
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
Львівський науково-практичний центр
Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України
Національний університет
“Львівська політехніка”

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

№ 1

січень – лютий

У номері:

- * Дидактика, методика
і технології навчання*
- * Психологія*
- * Соціальна педагогіка
і соціальна робота*
- * Проблеми виховання*
- * Зарубіжний досвід*
- * Історія професійної освіти*

м. Львів

2014 р.

<p>Засновники: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України Національний університет “Львівська політехніка”</p> <p>Фахове видання України з педагогічних і психологічних наук</p> <p>Видається один раз на два місяці з січня 1997 р.</p> <p>Реєстраційне свідоцтво КВ № 16646-5318 ПР від 24.03.2010 р.</p> <p>Адреса редакції: 79008, м. Львів-8, вул. М. Кривоноса, 10. e-mail: prro2003@ukr.net</p> <p>Телефони: Головний редактор – (044) 440-63-88 (Київ) Заступники головного редактора – (032) 275-29-91 (Львів)</p>	<p>Головний редактор – Н. Г. Ничкало</p> <p>Перший заступник головного редактора – Ю. Я. Бобало</p> <p>Редакційна колегія: Г. П. Васянович (заст. гол. ред.), С. М. Вдович (відп. секретар), О. В. Аніщенко, Н. І. Жигайло, Я. Зімни, Я. Г. Камінецький, І. М. Козловська, В. М. Корягін, О. Є. Кузьмін, І. Є. Курляк, А. В. Литвин, П. Г. Лузан, В. О. Моляко, Н. В. Мукан, О. І. Огієнко, О. М. Отич, Е. О. Помиткін, Л. П. Пуховська, В. О. Радкевич, В. В. Рибалка, Н. А. Сейко, П. І. Сікорський, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. С. Яценко.</p> <p>Переклад англійською мовою: О. В. Дубовик</p>
--	---

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор М. М. Солдатенко,
 доктор педагогічних наук, професор П. І. Сікорський,
 доктор психологічних наук, професор В. В. Рибалка,
 доктор психологічних наук, професор Н. І. Жигайло.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогічної освіти
 і освіти дорослих НАПН України від 6 березня 2014 р., протокол № 3.

Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-
 методичний журнал. — 2014. — № 1. — 214 с.

УДК 37

Науково-методичний журнал із проблем теорії, методики і
 практики професійної освіти адресовано науковцям, студен-
 там, викладачам професійно-технічних і вищих навчальних
 закладів, аспірантам, докторантам, усім, хто цікавиться про-
 блемами педагогіки і психології професійної освіти.

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
 © Львівський науково-практичний центр
 Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
 © Національний університет “Львівська політехніка”

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Григорій Васянович, Василь Онищенко

Дидактичні засади формування професійних якостей
майбутніх кваліфікованих робітників 7

Олеся Смолінська

Культуровідповідність як провідний принцип організації
культурно-освітнього простору педагогічного університету 26

Галина Білецька

Обґрунтування концепції природничо-наукової освіти майбутніх екологів 37

Оксана Гридзук

Термінологічний словник як джерело засвоєння фахової лексики 47

Галина Кондрацька

Специфіка професійно-мовленнєвої культури
майбутніх учителів фізичної культури 58

Ірина Савченко

Інформаційно-комунікаційні технології
як ефективний інструмент реалізації інноваційних педагогічних ідей
у практику навчально-виховного процесу ПТНЗ 68

Світлана Масліч

Викладання предмета “Інформаційна обробка даних
у туристичній галузі” у ПТНЗ шляхом використання методу проектів 80

Ольга Мацейко

Застосування електронних навчально-методичних комплексів
у підготовці кваліфікованих робітників автотранспортної галузі 86

Оксана Дубініна

Професіограма фахівця в галузі програмної інженерії 94

Андрій Щеглов

Законодавче забезпечення науково-дослідної роботи курсантів
у навчально-виховному процесі вищого військового навчального закладу 106

Борис Грудинін

Про результати виконання учнями дослідницьких проектів із фізики 116

ПСИХОЛОГІЯ

Ірина Дуркалевич

Емоційні риси підлітків, які зростають у заробітчанських сім'ях 125

Тетяна Браніцька

Конфліктологічна компетентність як складова конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери 135

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Олена Будник

Соціально-педагогічна співпраця вчителів із батьками учнів професійно-технічного навчального закладу 145

Іванна Багрій

Заняттєва терапія як напрям професійної діяльності 158

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Валентина Стрілько

Про необхідність зробити українські школи українськими 167

Зоряна Коритко, Катерина Шийка, Надія Топилко

Мотивація учнів професійно-технічного навчального закладу до рухової активності 175

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

В'ячеслав Осадчий

Професійна підготовка майбутніх учителів у Канаді засобами інформаційно-комунікаційних технологій 181

Олена Фучила, Любов Балацька

Особливості неформальної освіти дорослих у сучасній Фландрії (Бельгія) 192

ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Галина Антонюк, Марія Антонюк

Логіка в системі філософських дисциплін Києво-Могилянської академії (XVII – поч. XVIII ст.) 199

Наші автори 211

CONTENTS

DIDACTICS, METHODS AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION

<i>H. Vasianovych, V. Onyshchenko</i> Didactic Principles of Future Skilled Workers' Professional Qualities Formation	7
<i>O. Smolinska</i> Culture Accordance as a Guiding Principle of Organizing Cultural and Educational Space of Pedagogical University	26
<i>H. Biletska</i> Conception of Natural Science Education of Future Environmentalists	37
<i>O. Hrydzhuk</i> Terminological Dictionary as a Source of Professional Vocabulary Mastering	47
<i>H. Kondratska</i> Specificity of Professional Speech Culture of Future Physical Culture Teachers	58
<i>I. Savchenko</i> Information and Communication Technologies as an Effective Tool for Implementing Innovative Teaching Ideas into Practice of Training and Educational Process at Vocational Schools	68
<i>S. Maslich</i> Teaching "The Processing of Information in the Tourism Industry" Subject at Vocational Schools by Using Method of Projects	80
<i>O. Matseiko</i> Use of Electronic Training Complex in Preparation of Skilled Workers of Road Transport Sector	86
<i>O. Dubinina</i> Software Engineering Expert's Professiogram	94
<i>A. Shcheglov</i> Legislative Support of Students' Research Activity in the Educational Process of Higher Military Institution	106
<i>B. Grudinin</i> On the Results of Students' progress in Research Projects in Physics	116

PSYCHOLOGY

I. Durkalevych

Emotional Traits in Youth Growing up in Labour-migrants Families 125

T. Branitskaya

Conflict-solving Competence as a Component
of conflictological Culture of Future Expert of Socioeconomic Sphere 135

SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

O. Budnik

Social and Pedagogical Cooperation between Teachers and Parents
of Vocational School Students 145

I. Bahriy

Ergotherapy as a Direction of Professional Work 158

PROBLEMS OF UPBRINGING

V. Stril'co

On the Need to Make Ukrainian Schools Ukrainian 167

Z. Korytko, K. Shyika, N. Topylko

Vocational School Students' Motivation in Physical Activity 175

EXPERIENCE ABROAD

V. Osadchyi

Training Future Teachers in Canada by Means
of Information and Communication Technologies 181

H. Fuchila, L. Balatska

Peculiarities of Non-formal Adult Education in Modern Flanders (Belgium) 192

HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION

H. Antonyuk, M. Antonyuk

Logics Doctrine in the System of Philosophical Disciplines
in Kyiv-Mohyla Academy (the 17th – beginning of the 18th centuries) ... 199

Our authors 211

УДК 377.3

*Григорій Васянович,
Василь Онищенко*

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Науково-методологічною основою розвитку системи професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні мають бути провідні ідеї, принципи та положення сучасної філософії освіти в її поліфункціональному виявленні, а саме: онтологічному, епістемологічному, антропологічному, етичному, естетичному, герменевтичному, аксіологічному, акмеологічному, когнітологічному, ноетичному, синергетичному і, безумовно, класичному психолого-педагогічному контекстах. Ці контексти адекватно концептуалізуються і тематизуються в системі фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ), які розробляються у сучасній теоретичній педагогіці, зокрема авторами цієї статті [3–6; 9–16; 18–19]. На основі існуючих ФПТ уможлиблюється розвиток *сучасної дидактики* з її конкретним змістом, методиками та технологіями особистісно орієнтованого, суб'єктивно-творчо-діяльнісно-пізнавального навчання майбутніх кваліфікованих фахівців [15].

Проблему з'ясування сутності професійних якостей фахівців та їх формування у навчально-виховному процесі ми досліджуємо на основі ФПТ з урахуванням здобутків сучасної дидактики професійної освіти та виховання молоді, що знайшло своє вираження у попередніх публікаціях із досліджуваної проблеми [2].

Метою цієї статті є з'ясування як сутності сучасних дидактичних засад професійної освіти, так і навчально-виховних принципів формування професійних якостей кваліфікованих робітників в умовах ПТНЗ у контексті фундаментальних педагогічних теорій, а тому вона є органічним продовженням попередніх публікацій [2] у контексті тематизації та концептуалізації проблематики з'ясування сутності професійних якостей кваліфікованих робітників і можливостей формування згаданих якостей в умовах ПТНЗ.

Отже, саме на основі комплексної системи фундаментальних педагогічних теорій із їх проекцією на *сучасну дидактику* мають органічно тематизуватися і концептуалізуватися та відповідно втілюватися у навчально-виховну практику інноваційні підходи, принципи і технології, які виражають сутність і практичну значущість сучасної професійної педагогіки.

Актуальною для вітчизняної професійної педагогіки залишається проблема *оновлення дидактики* професійно-технічної освіти в умовах сучасних техніко-технологічних і цивілізаційних змін. На основі тих чи інших методологічних підходів окремі дидактичні положення досліджуються у сучасній професійній педагогіці [20]: 1) повага до особистості учня та визнання його рівноправним партнером педагога в навчально-виховному процесі ПТНЗ; 2) розуміння учня як суб'єкта навчального процесу для задоволення його освітньо-виховних потреб та забезпечення здобуття ним професійно-технічної освіти з наступним підвищенням кваліфікації та професійним удосконаленням; 3) гуманізація системи ПТО та її переорієнтація на особистість учня як суб'єкта процесу навчання, визнання індивідуальної траєкторії його навчальної діяльності, активне формування в нього потреби до самонавчання, саморозвитку, самовиховання та самоактуалізації з урахуванням можливостей максимальної актуалізації потенційних морально-духовних, духовно-розумних і духовно-естетичних здібностей; 4) сприяння подоланню кризи в освіті та повній реалізації вимог суспільства до неї з урахуванням вимог ринку праці до сучасного фахівця, забезпечення конкурентоспроможності випускника ПТНЗ; 5) можливість швидкого перенавчання за рахунок розширення сфери загальнопрофесійної підготовки учнів, що є вирішальною умовою успішного розвитку й ефективного функціонування сучасної системи ПТО.

Перелічені положення, безумовно, не охоплюють усіх ідей і принципів неосяжного ціннісно-сміслового універсуму сучасної педагогіки як науки і мистецтва. А тому доречним буде далі детальніше з'ясувати їх дидактичні (змістові та процесуальні) контексти. Так, *визнання учня справжнім партнером педагога* легко декларується, але важко виконується. А. Гжегорчик розглянув способи і психолого-педагогічні техніки впливу одного суб'єкта на іншого, зокрема вплив у контексті педагогічного спілкування учителя й учня, виділивши ненасильницькі впливи, здійснювані в ситуації згоди, яка уможливорює творче, творчо-навчальне співдіяння; проблеми передавання правди, інформації, повчання; нешкідливість (морально-духовна, психічна того чи іншого впливу тощо); допомагаючі (ненасильницькі) впливи, здійснювані в конфліктних ситуаціях; різні ситуації виховного впливу тощо [7, с. 148–167]. Така ситуація педагогічного

партнерства є автентичною проблематикою такої ФПТ, як педагогічна етика [3], а її норми та правила мають модифікуватися у відповідні дидактичні принципи навчально-педагогічного партнерства і спілкування.

Сучасні інноваційні процеси як у філософії освіти, так і в теоретичній педагогіці відчутно посилюють необхідність їх дидактично-методологічного аналізу для практично значущої концептуалізації інноваційних дидактичних ідей і принципів, а також зміцнення основ самої методології педагогіки.

Продуктивним, на нашу думку, є намагання вчених обґрунтувати принцип поліпарадигмальності як методологічний принцип сучасної науки педагогіки й освітньої практики. Цей принцип характеризується в педагогіці такими положеннями: можливість співіснування декількох методологічних систем, у рамках яких вибудовуються цілісні, завершені моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання; орієнтація процесів соціалізації, адаптації, індивідуалізації особистості на різноманітні парадигмальні установки; використання різноманітних парадигм на стратегічному (ідеологічному) й оперативному рівнях одним педагогом; залежність вибору педагогом парадигми від рівня сформованості мотивації учіння вихованців (пасивної й активної установки на власний інтелектуальний розвиток).

Крім того, вибір педагогічної парадигми залежить від рівня професійної підготовки вчителів і викладачів. Добре відомо, що низький рівень професійної компетентності передбачає орієнтацію на авторитаризм, традиційну педагогіку з її жорсткою детермінацією освітнього процесу вчителя. Гуманістична педагогіка завжди вимагала як високого рівня професійних умінь, так і сформульованих педагогічних цінностей, зокрема виховного ідеалу.

З феноменологічної точки зору, на перший план ставиться проблема не стільки формування тріади: “знання – уміння – навички”, скільки питання розвитку цілісної особистості, в основу якого покладається явище редукції (лат. *reductio* – повернення, звернення складного процесу до простого, очевидного). І не випадково, що сучасна феноменологічна педагогіка тяжіє до педагогіки герменевтичної (герменевтика – гр. *hermeneutic* – тлумачення). Між ними існує тісний взаємозв’язок, тому в педагогічній теорії все частіше зустрічається термін “феноменологічно-герменевтична теорія педагогіки”. У центрі герменевтичного вчення знаходиться проблема розуміння людини і реальності, яка має для педагогіки унікальну значущість, оскільки зачіпає інтереси всіх учасників педагогічного процесу і виявляє себе на різних рівнях: від соціального замовлення освіти до конкретного методичного прийому.

Варто зазначити, що пошук шляхів досягнення розуміння герменевтика традиційно здійснює, базуючись як на раціонально-логічному, так і на ірраціональному, надаючи особливого значення почуттям та інтуїції. У психолого-педагогічній науці представлені наукові концепції, побудовані, з одного боку, на дослідженні інтелектуальних основ педагогічної діяльності (теорії поетапного формування розумових дій, теорії оптимізації навчання й ін.), з іншого – на підходах, у центрі уваги яких – творчий характер педагогічної діяльності, де важлива роль належить образно-емоційній сфері.

Вважаємо, що педагогічна герменевтика має значний гуманістичний потенціал, оскільки особливого значення надає позанауковим формам духовного осягнення людини, які вимагають вияву їх педагогічних можливостей і координації з науково-педагогічним знанням. Особливо слід підкреслити, що ідеї герменевтичної педагогіки зумовлюються потребами освітньої практики, зокрема адаптаційними потребами учнів ПТНЗ, та ефективного формування їх ***професійних якостей*** у навчально-виховному процесі.

Герменевтичний підхід безпосередньо спрямований на встановлення особистісних смислів, на ціннісні аспекти життєдіяльності людини.

Основними поняттями герменевтичної педагогіки є “розуміння”, “пояснення”, “текст”, “об’єктивна і суб’єктивна значущість поняття”, “інтроспекція”, “духовний дослід людини”, “те, що пояснює розуміння”, “педагогічний наратив (оповідь)” та ін.

Зміст гуманітарної освіти визначає певні ***дидактичні функції*** викладача ПТНЗ, серед яких основними є такі: навчальна, виховуюча, розвиваюча, навчально-методична, культурно-освітня, проектувальна, дослідницька, управлінська. Проте особливого значення в сучасних умовах набуває *стиль дидактичної діяльності викладача гуманітарних дисциплін ПТНЗ*, під яким розуміється усталена система способів і прийомів, які викладач використовує у взаємодії з учнем. На загальному рівні стиль діяльності педагога може бути активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним. Проте кожен творчий викладач прагне виробити особистісний стиль дидактичної діяльності, характерний лише для нього. Для цього він може обрати власний приклад, диференційований підхід у навчанні та вихованні. Отже, особистісний стиль педагога пов’язаний, насамперед, із його конкретними нахилами, здібностями й уміннями. Крім того, він має враховувати і профіль закладу, в якому відбувається реалізація цього стилю.

Дидактичні здібності, зазвичай, включають до структури когнітологічних, гносеологічних, етичних, естетичних і, безумовно, психолого-педагогічних здібностей, хоча ці здібності можуть існувати окремо одні від одних: іс-

нують науковці, які не спроможні передати свої знання іншим, навіть пояснити те, що їм самим є добре зрозумілим; особливі дидактичні здібності, необхідні професору, який читає курс студентам (педагогічно-вольовий вплив на учнів/студентів); здатність організувати колектив студентів/учнів; інтерес і любов до підлітків; змістовність і яскравість викладу навчального матеріалу, тобто володіння засобами красномовства (риторики), образність мови і переконливість; здатність пов'язати навчальний предмет із потребами практики; педагогічна вимогливість і ряд інших), а для того ж ученого – керівника наукового колективу – потрібні додаткові здібності та смислотворчі риси дослідника для відкриття і створення нового знання.

До *супутніх здібностей* особистості педагога відносять: організованість, працездатність, активність, настирливість, уважність і розподіл уваги, самовладання.

До *наукових* найчастіше зараховують конструктивно-проектні й організаторські здібності. Організаторські здібності могли б не входити до структури здібностей, необхідних для вченого-одинака, який був типовим у XVII–XIX ст. Однак сучасна наука неможлива без колективу, науковець повинен бути організатором, інакше він не зможе повністю реалізуватися. Викладачеві-предметнику також необхідні спеціальні здібності, які впливають із його вроджених анатомо-фізіологічних особливостей.

Далі ми детальніше розглянемо основні компоненти професійних здібностей викладача ПТНЗ – тих здібностей, які визначають ***ефективність формування професійних якостей*** майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі в умовах ПТНЗ.

Гносеологічний компонент. Гносеологічні здібності віддзеркалюють чутливість педагога до методів одержання інформації про світ учнів. Вони сприяють формуванню трудового, інтелектуального фонду особистості, швидкому і творчому засвоєнню наукових методів дослідження. Гносеологічні здібності забезпечують накопичення необхідної інформації про себе й учнів, про колег по роботі. Ця інформація дозволяє стимулювати формування контролю і саморегуляції. Таким чином забезпечуються потреби і можливості, сильні та слабкі грані учня. Ознакою високорозвинених гносеологічних здібностей є швидкість і творче оволодіння науковими методами вивчення учнів із метою прийняття обґрунтованих рішень стосовно них, винахідництво у способах навчання вихованців, володіння науковими методами самовиховання, саморозвитку і самоконтролю. Важливою складовою гносеологічного компонента є знання і вміння, які лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Гносеологічний компонент впливає на активність життєвої позиції та форму-

вання світосприйняття, яке виявляється у позитивному ставленні до світу, праці, до інших людей і самого себе. Важливими є і загальнокультурні надбання, а також знання мистецтва, літератури, релігії, права, політики і соціального життя. Наявність змістовних захоплень і хобі також збагачує особистість викладача ПТНЗ. Спеціальні знання – це знання предмета, знання педагогіки, психології, методики викладання. Предметні знання високо цінуються викладачами і знаходяться на високому рівні. Знання з психології, педагогіки, методики викладання, як свідчить дослідження, є однією з найслабших ланок у ПТНЗ.

Конструктивно-проектний компонент. Гносеологічні здібності складають основу діяльності викладача, але визначальними в досягненні високого рівня вмінь виступають конструктивні та проектні здібності. Від них залежить ефективність використання всіх інших видів знання, які можуть або залишитися мертвими, або активно включатися в обслуговування всіх видів науково-педагогічної роботи. Психологічним механізмом реалізації цих здібностей є розумове моделювання навчально-виховного і наукового процесів. Конструктивно-проектні здібності забезпечують стратегічний напрям діяльності та проявляються у вмінні орієнтуватися на кінцеві результати, розв'язувати актуальні завдання урахування майбутньої спеціалізації учнів, планування курсу і наукової діяльності, встановлення значущості курсу в навчальному процесі, науці, враховуючи необхідні зв'язки з іншими дисциплінами. Цей вид діяльності забезпечує реалізацію тактичних цілей: структурування курсу, відбір змісту, вибір форм проведення занять. Усе це є також досить проблемним для значної кількості викладачів ПТНЗ.

В основу проектної та конструктивної діяльності покладено здібності до інтелектуальної праці, які дають змогу: відкинути стандартні методи розв'язання задач і знаходити нові, оригінальні; прогнозувати подальший розвиток подій і дидактичних ситуацій; збагнути сутність основних взаємозв'язків, притаманних проблемі; вибудувувати декілька різних шляхів розв'язання проблеми і вміння обрати найбільш ефективний; вміти виявити добре замасковану проблему, її ідейну сутність та ін.

Аналізуючи цей компонент здібностей, І. Зязюн значну роль відводить інтуїції в науковій творчості як результату напруженої розумової роботи, що дозволяє скоротити шлях пізнання на основі швидкого, майже миттєвого, логічно неосяжного розуміння ситуації та знаходження правильного вирішення проблеми.

У науковій творчості інтуїція сприяє створенню гіпотез. Вона допомагає науковцеві й педагогу бачити проблему, її фон, встановлюва-

ти зв'язки з іншими проблемами, формулювати гіпотези, знаходити критерії виміру досліджуваних явищ, описувати, інтегрувати і синтезувати наукові факти, знаходити їм місце в теорії.

Комунікативний компонент. Спілкування в діяльності викладача виступає не лише засобом наукової та педагогічної комунікації, а й умовою вдосконалення професіоналізму в діяльності та джерелом розвитку особистості викладача, а також засобом виховання учнів. До комунікативних відносяться здібності встановлювати мовні взаємини (мовну атмосферу), бути комунікабельним, налаштуватися на заняття відповідно до його змісту і характеру, налаштувати відповідним чином учнів, уміння виражати все необхідне за допомогою мови, міміки, пантоміми, говорити виразно й емоційно, говорити експромтом та ін. [17, с. 67-83, с. 199-220].

За сучасних умов особливого значення у ПТНЗ набуває педагогічне спілкування з такою його особливістю, як ***дидактичний діалог***, сутнісними вимогами якого є:

1. ***Відчуття і сприйняття учня як рівноправного суб'єкта.*** Тут проявляється особлива чутливість педагога до того, як учні реагують на об'єкти реальної дійсності, якою мірою інтереси і потреби вихованців виявляються при цьому, чи співпадають вимоги педагогічної системи з тим, що від учнів вимагає в навчально-виховному процесі сам педагог. Ця чутливість споріднена з емпатією і проявляється у швидкому, легкому і глибокому проникненні у психологію учнів, в емоційній ідентифікації педагога з учнями та в їхній активній цілеспрямованій спільній діяльності.

2. ***Відчуття міри і такту.*** Виражається в особливій чутливості до ступеня змін, які відбуваються в особистості й діяльності учня під впливом різних засобів педагогічного впливу. Відчуття міри і такту проявляється також у ставленні до змін, які відбуваються, чи є вони позитивними, чи негативними, за якими ознаками можна надавати їм оцінку.

3. ***Відчуття причетності.*** Воно характеризується чутливістю педагога до недоліків власної діяльності, критичністю і відповідальністю за педагогічний і науковий процес. Часто-густо саме цього не вистачає як молодим викладачам, так і тим, хто має значний досвід, але перебуває на стадії "самовигорання", іноді зарозумілості й амбітності.

Такими є основні професійні здібності викладача ПТНЗ. Всі вони взаємно пов'язані й утворюють єдине ціле, впливають на творчу індивідуальність і стиль викладача.

Слід зауважити, що у структурі стилю педагогічної діяльності важливе місце посідають ***методична культура*** викладача, комплекс його умінь. Розглянемо ці питання детальніше.

Методична культура – важливий компонент сучасної дидактики. Чим би не займалася людина, вона завжди викликає повагу людей, якщо є майстром своєї справи. Для викладача ПТНЗ це означає бути зразком методичної майстерності. Перш ніж подати визначення *методичної майстерності*, коротко розглянемо її генезис. Пояснимо спочатку ту частину, що позначена як *методична культура*.

Головна мета виховання – освіти – навчання полягає в передачі молодому поколінню, окрім сучасних професійних знань, умінь і навичок, здобутків морально-духовної культури, як загальнолюдської, так і національної (для української національної культури це, принаймні, тисяча останніх років християнсько-культурного надбання).

Як відомо, мета навчання повинна бути виражена в категоріях змісту освіти. Оскільки йдеться про мету методичної майстерності, її варто виразити в категоріях *методичної культури*. Її першим елементом є *знання* про всі *дидактичні* компоненти процесу навчання, цілі, засоби, об'єкти, результати, прийоми, включаючи знання про самого себе як викладача. Але знати мало, потрібно ще опанувати прийомами своєї професійної діяльності, які ґрунтуються на *навичках*, що складають досвід роботи (другий елемент методичної культури). Оскільки тут беруться до уваги вже засвоєні раніше прийоми, то можна вважати, що на цій основі здійснюється репродукція методичної культури (відтворення вже досягнутого).

Розвиток будь-якої культури (методичної в тому числі) не можна розуміти лише на основі відтворення засвоєного, тому виділяємо третій елемент методичної культури – *творчість*, яка заснована на перетворенні й перенесенні *дидактичних* прийомів навчання в різні умови, тобто створення нового в навчанні.

На жаль, трапляються випадки, коли фахівець знає і вміє працювати, здатний діяти, але не хоче. Це означає, що в нього не вироблений, не вихований досвід емоційного ставлення (зрозуміло, позитивного) до своєї професійної діяльності. Це четвертий елемент методичної культури. Такий досвід з'являється лише тоді, коли і надбання знань, й оволодіння прийомами, і їхнє творче використання здійснюються в професійній діяльності, пов'язані з нею і звернені на систему цінностей людини.

Засвоюючи елементи методичної культури, педагог піднімається на відповідний щабель свого професіоналізму. Оволодіння методичними знаннями забезпечує рівень грамотності (розуміється саме *система знань*, причому знань наукових, а не емпіричних). Лише в цьому випадку грамотність може бути потенційною основою майстерності. Опановуючи досвідом здійснення прийомів професійної діяльності, людина піднімається до рівня

ремесла, що становить систему методичних навичок (прийомів, доведених до автоматизму). Слід зазначити, що ремеслу можна навчитися, здобути його, не опанувавши рівнем грамотності, тобто чисто емпіричним шляхом, але тоді воно переходить у ремісництво і ніколи – в майстерність. Перехід на рівень майстерності можливий лише після засвоєння такого елемента методичної культури, як дидактична творчість. Система методичних умінь (майстерність) виникає на основі оволодіння здатністю перетворювати прийоми (досвід) і переносити їх у нові умови.

Процес становлення рівня майстерності залежить ще від двох чинників: а) рівня грамотності; б) визначених якостей педагога як індивідуальності.

