantinova. – Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1956. – 39 s.

9. Sultanova N.V. Shkoly-internaty yak oseredok sotsialnoho vykhovannia ditei v Ukraini (50–60-ti rr. XX st.) // N.V. Sultanova // Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriya «Pedahohika, psykholohiia, filosofia» / redkol.: S.M. Nikolaienko (vidp. red) ta in. – K. : Milenium, 2017. – Vyp. 267. – S. 188–195.

10. Chertova K.M. Rozvytok idei sotsialnoho vykhovannia shkolariv u vitchyznianiі pedahohichnii teorii ta praktytsi (dr. pol. XX st.) : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / K.M. Chertova. – Luhansk : B.v., 2007. – 20 s.

Наталья Викторовна Султанова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специального образования,
Николаевский национальный университет
имени В.А. Сухомлинского,
г. Николаев, Украина
E-mail: sultanovanv@ukr.net

Султанова Н.В.
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ИНТЕРНАТНЫХ УЧЕРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ
В УКРАИНЕ КАК СРЕДСТВО
ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
(1956–1984 гг.)

Аннотация

В статье представлены результаты ретроспективного анализа содержания и методов социального воспитания молодого поколения в теории и практике интернатного образования в 1956–1984 годах. Акцентируется внимание на существовании в это время видения цели, результатов воспитания детей и средств их достижения. Отмечено, что система воспитания подрастающего поколения в УССР характеризовалась устойчивыми тенденциями к взаимосвязи с производственными отношениями, а ее содержание подчинено главной цели – воспитанию сознательных и активных строителей коммунизма.

Ключевые слова: *воспитание; школа; методы воспитания; общественный характер воспитания; школы-интернаты; дети; внеучебное время; воспитательный потенциал.*

Nataliia Sultanova,

PhD in Pedagogy,

Associate Professor of the Department of Special Education,

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University,

Mykolaiv, Ukraine,

E-mail: sultanovanv@ukr.net

Sultanova N.
EDUCATIONAL POTENTIAL
OF BOARDING EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN UKRAINE AS A MEANS
OF PERSONALITY DEVELOPMENT
(1956–1984)

Abstract

The author of the article summarizes the results of a retrospective analysis of the content and methods of the younger generation's social education in the theory and practice of residential education. The attention is paid to the existence of a clear vision of a purpose at that time, the goals of children's upbringing and the means to achieve them. It is emphasized that the upbringing system of younger generation in the USSR was characterized by persistent tendencies towards interconnection with industrial relations, and its content was aimed at the main goal – the upbringing of a new stratum of people, conscious and active builders of communism. It is underlined that the key areas of children's social education such as atheistic, aesthetic, labour, moral, and physical, promoted the elevation of the ideological and political level, the formation of communist beliefs and the scientific outlook of the younger generation.

The reforms, that have taken place in Ukraine over the past few years, are characterized by socio-economic, political shifts, challenges and, at the same time, great prospects for development. The new vision has emerged in society regarding

the organization of children's education and social protection in need of state assistance and support. The problem of reforming the system of educational boarding schools in Ukraine and, accordingly, the system for ensuring social needs of orphans and children deprived of parental care is acutely arisen. The existing problems attach great importance to the creation and maintenance of favorable and appropriate conditions for the effective functioning of the system of the education and upbringing of orphans. The entry of such children into society on an equal footing is possible through their social education in the system of boarding school. Strengthening the priority of education through the usage of modern educational technologies today requires the study and generalization of theoretical developments and practical achievements in the field of educational process in boarding educational institutions during the specified period.

Key words: *education; school; methods of education; social character of education; boarding schools; children; extra-curricular time; educational potential.*

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:
методологія, теорія та технології**

Збірник наукових праць

Випуск 6

Редакційна колегія залишає за собою право редагувати та скорочувати текст
У разі передруку посилання на видання
«Професійна освіта: методологія, теорія та технології» обов'язкове

Адреса редакції: Україна, 08401 м. Переяслав-Хмельницький
Київської обл., вул. Сухомлинського, 30,
кафедра професійної освіти (ауд. 322).
E-mail: phdpu.nfv@gmail.com

П 48 **Професійна освіта: методологія, теорія та технології** : зб. наук. праць. / [редкол. : Добросок І.І. (голов. ред) та ін.]. – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : ФОП Домбровська Я.М., 2017. – Вип. 6. – 386 с.

Збірник містить наукові статті з викладом результатів теоретичних і експериментальних досліджень актуальних проблем професійної освіти в Україні та світі.

Видання адресовано науковцям, молодим дослідникам, педагогам, усім, хто цікавиться національною практикою та світовими тенденціями і новаціями в освітній галузі.

Автори несуть відповідальність за достовірність представленої у статтях інформації, точність назв, цифр, прізвищ та цитат.

The collection of scientific papers «Professional education: methodology, theory and technologies» includes the publication of original articles in Ukrainian, Russian and English (mixed languages) of theoretical and experimental nature on the current issues of professional education.

УДК 378:001.8(082)
ББК 74.58в
П 84

Підписано до друку 23.11.2017 р. Формат 60X84 1/16.
Папір офс. № 1. Гарнітура TimesNewRoman.
Наклад 100. Зам. № 438 Ум. друк. арк. 14,4.
Виготовник ФОП Домбровська Я.М., свідоцтво про
державну реєстрацію № 2 340 000 0000 003646 від 15.07.2015 р.
08055, Київська обл., Макарівський р-он., с. Вільне,
вул. Чапаєва 16а, e-mail: devis519@ukr.net