Не викликає сумнівів той факт, що існують особисті властивості чи здібності, риси характеру, найбільш сприятливі для засвоєння елементів методичної культури, і, врешті-решт, для формування і розвитку визначених методичних умінь. Водночас є й такі риси характеру, які зовсім протипоказані викладачеві. Вони гальмують становлення методичної майстерності (дратівливість, невитриманість, байдужість, песимізм тощо).

Зв'язок “індивідуальності викладача” та “методичної культури” засвідчує принципову залежність усіх компонентів методичної культури від сукупності компонентів суб'єкта викладання. Зауважимо, що методична майстерність не є сумою всіх елементів методичної культури і якостей індивідуальності: все, що входить у методичну майстерність, інтегрується і перетворюється в деяку узагальнену здатність виконувати свою професійну діяльність.

Отже, ***методична майстерність*** – це дидактичне новоутворення, що з'являється в результаті інтеграції елементів засвоєної методичної культури і властивостей індивідуальності й функціонує як узагальнена здатність (комплексне уміння) оптимально здійснювати мотивовану навчальну діяльність відповідно до певної мети й умов.

Ми розглядаємо категоріальну структурність ціннісно-сміслового універсуму педагогіки як науки і мистецтва, а тому виділимо ще один рівень професіоналізму – ***рівень мистецтва*** як вищий вияв майстерності. Викладати на рівні мистецтва – означає робити свою справу настільки вміло, щоб ця майстерність була непомітною. Талановиті педагоги, що викладають на рівні мистецтва, трапляються вкрай рідко, як, до речі, й інші природні таланти. Талант можна розвивати, вдосконалювати, але навчити цьому неможливо.

Однак у такому вигляді методична майстерність не є дидактично навантаженою. Необхідно розкрити її компонентний склад, визначити й охарактеризувати те, що входить у методичну майстерність як комплексне дидактичне уміння. Спробуємо здійснити такий аналіз.

1. ***Перцептивні вміння*** (лат. perceptio – психологічне сприйняття, безпосереднє віддзеркалення об'єктивної дійсності органами чуттів): зрозуміти стан учня, проникнути в його внутрішній світ; бачити всіх і кожного (розподіл уваги, бічний зір); відрізнити поточну інформацію про учня від його стійких характеристик; сприймати ситуацію спілкування у контексті діяльності (бачити статус учня в колективі); розпізнавати міжособистісні відносини в групі; уміння розподіляти увагу між різними компонентами процесу навчання; помічати й оцінювати позитивне і негативне в діяльності вихованців; бачити, якої допомоги учень потребує у цей момент. Усі ці вміння складають основу, насамперед, ноологічно-антропологічної перцепції викладача. Означені компоненти – це основоположні поняття таких ФПТ, як педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика та педагогічна герменевтика.

Важливість антропологічної перцепції для викладача усвідомлювалася багатьма. Найголовнішою рисою педагогічної культури, як зазначав В. Сухомлинський, повинно бути відчуття духовного світу кожної дитини. Якщо цього немає, то настає байдужість, глухота і сліпота, одним словом, професійна дискваліфікація.

Необхідно підкреслити, що тут береться до уваги не виховний аспект роботи викладача (він очевидний); відсутність умінь ноологічно-антропологічної перцепції безпосередньо відображається на навчанні. Річ у тім, що однією з передумов успішності комунікативного навчання є створення мовного середовища, яке багато в чому залежить від стилю відносин між викладачем та учнем. Цей стиль, водночас, зумовлений знанням міжособистісних відносин, умінням соціально-психологічної перцепції: як правило, чим вищі знання й уміння, тим стійкіший і позитивніший стиль відносин.

2. ***Проектувальні вміння***: планувати заняття різних видів; передбачати результати планування; відбирати необхідний для занять матеріал; передбачати поведінку мовного (навчального) партнера; аналізувати навчальну ситуацію і вибрати найбільш оптимальне рішення; робити логічні переходи в ході занять; розподіляти навчальний матеріал; визначати необхідну “дозу” теоретичного і практичного навчання; передбачати і попереджувати втому чи ситуації психологічного спаду в засвоєнні навчального матеріалу; імпровізувати в несподіваних навчальних ситуаціях.

У зв'язку з цією групою умінь хотілося б звернути увагу на такі два аспекти. Перший – це розвиток почуття ритму. Воно складає одну із граней розвитку викладацької майстерності. Цю грань можна “шліфувати”. В умінні відчувати ритм заняття, володіти динамікою як

елементом логіки заняття є багато спільного з умінням режисера встановлювати необхідну міру довжини якогось епізоду.

Другий аспект – це розвиток здатності до імпровізації, без чого неможлива методична майстерність. Тут відпрацьовуються норми і правила педагогічної риторики. У процесі реалізації заняття, як правило, виникає необхідність імпровізації, несподівана асоціація, відповідь учня, повернення у ході заняття, думка про можливість оптимального моделювання навчальної ситуації тощо. Тому вміння імпровізувати варто розвивати спеціально і цілеспрямовано.

3. Адаптаційні вміння дають можливість: добирати прийоми навчання (вправи, завдання), адекватні до тієї чи іншої мети (будь-якого рівня); використовувати прийоми роботи, матеріал тощо відповідно до можливостей індивіда, що навчається (адаптація до індивідуальності); адаптувати свою мову в залежності від групи і рівня її підготовленості; підходити до розв'язання методичних питань відповідно до умов навчання (адаптація до умов); контролювати, не порушуючи взаємин мовного партнерства.

Кожне з розглянутих умінь надто об'ємне, комплексне і вимагає особливого дослідження; однак на одному хочеться наголосити особливо. Це вміння індивідуалізувати навчальний процес. Комунікативність навчання вимагає не лише диференційованого підходу до учнів (за здібностями, рівнем знань), що називають індивідуалізацією, а й такого підходу, коли враховуються індивідуальні властивості, суб'єктивні властивості, особистісні властивості учня як індивідуальності. Головними є особистісні властивості, контекст діяльності, особистий досвід, світогляд, сфера інтересів, емоційна сфера і статус індивіда в колективі. Навчання учнів умінню спілкуватися неможливе без урахування індивідуалізації в запропонованому розумінні.

4. Комунікативні вміння: встановлювати мовні взаємини (мовну атмосферу); бути комунікабельним; налаштуватися на заняття відповідно до його змісту й характеру; налаштувати відповідним чином учнів; виражати все необхідне за допомогою мови, міміки, пантоміми; говорити виразно й емоційно; говорити експромтом.

Сукупність комунікативних умінь утворює робоче самопочуття педагога, яке не приходить саме собою, цьому потрібно вчитися. Тут можна використовувати досвід *релаксопедії (педагогічної рівноваги)*; прийнятним є метод активізації резервних можливостей особистості тощо.

5. Організаційні вміння: організувати роботу в парах і групову роботу; організувати колективне спілкування; швидко розподіляти завдання (з урахуванням умов, індивідуальних здібностей учнів); органі-

зовувати індивідуальну самостійну роботу в групі та вдома; знаходити помічника серед вихованців; бути вимогливим до студентів; організувати позанавчальну виховну роботу. Водночас зауважимо, що для кожного викладача існує гостра необхідність уміння організації та проведення всіх видів позанавчальних заходів у навчальному закладі.

6. ***Пізнавальні вміння:*** аналізувати діяльність колег; аналізувати власну діяльність; сприймати нове в методиці та перетворювати методичні рекомендації; займатися науковою працею, брати участь у дослідженнях; здійснювати самоосвіту і самовдосконалення. Пізнавальні вміння підлягають систематичному дослідженню в контексті такої ФПТ, як педагогічна когнітологія.

На основі викладеного можна зробити висновок про те, що особистісний ***дидактичний*** стиль педагогічної діяльності викладачів ПТНЗ є надзвичайно актуальною і складною науковою проблемою, від розв'язання якої залежатиме рівень навчально-виховного процесу, виховання професійної й особистісної культури майбутнього фахівця та формування його професійних якостей.

Навчально-виховні, дидактичні інноваційні процеси реалізуються в умовах конкретної раціоналізації, модернізації, ускладнення системної диференціації і, водночас, інтеграції та помітної динамізації (інтенсифікації) філософсько-педагогічного дискурсу.

Сучасний процес виховання і професійного навчання молоді є об'єктом пізнання фундаментальних педагогічних теорій, у кожній із яких проблематика виховання-освіти-навчання отримує своє антропологічне, психологічне, етичне, естетичне, аксіологічне, герменевтичне, акмеологічне й інше культурно-освітнє трактування. Можна виділити принаймні дев'ять фундаментальних педагогічних теорій: педагогічної антропології, педагогічної психології, педагогічної етики, педагогічної естетики, педагогічної герменевтики, педагогічної когнітології, педагогічної аксіології, педагогічної ноетики і педагогічної акмеології [9; 18].

Педагогіка як наука про виховання-освіту-навчання людини має свої основні християнські засади і принципи, які дають відповідь на питання про смисл, призначення і мету життя людей. І хоча ці питання є віковичними філософськими питаннями, відповіді на них мають бути конструктивними, творчо-пізнавальними і смислотворчими. Адже інакше, як справедливо зауважує В. Корженко, “педагогіка стає абсолютно безпорадною перед філософським плюралізмом” [8, с. 15]. І, водночас, педагогіка невіддільна від філософії, бо з вирішенням проблеми дійсного взаємозв'язку філософії та педагогіки пов'язані фундаментальні питання сутності, статусу і значення педагогіки як науки і мистецтва.

Досвід філософсько-педагогічних досліджень свідчить про те, що теоретико-методологічне осмислення сучасного розвитку науково-педагогічного знання базується на творчому взаємозв'язку філософії, методології та педагогіки [2]. Цей розвиток стає можливим лише у процесі категоріально-концептуального і категоріально-структурного синтезу конкретно-наукового знання загалом і педагогічного зокрема. У найзагальнішому випадку такий синтез визначає когнітивну багатоманітність у культурно-освітньому просторі науки. Категоріально-структурний синтез у своєму ідеальному результаті веде до створення концепцій і теорій. Фундаментальна наукова теорія у точному розумінні виступає найрозвинутішою формою організації наукового знання. Тут фіксується увесь спектр закономірностей пізнавального процесу: гносеологічних закономірностей переходу від емпіричного до теоретичного і від нього до практики, логіко-методологічних закономірностей переходу від однієї форми знання до іншої, закономірностей іманентного розвитку науки у руслі визначеної традиції, психологічних і ноологічних закономірностей, пов'язаних із творчо-вольовими, смислотворчими й евристичними здатностями особистості тощо.

Основоположною категоріальною структурою педагогічної науки є триада ***“виховання-освіта-навчання”***. У цій тріаді складова *“освіта”* є композицією (міровизначенням) *“виховання”* і *“навчання”*. Освіта виступає як навчально-виховний процес духовно-розумної, морально-духовної, духовно-естетичної та професійної підготовки молоді людини. Освіта як фундаментальна категорія педагогіки може бути адекватно з'ясована в системі ноологічних категорій і категоріальних структур у всій своїй онтологічній, епістемологічній та аксіологічній повноті.

Сучасний розвиток філософсько-педагогічної думки з її культурологічними, психологічними і ноологічними підходами дозволяє глибше проникнути у сутність-явище-форму тріади *“виховання-освіта-навчання”*, розглядаючи феномени освіти і виховання з боку їх доленосного значення для людини. Можливості освіти зумовлюються навчанням і вихованням людської особистості як духовної істоти. Ноологічний підхід до виховання й освіти дає можливість конституювати духовно-розумний, морально-духовний та естетично-духовний образи людини. Комплексний підхід до освіти і виховання передбачає визначення їх онтологічного (буттєвого), аксіологічного (ціннісно-сислового) й епістемологічного (когнітивно-герменевтичного) вимірів. Сучасна освіта і виховання спрямовуються на випереджальний розвиток людської особистості.

Освіта як навчально-виховний процес реалізується в результаті зустрічі-одкровення-спілкування того, хто вчить (учителя, викладача), і того, хто навчається (учня, студента). Ціллю освіти є оволодіння учнями певною системою знань, практичними вміннями і навичками, а в цілісному своєму виявленні спрямовується на творчо-вольове і смислотворче ***формування професійних якостей майбутніх фахівців***.

У процесі освіти здійснюється також розвиток духовно-пізнавальних здатностей і можливостей людини. Численні системи освіти і виховання за своєю ***ноологічною*** сутністю є цілеспрямованими, соціально зорієнтованими ***дидактичними структурами і технологіями***, котрі спрямовані на одержання запланованого результату – цілі й мети навчання. І хоча цілі освіти змінюються залежно від епохи, ідеологічних і національних особливостей, соціальних умов тощо, незмінними (інваріантними) залишаються її онтологічні, аксіологічні й епістемологічні виміри. Інваріантними залишаються навчально-виховні й дидактичні передумови зустрічі-одкровення-спілкування вчителя й учня. Більше того, предметом і засобами всіх суб'єктів культурно-освітньої діяльності були і залишаються духовно-пізнавальні, духовно-розумні, творчо-вольові, смислотворчі, морально-духовні та духовно-естетичні здатності й сили людини.

Дидактичний процес завжди був і залишається творчо-вольовою духовною культурно-освітньою діяльністю. І якщо є вічні питання філософії, то є вічні (завжди актуальні) питання і проблеми педагогіки як великої науки і мистецтва творення людської особистості. Духовно-розумний, морально-духовний і духовно-естетичний розвивальний ефект виховання-освіти-навчання потребує як зміни змісту освіти, так і врахування ноологічних індивідуальних особливостей учнів і вчителів, тобто тих, які навчаються, і тих, хто навчає. Цей підхід розробляється у площині парадигми духовності освіти і виховання, гуманізації та гуманітаризації освіти. Ноологічний підхід, ноологічні передумови гуманітарної освіти і виховання особистості протиставляються всім негуманним і механічним методам розвитку і корекції особистості на основі досить-таки обмежених концепцій типу біхевіоризму і психоаналізу.

Філософсько-педагогічна ноологія враховує ціннісно-сміслові настанови і підходи сучасної гуманізації виховання-освіти-навчання, що дозволяє здійснити гармонійне суміщення в єдиному семантичному і дидактичному полі категоріальних структур філософії (онтології, феноменології, епістемології, аксіології, герменевтики), антропології, психології, педагогіки та інших дисциплін із метою досягнення ноологічного категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій, які,

своєю чергою, дозволяють формувати основоположні принципи і поняття ноологічної дидактики – цілісної теорії виховання-освіти-навчання.

Ноологічна дидактика як цілісна синтетична гуманітарна теорія виховання-освіти-навчання становить лише частину розмаїтого педагогічного знання і пізнання, але її основоположну частину. Це означає, що нам необхідно чітко розрізнити галузі знання, з якими має справу педагогіка як наука і мистецтво. Звідси випливає необхідність дослідження знання і пізнання як педагогічних категорій. Більше того, синтез фундаментальних педагогічних теорій передбачає з'ясування й експлікацію категорій і категоріальних структур педагогіки як науки, зокрема пізнання-розуміння-знання, розуміння-уміння-мислення, питання-розуміння-відповідь та ін. Ці тріади можуть бути адекватно з'ясовані у цілісному взаємозв'язку і взаємозалежності з такими категоріальними структурами педагогіки, як виховання-освіта-навчання, творчість-майстерність-діяльність та ін.

Нині спостерігається світова тенденція зміни основних парадигм виховання-освіти-навчання. Це означає, що необхідна генерація і розробка нових фундаментальних педагогічних ідей, зокрема ідей і принципів особистісно орієнтованого ноологічного цілеспрямування. Основоположні педагогічні ідеї у спорідненості з категоріальними структурами класичної та неklasичної дидактики уможлиблюють тематизацію і концептуалізацію таких фундаментальних педагогічних теорій, які здатні сприяти організації системи виховання-освіти-навчання на різних рівнях навчально-виховного процесу.

У цих теоріях розкривається багатовимірне взаємодія між суб'єктом виховання-освіти-навчання і навчально-виховними системами, покликаними забезпечити формування у суб'єкта (учня, студента, молодшої людини, що навчається) необхідних загальнокультурних, духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних, психофізичних, психологічних і професійних новоутворень. Сукупність таких культурно-духовних і науково-педагогічних уявлень і образів складає концептуальну і когнітивну модель майбутнього спеціаліста і громадянина.

У вихованні-освіті-навчанні здійснюється найбільш повний розвиток усіх тілесних, душевних і духовних сил, здібностей людини, зокрема формування професійно важливих якостей фахівця.

Визначення і належне ноологічне та психолого-педагогічне трактування професійних якостей необхідне для подальшого розвитку професійної педагогіки та практики навчально-виховного процесу, зокрема в системі ПТНЗ. Професійні якості – це окремі життєво важливі характеристики творчої особистості, які мають відповідати вимогам певної професії та сприяти її успішному оволодінню.

Подальше дослідження проблем формування професійних якостей фахівців, зокрема майбутніх кваліфікованих робітників, має здійснюватися для конкретних сфер професійної діяльності. Для кожної з таких сфер притаманна своя специфічна система професійно важливих якостей фахівця, які слід належно проаналізувати і дослідити як конкретні дидактичні питання їх формування в умовах навчально-освітнього закладу, а саме ПТНЗ.

Посилання:

1. *Васянович Г.* Гуманітарна освіта і стиль педагогічної діяльності викладача професійно-технічного навчального закладу // Гуманітарна освіта і виховання особистості : Збірник наукових праць / За ред. *Г. П. Васяновича*. — Львів : Сполом, 2004. — С. 9—28.
2. *Васянович Г.* Професійні якості майбутнього фахівця: науково-методологічні критерії визначення і класифікації / *Г. Васянович, В. Онищенко* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 4. — С. 9—33.
3. *Васянович Г. П.* Педагогічна етика. — Львів : Норма, 2005. — 343 с.
4. *Вознюк А. В.* Педагогическая синергетика : монографія. — Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2012. — 812 с.
5. *Гинецинский В. И.* Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. — Л. : ЛГУ, 1989. — 144 с.
6. *Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики. — С.-Пб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1992. — 154 с.
7. *Гжегорчик А.* Життя як виклик. Вступ до раціоналістичної філософії. — Варшава ; Львів, 1997. — 263 с.
8. *Корженко В.* Філософія виховання: зміна орієнтацій : Монографія. — К. : Вид-во УАДУ, 1998. — 304 с.
9. *Онищенко В. Д.* Категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій: стратегія розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 3. — С. 21—28.
10. *Онищенко В. Д.* Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної ноетики // Гуманітарні науки. — 2011. — № 11. — С. 36—50.
11. *Онищенко В.* Ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 4. — С. 6—14.
12. *Онищенко В. Д.* Ноологічні виміри педагогічної аксіології // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 1. — С. 9—14.
13. *Онищенко В. Д.* Педагогічна акмеологія: ноологічні контексти ідентифікації та філософсько-педагогічного синтезу // Гуманітарні науки. — 2009. — № 9. — С. 22—31.
14. *Онищенко В. Д.* Педагогічна герменевтика: ноологічні контексти ідентифікації // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 23—31.
15. *Онищенко В. Д.* Фундаментальні педагогічні теорії в структурі сучасних освітніх технологій // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 3. — С. 57—66.
16. *Онищенко В. Д.* Фундаментальні педагогічні теорії: проблеми синтезу та ідентифікації // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. — Ч. 2. — Харків : “ОВС”, 2002. — С. 336—347.
17. Педагогічна майстерність : Підручник / *І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос* та ін.; За ред. *І. А. Зязюна*. — К. : Вища школа, 1997. — 349 с.
18. Педагогічна соціологія. — Тернопіль : Підручники і посібники, 1998. — 144 с.

19. Савчин М. В. Педагогічна психологія : Навч. посіб. — К. : Академвидав, 2007. — 424 с.
20. Ягупов В. Оновлення дидактики професійно-технічної освіти за сучасних цивілізаційних змін. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/1/Yagupov.pdf>

References (transliterated and translated):

1. *Vasianovych H.* Humanitarna osvita i styl pedahohichnoi diyal'nosti vykladacha profesiyno-tekhnichnoho navchalnoho zakladu (Humanitarian education and teaching style of the teacher of vocational and technical college) // Humanitarian education and training of personality : Scientific Papers / *H. P. Vasianovych* (ed.). Lviv: Spolom, 2004. P. 9—28.
2. *Vasianovych H., Onyshchenko V.* Profesiyni yakosti maibutn'oho fakhivtsia: naukovometodolohichni kryterii vyznachennia i klasyfikatsii (Future specialist's professional qualities: scientific and methodological criteria of definition and classification) // *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 2013, № 3. P. 9—33.
3. *Vasianovych H. P.* Pedahohichna etyka (Teacer's ethics). Lviv : Norma, 2005, 343 p.
4. *Vozniuk A. V.* Pedagogicheskaya sinergetika: monografiya (Educational Synergetics: monograph). Zhytomir: I. Franko State University of Zhytomir Press, 2012, 812 p.
5. *Ginetsinskiy V. I.* Znanie kak kategorija pedagogiki: Opyt pedagogicheskoy kogitologii (Knowledge as a category of pedagogy: Experience of pedagogical cognitology). Leningrad: Leningrad State University, 1989, 144 p.
6. *Ginetsinskiy V. I.* Osnovy teoreticheskoy pedagogiki (Foundations of theoretical pedagogy). St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 1992. 154 p.
7. *Grzegorzczuk A.* Zhyttia yak vyklyk. Vstup do ratsionalistychnoi filosofii (Life as a challenge. Introduction to the rationalist philosophy). Warsaw, Lviv, 1997, 263 p.
8. *Korzhenko V.* Filosofiiia vykhovannia: zmina oriyentatsiy : Monohrafiia (Philosophy of education: changing orientations: Monograph). Kyiv, 1998, 304 p.
9. *Onyshchenko V. D.* Katehorial'no-strukturnyi syntezy fundamental'nykh pedahohichnykh teoriy: stratehiya rozvytku pedahohichnoyi nauky (Categorical and structural synthesis of the fundamental theories of teaching: Development strategy of pedagogy) // *Pedagogy and psychology of vocational education*. 2001. № 3. P. 21—28.
10. *Onyshchenko V. D.* Noolohichnyi katehorial'no-strukturnyi syntezy pedahohichnoi noetyky (Noological categorial and structural synthesis of educational noethics) // *The humanities*, 2011, № 11. P. 36—50.
11. *Onyshchenko V. D.* Noolohichnyi katehorial'no-strukturnyi syntezy fundamental'nykh pedahohichnykh teoriy (Noological categorial and structural synthesis of fundamental pedagogical theories) // *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2000, № 4. P. 6—14.
12. *Onyshchenko V. D.* Noolohichni vymiry pedahohichnoi aksiolohiyi (Noological pedagogical dimensions of values theory) // *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2005, № 1. P. 9—14.
13. *Onyshchenko V. D.* Pedahohichna akmeolohiya: noolohichni konteksty identyfikatsiyi ta filosof's'ko-pedahohichnoho syntezy (Education acmeology: Noological context of identification and philosophical and pedagogical synthesis) // *The humanities*, 2009, № 9. P. 22—31.
14. *Onyshchenko V. D.* Pedahohichna hermenevtyka: noolohichni konteksty identyfikatsiyi (Educational Hermeneutics: Noological context of identification) // *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2002, № 2. P. 23—31.
15. *Onyshchenko V. D.* Fundamental'ni pedahohichni teoriyi v strukturi suchasnykh osvitnikh tekhnolohiy (Fundamental pedagogical theories in the structure of modern educational technologies) // *Pedagogy and psychology of vocational education*, 2002, № 3. P. 57—66.

16. *Onyshchenko V. D.* Fundamental'ni pedahohichni teoriyi: problemy syntezy ta identyfikatsiyi (Fundamental pedagogical theories: the problem of synthesis and identification) // The development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine 1992-2002. Scientific Papers for the 10th anniversary of Pedagogical Sciences Academy of Ukraine. Part 2. Kharkiv, 2002. P. 336—347.
17. Pedahohichna maisternist : pidruchnyk (Teaching skills : Manual) / *I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos* etc. ; *I. A. Ziaziun* (ed.). Kyiv : High School, 1997, 349 p.
18. Pedahohichna sotsiologhiia (Educational Sociology). Ternopil : Textbooks and manuals, 1998, 144 p.
19. *Savchyn M. V.* Pedahohichna psykholohiia (Educational Psychology: Teach. Guidances). Kyiv : Academpres, 2007, 424 p.
20. *Yagupov V.* Onovlennia dydaktyky profesiiyno-tekhnichnoyi osvity za suchasnykh tsyvilizatsiynykh zmin (Update didactics of vocational education in modern civilization changes). [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/1/Yagupov.pdf>

Стаття надійшла до редакції 28.08.2013

Г. Васянович, В. Онищенко

Дидактические основы формирования профессиональных качеств будущих квалифицированных рабочих

В статье исследуются сущности дидактических принципов профессионального образования и учебно-воспитательных принципов формирования профессиональных качеств квалифицированных рабочих в условиях ПТУ в контексте фундаментальных педагогических теорий. Тематизируется и концептуализируется проблематика исследования сущности профессиональных качеств квалифицированных рабочих и возможностей формирования упомянутых качеств в условиях ПТУ. Обосновывается положение о том, что актуальной для отечественной профессиональной педагогики остается проблема обновления дидактики профессионально-технического образования в условиях современных технико-технологических и цивилизационных изменений. В наше время наблюдается мировая тенденция изменения основных парадигм воспитания-образования-обучения. Это означает, что необходима генерация и разработка новых фундаментальных педагогических идей, в частности идей и принципов лично ориентированной ноологической целенаправленности. Основополагающие педагогические идеи в объединении с категориальными структурами классической и неклассической дидактики дают возможность концептуализировать такие фундаментальные педагогические теории, которые могут способствовать организации системы воспитания-образования-обучения на различных уровнях учебно-воспитательного процесса. В статье доказано, что методическое мастерство – это дидактическое новообразование, которое появляется в результате интеграции элементов усвоенной методической культуры и душевно-духовных свойств индивидуальности, функционирующее как обобщенная способность (комплексное умение) оптимально осуществлять мотивированную учебную деятельность в соответствии с определенными целями и условиями.

Ключевые слова: дидактика, профессиональное качество, учебно-воспитательный процесс, фундаментальная педагогическая теория, гуманизация образования, педагогическое мастерство, квалифицированный рабочий.

H. Vasianovych, V. Onyshchenko

Didactic Principles of Future Skilled Workers' Professional Qualities Formation

The article examines the nature of teaching principles of vocational education and educational principles of skilled workers' professional qualities formation at a vocational school in the context of fundamental pedagogical theories. The problems of researching the essence

of skilled workers' qualities and the possibilities of forming these qualities at a vocational school are thematized and conceptualized. The authors substantiate the position that the problem of updating the didactics of vocational education remains relevant for domestic professional pedagogy in the context of modern technical and technological and civilizational changes. Nowadays, there is a worldwide trend of changing the basic paradigms of upbringing-education-training. It means that we need the generation and development of new fundamental pedagogical ideas – the ideas and principles of person-oriented pedagogical focus, in particular. Fundamental pedagogical ideas in association with categorical structures of classical and non-classical didactics enable to conceptualize such fundamental pedagogical theories that can contribute to the organization of upbringing-education-training system at various levels of the educational process. The authors prove that the mastery of teaching is a didactic neoplasm that appears as a result of the integration of elements of assimilated methodical culture and psycho-spiritual properties of the individual and that functions as a generalized ability (complex skills) optimally to carry out motivated training activities in accordance with specific objectives and conditions.

Keywords: didactics, professional quality, educational process, fundamental pedagogical theory, humanization of education, pedagogical skills, skilled worker.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник Л. Є. Сігаєва

УДК 378.4

Олеся Смолінська

КУЛЬТУРОВІДПОВІДНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Ідея культуровідповідності, висунута Ф. Дістервегом, дала поштовх не лише розвитку теорії та практики виховання, хоча активно ними плекається й досі, вона стала методологічною основою для виникнення етнопедагогіки як наукової сфери, а в сучасних умовах панування глобальних тенденцій — ґрунтом, на якому зростає мультикультуралізм в освіті — реалізація можливостей навчання, виховання та розвитку в лоні різних культур як суспільно об'єктивних надчасових духовних явищ, що створюють неперервну та непідвладну окремому індивідові традицію. Подібне тлумачення співвідношення світів культури зустрічаємо й у Г. Сковороди, який розрізняв мікрокосм — людину та символічний світ — Біблію як сутнісний вияв надприродної реальності, яка створює символічний світ [14, с. 142]. Традиційна для педагогіки дієвість принципу культуровідповідності накреслена у праці П. Наторпа “Культура народу і культура особистості”, увага до якої посилювалася у періоди соціально-культурних змін, коли поставало питання про співвідношення меж особистості та народу. Проблему загальнонародної та особистісної культур вчений вбачає, насамперед, у їх зв'язку з питанням свободи, починаючи і закінчуючи свою працю зверненням саме до цього критерію. П. Наторп, якого вважають засновником соціальної педагогіки, обґрунтував практичні механізми соціалізації через освіту, при цьому, звертаючись до проблем дієвості останньої, зазначав, що результат навчально-виховних впливів не стільки залежить від системи самої по собі, скільки пов'язаний із конкретними проявами її впливів — комунікаціями всередині закладів-елементів системи, що визначаються викладачами. Основною проблемою вважав її [системи] відірваність від справжніх обставин діяльності: “Принципи і загальні положення нашого шкільного устрою можуть бути цілком правильними й обґрунтованими... але не відповідають своєму призначенню: стоять надто далеко від реального життя народу, не входять у нього, не виростають із нього і не вертаються в нього назад” [11, с. 76]. Таким чином, П. Наторп описав принципову схему забезпечення життєздатності освітньої установи

завдяки процесам, аналогічним до інтеріо- та екстеріоризації, у першу чергу, якісних характеристик внутрішнього та зовнішнього культурного оточення, отже, механізм дії принципу культуровідповідності у житті людини та народу, що його [культурне оточення — О. С.] у цьому контексті слід розуміти як діяльнісну людиноорієнтовану єдність. Слідуючи за цією логікою, вважаємо, що культуровідповідність як принцип організації культурно-освітнього простору своєю організуючою дією реалізує саме таким чином — інтегровано “вирощуючи” його (простір) в обставинах і з обставин культури як екстернального, так і інтернального типів, при цьому, згідно з П. Наторпом, слід зважити на те, що йдеться не про систему освіти в цілому, а про конкретні її одиниці (у цій статті — педагогічні університети). При цьому культурно-освітній простір педагогічного університету — це особливий тип локального хронотипу, що виник внаслідок діяльності індивідуальних і колективних суб’єктів (викладачів, студентів, управлінців, університету) з освоєння професійно-прикладної та символічно-знакової професійно-педагогічної дійсності, та, своєю чергою, зумовлює параметри як цієї дійсності, так і активності суб’єктів щодо її освоєння та організації. Складовими культурно-освітнього простору, на нашу думку, є функціональні середовища, в яких безпосередньо відбуваються всі дії й операції, що забезпечують його загальну дієвість. При цьому, коли йдеться про зміни будь-якого типу (реноваційні, інноваційні), їх спрямованість задається ключовими положеннями простору, а завдання розв’язуються локально, ефект від їх реалізації має кумулятивно-синергічний характер.

Культуровідповідність як дидактичний принцип є достатньо добре дослідженою категорією як у теоретичному, так і в історико-педагогічному аспекті, в сучасній дисертаційній тематиці часто розглядається співвідносно з проблемами виховання (В. Борисов, Е. Койкова, А. Солодка та ін.) та в історико-педагогічному контексті (Л. Голубнича, Н. Горбатюк, Н. Калита). Нові погляди на зміст цього принципу висловили Г. Васянович, Г. Філіпчук, Е. Ананьян, які розширили його функціональність, а з проблематикою вищої освіти тісно пов’язані праці І. Прудченко, яка розглядала його дію, як культуроемкість та культуропородження щодо змісту вищої освіти [13], О. Отич, яка аналізувала його в контексті становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи [12].

Незважаючи на достатньо високу опрацьованість змісту принципу культуровідповідності в контексті дидактики, теорії та практики вихо-

вання, недостатньо вивченим залишається його організуючий контекст щодо культурно-освітнього простору педагогічного університету.

Мета статті – дослідити зміст культуровідповідності як принципу організації культурно-освітнього простору педагогічного університету, його культуропідтримуючу та культурогенеруючу функції.

Особливої сили принцип культуровідповідності у своєму розвитку набував у періоди, коли на зміну соцієнтарним приходили культурологічні парадигми. Так, наприкінці 80-их – на початку 90-их років ХХ століття в Україні й інших посткомуністичних країнах знецінення підтримуваних радянською ідеологією підходів у вихованні зумовило підйом культурологічних підходів, особливо (знову ж у зв'язку із руйнуванням інтер-, а, по суті, безнаціональних педагогічних підходів) на основі концепції Ф. Дістервега, вже утвердженої у світовій педагогічній спадщині, стрімко почали розвиватися етнопедагогічні наукові дослідження, основою для яких у пострадянській педагогіці слугували розвідки Є. Сявакко про українську етнопедагогіку та її розвиток [16], Г. Волкова з його розмежуванням народної педагогіки як емпіричного навчально-виховного досвіду народу та етнопедагогіки як науки [4], тим більше, що К. Ушинський вказував на пряму залежність системи освіти від культурної специфіки народу [18]. Період 80-90-их років ХХ століття в українській педагогіці ознаменувався виходом праці М. Стельмаховича “Народна педагогіка” [15], низки інших його досліджень (“Народне дитинознавство”, 1991; “Українське родинознавство”, 1994), крім того, тоді ж з'явилися як нові, так і ті розвідки, що не були доступні радянському читачеві (ресурс www.libportal.org.ua подає рекомендований список на 245 назв літератури, виданої з теми “Українська ментальність і етнопедагогіка” у 80-90-их рр. ХХ ст. [17]).

Проте період, коли гуманістичні цінності, ґрунтуючись на ентузіазмі вчителів-новаторів та їх послідовників, беззаперечно домінували в культурно-освітньому просторі України, змінив час, коли на перший план виступили соціальні й економічні цінності з їх прагматизмом і націленістю освіти не на розвиток особистості, а на якість кар'єри і життя, тому культуровідповідність як принцип дезактуалізується у його первинному, визначеному Дістервегом, сенсі, набуваючи при цьому нових значень — більш пластичних, модифікованих, наприклад мульти(полі)культурності, які, у свою чергу, виявляють ті ж базові риси, що й “батьківський”, зокрема адаптивність, соціально-культурну детермінованість, крім того, мульти(полі)культуралізму теж властивий розвиток: від класичного (репрезентувати в одній освітньо-виховній системі плуралізм як національних, так і соціальних культурних цінностей) — до модерного (становлення людини

культури). Саме завдяки цьому культуровідповідність набуває нового звучання як у теоретичній педагогіці, так і в культурно-освітній практиці. Нові значення, утворені у процесі генезису принципу культуровідповідності, формують і нові підходи як у його теоретичному осмисленні, так і в практичній реалізації, водночас і нові феноменологічно-герменевтичні аспекти.

Застосовуючи герменевтичний підхід до терміна “культуровідповідність”, розуміємо три відмінні між собою смисли: по-перше, це відповідь культурі — первинне і пряме значення, що передбачає процес тривалого співставлення зі статичним, добре вивченим зразком у культурі (зазвичай, зразок є набагато старшим від ситуації, де він застосовується, тому нерідко пряма дія цього принципу призводить до організації згідно із застарілими уявленнями, отже, й до відставання у розвитку, процесуального запізнення в культурно-освітньому просторі) — вияв постфігуративної культури, згідно з М. Мід [10]; по-друге, культуровідповідністю теж є поетапне операційне порівняння цінностей культурно-освітнього простору із загальнокультурною парадигмою, що дає можливість університетові “триматися на плаву”, реагуючи на щоденні виклики достатньо швидко, проте гублячи з виду фундаментальні зміни (кофігуративний культурний прояв [10]); по-третє, культуровідповідність також може містити смисл відповідності образів культури, тобто не її конкретним проявам, а проектам, що передбачає динамічне співтворення-співіснування (організацію) “за образом і подобою” культури, де герменевтично дуже близько підходить освіта як процес креації певних образів культури (префігуративний обрис культури [10]).

У сучасних умовах культуровідповідність є, швидше, орієнтиром у виборі оптимального ступеня співвідношення між цілим і його частиною, особистим і соціальним, національним і глобальним, інтегрованим і диференційованим, уніфікованим і різноманітним, зовнішнім і внутрішнім, свідомим і несвідомим, керованим і стихійним, стабільним і мінливим тощо. У зв'язку з цим культуровідповідність як принцип організації визначає “міру відповідності культури та всіх компонентів освіти (змісту, засобів, педагогічних завдань та ін.). Як принцип управління — відображає співвіднесеність освіти сучасній культурі з позицій її (культури) адекватності як культурній традиції (характерній особливості), так і новаторству (перетворенню)” [6]. Разом із тим культуроємність як наповненість освіти цінностями культури, виявляючись у великій кількості деколи парадоксальних і несподіваних граней, виключає одновимірність співвідношення освіти і культури, передбачаючи просторовість у їх взаємодіях.

Обговорення змісту організаційного принципу культуровідповідності зачіпає тематику університету не лише як одної з ланок системи освіти, а

й як специфічної культуровідповідної форми її реалізації. Виходячи з нових вимог до моделі випускника педагогічного університету, в числі яких — гармонійне поєднання високої кваліфікації, соціальної відповідальності, досконалого володіння технікою, впливає саме ідея культуровідповідності освіти, що “диктує необхідність наближення моделі будь-якої вищої професійної освіти до універсальної університетської системи” [1, с. 66]. Близько з цим перебуває також і формування місії університету як забезпечення “становлення класично освіченої людини”, на відміну від формування “культурного спеціаліста” [5, с. 85] — завдання вищого навчального закладу неуніверситетського типу. Аналізуючи культуровідповідність в аспекті організаційного принципу щодо культурно-освітнього простору педагогічного університету, слід конкретизувати його ключові параметри для якісної підготовки вчителів. Отже, метою щодо культуровідповідності є його [культурно-освітнього простору] орієнтованість на становлення людини культури та культурогенетичність як природна риса різних видів діяльності, суб’єктів університетського життя, що наближає культуровідповідність до засад ідеології людиновідповідності як системи поглядів та ідей, у якій усвідомлюється, приймається й оцінюється ставлення до людей і їх освіти, життя в суспільстві, ролі в історії сім’ї, роду, народу, людства [20]. Зміст культуровідповідного середовища, згідно з І. Ієроновою [7, с. 18], визначається сукупністю взаємопов’язаних педагогічних подій (суб’єктного соціокультурного досвіду [9]), адекватних до культурних фактів, що відтворюють контекст міжкультурного посередництва (специфіка освітньої установи, культура даного соціуму). Щодо культурно-освітнього простору педагогічного університету це, насамперед, гармонізація змісту культурних патернів, що виражають різні рівні культури (базові уявлення, проголошені цінності й артефакти [22, с. 36]). Це також підтверджує О. Крижанівська, досліджуючи культуровідповідне середовище навчання студентів педагогічного коледжу та визначаючи таке середовище як фактор життєтворчості особистості [9] з тією лише відмінністю, що доповнює його функціонально, додаючи акумулюючу роль у цьому процесі [життєтворчості]. Згідно з підходом О. Челядінової [21, с. 11-12], культуровідповідність щодо середовища є сукупністю матеріальних і духовних факторів і засобів, що сприяють перетворенню індивіда в особистість, а потім — в індивідуальність у процесі розв’язання освітніх завдань, спрямованих на інтелектуальний і творчий розвиток особистості учня/студента. Попри раціональність такого визначення, проблема культурогенетичності як риси культурно-освітнього

простору випадає з поля зору автора, як і синергізм цього поєднання матеріально-духовних факторів, із яких вилучені ще й соціальні.

Культуровідповідне середовище, крім культурогенетичності, може також характеризуватися варіативністю, діалогічністю, толерантністю, рефлексивністю, духовною та культурною насиченістю. Основними рисами такого середовища є: самокреація, самогенезис, самореформація [21, с. 11] та самозаперечення. Кожен із наступних етапів його розвитку заперечує попередній, таким чином приймаючи його характеристики у “згорнутому вигляді” згідно з кумулятивними здатностями простору [3]. Функціонально культуровідповідність щодо середовища (простору) виявляється у тому, що, крім прямих функцій, наприклад, професійного навчання, виховання та розвитку для культурно-освітнього простору педагогічного університету, культуровідповідність: забезпечує генерування чи має в наявності такі обставини як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, що сприятимуть самопізнанню, самоактуалізації, творчому саморозвитку особистості студента; стимулює активність, самостійність і креативність суб’єктів, при цьому масово рекламовані українськими університетами можливості участі майбутніх студентів у гуртках художньої самодіяльності чи спортивних секціях часто є зовнішньою атрибутикою таких обставин, оскільки стосуються лише розвитку спеціальних здібностей, тому й охоплюють незначну частину контингенту, позірно розвиваючи часто віддалені від професійних якості, подекуди перешкоджаючи становленню професійних рис особистості випускника створюючи ситуацію, в якій успіх у цій роботі компенсує недостатність власне професійно-педагогічного становлення, деколи й цілком редукуючи його; ще одним проблемним аспектом є низький рівень активності, самостійності та креативності викладацького складу як суб’єкта культурно-освітнього простору педагогічного університету, причин якого є багато, вони різноманітні, проте одна з них (об’єктивна) — це своєрідний розподіл суб’єктності, що відбувається внаслідок перетворень соціально-культурного характеру, зміни загальної культурної моделі суспільства, де- і реструктурування процесу обміну інформацією, у тому числі в університетській педагогічній освіті; забезпечує можливість комфортного існування в освітньому просторі суб’єктів освіти; уможлиблює буття людини культури, даючи право всім суб’єктам університетської педагогічної освіти (студенти, викладачі, університет як особливий культуровідповідний суб’єкт) свідомого та вільного вибору свого місця в культурі та соціумі; сприяє здійсненню спільної продуктивної діяльності, творчій взаємодії; орієнтує особистість студента в її стосунках (взаємозв’язках) з іншими суб’єктами освіти

скеровувати свій внутрішній потенціал на творче перетворення дійсності; є основою для формування творчої самостійності майбутніх учителів (“самоорганізація активної самостійної діяльності, що базується на прийнятті цінності творчості, прагненні до творчості у всіх її проявах і аспектах, модифікуванні, комбінуванні власної діяльності, імпровізуванні в розв’язанні педагогічних проблем, самореалізації” [21, с. 10]). При цьому, повертаючись до класичного сенсу культуровідповідності, механізму її дії, те ж розуміння творчої самостійності первинно має бути притаманне культурно-освітньому простору педагогічного університету.

Таким чином, культуровідповідність як принцип, введений Ф. Дістервегом, впродовж часу свого існування суттєво видозмінився, поширившись, крім царини навчання та виховання, на способи організації культурно-освітніх взаємодій. Крім того, культуровідповідність, змінивши у XXI столітті науковідповідність як системну основу освіти XX століття, передбачає її розвиток згідно з природою культури, враховуючи як її іманентні характеристики, так і специфіку, зумовлену часом [2, с. 22]. Пояснена П. Наторпом його дієвість не лише тлумачить існуючі культуровідповідні процеси, а й прогнозує їх розвиток у бік культурогенетичності. При цьому культуровідповідність — це, перш за все, “принципова гуманістична позиція педагога, який визнає людину суб’єктом культури, її головною дійовою особою, здатною містити в собі “старі” смисли культури та, одночасно, виробляти нові, спрямовані на розвиток людини як людини культури та цілісної особистості, що допомагає (позиція) віднайти цінності та сенс життя” [8, с. 110]. Коеволюційність зв’язку природи і культури В. Плотніков трактує як їх структуровану сумісність [19, с. 73], організаційну єдність, тому як принцип організації культурно-освітнього простору педагогічного університету культуровідповідність за аналогією, насамперед, встановлює певні його параметри, як-от: певний зміст, що визначається у гармонізації культурно-освітніх фактів життєдіяльності університету; провідні риси, у тому числі варіативність, діалогічність, толерантність, рефлексивність, духовну та культурну насиченість і здатність до самокреації, самогенезису, самореформації та самозаперечення; специфічну функціональність, насамперед організуючі, забезпечуючі та стимулюючі ролі щодо різнорідних суб’єктів, їх творчих проявів.

Посилання:

1. *Бенин В. Л.* Высшее образование и культура / *Владислав Львович Бенин* // *Фундаментальные исследования.* — 2006. — № 6. — С. 64—67.
2. *Ванюшкина Л. М.* Современный философско-культурологический контекст образования / *Любовь Максимовна Ванюшкина* // *Человек и образование.* — 2012. — № 3 (32). — С. 22—26.

3. *Видт И. Е.* Образование как феномен культуры: Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : дисс... на соиск. науч. степени доктора пед. наук : 13.00.01 / *И. Е. Видт.* — Тюмень, 2003. — 381 с.
4. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика / *Геннадий Никандрович Волков.* — Чебоксары, 1974. — 376 с.
5. *Воронкова Л. П.* Принцип “культуросообразности” и культурная миссия университетов / *Людмила Петровна Воронкова* // Вестник ОГУ. — 2005. — № 1. — С. 83—85.
6. *Захарова Г. П.* Соотношение образования и культуры в гражданском обществе / *Г. П. Захарова.* — [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://www.mzst.ru/pages/20-g.p.-zakharova-sootnoshenie.html>
7. *Иеронова И. Ю.* Формирование профессионально-посреднической культуры будущего переводчика в культуросообразной среде университета : автореф. дисс... доктора пед наук : 13.00.08 / *И. Ю. Иеронова.* — Калининград, 2008. — 45 с.
8. *Кайнбаева Ж. С.* Культуросообразность как одна из ведущих методологических идей в содержании образования / *Жамила Советовна Кайнбаева* // Вестник Западно-Казахстанского государственного университета. — 2010. — № 1. — С. 107—111.
9. *Крыжановская Е. С.* Культуросообразная среда обучения студентов педагогического колледжа как фактор жизнестворчества личности : дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / *Е. С. Крыжановская.* — Иркутск, 2003. — 178 с.
10. *Мид М.* Культура и мир детства / *Маргарет Мид.* — М. : Наука, 1988. — 429 с.
11. *Наторп П.* Культура народа и культура личности / *Пауль Наторп.* — С.-Пб, 1912. — 189 с.
12. *Отич О. М.* Педагогіка мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи / *О. М. Отич* // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. — 2009. — Вип. 7 (12). — С. 40—44.
13. *Прудченко І. І.* Зміст вищої освіти: культуроемкість, культуровідповідність, культуропородження / *Інна Іванівна Прудченко* // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. — 2011. — № 3. — Т. 1. — С. 183—189.
14. *Сковорода Г. С.* Діалог. Назва його — Потоп зміїний / *Григорій Савич Сковорода* // Твори: у двох томах. — К. : Обереги, 1994. — Т. 2. — С. 140—178.
15. *Стельмахович М. Г.* Народна педагогіка : навчально-методичний посібник / *Мирслав Гнатович Стельмахович.* — К. : Радянська школа, 1985. — 312 с.
16. *Сявавко Є.* Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / *Євгенія Іванівна Сявавко.* — К. : Радянська школа, 1974. — 151 с.
17. Українська ментальність і етнопедагогіка. Рек. список. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://libportal.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=270&Itemid=141
18. *Ушинский К. Д.* О необходимости сделать русские школы русскими / *Константин Дмитриевич Ушинский* // *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений : В 11 томах. — Т. 3. — М.; Л. : Изд. АПН РСФСР, 1948. — С. 306—315.
19. *Худякова Н. Л.* Философия культуры и культуросообразность образования / *Н. Л. Худякова* // Вестник Челябинского государственного университета. — 2012. — № 15 (269). — Вып. 24. — С. 72—75.
20. *Хуторской А. В.* Принцип человекосообразности и его роль в обновлении образования / *Андрей Викторович Хуторской.* Персональный сайт. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://khutorskoj.ru/be/2010/0610/index.htm>
21. *Челядинова О. А.* Формирование творческой самостоятельности студентов в культуросообразной среде педагогического вуза : автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / *О. А. Челядинова.* — Шуя, 2012. — 23 с.

22. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Эдгар Шейн. – С.-Пб. : Питер, 2002. — 336 с.

References (translated and transliterated)

1. *Benin V. L.* Vysshee obrazovanie i kul'tura (Higher education and culture) // Fundamental research, 2006, № 6. P. 64—67.
2. *Vanjushkina L. M.* Sovremennyj filosofsko-kul'turologicheskij kontekst obrazovanija (Modern philosophical and cultural context of education) // Man and education, 2012, № 3 (32). P. 22—26.
3. *Vidt I. E.* Obrazovanie kak fenomen kul'tury: Jevoljucija obrazovatel'nyh modelej v istoriko-kul'turnom processe : diss... na soisk. nauch. stepeni doktora ped. nauk : 13.00.01 (Education as a cultural phenomenon: The evolution of educational models in the historical and cultural process : thesis for scientific degree of Doctor of Pedagogy). Tjumen', 2003, 381 p.
4. *Volkov G. N.* Jetnopedagogika (Ethnopedagogy). Cheboksary, 1974, 376 p.
5. *Voronkova L. P.* Princip "kul'turosoobraznosti" i kul'turnaja missija universitetov (The principle of "cultural conformity" and cultural mission of universities) // Scientific papers of Orenburg State University, 2005, № 1. P. 83—85.
6. *Zakharova G. P.* Sootnoshenie obrazovanija i kul'tury v grazhdanskom obshhestve (The ratio of education and culture in the civil society). — [Electronic resource] — Mode of access : <http://www.mzst.ru/pages/20-gp-zakharova-sootnoshenie.html>
7. *Ieronova I. Yu.* Formirovanie professional'no-posrednicheskoi kul'tury budushhego perevodchika v kul'turosoobraznoj srede universiteta : avtoref. diss... doktora ped nauk : 13.00.08 (Formation of professional intermediary culture of future interpreter in cultural environment of university: author's abstract of thesis for scientific degree of Doctor of Pedagogy). Kaliningrad, 2008, 45 p.
8. *Kajnbajeva Zh. S.* Kul'turosoobraznost' kak odna iz vedushhih metodologicheskikh idej v soderzhanii obrazovanija (Culture as one of the leading methodological ideas in the content of education) // Scientific papers of Western Kazakh State University, 2010, № 1. P. 107—111.
9. *Kryzhanovskaja E. S.* Kul'turosoobraznaja sreda obuchenija studentov pedagogicheskogo kolledzha kak faktor zhiznetvorchestva lichnosti : diss. na soiskanie uch. step. kand. ped. nauk: 13.00.01 (Cultural environment of students' training at pedagogical college as a factor of vital and creative personality : Ph. D thesis in pedagogical sciences). Irkutsk, 2003, 178 p.
10. *Mid M.* Kul'tura i mir detstva (Culture and the world of childhood). Moscow, 1988, 429 p.
11. *Natorp P.* Kul'tura naroda i kul'tura lichnosti (Culture of the people and culture of a person). St. Petersburg, 1912, 189 p.
12. *Otych O. M.* Pedagogika mystetstva u rozvytku tvorchoi individualnosti maibutnoho pedahoha profesiinoi shkoly (Pedagogy of art in the development of future teacher's creative personality of vocational schools) // Scientific journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 14: Theory and methodology of art education, 2009. Issue 7 (12). P. 40—44.
13. *Prudchenko I. I.* Zmist vyshchoi osvity: kulturoiemnist, kulturovidpovidnist, kulturoporodzhennia (Content of Higher Education: culture, conformity of culture, birth of culture) // Higher Education of Ukraine : Theoretical and methodological scientific journal, 2011, № 3. Vol. 1. P. 183—189.
14. *Skovoroda H. S.* Dialoh. Nazva yoho — Potop zmiinyi (Dialog. Its name is snake's flood / Works: in 2 volumes. Kyiv, 1994. Vol. 2. P. 140—178.
15. *Stelmakhovych M. H.* Narodna pedagogika: navchalno-metodychnyi posibnyk (People's education: study guide). Kyiv, 1985, 312 p.
16. *Siavavko Ye. I.* Ukrainska etnopedagogika v yii istorychnomu rozvytku (Ukrainian ethnopedagogics in its historical development). Kyiv, 1974, 151 p.

17. Ukrajins'ka mental'nist' i etnopedagogika. Rek. spysok (Ukrainian mentality and ethnopedagogics. The recommended list) — [Electronic resource]. — Mode of access : http://libportal.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=270&Itemid=141
18. *Ushinskij K. D.* O neobhodimosti sdelat' russkie shkoly russkimi (On the need to make the Russian schools Russian). Collection of works : in 11 vols. Vol. 3. Moscow – Leningrad, 1948. P. 306—315.
19. *Hudjakova N. L.* Filosofija kul'tury i kul'turosoobraznost' obrazovanija (Philosophy of culture and culture conformity of education) // Scientific papers of Cheliabinsk State University, 2012, № 15 (269). Issue 24. P. 72—75.
20. *Hutorskoy A. V.* Princip chelovekosoobraznosti i ego rol' v obnovlenii obrazovanija (Person-congruity principle and its role in the renewal of education) // *Andrey Hutorskoy*. Personal site. [Electronic resource]. — Mode of access : <http://khutorskoy.ru/be/2010/0610/index.htm>
21. *Cheljadinova O. A.* Formirovanie tvorcheskoy samostojatel'nosti studentov v kul'turosoobraznoj srede pedagogicheskogo vuza : avtoref. dis.. kand ped nauk : 13.00.08 (Formation of creative independence of students in the culture-medium of teacher's higher school : author's abstract of Ph.D. thesis in pedagogical sciences. Shuya, 2012, 23 p.
22. *Shane Ye. H.* Organizacionnaja kul'tura i liderstvo (Organizational culture and leadership). St. Petersburg, 2002, 336 p.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2013

О. Смолинская

Культуросоответствие как ведущий принцип организации культурно-образовательного пространства педагогического университета

В статье изложено содержание культуросоответствия как организационного принципа культурно-образовательного пространства педагогического университета. Обращено внимание на развитие значения понятия культуросоответствия соответственно с этапом культурно-общественного развития социума, в том числе уделено внимание современному герменевтическому наполнению термина, дана характеристика культуросоответствующей среды высшего учебного заведения, центральными чертами которой являются культурогенетичность, вариативность, диалогичность, толерантность, рефлексивность, духовная и культурная насыщенность, способность к самокреации, самогенезису, самореформации и самоотрицанию. Кроме этого, в статье изложена особая функциональность принципа культуросоответствия по отношению к пространству, состоящая не только в профессиональном обучении, воспитании и развитии, но и в реализации организующих, обеспечивающих и стимулирующих ролей разнородных субъектов культурно-образовательного пространства. Автор делает вывод, что принцип культуросообразности в течение времени своего существования существенно видоизменился, распространившись, кроме сферы обучения и воспитания, на способы организации культурно-образовательных взаимодействий.

Ключевые слова: культуросоответствие, принцип организации, культурно-образовательное пространство, педагогический университет.

О. Smolinska

Culture Accordance as a Guiding Principle of Organizing Cultural and Educational Space of Pedagogical University

The article presents the contents of culture accordance as an organizing principle of cultural and educational space of Pedagogical University. The author pays attention to the development of the meaning of culture accordance respectively with the step of cultural and social development

of the society, as well as contemporary hermeneutical filling of the term, the characteristics of culture accordance environment of a higher school, the central features of which are culture geneticity, variability, dialogism, tolerance, reflexivity, spiritual and cultural richness, the ability to self-creation, self-genesis, self-reformation and self-denial. In addition, the article presents a special functionality of culture accordance principle in relation to space consisting not only of vocational training, education and development, but also of the implementation of organizing, providing and challenging roles of diverse subjects of cultural and educational space. The author concludes that during the period of its existence the principle of cultural conformity substantially altered, covering, except the sphere of education and training, the ways of organizing cultural and educational interactions, as well.

Key words: culture accordance, organizing principle, cultural and educational space, Pedagogical University.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Г. М. Лактіонова

УДК 378.147:504(477)

Галина Білецька

ОБҐРУНТУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

У кінці ХХ ст. суспільство вступило у постіндустріальний етап свого розвитку, що зумовило докорінні зміни в політиці, економіці, культурі, освіті й особистому житті кожної людини. Фахівець нового покоління повинен мати певний запас знань, бути ініціативним і самостійним, вміти орієнтуватись в інформаційних потоках, володіти творчим мисленням, бути здатним вирішувати завдання, які мають інтегративний, комплексний характер. Одним із напрямів модернізації професійної освіти в сучасних умовах є підготовка фахівців, здатних адаптуватися до соціально-економічних і технічних умов суспільства, які постійно змінюються, що можливо при поглибленні фундаменталізації освіти за рахунок посилення природничо-наукової підготовки. Принципово важливе значення має фундаментальна підготовка для фахівця-еколога, оскільки його майбутня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з використанням природничо-наукових знань і закономірностей.

Різними аспектами підготовки майбутніх екологів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) присвячені праці М. Мамедова, Г. Папуткової, Н. Рідей, К. Романової, С. Рудишина та ін. Разом із тим, у дослідженнях не розглядаються проблеми природничо-наукової підготовки студентів-екологів, яка є фундаментом професійної освіти і сприяє формуванню природничо-наукового світогляду. Водночас важливість природничо-наукової освіти фахівців у ВНЗ відзначають вітчизняні та зарубіжні науковці (А. Антонень, Н. Васильєва, Н. Двудічанська, В. Єлісеєв, С. Касярум, Л. Моторна, С. Старостіна та ін.). Зважаючи на зазначене вище, ми вважаємо, що вдосконалення професійної екологічної освіти внаслідок підвищення якості природничо-наукової підготовки є важливим завданням педагогічної теорії і практики.

Метою статті є висвітлення й обґрунтування основних положень концепції природничо-наукової освіти майбутніх екологів у вищих навчальних закладах.

У педагогіці термін “концепція” використовується досить часто. У найбільш загальному розумінні концепція (від лат. “conception” – сукупність, система) – це певний спосіб розуміння, трактування якогось предмета, явища,

процесу, основна точка зору на предмет; керівна ідея для їх систематичного висвітлення [3, с. 94]; система поглядів на те чи інше явище, процес; провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності [9, с. 145].

Педагогічна концепція – це система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес; спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна педагогічна теорія [8, с. 177].

Обґрунтовуючи педагогічні концепції, вчені виходять із певного розуміння даного поняття. Так, наприклад, Є. Бондаревська і С. Кульневич тлумачать концепцію в педагогіці як основоположний задум, ідею педагогічної теорії, яка вказує спосіб побудови системи навчання і виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів [4, с. 216]. Л. Бордонская зазначає, що педагогічна концепція – це система поглядів на освіту, яка визначає діяльність щодо досягнення цілей освіти [5, с. 101].

Для наукового обґрунтування системи природничо-наукової підготовки майбутніх екологів нами була розроблена концепція природничо-наукової освіти (ПНО). При розробці концепції ми враховували такі фактори: зростання ролі природничих наук у сучасному постіндустріальному суспільстві; збільшення розриву між досягненнями у розвитку природничих наук і рівнем природничо-наукової освіти у вищих навчальних закладах; нову освітню парадигму, засновану на компетентнісному підході; фундаментальність освіти; інтеграційні процеси в науці та освіті й інші тенденції розвитку сучасної освіти.

Концепція природничо-наукової освіти майбутніх екологів складається з трьох основних блоків: теоретичний блок, модель і прикладний блок (рис. 1).

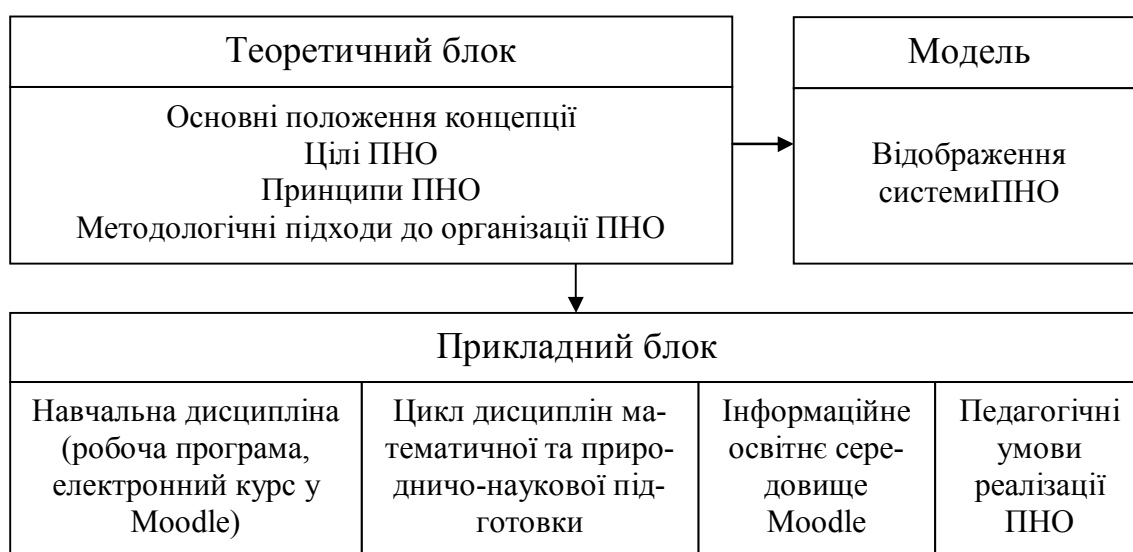


Рис. 1. Схема концепції природничо-наукової освіти майбутніх екологів

До теоретичного блоку входять основні положення концепції, цілі природничо-наукової освіти, принципи і методологічні підходи до її організації і здійснення.

Основні положення концепції природничо-наукової освіти майбутніх екологів задають вимоги до формулювання її цілей, відбору і структурування змісту, організації освітнього процесу. До основних положень концепції ми відносимо такі: природничо-наукова освіта – обов'язкова складова професійної підготовки майбутніх екологів у вищих навчальних закладах, яка реалізується через дисципліни циклу математичної та природничо-наукової підготовки; природничо-наукова освіта повинна відповідати сучасному рівню розвитку природничих наук і тенденціям розвитку освіти; природничо-наукова освіта як система включає цільову, змістову і технологічну підсистеми; основною ціллю природничо-наукової освіти є формування засобами природничо-наукових дисциплін загальнонаукових компетенцій студентів-екологів із проекцією на майбутню професійну діяльність, які сприяють становленню природничо-наукової компетентності фахівців-екологів і дають можливість підвищити рівень професійної екологічної освіти; критеріями відбору змісту природничо-наукової освіти повинні бути: відповідність поставленим цілям і дидактичним принципам відбору змісту; науковість і відповідність змісту природничих наук; спрямованість на формування загальнонаукових компетенцій; відповідність змісту обсягу часу, що відведений на його вивчення; зміст природничо-наукової освіти повинен бути сукупністю взаємопов'язаних елементів змісту, до яких ми відносимо цикл дисциплін математичної та природничо-наукової підготовки, природничо-наукові дисципліни, модулі, теми; відбір і структурування змісту природничо-наукової освіти студентів-екологів передбачає виділення фундаментального ядра знань, модульне структурування навчальної програми і змісту навчального матеріалу, виділення у структурі та змісті навчальної дисципліни базового та профільного компонентів; ефективності природничо-наукової підготовки майбутніх екологів буде сприяти використання технологій навчання, що забезпечують формування й оцінку сформованості природничо-наукової компетентності, та впровадження у навчальний процес інформаційних освітніх середовищ; успішність природничо-наукової підготовки студентів-екологів може бути досягнута лише за певних педагогічних умов.

Цілі є системоутворюючим чинником освітнього процесу. Помилка у їх визначенні може знецінити всю подальшу роботу. Сучасні цілі, що задаються системі професійної освіти, базуються на оновленій парадигмі освіти, яка орієнтована на формування особистості, що володіє високим рівнем

професійної компетентності; здатна логічно, критично та нестандартно мислити; готова до навчання та саморозвитку впродовж усього життя.

На основі аналізу вимог до результатів освоєння основної освітньої програми, представлених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра напряму підготовки 6.040106 “Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування” у формі переліку компетенцій щодо вирішення проблем і завдань соціальної діяльності й умінь, що забезпечують наявність цих компетенцій [6, с. 19], цілі ПНО майбутнього еколога можна сформулювати таким чином: забезпечення базових знань із природничих наук (фізики, хімії та біогеохімії, біології, геології з основами геоморфології, ґрунтознавства, гідрології, метеорології та кліматології) в обсязі, який необхідний для освоєння професійних дисциплін і для використання в обраній професії; формування здатності проводити спостереження за станом природних компонентів навколишнього середовища (геологічного середовища, ґрунтового покриву, атмосферного повітря, гідросфери, біоти), оцінювати їх екологічний стан, робити висновки щодо тенденцій його змін; забезпечення здатності використовувати базові знання з природничих наук у вирішенні професійних завдань.

Разом із тим, при визначенні цілей ПНО майбутніх екологів потрібно враховувати вимоги до професійної підготовки фахівців у ВНЗ, яка повинна забезпечувати “фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей...” [7] і цілі природничо-наукової освіти, головною з яких є формування цілісної наукової картини світу, що є основою природничо-наукового світогляду. Враховуючи вищезазначене, ми сформулювали такі цілі ПНО майбутніх екологів: оволодіння природничо-науковими знаннями в обсязі, необхідному для вивчення професійних дисциплін і використання у діяльності за фахом; становлення цілісної системи наукових знань про навколишній світ і формування єдиного природничо-наукового світогляду; ознайомлення з методами наукового пізнання і формування системи методологічних знань; оволодіння уміннями і навичками використовувати природничо-наукові знання для практичного вирішення професійних завдань; розвиток логічного, аналітичного, критичного мислення, формування особистісної відповідальності за прийняті рішення; формування готовності до самонавчання і саморозвитку.

Результатом досягнення перелічених цілей буде природничо-наукова компетентність – інтегральна характеристика якостей фахівця-еколога, що відображає рівень фундаментальних природничо-наукових знань, природничо-науковий світогляд, екологічно доцільні ціннісні орієнтації, досвід пі-

знавальної та практичної діяльності, які достатні для здійснення професійної діяльності [2, с. 34]. Природничо-наукова компетентність забезпечує необхідний рівень професійної компетентності майбутнього еколога.

Важливим елементом теоретичного блоку є принципи. У філософському словнику поняття “принцип” визначається як першооснова, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорій, науки; внутрішні переконання людини, практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті та різноманітних сферах діяльності [10, с. 529]. Знання принципів навчання дає можливість обґрунтовано визначити цілі та відібрати зміст навчального матеріалу, вибрати адекватні цілям форми і методи навчання. У дослідженні ми будемо виходити з трактування, що принцип – це вихідне положення (система положень), що визначає можливість досягнення найбільшого ефекту при здійсненні природничо-наукової підготовки майбутніх екологів.

У теоретичний блок концепції ПНО ми відібрали методологічні та дидактичні принципи і принципи професійної спрямованості (рис. 2). Виділені принципи визначають стратегію реалізації природничо-наукової підготовки студентів-екологів. Кожен із принципів виконує властиву йому функцію, а у своїй сукупності вони забезпечують ПНО, яка враховує актуальні та перспективні потреби суспільства, а також освітні запити особистості.



Рис. 2. Принципи природничо-наукової освіти майбутніх екологів

Основним методологічним підходом при створенні концепції природничо-наукової підготовки майбутніх екологів ми обрали компете-

нтнісний підхід. Вибір даного підходу зумовлений тим, що він, по-перше, найбільш повно відображає інтереси держави, суспільства, особистості, по-друге, значущістю ПНО у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця-еколога.

Також при розробці концепції був використаний системний підхід, оскільки вища освіта є складно організованою системою, в яку як система нижчого порядку входить система професійної екологічної освіти, яка, у свою чергу, включає систему природничо-наукової освіти.

Модель ПНО студентів-екологів є логічно вибудованою структурою взаємопов'язаних компонентів, що відповідає вимогам компетентнісного підходу і відображає систему природничо-наукової освіти майбутніх екологів у ВНЗ, яка включає цільову, змістову і технологічну підсистеми, що дозволяють у своїй сукупності забезпечити ефективність природничо-наукової підготовки.

Прикладний блок концепції пропонує варіанти реалізації природничо-наукової підготовки майбутніх екологів. Він включає такі складові: робочі програми дисциплін циклу математичної та природничо-наукової підготовки майбутніх екологів, при розробці яких враховані визначені нами принципи і критерії відбору змісту ПНО й основні положення щодо структурування навчального матеріалу, зокрема такі: виділення фундаментального ядра знань; модульне структурування навчальної програми і змісту навчального матеріалу; виділення у структурі та змісті навчальної дисципліни базового і профільного компонентів; модульне об'єктно орієнтоване динамічне середовище навчання (Moodle), яке можна розглядати і як дидактичний засіб, і як метод навчання; використання Moodle у підготовці майбутніх екологів забезпечує студенту широкий доступ до освітніх ресурсів; завдяки використанню інтерактивних форм і методів навчання підвищує мотивацію студентів до навчання; надає можливість самоосвіти, планування та здійснення індивідуальної освітньої траєкторії залежно від власних можливостей і потреб; підтримує активне спілкування викладача і студентів [1, с. 14]; електронні навчальні курси дисциплін циклу математичної та природничо-наукової підготовки в інформаційному освітньому середовищі Moodle, основний зміст яких містить такі ресурси: інформаційні навчально-методичні матеріали навчальних дисциплін; методичні матеріали для виконання практичних і лабораторних робіт; методичні матеріали для виконання самостійної роботи; тести для різних видів контролю.

Компонентом прикладного блоку є комплекс педагогічних умов, що забезпечує ефективну реалізацію концепції природничо-наукової підготовки майбутніх екологів. На нашу думку, такими педагогічними умовами є

компетентність викладача, зміна взаємодії в системі “викладач – студент”, наявність навчально-методичного забезпечення для формування й оцінки сформованості природничо-наукової компетентності, впровадження технологій навчання з використанням інформаційних освітніх середовищ.

Педагог постіндустріального суспільства повинен володіти принципово новими знаннями, вміннями та якостями. Особливої важливості набувають такі вміння: організація процесу освіти, спрямованого на становлення природничо-наукової і професійної компетентності; створення умов для прояву самостійності, ініціативності, творчості, відповідальності студентів; формування у студентів мотивації до вивчення природничих наук; організація і здійснення освітнього процесу з використанням сучасних освітніх технологій.

Крім того, у зв'язку з підвищенням ролі самостійної роботи сучасний педагог вищої школи повинен бути здатним прийняти позицію партнерства й установку на те, що студент має право керувати своєю навчальною діяльністю, обирати власну освітню траєкторію. Роль викладача, який здійснює ПНО студентів-екологів, повинна передбачати педагогічну підтримку та консультування студента, а не передачу готових знань.

Важливою педагогічною умовою реалізації ПНО майбутніх екологів є наявність відповідного навчально-методичного забезпечення. На нашу думку, в якості такого забезпечення можуть розглядатися навчально-методичні матеріали електронного курсу Moodle, які забезпечують формування й оцінку сформованості природничо-наукової компетентності.

Природничо-наукова освіта – найдорожча освіта, вона вимагає певної матеріально-технічної бази (лабораторне обладнання, комп'ютерне забезпечення тощо), навчальних і пізнавальних ресурсів нового покоління (інформаційні технології, web-сайти тощо). Організація ПНО потребує інтеграції ресурсів – використання навчальних лабораторій природничих дисциплін і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які надають широкий доступ до навчальних ресурсів, забезпечують можливість здійснювати навчання у віртуальному середовищі. Цьому буде сприяти впровадження у процес ПНО технологій навчання з використанням інформаційних освітніх середовищ.

Таким чином, концепція природничо-наукової освіти майбутніх екологів, до складу якої входять теоретичний блок, модель системи ПНО і практичний блок, є динамічною системою, що передбачає взаємодію і взаємозв'язок усіх компонентів. Ієрархічність і розгалуженість зв'язків системи робить її здатною до самоорганізації. Також створена концепція є відкритою системою і може бути доповнена і розширена. Обґрунтована концепція є науковою основою системи природничо-наукової підго-

товки майбутніх екологів у ВНЗ, розробка якої є перспективним напрямом подальших досліджень.

Посилання:

1. Білецька Г. А. Використання MOODLE у підготовці студентів-екологів за денною формою навчання / Г. А. Білецька // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти : Зб. наук. праць : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. — Випуск 7 (50). — Рівне : РДГУ, 2013. — С. 11—15.
2. Білецька Г. А. Природничо-наукова компетентність у структурі професійної компетентності фахівця-еколога / Г. А. Білецька, В. В. Басіста // Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі (XX Каришинські читання) : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Полтава, 29-30 травня 2013 р. / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. — Полтава, 2013. — С. 33—35.
3. Большая Советская Энциклопедия : в 30-ти т. Изд. 3-е / [Гл. ред. А. М. Прохоров]. — М. : Советская Энциклопедия, 1973. — Т. 13. — 1973. — 608 с.
4. Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов-на-Дону : Творческий центр Учитель, 1999. — 560 с.
5. Бордонская Л. А. Отражение взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя : Монография. — Чита : Изд-во ЗабГПУ, 2002. — 237 с.
6. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.040106 “Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування”. — К. : Видання офіційне. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1543 від 27.12.2001 р. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. — 45 с.
7. Закон України “Про освіту” : закон України від 23 травня 1991 р. № 1060-XII. — Чинний, поточна редакція від 01.01.2013. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
8. Український педагогічний словник : уклад. С. У. Гончаренко. — К. : “Либідь”, 1997. — 374 с.
9. Український радянський енциклопедичний словник : в 3-х т. / [Редкол. : А. В. Кудрицький]. — К. : Голов. ред. УРЕ, 1987. — Т. 2. — 736 с.
10. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. — К. : Абрис, 2002. — 743 с.

References (transliterated and translated):

1. Biletska H. A. Vykorystannia MOODLE u pidhotovtsi studentiv-ekolohiv za dennoiu formoiu navchannia (Using MOODLE while teaching full-time students of environmental education) // Update the content, forms and methods of training and education at educational institutions: Scientific papers: Research notes of Rivne State Humanitarian University. Issue 7(50), Rivne, 2013. P. 11—15.
2. Biletska H. A., Basista V. V. Pryrodnycho-naukova kompetentnist' u strukturi profesiynoyi kompetentnosti fakhivtsia-ekoloha (Natural-scientific competence in the structure of the professional competence of environmental experts) // Methods of natural sciences teaching at higher and secondary schools (XX Karyshynski reading) : International Scientific Conference, Poltava, May 29-30, 2013) / Professor M. Hryn'ova (ed.). Poltava, 2013. P. 33—35.
3. Bol'shaja Sovetskaja Jenciklopedija: v 30-ti t. (Great Soviet Encyclopedia in 30 vols. 3rd edition / [A. M. Prokhorov (ed.-in chiev)]. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1973. Vol. 13, 608 p.

4. *Bondarevskaja E. V., Kul'nevich S. V.* Pedagogika : lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya (Pedagogy: the personality in the humanistic theories and systems of education). Rostov-on-Don: Teacher Creative Centre, 1999, 560 p.
5. *Bordonskaja L. A.* Otrazhenie vzaimosvjazi nauki i kul'tury v shkol'nom fizicheskom obrazovanii i podgotovke uchitel'ja: Monografija (Reflection of relationship between science and culture in school physical education and teacher training: Monograph). Chita, 2002, 237 p.
6. Haluzevyi standart vyshchoi osvity Ukrainy. Osvitno-kvalifikatsiyna kharakterystyka bakalavra napriamu pidhotovky 6.040106 "Ekolohiia, okhорona navkolyshn'oho seredovyshcha ta zbalansovane pryrodokorystuvannia" (Industry standard of higher education in Ukraine. Educational and qualification characteristic of Bachelor of 6.040106 "Ecology, Environmental Protection and Sustainable Use of Natural Resources" field of study. — An official publication. Approved by the Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine № 1543 of 27.12.2001. Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine, 2011, 45 p.
7. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" : (Law of Ukraine "On Education": the law of Ukraine of May 23, 1991. № 1060-XII). — Current version of 01/01/2013. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
8. Ukrainskiyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian pedagogical dictionary: comprised by *S. U. Honcharenko*). Kyiv : "Lybed" at Kiev University, 1997, 374 p.
9. Ukrainskiyiadianskiy entsyklopedychnyi slovnyk : v 3-kh t. (Ukrainian Soviet encyclopedic dictionary: in 3 vols). / [Editorial Board : *A. V. Kudrytskyi*]. Kyiv, 1987, vol 2, 736 p.
10. Filosofskiy slovnyk (Philosophical dictionary / [Ed. by *V. I. Shynkaruk*]. Kyiv: Abrys, 2002, 743 p.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013

Г. Белецкая

Обоснование концепции естественнонаучного образования будущих экологов

Представлена концепция естественнонаучного образования будущих экологов, в которой выделены следующие блоки: теоретический блок; модель системы естественнонаучного образования; практический блок. В основу концепции положена идея, что средствами и методами естественных наук возможно формирование общенаучных компетенций, которые являются составляющей в структуре профессиональной компетентности специалиста-эколога. Автор делает вывод, что концепция естественнонаучного образования будущих экологов, в состав которой входят теоретический блок, модель системы естественнонаучного образования и практический блок, является динамической системой, предусматривающей взаимодействие и взаимосвязь всех компонентов. Иерархичность и разветвленность связей системы делает ее способной к самоорганизации. Также созданная концепция является открытой системой и может быть дополнена и расширена. Разработанная концепция является основой системы естественнонаучной подготовки будущих экологов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: концепция, естественнонаучное образование, цели образования, содержание образования, основные идеи концепции.

Н. Biletska

Conception of Natural Science Education of Future Environmentalists

The article presents the conception of natural science education of future environmentalists. The conception has different components: theoretical unit, model of natural science education system, and applied unit. The conception is based upon the idea of possibility to form, by means and methods of natural science, general scientific competencies that are part

of the structure of the professional ecologists' professional competence. The author concludes that the concept of science education of future ecologists, which consists of a theoretical block, model of science education system, and practical unit, is a dynamic system providing for interaction and interrelationship of all components. Hierarchy and branching of the system relationships makes the system capable of self-organization. The created concept is an open system and can be supplemented and expanded. The author's concept is the basis of natural science training of future ecologists at higher educational institutions.

Key words: conception, natural science education, aims of education, education contents, principles of conception.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник Л. Є. Сігаєва

УДК 371.134:630(038)

Оксана Гриджук

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК ЯК ДЖЕРЕЛО ЗАСВОЄННЯ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ

Одним із перспективних напрямів розвитку української лінгводидактики є навчальна лексикографія. Фахові термінологічні словники в навчальному процесі в основному використовуються як довідкові джерела, а також для перекладу в процесі вивчення іноземної мови.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує, що термінологічний словник у методиці викладання української мови у вищій школі, зокрема в курсі “Українська мова за професійним спрямуванням”, застосовується здебільшого лише для перекладу навчальних текстів, укладання перекладних (переважно російсько-українських) словників фахових термінів (Г. Бондаренко), також лінгводидактичні рекомендації стосуються перекладу як виду навчальної роботи у ВНЗ (В. Михайлюк, Ю. Тельпуховська, П. Чеботарьов та ін.) та пошуку “тлумачення фахових термінів за словниками відповідної галузі науки; ... укладання термінологічного словника-мінімуму з майбутнього фаху...” [15, с. 75]. Лише в дослідженнях Л. Барановської робота з фаховим словником здійснювалася на рівні “диференціації спеціальних словникових статей та визначення на їх основі найменувань галузевих наукових понять” [1, с. 28].

Мета статті – обґрунтувати доцільність і показати дидактичні можливості використання термінологічних словників для засвоєння фахової лексики у процесі вивчення курсів “Українська мова за професійним спрямуванням” та “Фахова термінологія”. Для виконання зазначеної мети ми вважаємо за необхідне виконання таких завдань: обґрунтувати доцільність вивчення фахової лексики в лінгвістичному аспекті студентами лісотехнічного напрямку підготовки; виявити можливості використання термінологічного словника для засвоєння фахової лексики (на прикладі лісівничої термінології); сформулювати варіанти вправ для роботи з фаховим термінологічним словником.

Вправа як форма засвоєння навчального матеріалу активно застосовується в педагогічній практиці. М. Пентилуок розглядає вправу як “повторюване виконання дій з метою засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок” [12, с. 32], І. Кочан та Н. Захлюпана трактують вправи як систему “усних чи письмових робіт, спрямованих на засвоєння теоретичного матеріалу, формування мовних та мовленнєвих умінь і навичок та пе-

ревірку якості засвоєння” [10, с. 82]. І. Дроздова узагальнює ці підходи, зазначаючи, що “у вітчизняній методичній системі вправа розглядається як: 1) структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу...; 2) одиниця навчання мовленнєвої діяльності... Вправи реалізують різноманітні прийоми навчання, створюють умови для мовленнєвої практики” [7, с. 240]. У сучасній лінгводидактичній і методичній літературі по-різному характеризуються функціональні можливості цього виду роботи. О. Горошкіна виділяє рольові інтерактивні ігри й імітаційне моделювання професійно орієнтованих ситуацій [5]; І. Дроздова пропонує поділ “вправ на групи... за зростанням труднощів і етапності у формуванні відповідних умінь і навичок” [7, с. 243]; Н. Климова визначає загальнодидактичні прийоми навчання мови, а саме: роботу зі словниками, тренувальні вправи, творчі завдання, взаєморедагування письмових робіт, спільне формулювання запитань, лінгвістичний аналіз тексту та ін. [9]. Для роботи з термінологією Н. Бородіна радить “застосування проблемних питань і завдань, ділових ігор, дискусій, термінологічних диктантів, тестових завдань” [3, с. 12], а також певних типів вправ: кумуляційно-когнітивних, репродуктивних, аналітичних, узагальнено-творчих, комунікативних [3, с. 12]. О. Дженджеро рекомендує для вивчення термінів вправи репродуктивного характеру, вправи на перекладання, вправи з використанням текстів зі спеціальності [6]. Г. Бондаренко, підсумовуючи дослідження психолінгвістів, формує “послідовність розумових операцій із засвоєння лексем” зокрема і термінів загалом [2].

У навчанні студентів ВНЗ української мови використання різних видів вправ має свою специфіку, оскільки першочерговим є не лише поглиблення базових теоретичних знань, а й вироблення навичок практичної діяльності за фахом. Оперування фаховою термінологією в майбутній професійній діяльності у цьому контексті набуває особливої актуальності, бо лише за умови ґрунтовного оволодіння спеціальною лексикою успішна трудова діяльність є можливою взагалі.

“Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із системи загальних і професійних знань, засвоєння галузевої фразеології та термінології” [6]. Лісотехнічний профіль навчання вимагає знання загальнонаукових, економічних, екологічних і спеціальних термінів. Таке навчання здійснюється передусім у процесі викладання фахових дисциплін. Проте дидактичні можливості вивчення термінів у курсах “Українська мова за професійним спрямуванням” та “Фахова термінологія” достатньо великі.

Вивчення термінологічної лексики – це не лише засвоєння значення терміна, це розуміння термінології лісівництва як системи, походження терміна, його місця в лісівничій термінології, а також лексико-семан-

тичних і структурно-словотвірних особливостей лісівничих термінів тощо. Доцільність розуміння студентами технічного ВНЗ системної організації термінологічної лексики, шляхів запозичення, способів творення фахових термінів обґрунтовується основною дидактичною метою – формуванням професіонала, здатного не лише якісно виконувати службові обов'язки, а й спроможного науково і творчо мислити.

Традиційну систему вправ доцільно поєднати з роботою зі словником. Це урізноманітнить навчальний процес, сприятиме зацікавленню студентів, вплине на розуміння студентами процесів, що відбуваються в терміносистемі лісівництва, створить можливості для формування навичок пошуково-дослідницької роботи.

Робота зі словником у процесі вивчення фахової термінології має доволі широкий потенціал: по-перше, дає змогу вивчати фахові лексикографічні праці, знати їх будову, специфіку викладу інформації, структуру словникової статті, розуміти, до якого довідкового джерела можна звернутися у разі потреби; по-друге, словник додає достатньо вичерпну інформацію про сам термін: його структуру, семантику, походження, наявність синонімів тощо.

Українська термінологія лісівництва є складною системою загальнонаукових, міжгалузевих і спеціальних термінів. У межах аналізованої терміносистеми загальнонаукові терміни по-різному виявляють специфіку функціонування, переважно конкретизація семантики відбувається за рахунок часткової зміни значення (порівн.: інтродукція – “1) вступ до великого музичного твору... 2) в опері, балеті – вид увертюри...” [13, с. 291]; інтродукція в лісівництві трактується як “початкова стадія акліматизації видів рослин” [14, с. 323]) та використання загальнонаукового терміна у складі термінологічного словосполучення (порівн.: шкала – 1) деталь вимірювальних приладів; відрізок прямої лінії або дуги кола, поділений на частини... 2) система чисел, якими вимірюють або оцінюють ту чи іншу величину” [13, с. 749]; шкала вибагливості до ґрунту деревних порід, шкала вітростійкості деревних порід, шкала довговічності деревних порід, шкала морозостійкості деревних порід та ін. [14, с. 339-341]).

Вправи такого типу допоможуть студентам не лише прослідкувати розвиток чи часткову зміну семантики загальнонаукового терміна в терміносистемі лісівництва, а й засвоїти його значення, усвідомити потенційні можливості як найменування загальних наукових понять.

1. Визначте, які з термінів є загальнонауковими, які – галузевими чи спеціальними.

Мозаїка, інтенсифікація, клімат, індикатори, бабки, ауксини, гіперплазія, брунька, морфологія, абразія, конкуренція, вид, бріка,

ландшафт, дичина, інтразональність, інтродукція, лісостан, домі- нанти, паразити, підвид, рептилії.

2. З'ясуйте, як використовуються загальнонаукові терміни в лісів- ничій терміносистемі.

Конкуренція, інтенсифікація, моніторинг, інтродукція, домінанти, ареал, арена, еліта, макроелементи, анилаг, шкала, симбіоз, оптимізація, формація.

3. Подані терміни введіть до складу термінологічних словосполучень, порівняйте їх значення з семантикою загальнонаукових термінів.

Тип, система, фактор, база, вид, підвид, адаптація, аналіз, будова, метод, компонент, ресурси, напрямок, контроль, матеріал.

Особливістю української терміносистеми лісівництва є те, що значна кількість термінів виникла внаслідок розвитку значення загальножива- ного слова (напр., ліс, корінь, дупло, проріджування, молодняк, вирубка, шуба тощо). Аналіз таких термінологічних одиниць забезпечить розумін- ня семантичних процесів, що відбуваються у межах терміносистеми, а отже, вплине на рівень засвоєння студентами фахової термінології, тому доцільно використати вправи на зразок:

4. Порівняйте значення загальноживаних слів і лісівничих термінів, з'ясуйте, чи змінилася семантика загальноживаного слова внаслідок його термінологізації (як допоміжний матеріал використовуйте “Словник укра- їнської мови” (в 11 т.) та “Українську енциклопедію лісівництва” (у 2 т.)).

Наріст, перелісок, вітровал, освітлення, недоруб, зав'язь, прочист- ка, живопліт, поросль, криволісся, підлісок, бурелом, дупло, корінь, вирубка, брунька, перелісок, опік, завиток, тріщина.

5. З “Української енциклопедії лісівництва” виписіть терміноло- гічні словосполучення, компонентами яких є подані нижче загально- живані слова. Прослідкуйте, чи зміниться їх значення у складі тер- мінологічного словосполучення.

Стиглість, вологість, дошка, стіна, гниття, напрямок, спокій, матеріал, омолодження, стійкість, висота, тканина.

Генетична неоднорідність лісівничої термінології зумовлена різними джерелами її походження: це і власні ресурси (тополеві вусачі, іван-чай, нічніці, ялинові ліси), і запозичення (кронштейн, халькограф, вальс- шнеп), і латинські найменування (бріопсиди, дуглалія, трифолія).

Питання походження термінів та їх уживання в системі української лі- сівничої термінології актуалізуються доцільністю чи недоцільністю вико- ристання запозичень у будь-якій терміносистемі загалом. У термінології лісівництва виявлено випадки паралельного використання власне україн- ського й іншомовного терміна (напр., жаб'ячі огірки – трифолія, шовкова

косиця – едельвейс). Студентам слід пояснити, що “запозичення виправдані й корисні тоді, коли їх не можна замінити словами рідної мови, і коли вони вже увійшли в її словниковий запас, ... і вносять у поняття, яке передають, особливий уточнюючий відтінок” [8, с. 115]. Не варто вживати іншомовний термін, коли “існують терміни рідної мови, котрі мають абсолютно рівноцінне значення, позначають одне і те саме поняття” [8, с. 115]. Недоцільно також використовувати запозичення, якщо термін є занадто довгим і складним для засвоєння. Чим прозорішою є семантика терміна, тим легший він для запам’ятовування (порів.: плазуни – рептилії, шестишубчастий короїд – стенограф).

Важливою складовою роботи із запозиченими з лісівництва термінами є засвоєння значень міжнародних терміноелементів як компонентів складних термінів, переважно грецького (а-, ан-, авто-, баро-, біо-, дендро-, мікро-, мезо-, макро-, моно-, нітро-, фіто-) та латинського походження (вібро-, де-, контр-, нормо-, прес-, пост-, такса-). Рідше використовуються терміни з компонентами німецького (шліхт-, шпон-, шпунт-, штамп-, штамп-, -бель), французького (брикет-, гофро-, фрез-, -бетон), англійського (блок-), голландського (шпало-), перського (тирсо-) походження. “Масив подібних терміноелементів може слугувати вельми корисним довідковим матеріалом для фахівця з метою фіксації, нормування названих термінів та правильної побудови нових термінологічних одиниць” [4, с. 5]. З цього приводу І. Дроздова слушно зауважує, що “навчившись аналізувати латинські і грецькі терміни, що вживаються в українській мові, за їх складом, запам’ятовуючи значення ... таких коренів і афіксів, студенти без особливих зусиль розкривають значення багатьох незнайомих термінів подібного роду” [7, с. 262]. Допомогти цьому можуть наведені нижче варіанти вправ.

1. Користуючись “Українською енциклопедією лісівництва” [14], згрупуйте подані терміни щодо походження.

Колодомір, мульчування, текстура деревини, лісовпорядкування, такса лісова, біосфера, агроландшафт, фауна лісова, куртина, фітоклімат, живець, біогеоценоз, партеногенез, селекція, куліса, грейдер, ремізи.

2. З “Української енциклопедії лісівництва” виписіть лісівничі терміни з невідмінюваними частинками *біо-, макро-, міко-, мікро-, мезо-, фіто-*, прослідкуйте, як впливає корінь терміна на зміну його значення.

3. Користуючись “Українською енциклопедією лісівництва” та термінологічним словником “Лісівництво”, доберіть лісівничі терміни з компонентами *-ція, -граф, -логія, -літ, -ос-*. Систематизуйте вибрані терміни та з’ясуйте закономірності їх уживання у фаховому мовленні.

Явище багатозначності в терміносистемі лісівництва зумовлене, передусім внутрішніми закономірностями розвитку та функціонування термінів, а також позамовними чинниками. Розуміння цих процесів і чинників, що на них впливають, зумовить змогу правильного використання термінів у професійній діяльності. Семантика багатозначного терміна конкретизується лише контекстом, адже термін, як і слово загалом, у мовленні завжди однозначний. Доречними, на наш погляд, є творчо-пошукові вправи, зокрема такі:

1. З'ясуйте, які з поданих лісівничих термінів є однозначними, а які – багатозначними (для довідки використайте “Українську енциклопедію лісівництва”). З багатозначними термінами складіть речення так, щоб конкретизувати їх значення.

Метаморфоз, крона, фітомаса, комель, абрис, діброва, лісівництво, підсочка, лісовідновлення, сучки, рекреація, деревостан, майстерська діляниця, обкорування, паркет, насінники, чага, лісобезпеченість.

2. Запропоновані у вправі терміни є багатозначними, складіть із кожним терміном два речення так, щоб розкрити семантику терміна (для довідки використайте “Українську енциклопедію лісівництва” або термінологічний словник “Лісівництво”).

Рекреація, гніздо, панівна порода, генерація, смоли, агролісомеліорація, комель, урочище, охорона природного середовища, ревізія, солонець.

Синонімія в лісівничій термінології виявляється у функціонуванні лексичних варіантів, які з однаковою активністю застосовуються для найменування спеціальних понять. Це назви процесів (рубки догляду = доглядові рубки), типів лісів (ялинові ліси = смерекові ліси = ялинники = смеречини), видів деревини (рання деревина = весняна деревина), сукупності дерев (лісостан = деревостан = деревостій), машин (сівалка = посівна машина лісова), осіб (майстер лісу = технік лісового господарства), хвороб рослин (шюте буре = бура сніжна пліснява хвої), рослин та їх родів (псевдотсуга = лжетсуга = дугласія), комах (наїзники = їзці справжні), птахів (вальдшнеп = слуква), звірів (бізон = зубр). Повна семантична взаємозамінність лісівничих термінів лише підтверджує їх рівнозначність у використанні.

Відомо, що явище синонімії в межах будь-якої терміносистеми є небажаним, проте якщо для назв процесів, видів деревини ще можна говорити про перевагу одного терміна-синоніма над іншим, то для найменувань типів лісів, представників флори і фауни синонімічні назви використовуються з однаковою частотою. Це зумовлено, передусім, впливом загальноновживаної та діалектної лексики на лісівничу термінологію. Такі найменування студентам доречно запам'ятати і таким чином збагатити власний термінологічний словник.

Запропоновані вправи допоможуть викладачеві сформувати у студентів вміння і навички щодо можливості та слушності вживання лісівничих термінів-синонімів у науковому та професійному мовленні.

1. Користуючись “Українською енциклопедією лісівництва”, до поданих термінів доберіть синоніми. Складіть речення і з’ясуйте, чи доцільним є використання двох найменувань для позначення того ж поняття.

Листовійкові, підрум’янювання, вентицильозне в’янення, квіток лісорубний, славкові, підсочка, лісовпорядження, плазуни, луб, проріджування, деревостан, білотка альпійська, коренева губка, березняки, меристеми, рослини-індикатори, смерека, верхня висота, едафічні умови.

2. З “Української енциклопедії лісівництва” доберіть синонімічні найменування птахів, прослідкуйте, чим зумовлене використання термінів-синонімів.

Вивільга, слуква, грак, черногуз, сип білоголовий, гава, ворон, яструб-тювик, нічниці, кулик, гайворон, кульон великий, чирянка, завирушка, чирянка велика, каня, совка, чирок-свистунок.

3. З “Української енциклопедії лісівництва” доберіть синонімічні найменування рослин, з’ясуйте, які назви переважають у вашій місцевості.

Букова папороть, водяні пагони, букові ліси, вовняна, синяк, балкові ліси, коренева губка, берест, калган, лепеха звичайна, березові ліси, в’язові ліси, стовповий гриб, груздь справжній, березова губка, піжма, усаня, грабові ліси, осика, соснова губка, підбіл, хохлатка.

4. З “Української енциклопедії лісівництва” доберіть синонімічні найменування комах, тварин. Що, на Вашу думку, стало причиною виникнення термінів-синонімів?

Вусачі, осикові скрипуни, стенограф, ялиновий гравер, шпанська мушка, наїзники, друкар, жужелиці, мармуровий хрущ, металева кузька, непарний шовкопряд, пухнастий лубоїд, наїзники, пагов’юни, вуховертки, ондатра, ласка, козуля, зубр, вепр.

Фаховий словник дає змогу засвоєння спеціальної лексики іншими мовами, наприклад, у термінологічному словнику “Лісівництво” разом із тлумаченням терміна подаються його еквіваленти німецькою та польською мовами (лісосіка (Hiebsfläche, Schlagfläche; zrab, dzialka zrabowa), діброва (Eichenwald; dąbrowa), пояс рослинності (Höhenstufe; strefa roślinna), порода супутня (Begleitholzart; gatunek drzewny domieszkowy), стиглий деревостан (reifer Bestand; dojrzaly drzewostan) тощо). Тому доцільно запропонувати студентам вправи на поглиблення знання еквівалентів українських лісівничих термінів, наприклад такі:

1. Користуючись термінологічним словником “Лісівництво”, з’ясуйте, які з поданих термінів є інтернаціональними, випишіть їх еквіваленти німецькою та польською мовами.

Абіотичні фактори, абрис, агролісомеліорація, алелопатія, анемохори, атрактант, біогеоценоз, біогрупа, біотоп, екзот, букові ліси, вік рубки, генерація, географія лісів, зоохори, деревостан, дигресія, екотип, екотоп, екологічні фактори, заготівля деревини, кадастр лісовий, куліса, лісове господарство, лісонарк, лісосплав, мішані ліси, мікрорельєф, панівна деревна порода, фонд лісовий, фауна.

2. З термінологічного словника “Лісівництво” випишіть терміни, утворені способом калькування – буквальним перекладом твірних основ (наприклад, вітровал – Windwurf, wiatrowal; води ґрунтові – Grundwasser, wody gruntowe; категорії лісів – Waldkategorien, kategorie lasów).

3. З термінологічного словника “Лісівництво” [11] випишіть термінологічні словосполучення, в яких один компонент інтернаціональний, а інший утворений способом калькування (наприклад, ареал природний – natürliches Areal, areal przyrody, zasięg; біомаса лісостану – Biomasse des Waldbestandes, biomasa drzewostanu; едафічна сітка – edaphisches Netz, siatka siedlisk).

4. Відшукайте в термінологічному словнику “Лісівництво” терміни, що в німецькій і польській мовах мають інтернаціональні та власні відповідники (наприклад, анемометр – Anemometer, Windmesser, anemometr, wiatromirrz; домінування – Dominanz, panowanie; еталони природи – Natursetalons, wzorcey natury), випишіть і запам’ятайте їх.

Такі вправи допоможуть студентам засвоїти терміни-інтернаціоналізми, легше впізнавати відповідники німецькою та польською мовами, що, у свою чергу, сприятиме формуванню системних знань спеціальної лексики, спростить процес професійного спілкування з іноземними колегами.

Таким чином, доцільність вивчення фахової лексики в лінгвістичному аспекті зумовлена необхідністю формування у студентів лісотехнічного напрямку підготовки високого рівня наукового та професійного мовлення. Теоретичні відомості про склад фахової термінології, походження спеціальних термінів закріплюються вправами та завданнями на вироблення відповідних умінь і навичок ділового професійного спілкування. Можливості використання словника для засвоєння фахової лексики є достатньо широкими, від поглибленого вивчення термінів до розуміння термінології як упорядкованої системи. Сформовані види вправ для роботи з термінологічним словником підтверджують дидактичний потенціал такого виду роботи і практичну значущість використання фахового словника для вивчення спеціальної термінології, зокрема лісівничої.

Перспективу майбутніх досліджень убачаємо в тому, що запропоновані варіанти вправ можуть стати основою для створення аналогічних завдань на базі будь-якої терміносистеми і бути використані для роботи зі спеціа-

льною термінологічною лексикою під час вивчення курсів “Українська мова за професійним спрямуванням” та “Фахова термінологія”.

Посилання:

1. *Барановська Л. В.* Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / *Л. В. Барановська*. — К., 2005. — 43 с.
2. *Бондаренко Г. П.* Система вправ з навчання російськомовних студентів-економістів української фахової термінології / *Г. П. Бондаренко*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vmuvnz/2008_12/st12/08bonsis.pdf
3. *Бородіна Н. С.* Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (українська мова)” / *Н. С. Бородіна*. — Херсон, 2007. — 22 с.
4. *Гнатишена І. М.* Словник інтернаціональних терміноелементів грецького та латинського походження в сучасній термінології / *І. М. Гнатишена, Т. Р. Кияк*. — К., 1996. — 104 с.
5. *Горошкіна О. М.* Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (українська мова)” / *О. М. Горошкіна*. — К., 2005. — 39 с.
6. *Дженджеро О. Л.* Збагачення професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей українською науковою термінологією / *О. Л. Дженджеро*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://xn-e1aajfpccds8ay4h.com.ua/files/image/konf_13/doklad_13_3_3_09.pdf
7. *Дроздова І. П.* Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : моногр. / *І. П. Дроздова* ; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. — Х. : ХНАМГ, 2010. — 320 с.
8. *Іваццишин О.* Проблема доцільності використання запозичень та інтернаціоналізмів у науково-технічній термінології / *О. Іваццишин* // Проблеми української науково-технічної термінології : Тези I Міжнародної наукової конференції. — Львів, 1992. — С. 114—116.
9. *Климова К. Я.* Формування мовно-комунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (українська мова)” / *К. Я. Климова*. — К., 2011. — 35 с.
10. *Кочан І. М.* Словник-довідник із методики викладання української мови / *І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана*. — [2 вид., випр. і доп.]. — Львів, 2005. — 306 с.
11. Лісівництво : термінологічний словник / [*В. Д. Бондаренко, С. М. Землинський, Л. І. Коній, В. Г. Мазена* та ін.] ; за ред. *Г. Т. Криницького*. — Львів, 2006. — 84 с.
12. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. ; за ред. *М. Пенцилюк*. — К. : Ленвіт, 2003. — 149 с.
13. Словник іншомовних слів / за ред. *О. С. Мельничука*. — К., 1972. — 776 с.
14. Українська енциклопедія лісівництва : в 2 т. / [за ред. *С. А. Генсірука*]. — Львів : НВФ “Українські технології”, 1999. — Т. 1. — 464 с.; 2007. — Т. 2. — 470 с.
15. *Чорновол Г. В.* Робота з професійною термінологією у процесі формування мовленнєвих компетенцій студентів нефілологічних напрямів / *Г. В. Чорновол*. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N124/N124p073-076.pdf

References (transliterated and translated):

1. *Baranovska L. V.* Teoretyko-metodychni osnovy navchannia profesiinoho spilkuvannia studentiv vyshchoho ahrarnoho navchal'noho zakladu (Theoretical and methodological grounds of professional communication of studentiv at higher agricultural education institutions) : abstract of thesis for obtaining scientific degree of Doctor of Pedagogy : speciality 13.00.04 "Theory and Methods of Vocational Education". Kyiv, 2005, 43 p.
2. *Bondarenko H. P.* Systema vprav z navchannia rosiiskomovnykh studentiv-ekonomistiv ukraïnskoi fakhovoi terminolohii (System of exercises for training Russian-speaking students-economists professional terminology). [Electronic resource]. — Mode of access : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vmuvnz/2008_12/st12/08bonsis.pdf
3. *Borodina N. S.* Naukovi zasady profesiinoho zasvoiennia linhvodydaktychnoi terminolohii studentamy filolohichnykh fakultetiv (Scientific basis of professional mastering of linguodidactic terminology by students of philology faculties) : abstract of thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Pedagogy : speciality 13.00.02 "Theory and Methods of Teaching (the Ukrainian language)". Kherson, 2007, 22 p.
4. *Hnatyshena I. M., Kyiak T. R.* Slovnyk internatsionalnykh terminoelementiv hretskoho ta latynskoho pokhodzhennia v suchasniï terminolohii (Dictionary of international elements of terms of Greek and Latin origins in modern terminology). Kyiv, 1996, 104 p.
5. *Horoshkina O. M.* Metodyka navchannia ukraïnskoi movy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh III-ho stupenia pryrodnycho-matematychnoho profilu (Methods of teaching Ukrainian language at III degree general educational schools of natural science and mathematics profiles) : abstract of thesis for obtaining scientific degree of Doctor of Pedagogy : speciality 13.00.02 "Theory and Methods of Teaching (Ukrainian language)" Kyiv, 2005, 39 p.
6. *Dzhendzhero O. L.* Zbahachennia profesiinoho movlennia studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei ukraïnskoiu naukovoiu terminolohiieiu (Enriching professional vocabulary of non-philological faculty students by Ukrainian scientific terminology) [Electronic resource]. — Mode of access : http://xn-e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf_13/doklad_13_3_3_09.pdf
7. *Drozdova I. P.* Naukovi osnovy formuvannia ukraïnskoho profesiinoho movlennia studentiv nefilolohichnykh fakultetiv VNZ (Scientific basis for the formation of a Ukrainian professional communication of non-philological faculty students at higher educational institutions: monograph. Kharkiv : Kharkiv National Academy of Urban Development, 2010, 320 p.
8. *Ivashchynshyn A.* Problema dotsilnosti vykorystannia zapozychen ta interna-tcionalizmiv u naukovo-tekhniïniï terminolohii (Problem of usefulness of borrowings and international words in scientific and technical terminology) // Problems of Ukrainian Scientific and Technical Terminology: Proceedings of the 1st International Conference, Lviv, 1992. P. 114—116.
9. *Klymova K. Ya.* Formuvannia movno-komunikatyvnoi profesiinoï kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv (Formation of linguistic and communicative professional competence of non-philological faculty students at pedagogical universities) : abstract of thesis for obtaining scientific degree of Doctor of Pedagogy : speciality 13.00.02 "Theory and Methods of Teaching (Ukrainian language)", Kyiv, 2011, 35 p.
10. *Kochan I. M., Zakhliupana N. M.* Slovnyk-dovidnyk iz metodyky vykladannia ukraïnskoi movy (Reference dictionary of the methods of Ukrainian language teaching) [2 ed., corrected and supplemented], Lviv, 2005, 306 p.
11. Lisivnytstvo: terminolohichniï slovnyk (Forestry: terminology dictionary) / [V. D. Bondarenko, S. M. Zemlynskyi, L. I. Kopii, V. H. Mazepa et al.] ; ed. by G. T. Krynytskyi, Lviv, 2006, 84 p.
12. Slovnyk-dovidnyk z ukraïnskoi linhvodydaktyky : navch. posib. (Reference dictionary of Ukrainian linguistics: manual). / Ed. by M. Pentyliuk. Kyiv: Lenvit, 2003, 149 p.

13. Slovník inšomovnykh slov (Dictionary of foreign words) / ed. by O. Melnychuk. Kyiv, 1972, 776 p.
14. Ukrainska entsyklopediia lisivnytstva : v 2 t. (Ukrainian encyclopedia of forestry: 2 vols. / [Ed. by S. A. Hensiruk]. Lviv: "Ukrainian technologies", 1999—2007.
15. Chornovol H. V. Robota z profesiinoiu terminolohiieiu u protsesi formuvannia movlennievykh kompetentsii studentiv nefilolohichnykh napriamiv (Working with professional terminology in the process of forming speech competence of non-philological faculty students [Electronic resource]. – Mode of access: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N124/N124p073-076.pdf.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2013

О. Гриджук

**Терминологический словарь
как источник усвоения профессиональной лексики**

В статье проанализирована целесообразность работы с терминологическим словарем в процессе усвоения профессиональной лексики на примере терминологической системы лесного хозяйства, предложены варианты упражнений, которые могут быть использованы во время обучения и помогут студентам усвоить термины-интернационализмы, легче узнавать соответствия немецкому и польскому языкам, что, в свою очередь, будет способствовать формированию системных знаний специальной лексики, упростит процесс профессионального общения с иностранными коллегами. Автор делает вывод, что целесообразность изучения профессиональной лексики в лингвистическом аспекте обусловлена необходимостью формирования у студентов лесотехнического направления подготовки высокого уровня научной и профессиональной речи. Теоретические сведения о составе профессиональной терминологии, происхождении специальных терминов закрепляются упражнениями и заданиями на выработку соответствующих умений и навыков делового профессионального общения. Возможности использования словаря для усвоения профессиональной лексики достаточно широки, от углубленного изучения терминов к пониманию терминологии как упорядоченной системы.

Ключевые слова: терминологический словарь, терминологическая лексика лесного хозяйства, термин, специальная терминология, типы упражнений.

О. Hrydzhuk

Terminological Dictionary as a Source of Professional Vocabulary Mastering

The article deals with the expediency of working with glossaries in the process of acquiring professional vocabulary on the example of the terminological system of forestry. The author proposes the variants of exercises which can be used during training and which can help students learn the terms-internationalism and easier recognize corresponding terms in the German and Polish languages and, thereby, will contribute to forming systematic knowledge of special vocabulary, and simplify the process of professional communication with foreign colleagues. The author concludes that the expediency of studying professional vocabulary in the linguistic aspect is due to the need to develop high-level scientific and professional speech skills of students at forestry institutes. Theoretical information on the composition of professional terminology and the origin of special terms are consolidated while doing exercises and activities on the development of appropriate skills of professional business communication. The possibilities of using a dictionary to learn the professional vocabulary are broad enough from in-depth study to understanding of terminology as an ordered system.

Key words: glossary of terms, forestry terminology, term, professional terminology, types of exercises.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник Л. Є. Сігаєва

УДК 378.037:378.461

Галина Кондрацька

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми, осмислення досвіду роботи фізкультурних ВНЗ і власного багаторічного досвіду розкриває специфіку професійно-мовленнєвої культури майбутніх учителів фізичної культури. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що поняття “професійна підготовка” має різні тлумачення.

Ю. Дорошенко визначає поняття “професійна підготовка” як “сукупність уже набутих людиною спеціальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи й усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії”; або, з іншого боку, “як процес повідомлення тим, хто навчається, відповідних знань і формування в них умінь і навичок” [2]. О. Лугова тлумачить поняття “професійна підготовка” як складне структурне і динамічне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви, цінності професії [6, с. 68]. Сюди належать також професійно важливі якості особистості, здібності, сукупність професійних знань, умінь і навичок, певний досвід використання їх на практиці. На думку дослідниці, професійна підготовка поєднується зі спрямованістю на майбутню професійну діяльність [6, с. 68]. О. Павлик визначає поняття “професійна підготовка” як “складну психолого-педагогічну систему зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відносин, особливостями навчального процесу, специфічними для певного фаху знаннями, вміннями та навичками” [9, с. 4]. Т. Осадча під “професійною підготовкою” розуміє процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, який пов’язаний з оволодінням певним родом занять, професією. “Метою професійної підготовки є набуття професійної освіти, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок і необхідних особистісно-професійних якостей” [8, с. 8].

На думку В. Коновалової, “система професійної підготовки повинна забезпечити багатоаспектну готовність майбутнього фахівця” [4, с. 38]. Учена вважає, що “поетапне становлення різнопланової готовності забезпечить індивідуально орієнтований підхід до кожного студента як унікальної особистості, цілеспрямовано і послідовно розкриваючи в ньому всі сильні особистісні та професійні сторони, допомагаючи пом’якшити або компенсувати слабкі” [4, с. 38].

Як зазначають О. Куц та І. Лапичак, “професійна підготовка фахівця характеризується певними критеріями якості, за які несе відповідальність вищий навчальний заклад” [5, с. 539]. У загальному вигляді компоненти професійної підготовки дослідники подають таким чином: 1) професійні знання: спеціальні, методичні, психолого-педагогічні; 2) професійні вміння: дидактичні, організаційні, конструктивні, прогностичні, комунікативні; 3) професійні якості особистості: ціннісні, здібності, риси характеру [5, с. 539].

В. Семиченко стверджує, що основною цінністю системи професійної підготовки із застосуванням діяльнісного підходу є та діяльність, яка засвоюється у процесі навчання, її зміст і функції [10, с. 15]. При цьому індивід, особистість розглядаються як вторинні фактори. На відміну від зазначеного, в межах особистісного підходу суттєво змінюються педагогічні орієнтири, оскільки діяльність стає вже засобом розвитку людини [10, с. 15]. Учена зауважує, що реальна дійсність вимагає гнучкого, адаптивного підходу до визначення співвідношення відповідних пріоритетів [10, с. 16].

Мовна поведінка майбутніх фахівців, як вважає М. Соловійова, є компонентом системи комунікативних якостей мовлення, невербальних засобів спілкування та проксемічних умінь [10, с. 16]. М. Кондрух серед шляхів і механізмів розвитку та підвищення ефективності управління ВНЗ у зарубіжних країнах виокремлює такі напрями:

1. Широко використовуються положення загальної теорії управління, однією зі складових якої є система “планування – програмування – бюджетування”.

2. Розробляються програми модернізації з урахуванням сучасних умов, у тому числі диверсифікації вищої освіти, відбувається організація професійно-освітніх програм скороченого навчання та відкритого навчання.

3. Постійно ускладнюється зміст загальної та професійної підготовки з метою створення у випускника “кваліфікаційного запасу” для його мобільності та захищеності. Створюються нові технології навчання і форми організації занять. Широко застосовується концепція професійної компетенції.

4. Розробляються концепції оцінки роботи ВНЗ на всіх його етапах, а також звітності за одержані результати [3, с. 31].

Отже, поняття “професійна підготовка” має подвійне значення і розглядається як процес (навчання) та як результат (готовність) і визначається сукупністю вимог, які ставляться перед фахівцем. При цьому визначального значення набуває якість такої підготовки, яка в сучасній освіті оцінюється на основі компетентнісного підходу.

Щодо якості вищої професійної фізкультурної освіти, на думку В. Магіна, необхідно збалансувати відповідність вищої освіти (як ре-

зультату, як процесу, як освітньої системи) різноманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам), умовам [7, с. 41].

Професійну підготовку Е. Вільчковський, О. Курок, Л. Сущенко визначають як процес, який характеризує технологічно обґрунтовані засади вищих навчальних закладів надати особистості такого рівня професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринку праці [1, с. 11].

Проте в сучасних економічних умовах, коли вища освіта стає доступнішою, змінюється система відбору абітурієнтів, склад навчальних груп, які формуються в навчальних закладах із фізичної культури і спорту щодо обраного виду спорту, виявляється різноманітним за рівнем інтелектуального розвитку студентів. Значні відмінності є і в рівні лінгвістичної підготовки випускників сільських і міських шкіл, особливої уваги потребують випускники напряму підготовки “фізичне виховання і спорт”, це необхідно враховувати при організації навчально-виховного процесу. Тому вдосконалення процесу формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх учителів фізичної культури допоможе підготувати якісного і конкурентоспроможного фахівця, що є основною проблемою, яку необхідно розв’язати.

Мета статті – показати специфіку професійно-мовленнєвої культури майбутніх учителів фізичної культури.

Оскільки професійно-мовна культура працюючих представників сфери фізичної культури і спорту не була прямим об’єктом нашого дослідження, зупинимося лише на найбільш важливих, показових моментах проведеного дослідження, відображених у таблиці 1.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що найбільші сумарні низькі показники відзначені в дотриманні мовних норм, особливо таких, як орфографія і пунктуація; у багатьох слухачів існують проблеми з дикцією, що вимагає корекції. Серед учителів фізичної культури і тренерів-викладачів спортивних шкіл різних профілів відзначена висока частотність невмотивованого використання професіоналізмів, показники належали, з одного боку, фахівцям із великим стажем спортивно-педагогічної діяльності, а з іншого – слухачам, які мають 5-7-річний досвід роботи в даній сфері. Якщо в першому випадку високі результати були передбачувані, то результати їх молодих колег пояснюються, очевидно, тим, що період їх навчання у ВНЗ співпав зі змінами у вищій професійній освіті, які супроводжуються впровадженням у навчальні плани фізкультурних ВНЗ і факультетів фізичної виховання мовної дисципліни “Ділова українська мова”, що позитивно вплинуло на становлення професійної майстерності недавніх випускників фізкультурних ВНЗ.

Сформованість професійно-мовленнєвої культури фахівців із фізичної культури

№	Категорія слухачів	Численність груп	Мовний компонент	Комунікативний компонент	Технологічний компонент	
1	Директори, завучі ДЮСШ	14	4,0	4,4	4,4	4,3
2	Тренери-викладачі ДЮСШ	36	3,7	4,2	4,3	4,1
3	Учителі ФК ЗОШ	27	3,6	4,0	4,4	4,0
4	Викладачі ФВ ВНЗ	19	4,1	4,6	4Д	4,3
5	Тренери-викладачі УФК	58	4,1	4,3	4,2	4,2
6	Інструктори ФК	24	3,8	4,2	4,0	4,0
	Загалом	178	3,9	4,2	4,2	4,2

Попереднє дослідження мовних здібностей студентів, проведене нами у вищих навчальних закладах (анкетування, опитування, бесіди зі студентами), показало, що загалом студенти розуміють важливість професійно-мовленнєвої культури, але недостатньо орієнтовані на формування її складових у процесі навчання.

В умовах офіційного та побутового спілкування 69 студентів (55,6%) відзначають порушення правильності мови оточуючих, але при цьому не роблять зауважень, не виправляють помилки; 28 студентів (22,6%) роблять зауваження тільки добре знайомим людям або молодшим за віком; 27 студентів (21,8%) відповіли, що не надають значення критерію правильності мови, для них важливий лише зміст висловлювання.

На питання про вживання нецензурної лексики студенти відповіли так: “не вживаю” – 51 (41,1%), “вживаю лише у спілкуванні з друзями” – 45 студентів (36,3%), “вживаю при вираженні негативних емоцій” – 28 (22,6%). Відносно подібної лексики нас цікавило ставлення студентів до фактів використання нецензурних слів у мові оточуючих. Відповіді тут розподілилися так: негативно ставляться до вживання нецензурних слів (безвідносно до статевої приналежності) 71 студент (57,2%), не надають значення використанню таких слів для неофіційного спілкування 53 студенти (42,8%). Анонімність анкети дає підстави сприймати дані відповіді такими, що відображають реальне ставлення студентів до окресленої проблеми.

Загальний аналіз результатів анкетування показав, що в більшості студентів не вироблено стійкого неприйняття фактів мовної недбалості, що відображає низький рівень їх загальної культури. переконані, що одними заборонними заходами щодо використання певних лексичних категорій виправити ситуацію неможливо. Очевидно, при такому підході можна

домогтися лише видозміни ситуації – засвоєння норми “можна / не можна” стосовно різних умов, ситуацій і видів спілкування. Такий результат досить нестійкий, він діє лише за наявності суворого емоційного чи зовнішнього контролю, а в ситуаціях спортивних змагань, що характеризуються підвищеним емоційним фоном, призводить до порушень.

Це підтверджують і студенти-спортсмени, і їх тренери, проте в ході співбесіди думки про подібні “зриви” були різними: в одному випадку – визнання зловживань і спроба пояснення напруженням пристрастей у ході змагань, в іншому – переконаність у природності подібних мовних явищ, їх особливий вплив на хід і результат змагань (така думка характерна для тренерів із боротьби, футболу).

Припустивши, що на якість інформаційного обміну між викладачами та студентами в умовах навчального процесу значною мірою впливає мовна культура викладачів, ми запропонували студентам проранжувати основні характеристики мовлення викладачів за ступенем негативного впливу на сприйняття і розуміння. Аналіз відповідей показав, що найбільш сильним “відволікаючим” моментом у мові викладачів є “слова-бур’яни”, на другому місці – відхилення в темпі мови, невміння вибрати оптимальний темп; на третьому – неповний стиль вимови (нечітка дикція, розмиті закінчення); на четвертому – перевантаженість книжковою і термінологічною лексиною.

Тому одним із підходів є індивідуалізація навчання, що передбачає, поперше, індивідуальний підхід до кожного студента, педагогічний вплив на нього й організацію навчальної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей, по-друге – наявність системи виховних і дидактичних засобів, відповідних цілям діяльності та реальним пізнавальним можливостям студентів (колективу, групи, індивіда), що дозволяє забезпечити навчальну діяльність на рівні їх потенційних можливостей.

Навчальна співпраця дозволяє реалізувати найбільші можливості для становлення і розвитку позитивних типів взаємин між викладачами та студентами: сприятливий комунікаційний клімат допомагає встановити контакт, стимулює активність студентів, позитивно позначається на протіканні процесів пізнання.

Використання у практиці навчальних занять аналізу мовних висловлювань дозволяє уникати повторення мовних помилок, дозволяє під керівництвом викладача сформулювати програму власного мовного розвитку. Надалі співвідношення успішності виконання тих чи інших мовних дій із вихідними показниками дозволить студентові оцінити етап в удосконаленні своїх мовних можливостей.

До завдань викладача входить позитивна оцінка особистісних досягнень, прогресу в оволодінні окремими якостями мови або мовними діями.

Виявлена нами в ході педагогічного спостереження різноманітність складу студентських груп за рівнем інтелектуального розвитку та лінгвістичної підготовки студентів актуалізувала необхідність застосування індивідуального підходу до навчання, особливо випускників напряду “фізичне виховання”, щоб уникнути ще більшого відставання студентів зі слабкою мовною підготовкою, що найбільш відчутно проявляється при використанні активних форм проведення занять, коли несформованість мовленнєвих умінь і навичок студентів стає найбільш очевидною.

Головним завданням викладача при цьому залишалося забезпечення тактовного впливу як при оцінюванні досягнень студентів, що закінчили школу, так і при усуненні або профілактиці негативних реакцій із боку більш підготовлених студентів.

Цей принцип використовувався і при організації занять із застосуванням інтенсивних форм мовної підготовки, що деталізують уявлення студентів про особливості та форми професійного спілкування і мовленнєвої діяльності у фізичній культурі та спорті.

Для розвитку умінь використовувалися прийоми залучення й утримання уваги, цьому сприяло моделювання педагогічних ситуацій з аудиторією різного віку та рівня “заглибленості” в обговорювану проблему, а також проведення таких ігрових вправ, як “Набір в спортивну секцію”, “Презентація виду спорту”, “Презентація спортивної школи” (або “День відкритих дверей”).

Однією з умов ефективності формування професійно-мовленнєвої культури є створення у ВНЗ культурно-розвивального мовного середовища, що сприяє формуванню у студентів професійного мовлення.

Кінцевий результат професійно-мовленнєвої підготовки студентів фізкультурного ВНЗ визначався на основі карт професійно значущих показників мови і мовної поведінки майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту.

У даних дослідження підкреслюється особлива роль викладача у розвитку мовної культури студентів у процесі аудиторних занять. Мовна культура розглядається як культура мовного спілкування, тому багато уваги приділяється питанням мовної поведінки ділових партнерів у ситуаціях офіційного спілкування, ділового етикету, а також особливостям офіційно-ділового стилю літературної мови.

Перевантаження мови незнайомими словами може стати істотною перешкодою при передачі інформації мовними засобами, викликати невідповідність посланого сигналу і його трактування адресатом, проте слід враховувати, що викладач будує своє мовлення (у тому числі вибирає мо-

вні засоби), орієнтуючись на середній рівень інтелектуальних здібностей студентів з подальшою корекцією їх у процесі навчальної взаємодії.

Ми запропонували студентам пояснити значення 20 загальнонаукових слів, які найчастіше зустрічаються в мові викладачів. В опитуванні взяли участь 124 студенти, значення ряду слів студенти пояснювали так: тенденція – заклик; менталітет – юридичний захист, авторитет; кредо – хобі, авторитет; ідентичний – здібний, енергійний тощо.

Особливим розмаїттям відрізнялося тлумачення таких широко вживаних у навчальному процесі слів, як альтернатива – перевага, обов'язок, принцип, зміст, вільне місце, джерело, договір, мета; адекватний – чесний, вихований, рухливий, стриманий, зрозумілий, схожий, хороший; неабиякий – вільний, пасивний, безграмотний, некультурний, неактивний, безглуздий, поганий, звичайний, простий, непомітний.

Варіантів “немає відповіді” відзначено 24 (50%).

Таким чином, аналіз стану роботи з формування професійно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту показав, що в навчально-виховному процесі ВНЗ існує ряд об'єктивних чинників, які істотно знижують ефективність вищеназваної роботи.

З метою підвищення ефективності формування професійно-мовленнєвої культури фахівця вчені пропонують нові інтеграційні курси на основі міжпредметних зв'язків мови, культури мовлення, риторики, теорії мовної діяльності, мовної комунікації та ін.

Так, дослідна робота студентів починається з 1 курсу, коли студенти вивчають бібліографію, вчаться працювати в бібліотеці, підбирають і вивчають літературу з теми (науково-публіцистичну, навчально-методичну і власне наукову), опановують “Ділову українську мову”. На другому курсі студенти навчаються визначати тему наукового дослідження і під керівництвом викладача розробляють план своєї курсової роботи.

Ускладнення від курсу до курсу завдань з педагогічної практики у загальноосвітній школі, професійно орієнтованої практики в ДЮСШ, практики за спеціалізацією (за місцем майбутньої роботи), а також засвоєння правил і норм письмової та усної комунікації у професійній діяльності сприятиме формуванню індивідуального стилю мовлення. Вищеперелічене приведе до створення оптимальних умов для включення молодого спеціаліста у професійно-творчу діяльність, а це, відповідно, підвищить якість професійно-мовленнєвої культури майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту.

Таким чином, слід зазначити, що смислове сприйняття мови не завжди визначається лише характером повідомлення, а багато в чому залежить від мовної компетентності реципієнта, його мовного досвіду,

словникового запасу, підготовленості до інтерпретації мовного повідомлення. Пропонуємо ввести в навчальні плани для професійної підготовки учителів напряму підготовки “фізичне виховання” такі дисципліни, пов’язані з удосконаленням мовленнєвої культури майбутнього учителя, як “Підвищення професійної майстерності”, “Професійно-мовленнєва культура”, “Акмеологія фізичної культури і спорту”.

Посилання:

1. *Вільчковський Е. С.* Професійна спрямованість підготовки фахівців із фізичного виховання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : Збірник наук. праць до 10-річчя АПН України. — Харків : ОВС, 2002. — С. 308—309.
2. *Дорошенко Ю. О.* Сутність теми і зміст педагогічного дослідження [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.kspu.edu/Downloads/it_con f/4/DoroshSemen.doc.
3. *Кондрух М. В.* Организационно-педагогические условия эффективного управления развитием профессионально-педагогического колледжа : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / *Кондрух М. В.* ; Магнитогорский государственный университет. — Магнитогорск, 2003. — 178 с.
4. *Коновалова В. Б.* Деякі аспекти системи професійної підготовки фахівця – викладача вищого навчального закладу / *В. Б. Коновалова* // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — Х., 2001. — № 27. — С. 38—42.
5. *Куц О.* Нові технології та моделювання підготовки вчителів фізичної культури / *О. Куц, І. Лапчак* // Молода спортивна наука України : [збірник наукових праць з галузі фізичної культури та спорту]. — Вип. 6 : у 4-х т. — Львів : НВФ “Українські технології”, 2002. — Т. 2. — С. 539—541.
6. *Луговая О. М.* Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах Ставропольского края): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 “Теорія і методика професійного образования” / *Луговая Ольга Михайловна*; Ставропольський державний університет. — Ставрополь, 2004. — 192 с.
7. *Магин В. А.* Контекст модернизации высшего профессионального физкультурного образования / *В. А. Магин* // Теория и практика физической культуры. — 2005. — № 4. — С. 39—41.
8. *Осадча Т. Ю.* Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / *Т. Ю. Осадча*; Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. — Луганськ, 2005. — 20 с.
9. *Павлик О. Б.* Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / *О. Б. Павлик*; Національна академія державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницький, 2004. — 20 с.
10. *Семиченко В. А.* Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза : [учебное пособие] / *В. А. Семиченко*. — Полтава, 1989. — 86 с.
11. *Сущенко Л. П.* Мета й завдання фізичного виховання у світлі цивілізаційного підходу : [навчальний посібник] / *Л. П. Сущенко*. — Запоріжжя : ЗДУ, 2002. — 81 с.

References (transliterated and translated):

1. *Vilchkovskiy E. S.* Profesiina spriamovanist pidhotovky fakhivtsiv iz fizychnoho vykhovannia (Professional orientation of training for physical education specialists) // The development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine 1992-2002: Collec-

- tion of scientific works for the 10th anniversary of Pedagogical Sciences Academy of Ukraine. Kharkiv, 2002. P. 308—309.
2. *Doroshenko Yu. O.* Sutnist temy i zmist pedahohichnoho doslidzhennia (Essence of the theme and content of educational research) [Electronic resource]. — Mode of access : www.kspu.edu/Downloads/it_con f / 4 / DoroshSemen.doc.
 3. *Kondruh M. V.* Organizacionno-pedagogicheskie uslovija jeffektivnogo upravlenija razvitiem professional'no-pedagogicheskogo kolledzha (Organizational and pedagogical conditions of effective management of vocational and pedagogical college development : thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Pedagogy : speciality: 13.00.08 “Theory and methods of vocational education”; Magnitogorsk State University. Magnitogorsk, 2003, 178 p.
 4. *Konovalova V. B.* Deiaki aspekty systemy profesiinoi pidhotovky fakhivtsia – vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu (Some aspects of professional training of higher educational institution teachers // Pedagogics, psychology, and medical-biological problems of physical education and sports. Kharkiv, 2001, № 27. P. 38—42.
 5. *Kuts O., Lapnchak I.* Novi tekhnolohii ta modeliuvannia pidhotovky vchyteliv fizychnoi kultury (New technologies and modeling of training Physical Education teachers) // Young sports science of Ukraine : [Collected Works in the field of physical culture and sports]. Issue 6 : in 4 vols. Lviv : “Ukrainian technologies”, 2002. Vol 2. P. 539—541.
 6. *Lugovaja O. M.* Pedagogicheskie uslovija formirovanija professional'noj gotovnosti specialistov po social'noj rabote s voennosluzhashchimi i chlenami ih semej (na materialah Stavropol'skogo kraja) (Pedagogical conditions of forming specialists’ professional readiness for social work with military personnel and their families (on the materials of Stavropol’ region) : thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Pedagogy ; speciality : 13.00.08 “Theory and methods of vocational education”; Stavropol’ State University, Stavropol’, 2004, 192 p.
 7. *Maggin V. A.* Kontekst modernizacii vysshego professional'nogo fizkul'turnogo obrazovanija (Context of the modernization of higher professional sports education) // Theory and practice of physical culture, 2005, № 4. P. 39—41.
 8. *Osadcha T.* Profesiina pidhotovka vykladachiv fizychnoho vykhovannia v universytetakh SShA (Training of physical education teachers in the United States of America) : abstract of thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Pedagogy : speciality 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education” ; T. Shevchenko National Pedagogical University of Luhansk, Lugansk, 2005, 20 p.
 9. *Pavlyk O. B.* Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh perekladachiv do vykorystannia ofitsiino-dilovoho movlennia (Vocational and educational training of future translators-interpretors to use official and business communication) : abstract of thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Pedagogy : speciality 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education” ; Bogdan Khmelnytskyi National Academy of State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, 2004, 20 p.
 10. *Semichenko V. A.* Psihologicheskie osnovy processa professional'noj podgotovki studentov vuza : [uchebnoe posobie] (Psychological bases for the professional training of higher school students) : [Tutorial]. Poltava, 1989, 86 p.
 11. *Sushchenko L. P.* Meta i zavdannia fizychnoho vykhovannia u svitli tsyvilizatsiinoho pidkhodu : [navchalnyi posibnyk] (Purpose and objectives of physical education in the light of civilized approach : [Tutorial]. Zaporozhye :, Zaporozhye State University, 2002, 81 p.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2013

Г. Кондрацкая

**Специфика профессионально-речевой культуры
будущих учителей физической культуры**

Исследуется специфика физкультурно-спортивной деятельности и особенности профессиональной деятельности учителя физической культуры. Предлагается рассматривать процесс формирования профессионально-речевой культуры будущих специалистов по физической культуре и спорта как совокупность следующих действий формирования речевых умений и навыков, усвоение норм литературного языка и развитие навыка самоконтроля за их соблюдением, обогащение словарного запаса и формирование навыка публичных выступлений. Автор делает вывод, что смысловое восприятие речи не всегда определяется только характером сообщения. Во многом оно зависит от языковой компетентности реципиента, его речевого опыта, словарного запаса, подготовленности к интерпретации языкового сообщения. Автор статьи предлагает ввести в учебные планы для профессиональной подготовки учителей направления подготовки “физическое воспитание” такие дисциплины, связанные с совершенствованием речевой культуры будущего учителя, как “Повышение профессионального мастерства”, “Профессионально-речевая культура”, “Акмеология физической культуры и спорта”.

Ключевые слова: профессионально-речевая культура, культура общения, учитель физической культуры, речевая компетентность.

H. Kondratska

Specificity of Professional Speech Culture of Future Physical Culture Teachers

The article deals with the specificity of sports activity and characteristics of professional work of the P.T. teacher. The author proposes to consider the process of formation of professional speech culture of the future specialists in physical culture and sports as an aggregate of the following actions of the speech skills formation, learning the norms of the literary language and the development of skills of self-control over their observance, vocabulary enrichment and the formation of public speaking skills. The author concludes that meaningful speech perception is not always determined by the nature of the message. In many ways, it depends on the language competence of the recipient, his or her speech experience, vocabulary, and readiness for the interpretation of linguistic message. The author proposes to introduce into the curriculum for training teachers whose major is “Physical Education” such subjects related to the improvement of speech culture of the future teacher as “Professional Development”, “Professional Speech Culture”, “Akmeology of Physical Culture and Sports”.

Key words: professional speech culture, culture of communication, teacher of physical education, speech competence.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор О. М. Семенов

УДК 377.1

Ірина Савченко

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ У ПРАКТИКУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПТНЗ

Актуальність дослідження методичних підходів щодо використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ПТНЗ як інструмента реалізації інноваційних педагогічних ідей зумовлена сучасними тенденціями інформатизації, масової комунікації та глобалізації суспільства третього тисячоліття, що змінюють соціальне замовлення на професійний рівень підготовки майбутнього кваліфікованого робітника. Ці зміни полягають у тому, що видозмінюються вимоги до підготовки фахівців, зокрема в таких напрямках, як самостійність отримання освіти; відповідальність за вибір режиму навчальної діяльності й інформаційної взаємодії з джерелами знань; планування навчальної траєкторії; готовність випускників професійно-технічних навчальних закладів до використання сучасних інноваційних виробничих технологій у майбутній професійній діяльності.

Останнім часом роботодавці, учні ПТНЗ все більш упевнено вимагають від виробників освітніх послуг гарантій якості їх кінцевого продукту. Проте реальна якість підготовки трудового потенціалу держави, як свідчать роботодавці, виявляється невідповідною вимогам інноваційного виробництва через недостатній рівень сформованих професійних, надпрофесійних і ключових компетенцій випускників.

Сьогодні ефективним засобом підвищення якості професійного навчання виступають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що зумовлюється гіпершвидкою трансформацією постіндустріального суспільства в інформаційне співтовариство, в якому виробництво і споживання інформації є найважливішим видом діяльності, а інформація визнається найціннішим ресурсом. Саме воно надає сьогодні особистості більших можливостей щодо підвищення власного загальнокультурного і професійного рівня особистості упродовж усього життя. Коли ж змінюється стільки соціальних, технологічних і культурних параметрів, одночасно радикальні зміни відбуваються на всіх цих рівнях суспільства, зокрема в освіті. Змін зазнає методологія освіти, сучасне техніко-технологічне забезпечення навчального і виховного процесу, методи навчання, рівень

самостійності та траєкторія отримання знань, вид і режим навчальної діяльності, процес планування професійної кар'єри.

В умовах недостатнього фінансування закладів профтехосвіти, застарілої матеріально-технічної бази ПТНЗ, що не встигає за експоненціальним розвитком техніки й сучасного виробництва, підвищення якості й ефективності професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників уможливлується шляхом інтенсифікації навчального процесу унікальними, з точки зору педагогічного використання, засобами інформаційних і комунікаційних технологій, які на сьогодні потребують подальшого теоретичного вивчення і поширення у педагогічну практику.

Мета роботи полягає у виявленні можливостей і переваг інформаційних і комунікаційних технологій навчання у процесі підготовки фахівців у навчальних закладах професійно-технічної освіти, інтенсифікації інтелектуальної діяльності педагогічних працівників за рахунок їх використання, окресленні методичних підходів і технологій щодо активізації поширення знань із використання сучасних ІКТ технологій серед педагогічних працівників ПТНЗ в умовах формування відкритого освітнього простору.

У педагогічній теорії загальнодидактичним і методичним питанням застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці кваліфікованих робітників упродовж останнього десятиліття приділяється прискіплива увага. Значні досягнення у вирішенні проблем інформатизації освіти, використання ІКТ у професійній освіті здійснили такі українські й зарубіжні вчені, як В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, Г.ж. Кедрович, М. Козяр, М. Кларін, Л. Зайнутдінова, І. Роберт, І. Романова, Г. Сажко, С. Сисоєва, О. Спирін та ін. Аналіз цих досліджень показує, що проблемам методології та теорії інформатизації освіти, а також підвищенню ефективності інформаційно-комунікаційних технологій приділяється серйозна увага. Проблеми дидактики комп'ютерного навчання вивчалися Ю. Дорошенком, М. Жалдаком, Ю. Жуком, М. Кадемією, О. Околеловою, В. Триусом та ін. Однак практика професійно-технічної освіти свідчить про те, що сьогодні залишається надзвичайно велика кількість проблем, пов'язаних із розробкою теоретико-методологічних засад використання інформаційних і комунікаційних технологій у навчанні, що відображаються на відсутності розроблених і затверджених на рівні Міносвіти навчально-методичних комплексів для професійної підготовки кваліфікованих робітників, єдиних концептуальних підходів до створення відкритого освітнього простору профтехосвіти, електронних підручників тощо.

Проте коли ми розглядаємо інформаційно-комунікаційні технології та порівнюємо їх з інструментом, що сприяє реалізації інноваційних педаго-

гічних ідей у практику навчально-виховного процесу ПТНЗ, то вони уявляються нам, насамперед, як певне знаряддя, що сприяє покращенню навчально-виховного, виробничого й управлінських процесів. Саме ці технології дозволяють: автоматизувати моніторингові процедури; інтенсифікувати процес навчання; створювати доступні електронні бази знань; позиціонувати навчальний заклад засобами сайтів і відкритих портальних структур; створювати методичні блоги для обміну передовим педагогічним досвідом; більше приваблювати до навчання найбільш “складних”, непосидючих учнів; вибудовувати більш досконалу індивідуальну навчальну траєкторію майбутнім кваліфікованим робітникам; розвивати навички самостійного розвитку і побудови професійної кар’єри впродовж життя.

Сьогодні розбудова інноваційної економіки унеможлиблюється за відсутності достатнього обсягу, рівня підготовки кваліфікованих робітників із технологічно складних, наукоємних професій, у яких Україна має нагальну потребу, і попит на які нині не може задовольнити система професійно-технічної освіти. Якщо проаналізувати розроблені державні освітні стандарти ПТО з конкретних професій, то можна з’ясувати, що лише 21% із них розроблено з цією метою. Так про який інноваційний розвиток виробництва в Україні може йти мова? І це в той час, коли світовий досвід свідчить про активне навчання цим професіям у країнах, чий феномен економічного розвитку визнаний людством. Недостатня кількість підготовлених кваліфікованих робітників із таких професій в Україні пояснюється потребою складного технологічного обладнання і сучасних виробничих технологій, недостатньою кількістю кваліфікованих педагогічних кадрів, що мають спеціальну фахову й одночасно педагогічну підготовку. Саме ІКТ, зокрема засоби інтерактивного навчання (віртуальні моделі, тренажери, тестуючі системи), дозволяють наблизити підготовку за такими професіями до вимог сучасного виробництва, зробити її менш фінансово затратною та збільшити обсяги підготовки за цими професіями.

Сьогодні під **засобами інформаційних і комунікаційних технологій** ми уявляємо програмні, програмно-апаратні й технічні засоби та пристрої, які функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасних засобів і систем трансляції інформації, інформаційного обміну, що забезпечує операції збору, продукування, накопичення, зберігання, передачу інформації та можливість доступу до інформаційних ресурсів локальних і глобальних мереж. До засобів ІКТ відносяться: ЕОМ; ПЕОМ; комплекти термінального обладнання для ЕОМ усіх класів, локальні обчислювальні мережі, пристрої вводу-

виводу інформації, засоби вводу і маніпулювання текстовою і графічною інформацією, засоби архівного зберігання великих обсягів інформації та інше периферійне обладнання сучасних ЕОМ; пристрої для перетворення даних із графічної або звукової форми представлення даних у цифрову; засоби і пристрої маніпулювання аудіовізуальною інформацією (на базі технологій мультимедіа і “Віртуальна реальність”); системи штучного інтелекту; системи машинної графіки, програмні комплекси (мови програмування, транслятори, компілятори, операційні системи, пакети прикладних програм); інформаційно-аналітичні системи управління; сучасні засоби зв’язку [4, с. 335].

Ми дослідили, що **використання засобів ІКТ** здійснюється нині педагогічними працівниками ПТНЗ на практиці залежно від таких впливових чинників, як: рівень освіти та кваліфікації; лідерські якості (бажання бути новатором щодо впровадження нових педагогічних засобів і методик, досягати якісних результатів навчання); вміння самостійно здійснювати пошук ІКТ та засобів віртуальної наочності (ЗВН) щодо підвищення ефективності навчального процесу, опановувати їх і застосовувати у професійній діяльності; ступінь інформаційно-аналітичної грамотності; додатково отримані надпрофесійні компетентності (комп’ютерна графіка чи програмування, сучасні сервіси та програми); фінансовий стан (можливість придбати комп’ютерну техніку та програмне забезпечення); доступність користування мережею Інтернет тощо.

Певний відсоток педагогічних працівників, яким притаманні лідерські позиції у використанні нових педагогічних технологій і вимогливість до підготовки кваліфікованих робітників, не задовольняється відсутністю навчально-методичних комплексів і педагогічних програмних засобів, створених на основі використання ІКТ. Вони на основі системного підходу здійснюють пошук і відбір сучасних програмних засобів, які доцільно використовувати для оптимізації навчального процесу. Завдяки їх пошуковій творчій роботі в педагогічну практику увійшли презентаційні засоби, тестуючі системи “Sun Rav Test Office Pro”, “Net Support Manager”, “My Test”, “Test-W2”, електронні бібліотеки, навчальні сайти знань і блоги обміну передовим педагогічним досвідом, програмні засоби інтерактивного навчання на базі тригер-технологій, опитувальні форми Google, дидактичні матеріали для використання у навчальному процесі програмних продуктів Windows Movie Maker, Render Soft, Cam Studio, сервіси Інтернет, на основі яких розробляються і впроваджуються в навчальний процес (на жаль, у недостатньої кількості) методичні матеріали нового фор-

мату, котрі сприяють підвищенню пізнавальної активності учнів і формуванню в них професійної компетентності.

Більш **проблемними залишаються такі питання** для викладачів, як створення флеш-анімацій, навчальних відеофільмів, їх оцифрування, сканування великих обсягів навчального матеріалу. Створення таких засобів вимагає не лише додаткового фінансування, часу, але й спеціальних знань і вузькопрофільних компетенцій.

Якщо проаналізувати **результати останніх інноваційних виставок**, то можна зазначити, що серед переможців конкурсів лідирують педагогічні працівники, які самостійно здійснюють пошук ІКТ для модернізації процесу навчання та на їх основі розробляють педагогічні програмні засоби. Такий пошук цілком виправданий тому, що, на жаль, сучасні стандарти професійно-технічної освіти не забезпечені електронними навчально-методичними комплексами. Засоби, які розробляються педагогами, можуть бути як доволі простими, так і доволі складними (хмарні технології; 3-D проектування).

Проте даний процес утруднюється за умов недостатнього рівня техніко-технологічної, інформаційно-комунікаційної та інформаційно-аналітичної компетентності практичних педагогічних працівників ПТНЗ. Аналіз навчальних планів і програм інститутів післядипломної педагогічної освіти та курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ свідчить про те, що методики використання ІКТ у навчально-виховному процесі ПТНЗ розглядаються доволі поверхнево.

Впровадження засобів ІКТ в освіті висуває підвищені вимоги до педагогічних методів, технологій навчальної діяльності кваліфікованих робітників, які також на сьогодні недостатньо розроблені. Дидактичні умови формування знань, умінь, професійних компетенцій майбутніх кваліфікованих робітників у процесі навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій також потребують “донесення” до практиків. Усе це призводить до того, що існуюче навчально-методичне забезпечення стримує досягнення належної якості професійної підготовки, не дозволяє повноцінно вирішувати педагогічні завдання в навчанні.

Нами було виявлено необхідність розв’язання зазначеної проблеми, що посилюється наявністю **низки суперечностей**, а саме: між тенденцією інформатизації освіти та недостатнім рівнем готовності впровадження педагогічними працівниками ПТНЗ засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; між об’єктивною необхідністю здійснення підвищення рівня знань педагогічних працівників ПТНЗ щодо вико-

ристання сучасних засобів ІКТ та інтерактивного навчання у навчально-виробничому і виховному процесі та відсутністю теоретико-методологічних основ його педагогічного супроводу.

Виявлені суперечності підтверджуються результатами аналізу стану рівня володіння педагогічними працівниками інформаційно-комунікаційними технологіями в навчальних закладах професійної освіти. Так, у 2012-2013 н. р. спільно з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України лабораторією “Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО” було проведено дослідження в 27 регіонах України щодо встановлення рівня володіння ІКТ педагогічними працівниками ПТНЗ, зокрема серед таких категорій, як директори, заступники директорів, викладачі загальноосвітніх дисциплін, викладачі загальнопрофесійної та професійно-теоретичної підготовки, майстри виробничого навчання (див. рис. 1, 2, 3, 4, 5).

Проведений аналіз серед директорів, заступників директорів ПТНЗ, викладачів загальнопрофесійної та професійно-теоретичної підготовки показав, що в цих групах спостерігається високий (відповідно 51%, 52%, 46%) та середній, достатній рівень володіння ІКТ технологіями (відповідно 13%, 10%, 14%).

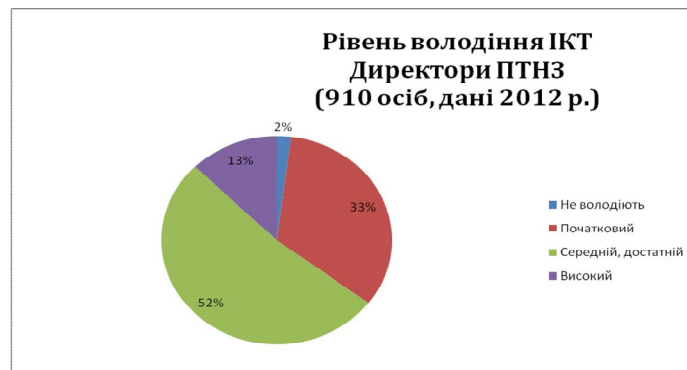


Рис. 1. Рівень володіння ІКТ директорів ПТНЗ

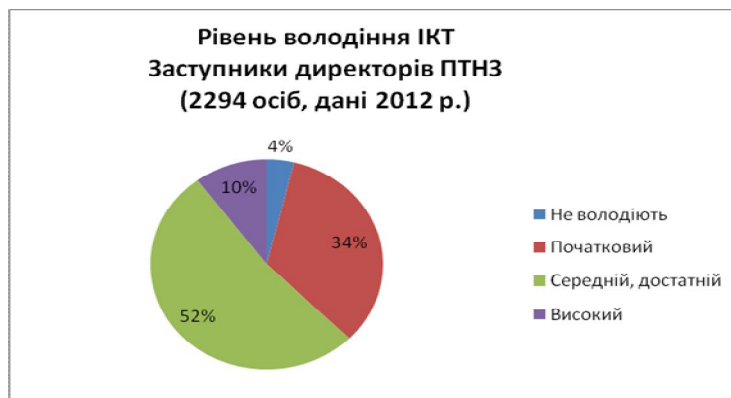


Рис. 2. Рівень володіння ІКТ заступників директорів ПТНЗ



Рис. 3. Рівень володіння ІКТ викладачів загальноосвітніх дисциплін



Рис. 4. Рівень володіння ІКТ викладачів загальнопрофесійної та професійно-теоретичної підготовки

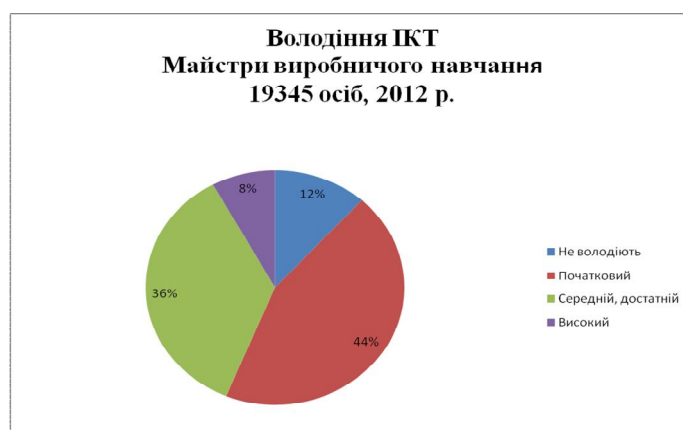


Рис. 5. Рівень володіння ІКТ майстрів виробничого навчання

Недостатній рівень володіння ІКТ за результатами анкетування показали майстри виробничого навчання (44%) та викладачі загальноосвітніх дисциплін (57%). У категорії “Не володіють ІКТ та володіють на початковому рівні” “лідують” майстри виробничого навчання ПТНЗ, у яких цей показник становить 56% , а у викладачів загальноосвітніх дисциплін – 43%.

Як свідчить практика, причини такого становища полягають у тому, що майстри виробничого навчання, викладачі загальноосвітніх дисциплін не мають відповідної фахової підготовки щодо використання ІКТ. Недостатність знань під час отримання педагогічної освіти, відсутність курсів підвищення кваліфікації, спрямованих на використання ІКТ у навчальному й управлінському процесі, змушують багатьох із них займатися самоосвітою, переймати досвід колег, шукати в мережі Інтернет програмні засоби для оптимізації процесу навчання, апробувати їх та розробляти самотужки рекомендації щодо їх використання.

Також під час опитування педагогічних працівників різних категорій було окреслено такі переваги використання ІКТ: сприяння створенню відкритого освітнього простору ПТНЗ; забезпечення як учнів, так і викладачів новим концептуальним інструментарієм пізнавального характеру; підвищення раціональності й ефективності навчання; більш упевнена побудова власної траєкторії навчання; включення дітей з обмеженими можливостями в освітній процес засобами дистанційної освіти; створення насиченого мультисенсорного інтерактивного середовища навчання з необмеженими можливостями; розвиток інтелектуальних, творчих здібностей учнів щодо самостійного здобування нових знань; більша привабливість для учнів; легкість засвоєння матеріалу порівняно з традиційними засобами навчання; відкриття суб'єктам навчання доступу до нетрадиційних різнопланових джерел інформації.

Засоби інтерактивного навчання під час використання в навчально-виховному процесі, як свідчать педагогічні працівники, забезпечують: високу якість викладання в поєднанні з наочністю; об'єктивність контролю в режимі прямого діалогу учня з комп'ютером без втручання викладача; можливість багаторазового відтворення навчального матеріалу до його повного засвоєння у зручний для учня час; можливість використання вбудованих допоміжних програм сервісу та комп'ютерних довідників; економія матеріальних ресурсів.

Сьогодні в умовах недостатнього фінансування ПТНЗ на допомогу приходять доступні інтернет-технології, які дають можливість у онлайн-режимі здійснювати навчання педагогічних працівників щодо поширення знань із використання сучасних ІКТ. Ці завдання були реалізовані в програмі підвищення інформаційно-комунікаційної та інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників, розробленої лабораторією "Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО". Інструментами навчання за даною програмою було обрано такі засоби, як вебінари та відеокурси для різних категорій педагогічних працівників ПТНЗ, які дозволяють вести інтерактивний навчальний діалог.

Також, на наш погляд, ефективним інструментом може стати розбудова інформаційно-комунікаційного середовища ПТНЗ, яке І. Роберт представляє як сукупність умов, що забезпечують здійснення діяльності користувача з інформаційним ресурсом за допомогою інтерактивних засобів ІКТ і взаємодіють із ним як із суб'єктом інформаційного спілкування й особистістю [4, с. 321]. Освітнє середовище, у тому числі ПТНЗ, на думку Т. Менга, – це багатовимірне соціально-педагогічне явище, пов'язане в єдине ціле різними комунікативними механізмами, яке має ситуативний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, відносин і способів поведінки, що актуалізуються у процесах освоєння, споживання і поширення соціокультурних цінностей. Воно виступає як сукупність соціальних, культурних, спеціально організованих психолого-педагогічних умов, матеріальних засобів, просторово-предметних чинників, соціальних компонентів, міжособистісних стосунків, у результаті взаємодії яких з учнем відбувається становлення особистості, її світосприйняття [2].

Дослідники зазначають, що інформаційне освітнє середовище навчальної діяльності ПТНЗ формується: *педагогічним колективом навчального закладу* в цілому, який визначає загальні вимоги до учнів, традиції ПТНЗ, що зберігаються, форму взаємин педагогічного й учнівського колективів; *викладачами*, які визначають зміст програми предмета, вибір навчально-методичної літератури, методи викладання, стиль спілкування тощо; *учнями*, які є “барометром” вірності обрання педагогами ефективних засобів і методів навчання; *державою як громадським інститутом*, який визначає матеріальне забезпечення професійної освіти в цілому, соціальне замовлення на формування тієї або іншої системи знань і поглядів тощо. Саме в цьому просторі можна буде накопичувати і популяризувати інноваційний педагогічний досвід.

Також, на наш погляд, усе більше актуалізується розширення **інформаційної взаємодії учасників навчально-виховного процесу** – інформаційної діяльності, спрямованої на здійснення процесу передачі та прийому інформації під час реалізації зворотного зв'язку, розвинутих засобів ведення інтерактивного діалогу під час забезпечення збору, обробки, продукування, архівування, передачі, трансляції інформації, пов'язаної з педагогічними інноваціями.

Всі ці питання повинні вирішуватися в комплексі з розбудовою, структуруванням **відкритого освітнього простору** (від англ. information space) – середовища, в якому існує, циркулює, обертається інформація, призначена педагогічному працівнику ПТНЗ, де інформаційні комунікації, електронні мережі відіграють провідну роль і надають йому ряд таких пере-

ваг: доступність інформації; ефективну взаємодію інформаційних партнерів; оперативність прийняття управлінських рішень; інтеграцію наявних інформаційних баз даних із метою отримання якісно нових результатів досліджень; можливість вивчення та впровадження кращого як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду; позиціонування системи професійно-технічної освіти; здійснення профорієнтації у новому форматі; проведення дистанційного навчання, розташовування педагогічних програмних засобів навчання на освітніх порталах або сайтах; сприяння розвитку маркетингових, інформаційних служб у ПТНЗ.

Підсумовуючи, зазначимо, що процес навчання з використанням інформаційних і комунікаційних технологій принципово відрізняється від традиційної професійної підготовки за змістом, методами і технологіями, характером діяльності викладача і студента, а також кінцевими результатами. Роль ІКТ-технологій не можна недооцінювати, особливо у сфері обслуговування кваліфікованими робітниками складних технічних пристроїв на основі сучасних комп'ютерних програм і під час впровадження інноваційних виробничих технологій. Тому, на наш погляд, в умовах формування відкритого інформаційного освітнього простору слід максимально впроваджувати в практику профтехосвіти інноваційний педагогічний досвід щодо використання ІКТ засобами онлайн-навчання із залученням до цього новаторів ПТНЗ та кращих науковців.

Посилання:

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. — Вип. 1(5). — Харків : ХПІ, 2003. — С. 64—76.
2. Менг Т. В. Образовательная среда как условие создания патриотически настроенного молодого поколения / Т. В. Менг // Материалы V Международной научно-практической конференции. — М. : ИП РАН; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 320 с.
3. Прозорова Ю. А. Концепция создания среды учебного информационного взаимодействия, функционирующей на базе локальных и глобальных сетей // Мир психологии. — 2005. — № 3. — С. 200-210.
4. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) : монография / И. В. Роберт. — 3-е изд. — М. : ИИО РАО, 2010. — 356 с.
5. Роберт И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования / И. В. Роберт // Информатика и образование. 2004. — № 5. — С. 22–29.
6. Роберт И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования / И. В. Роберт // Информатика и образование. 2004. — № 6. — С. 63–70.

References (translated and transliterated)

1. Bykov V. Yu., Zhuk Yu. O. Teoretyko-metodolohichni zasady modeliuvannia navchalnoho seredovishcha suchasnykh pedahohichnykh system (Theoretical and methodologi-

- cal basis of modern educational systems learning environment simulation) // Problems and prospects of forming national humanitarian and technical elite : collection of scientific papers. Issue 1(5), Kharkiv, 2003. P. 64—76.
2. *Meng T. V.* Obrazovatel'naja sereda kak uslovie sozdaniya patrioticheski nastroennogo mladogo pokolenija (Educational environment as a condition for creation of patriotic young generation) // Materials V International scientific and practical conference. Moscow, Ekaterinburg, 2000, 320 p.
 3. *Prozorova Yu. A.* Konceptija sozdaniya sredy uchebnogo informacionnogo vzaimodejstvija, funkcionirujushhej na baze lokal'nyh i global'nyh setej (The concept of creating an environment of educational information interaction, functioning on the basis of local and global networks) // World of Psychology, 2005, № 3. P. 200—210.
 4. *Robert I. V.* Teorija i metodika informatizacii obrazovanija (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty) : monografija. (Theory and methods of informatization education (psycho-pedagogical and technological aspects): monograph. 3rd ed. Moscow, 2010, 356 p.
 5. *Robert I. V.* Tolkovanie slov i slovosochetanj ponjatijnogo apparata informatizacii obrazovanija (Interpretation of words and phrases of the conceptual apparatus of informatization of education) // Informatics and Education, 2004, № 5, P. 22—29.
 6. *Robert I. V.* Tolkovanie slov i slovosochetanj ponjatijnogo apparata informatizacii obrazovanija (Interpretation of words and phrases of the conceptual apparatus of informatization of education) // Informatics and Education, 2004, № 6. P. 63—70.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2013

И. Савченко

Информационно-коммуникационные технологии как эффективный инструмент реализации инновационных педагогических идей в практику учебно-воспитательного процесса ПТУЗ

В статье актуализирована проблема исследования методических подходов по использованию информационных технологий в учебно-воспитательном процессе ПТУЗ как инструмента реализации инновационных педагогических идей. Представлены результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня владения информационно-коммуникационными технологиями директоров, заместителей директоров, преподавателей общеобразовательных дисциплин, преподавателей общепрофессиональной и профессионально-теоретической подготовки, мастеров производственного обучения. Выявлены причины и факторы, которые влияют на недостаточный уровень использования педагогическими работниками ПТУ этих средств в профессиональной деятельности. Определены преимущества использования современных средств информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования профессиональных компетенций будущих квалифицированных рабочих в условиях формирования информационно-коммуникационной среды ПТУЗ. Презентованы подходы и технологии активизации распространения знаний по использованию современных информационно-коммуникационных технологий в практике работы педагогов профессионально-технических учебных заведений Украины в условиях формирования открытого образовательного информационного пространства. Сделаны выводы о том, что процесс обучения с использованием информационных и коммуникационных технологий принципиально отличается от традиционной профессиональной подготовки по содержанию, методам и технологиям, характеру деятельности преподавателя и студента, а также конечными результатами. Отмечено, что значение использования ИКТ в профессиональной подготовке нельзя недооценивать, особенно в сфере обслуживания квалифицированными рабочими сложных технических устройств на основе

современных компьютерных программ и при внедрении инновационных производственных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; учебно-воспитательный процесс; профессионально-техническое учебное заведение; инновационные педагогические идеи.

I. Savchenko

**Information and Communication Technologies as an Effective Tool
for Implementing Innovative Teaching Ideas into Practice of Training
and Educational Process at Vocational Schools**

The paper studies the problem of modified methodological approaches to the use of information technologies in the educational process of VET as a tool for implementation of innovative teaching ideas and presents the results of the ascertaining experiment to identify the level of mastery of information and communication technologies by directors, deputy directors, teachers of general subjects, teachers of general professional and vocational theoretical training, and trainers. The author points out causes and factors that affect the insufficient level of using these tools by teaching staff of a vocational school in their professional activities, as well as the advantages of using modern information and communication technologies in the process of formation of professional competence of future skilled workers in the emerging information and communication environment of vocational schools. The article presents approaches and technologies enhance the dissemination of knowledge on the use of modern information and communication technologies in the practice of teachers of vocational education in Ukraine under the conditions of formation of open educational information space. The author concludes that the process of learning using information and communication technologies is fundamentally different from traditional training content, methods and technologies, the nature of teacher and student activities, as well as the final results. The author points out that the use of ICT in vocational training practice cannot be underestimated, especially when skilled workers work with complex devices based on modern computer programs and while introducing innovative production technologies into the working process.

Keywords: information and communication technologies; educational process; vocational school; innovative teaching ideas.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор О. В. Діденко

УДК 377.112.4:379.85

Світлана Масліч

ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА “ІНФОРМАЦІЙНА ОБРОБКА ДАНИХ У ТУРИСТИЧНІЙ ГАЛУЗІ” У ПТНЗ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ

В умовах національного і культурного відродження України туризм набуває масового характеру, стає однією з найбільш рентабельних галузей вітчизняного та світового господарства. Розвиток туристичної галузі є одним із пріоритетних завдань державної політики.

У 1996 році в Україні була прийнята Державна програма розвитку туризму до 2005 року. Відповідно з часу здобуття Україною незалежності 1997 рік був кращим за показниками у сфері туризму, за цей час країну відвідало 7,6 млн. іноземців та були надані відповідні послуги 6,5 млн. українських громадян. Туризм розглядається як важливий сектор розвитку української економіки, що визначено Державною програмою розвитку туризму на 2002-2010 роки та новою редакцією закону “Про туризм” [2].

1 серпня 2013 р. Кабінетом Міністрів України схвалено Державну цільову програму розвитку туризму та курортів на період до 2022 р. “Ми ставимо за мету до 2022 року вдвічі збільшити, до 50 млн. осіб на рік, кількість туристів, що приїдуть до нас. Також особлива увага приділяється розвитку внутрішнього туризму. Для цього до кінця року за участі експертів буде розроблена державна програма”, – зазначає Віце-прем’єр-міністр О. Вілкул [6].

Нині світова система підготовки фахівців туристичної галузі вступила в епоху використання Internet-технологій і цілеспрямовано застосовує інформаційно-комунікаційні технології. Проникнення інформаційних технологій в усі складові туризму дає можливість використовувати Internet як засіб залучення клієнтів до туристичних послуг та організовувати зворотній зв’язок із клієнтами (поштові скриньки, Skype, соціальні мережі).

Як зазначає С. Кузик, “навіть найменші туристичні фірми готові впроваджувати інформаційні технології, які здатні впродовж короткого періоду давати необхідну інформацію, зокрема про транспортні засоби, можливості житлово-готельного фонду, а також в автоматичному режимі здійснювати управлінські рішення, пов’язані з реалізацією туризму споживачами” [3, с. 186].

Світовий досвід підготовки фахівців туристичної галузі вивчали Л. Збегень-Маціонг (Польща), А. Рубінштейн, Й. Сторнет і Х. Ванкель (США), Т. Кудрявцева, О. Айгістова, Е. Мошняга, І. Томилов (Росія).

Питаннями підготовки вітчизняних фахівців туристичної галузі займалися Л. Донченко, Н. Ничкало, М. Скрипник, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова. Досвід підготовки майбутніх агентів з організації туризму у ПТНЗ вивчали Л. Козак, В. Лозовецька, Л. Лук'янова, Н. Мартинова, С. Сисоєва, В. Федорченко, Л. Хомич. Принципи управління сучасним готельним комплексом розглядали Г. Мунін, А. Змійов, Г. Зінов'єв, Є. Самарцев, О. Гаца, К. Максимець, Х. Роглев.

Дослідниками розроблені сучасні концепції управління туристичним бізнесом, що базуються на теоретичних і практичних основах теорії управління.

Відповідно до Указу Президента України № 344/2013 “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року”, “сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян” [5].

Система професійно-технічної освіти покликана готувати для держави фахівця, здатного самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці, готового до саморозвитку та самовдосконалення.

Професійно-технічні навчальні заклади (ПТНЗ) покликані використовувати у своїй освітній діяльності такі форми та методи, які б дозволили майбутнім випускникам адаптуватися до сучасних вимог ринку праці.

Використання традиційних технологій навчання при викладанні спеціальних дисциплін у групах із професії “Агент з організації туризму” дає низьку ефективність навчання, оскільки увага учнів акцентується лише на запам'ятовуванні та відтворенні інформації. У процесі формування фахової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників виникає потреба розвивати їх креативне мислення, формувати навички комунікативної діяльності та практичної підготовки до моделювання конкретних виробничих ситуацій.

Саме вибір інноваційних форм навчання й особистісно орієнтованої освіти забезпечує підготовку майбутніх фахівців туристичної галузі відповідно до сучасних вимог вітчизняного і світового ринків праці.

Ефективне вирішення окресленої проблеми можливе за допомогою методу проектів. Слід зазначити, що більшість наукових праць присвячено висвітленню впровадження проектних технологій при викладанні предметів загальноосвітнього циклу та професійній підготовці учнів ПТНЗ аграрного і технологічного профілів. Питання використання методу проектів при підготовці майбутніх агентів з організації туризму залишилося поза увагою науковців.

Мета статті – розкрити особливості використання методу проектів при підготовці майбутніх агентів з організації туризму в ПТНЗ на прикладі вивчення теми “Інформаційні технології в системах управління готельним комплексом” у курсі “Інформаційна обробка даних у туристичній галузі”.

Навчальний предмет “Інформаційна обробка даних у туристичній галузі” розглядає використання сучасних комп’ютерних технологій в організації туристичного бізнесу. Однією з тем даного курсу є “Інформаційні технології в системах управління готельним комплексом”.

Відповідно до Державних стандартів системи ПТО в Україні, після вивчення даної теми учні повинні знати загальну характеристику готельного комплексу, системи LodgingTouch, Fidelio, Nimeta, комплекси автоматизації готельного господарства KEI-Hotel, Centium, Dip-Pansion; уміти робити порівняльну характеристику основних систем управління готельним комплексом; знати основи організації готельного господарства і туристичних комплексів, основні положення економіки туризму; робити аналіз вітчизняного та зарубіжного ринків туристичних послуг, давати характеристики обертів туристичної індустрії; робити аналіз змісту, вартості, особливостей послуг готелів.

Вивчення цієї теми доцільно організувати за допомогою методу проектів, який є одним з інноваційних педагогічних технологій.

За визначенням О. Буйницької, “метод проектів – це метод, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити” [1, с. 133].

В Указі Президента України № 344/2013 “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” зазначається: “Ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє”. Проектна діяльність сприяє розвитку в учнів навичок XXI століття та формуванню навичок мислення вищих рівнів.

Саме агенти з організації туризму потребують навчання, яке б забезпечувало розвиток творчого мислення, уміння самостійно аналізувати інформацію, прагнути до пошуку оптимальних розв’язків виробничих ситуацій.

Американський учений Б. Блум (B. Bloom) для визначення в учнів рівня розвитку навичок творчого та критичного мислення виділив шість рівнів мислення, а саме: знання, розуміння, використання, аналіз, синтез та оцінювання [7]. Цими якостями повинен володіти сучасний агент з організації туризму: мати високий рівень розвитку аналітичного і синтетичного мислення, уміти аналізувати і систематизувати велику кількість інформації.

Етапи формування навичок мислення високого рівня відображаються у плані навчального проекту, в якому формулюються завдання учням для здійснення проектування.

У ході роботи над навчальним проектом із теми “Інформаційні технології в системах управління готельним комплексом” перед учнями ставиться завдання: під час використання мережі Інтернет навести класифікацію on-line ресурсів для туристичної галузі, проаналізувати, якими комплексами автоматизації користуються сучасні готельні комплекси, дати оцінку ефективності їх використання.

Для виявлення навчальних потреб, рівня знань і вмінь учням пропонується заповнити таблицю З-Х-Д. Для проведення досліджень вони об’єднуються у малі групи. Статисти збирають інформацію про комплекси автоматизації, конструктори наводять їх структурні схеми, аналітики проводять детальний аналіз зібраної інформації (таблиця 1). Результати роботи програмісти відображають у блозі [4].

Таблиця 1

Порівняльна характеристика комплексів автоматизації готельного господарства

№ з/п	Можливості	Комплекс автоматизації готельного господарства			
		“Готель”	“Fidelio”	“Shelter”	“proHotel”
	Бронювання	+	+	+	+
	Управління номерним фондом	+	+	+	+
.
17.	Інтерфейси (можливі взаємодії з різними системами)	-	+	-	-

Таким чином, кожний учень, вступаючи у комунікативний контакт із підприємцями, є залученим до активного навчально-пізнавального процесу. Крім того, учні мають вільний доступ до програмних засобів, які використовуються у туристичному та готельному бізнесі. Тобто вирішення конкретних завдань реалізується на практичному досвіді аналізу використання інформаційних технологій у системах управління готельним комплексом.

Таким чином, результатом роботи над проектом можна вважати сформовані в учнів навички, а саме: використовувати веб-ресурси у професійній діяльності, зокрема в організації роботи готельних комплексів; збирати й обробляти інформацію за допомогою баз даних, використовуючи електронні форми опитування та засоби електронних комунікацій;

упорядковувати та систематизувати отриману інформацію; аналізувати результати, представлені у вигляді текстової, цифрової та графічної інформації, робити висновки і визначати проблемні запитання; стисло та чітко представляти результати досліджень і добирати найяскравіші переконливі факти для демонстрування думок, ідей; використовувати мультимедійні засоби у навчальній і професійній діяльності.

Робота над проектом формує в учнів і такі навички: інформаційну грамотність (учні швидко й ефективно навчаються знаходити інформацію, критично її оцінюють); ІКТ-грамотність (належне використання цифрових технологій для організації туристичного бізнесу та готельного господарства, використання комп'ютерних технологій як інструменту для досліджень); життєві та кар'єрні навички (гнучкість і пристосовуваність, продуктивність виконання роботи, відповідальність).

Посилання:

1. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : Навч. посіб. — К. : Центр учбової літератури, 2012. — 240 с.
2. Закон України “Про туризм” від 15.09.1995 № 324/95-ВР. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://kodeksy.com.ua/pro_turizm.htm
3. Кузик С. П. Географія туризму : навч. посібник / С. П. Кузик. — К. : Знання, 2011. — 271 с.
4. Мій отель. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://otel-vvpush.blogspot.com/>
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 : [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
6. Урядовий портал. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=246573785&cat_id=244274130
7. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals / Bloom B. S. and others. — N. Y., 1971. — 200 p.

References (transliterated and translated):

1. Buinytska O. Informatsiini tekhnolohii ta tekhnichni zasoby navchania : [navchalnyi posibnyk] (Information technologies and teaching aids) ; [Tutorial], Kyiv, 2012, 240 p.
2. Zakon Ukrainy “Pro turizm” vid 15.09.1995 №324/95-VR (The Law of Ukraine “On Tourism”). — [Electronic resource]. — Mode of access : http://kodeksy.com.ua/pro_turizm.htm
3. Kuzik S. P. Geographiya turizmu [navchalnyi posibnyk] (Tourism Geography) ; [Tutorial], Kyiv : Knowledge, 2011, 271 p.
4. My Otel (My Hotel). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://otel-vvpush.blogspot.com/>
5. Prezydent Ukrainy Viktor Yanukovych. Ofitsiine Internet predstavnytstvo (The Official Website of the President of Ukraine Viktor Yanukovych. [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
6. Uriadovyi Portal (The governmental portal). — [Electronic resource]. — Mode of access: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=246573785&cat_id=244274130
7. Bloom B. S. and others. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. N. Y., 1971. 200 p.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2013

С. Маслич

Преподавание предмета “Информационная обработка данных в туристической отрасли” в ПТУ путем использования метода проектов

В статье показана актуальность использования инновационных форм обучения в системе профессионально-технического образования для обеспечения подготовки будущих специалистов туристической отрасли в соответствии с требованиями современного рынка труда. Обоснован выбор метода проектов при подготовке будущих агентов по организации туризма в профессионально-техническом учебном заведении. Рассмотрена организация учебной деятельности учащихся на примере темы “Информационные технологии в системах управления гостиничным комплексом” в курсе предмета “Информационная обработка данных в туристической отрасли”. Аргументирована необходимость применения метода проектов при изучении данной темы. Определено, что в основе проектной деятельности лежит развитие познавательных и творческих навыков учащихся. Описаны этапы формирования навыков мышления высокого уровня. Представлены результаты использования метода проектов при подготовке будущих агентов по организации туризма в ПТУ.

Ключевые слова: туристическая отрасль, информационные технологии, метод проектов, навыки мышления.

S. Maslich

**Teaching “The Processing of Information in the Tourism Industry”
Subject at Vocational Schools by Using Method of Projects**

The article explains the relevance of innovative forms of training at vocational schools for training future professionals of tourism industry in accordance with the requirements of the modern labor market. The necessity of choosing the method of projects for training future tourism agents at vocational schools is proved. We examine the organization of students training of the theme “Information technology of management systems in hotel complexes” in the course of the subject “Information processing in the tourism industry”. The necessity of using the method of projects while teaching the topic is argued. It is defined that the basis of the project activity is the development of cognitive and creative skills of students. We describe the stages of critical thinking skills formation. The results of project method using while teaching future tourism agents at vocational schools are presented.

Key words: tourism, information technology, project method, thinking skills.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник Л. Є. Сігаєва

УДК 377.3

Ольга Мацейко

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ АВТОТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ

Розвиток інформаційного суспільства зумовлює впровадження у професійну освіту адекватних методів навчання на базі ІКТ. Особливості профтехосвіти потребують розроблення специфічних електронних освітніх ресурсів (ЕОР), які застосовуватимуться у підготовці кваліфікованих робітників у ПТНЗ. Актуальною є проблема підвищення якості навчання майбутніх фахівців за допомогою інноваційних дидактичних засобів, зокрема електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК) із професії.

У педагогіці сформувалися певні теоретичні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій з освітньою метою. У контексті досліджень проблеми інформатизації професійної підготовки фахівців українські науковці приділяють увагу таким питанням: методології впровадження інформаційних технологій у навчальний процес (В. Биков, А. Гуржій, Р. Гуревич, А. Єршов, В. Кухаренко, В. Олійник, П. Стефаненко), інформатизації професійної підготовки (М. Жалдак, Ю. Жук, Л. Коношевський, А. Кузнецов, В. Лапінський, А. Литвин, Н. Морзе, Ю. Райський, В. Сумський), методики застосування ІКТ у навчанні та вихованні фахівців (І. Булах, А. Верлань, А. Грітченко, О. Діденко, М. Кадемія, О. Співаковський). Теорію та практику створення і використання електронних навчальних систем досліджують також зарубіжні науковці: Р. Андерсон, Х. Беднарчик, О. Віштак, В. Гура, Л. Зазнобіна, А. Журін, Дж. Грімм, О. Козлов, Д. Корягін, Г. Краснова, В. Красильникова, І. Роберт, У. Хортон та ін.

Вивчення наукової літератури з проблем інформатизації професійної освіти, а також дослідження педагогічної практики свідчить, що питання ефективності застосування ЕНМК у професійно-технічних навчальних закладах висвітлене недостатньо. Поза увагою дослідників залишилися важливі аспекти впровадження у ПТНЗ нових дидактичних засобів підготовки кваліфікованих робітників на основі ІКТ.

Метою нашої статті є висвітлення результатів застосування електронного навчально-методичного комплексу з професії “Слюсар з ремонту автомобілів” у підготовці кваліфікованих робітників автотранспортної галузі у ПТНЗ та апробації визначених нами педагогічних умов його використання.

Електронні навчально-методичні комплекси ми розуміємо як сукупність сучасних комп'ютерно орієнтованих засобів, а саме: комп'ютерних версій предметів професійної підготовки, баз даних віртуального супроводу процесу навчання, віртуальних лабораторних практикумів тощо [6, с. 12]. Вважаємо, що за певних педагогічних умов (добору і побудови змісту і технології застосування комплексу з урахуванням завдань та особливостей компетентнісної підготовки кваліфікованих робітників, зорієнтованості методики розроблення та застосування ЕНМК на індивідуалізацію навчально-виробничого процесу, сформованості у педагогів ПТНЗ нової інтегрованої інформатично-технологічної компетентності) ЕНМК із професії можуть надати суттєвий додатковий імпульс динаміці професійної підготовки кваліфікованих робітників. При цьому інновації гармонійно вписуватимуться в освітнє середовище, а результат навчально-виробничого процесу відповідатиме індивідуальним запитам кожного учня та в цілому сучасним потребам економіки.

Для перевірки цієї гіпотези у ПТНЗ Львівської області проведено педагогічний експеримент, метою якого було довести, що завдяки створенню та дотриманню визначених нами педагогічних умов застосування ЕНМК у навчально-виробничому процесі суттєво підвищиться ефективність професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. З метою оцінювання сформованості компетентності учнів ПТНЗ внаслідок застосування ЕНМК перевірялися рівень їх знань, умінь і навичок (ЗУН), а також сформованість професійного плану та рівень розвитку професійно важливих якостей (за допомогою самооцінювання).

Експериментальне дослідження проводилося на основі методик організації та проведення педагогічного експерименту, які розроблені Ю. Бабанським [1], А. Беляєвою [9], П. Воловиком [2], С. Гончаренком [3], В. Загвязинським [4], А. Киверялгом [5], Н. Кузьміною [7], Д. Новіковим [8] та ін.

За нашими підрахунками, щоб установити рівень впливу педагогічних умов застосування ЕНМК з професії на якість підготовки кваліфікованих слюсарів із ремонту автомобілів у ПТНЗ з похибкою, яка не перевищує 0,1 бала з генеральної сукупності 33800 тис. осіб (кількість кваліфікованих робітників для транспортної галузі, які, за даними МОН, випускаються системою ПТО за рік), достатньо перевірити навчальні досягнення 196 учнів. Ми охопили експериментом загалом 690 осіб: експериментальна група налічувала 349 учнів, контрольна – 341. Із визначеною кількістю осіб проводився експеримент, у якому досліджувався рівень сформованості професійно-теоретичних знань, умінь, навичок, а також тих особистісних характеристик, які, згідно з нормативно-правовими документами, є складовими компетентності майбутніх робітників.

План експериментальної роботи передбачав практичне розроблення ЕНМК із професії “Слюсар із ремонту автомобілів” і його використання у навчально-виробничому процесі в експериментальних групах; надання методичної допомоги викладачам професійно-теоретичної підготовки у проведенні занять, а також в організації самостійної позаурочної роботи із застосуванням ЕОР; визначення впливу використання ЕНМК на рівень сформованості кваліфікацій і компетентності майбутніх робітників; узагальнення результатів експерименту шляхом кількісного та якісного опрацювання отриманих даних, їх всебічного аналізу та статистичної перевірки достовірності.

У ході апробації запропонованих інновацій у процесі експерименту було проведено низку заходів, спрямованих на розвиток умінь і навичок майбутніх робітників самонавчатися за допомогою ІКТ, а також на формування інформативно-технологічної компетентності педагогів ПТНЗ.

Для оцінювання рівня сформованості ЗУН учнів виконувалося по два вимірювання в експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) групах: вхідне (на початку здобуття професії, щоб засвідчити гомогенність груп) і кінцеве (на теоретичному етапі кваліфікаційної атестації робітників на І-ІІ розряд із професії). Слід зазначити, що процес формування фахових компетентностей є багатоаспектним і тривалим у часі, тому на початку професійного навчання замірювати складові кваліфікації робітника некоректно. Вхідне вимірювання ми здійснили з фізики – загальноосвітнього предмета, визначеного профільним у планах підготовки за професією “Слюсар з ремонту автомобілів”. Узагальнені та розподілені за порядковою шкалою експериментальні дані за 2012-2013 н. р. подані у вигляді діаграми на рис. 1. Як видно, передекспериментальні рівні сформованості знань, умінь і навичок учнів КГ та ЕГ із профільного предмета практично ідентичні.



Рис. 1. Рівні навчальних досягнень учнів із фізики у 2013-2014 н. р.

Звертаємо увагу, що в сучасній системі ПТО при оцінюванні навчальних досягнень учнів із предметів професійної підготовки пороговим значенням успішності є чотири бали. Тому при визначенні впливу ЕНМК на формування професійних ЗУН майбутніх робітників ми порівнювали їхні досягнення за трьома рівнями: середнім, достатнім і високим.

Результати другого вимірювання (за теоретичним випробовуванням поетапної кваліфікаційної атестації на встановлення 1-2 розрядів із професії “Слюсар із ремонту автомобілів” (ДСПТО 7231.160058 – 2006 у 2012-2013 н. р.) подані в табл. 1.

Таблиця 1

Результати теоретичного випробовування кваліфікаційної атестації з професії “Слюсар із ремонту автомобілів” у 2012-13 н. р.

Групи	Рівні					
	Середній		Достатній		Високий	
	n_i	%	n_i	%	n_i	%
ЕГ, 2012-2013 н. р.	35	31,25	70	62,5	7	6,25
КГ, 2012-2013 н. р.	46	42,59	58	53,7	4	3,71

Як видно з табл. 1, в ЕГ кількість учнів, що мають середні показники ЗУН із професійно-теоретичної підготовки, є меншою на 11,3%, натомість кількість учнів із достатнім і високим рівнем досягнень є більшою відповідно на 8,8% і 3,5%.

Для систематизації та обробки інформації для виявлення статистичних закономірностей впливу ЕНМК на якість підготовки кваліфікованих робітників ми застосували методи математичної статистики. Співставлення відхилення від середнього бала ($t=0,94$) та критичного відхилення від середнього бала (t_0), яке за таблицею нормального розподілу при рівні значущості $\alpha=0,95$, $t_0=2$ дозволяє стверджувати про наявність впливу запропонованих змін на якість професійно-теоретичної підготовки майбутніх слюсарів із ремонту автомобілів із ймовірністю 0,95. Застосування критерію Фішера для порівняння дисперсій дає підстави зробити такий висновок: між дисперсіями груп ЕГ та КГ є суттєва різниця, тобто рівень теоретичної підготовки учнів у експериментальній групі суттєво відрізняється від відповідного рівня у контрольній групі, отже, рівень професійно-теоретичних знань майбутніх робітників, що навчалися за допомогою ЕНМК за визначених педагогічних умов у ЕГ, суттєво відрізняється від відповідного рівня учнів КГ.

Крім цього, в ході експерименту експертним методом проводилося дослідження впливу застосування ЕНМК на певні особистісні харак-

теристики майбутніх робітників, зокрема порівнювалось уміння учнів ПТНЗ формувати план подальшого професійного розвитку (рис. 2).

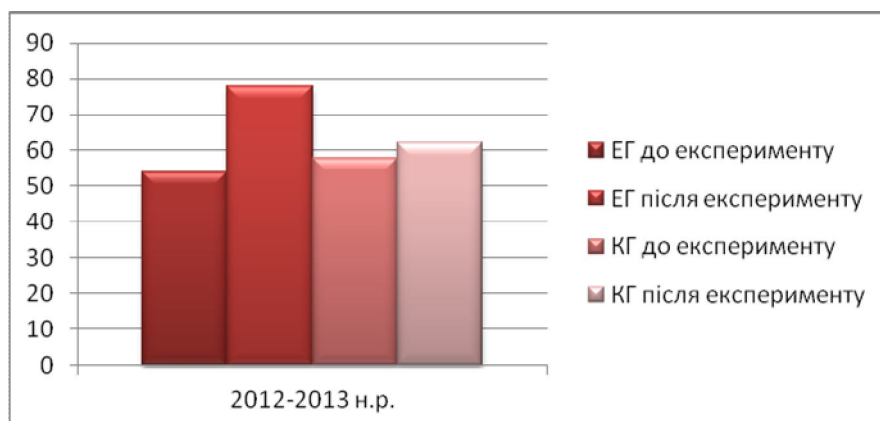


Рис. 2. Ступені сформованості професійного плану учнів експериментальних і контрольних груп

Як видно з діаграми (рис. 2), на думку експертів, кількість учнів зі сформованим професійним планом змінювалась як в ЕГ, так і в КГ. Зростання показників пояснюється віковими змінами (дорослішанням) учнів, поступовим інформуванням майбутніх робітників стосовно їхніх професійних обов'язків і перспектив розвитку галузі тощо. Проте слід зазначити, що в КГ кількість учнів, які мають план дій щодо розвитку в обраній професійній галузі, зростала незначно (лише на 4%), натомість в ЕГ кількість таких учнів збільшилась на 24%. Застосування ЕНМК вплинуло також і на рівні самооцінки майбутніх робітників (рис. 3).



Рис. 3. Рівні самооцінки професійно важливих якостей учнів експериментальних і контрольних груп

Діагностика самооцінки після проведення експерименту виявила значну відмінність між ЕГ і КГ в кількості учнів із нормальною самооцінкою – 77% і 49% відповідно. У контрольній групі зберігся значний відсоток особистостей із низькою самооцінкою – 38%, в експе-

риментальній кількості таких учнів вдвічі менша – 19%. Чисельність осіб із завищеною самооцінкою в ЕГ є мінімальною – 4%, натомість у КГ із такою характеристикою нараховувалось 13% учнів.

Таким чином, у ході експерименту виявлено, що як традиційна, так і експериментальна методика навчання фахівців у системі ПТО забезпечують підготовку робітників згідно з вимогами Державних стандартів професійно-технічної освіти, проте отримані кількісні показники доводять ефективність застосування в навчально-виробничому процесі ЕНМК з професії. Цей висновок ґрунтується на результатах оцінювання знань, умінь і навичок учнів із професійно-теоретичної підготовки, виявлених під час поетапної кваліфікаційної атестації слюсарів із ремонту автомобілів 1-2 розрядів, а також оцінюванні формування та розвитку в майбутніх фахівців певних якісних характеристик (складників компетентностей), необхідних для подальшої професійної реалізації особистості в сучасному суспільстві.

До подальших досліджень інформатизації професійно-технічної освіти доцільно, на нашу думку, віднести низку проблем, пов'язаних з удосконаленням методик розроблення та використання ЕНМК з професії з метою забезпечення за допомогою ЕОР формування ключових компетентностей кваліфікованих робітників (комунікативних навичок, уміння співпрацювати в команді, планувати діяльність тощо).

Посилання:

1. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / *Ю. К. Бабанский* — М. : Педагогика, 1982. — 192 с.
2. *Воловик П. М.* Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці / *П. М. Воловик* — К. : Рад. школа, 1969. — 220 с.
3. *Гончаренко С. У.* Педагогічні дослідження : Методичні поради молодим науковцям / *Семен Устимович Гончаренко*. — К., 1995. — 42 с.
4. *Загвязинский В.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / *В. Загвязинский, Р. Атаханов* ; 4-е изд. — М. : Издат. Центр “Академия”, 2006. — 208 с.
5. *Киверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной подготовке / *А. А. Киверялг*. — Таллин : Валгус, 1980. — 334 с.
6. *Литвин А. В.* Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія / *Андрій Вікторович Литвин*. — Львів : Компанія “Манускрипт”, 2011. — 498 с.
7. Методы системного педагогического исследования : [учеб. пособие] / под ред. *Н. В. Кузьминой*. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. — 172 с.
8. *Новиков Д. А.* Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / *Д. А. Новиков*. — М. : МЗ-Пресс, 2004. — 67 с.
9. Организация и проведение педагогического эксперимента в учебных заведениях профтехобразования : метод. пособие / под ред. *А. П. Беляевой*. — С.-Пб. : НИИ профтехобразования АПН СССР, 1992. — 125 с.

References (transliterated and translated):

1. Babanskij Ju. K. Problemy povysheniya jeffektivnosti pedagogicheskikh issledovanij (Problems of increasing the effectiveness of educational research). Moscow: Pedagogy, 1982, 192 p.
2. Volovyk P. M. Teoriia imovimosti i matematychna statystyka v pedahohitsi (The theory of probability and mathematical statistics in pedagogy). Kyiv : Soviets school, 1969, 220 p.
3. Honcharenko U. S. Pedahohichni doslidzhennia. Metodychni porady molodym naukovtsiam (Pedagogical research. Methodical advice to young scientists). Kyiv, 1995, 42 p.
4. Zagvyazinsky V. I., Atakhanov R. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij (Methodology and methods of psycho-pedagogical research: textbook for students of higher pedagogical educational institutions); 4th ed. Moscow : “Academy” Publishing Center, 2006, 208 p.
5. Kiverialg A. A. Metody issledovanija v professional'noj podgotovke (Research methods in vocational training). Tallinn: Valgus, 1980, 334 p.
6. Litvin A. V. Informatyzatsiia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv budivelnoho profilu : monohrafiia (Informatization of building profile vocational schools) : monograph. Lviv : “Manuscript” Company, 2011, 498 p.
7. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovanija : [ucheb. posobie] (Methods of the systematic pedagogical research : [manual] / Ed. by N. V. Kuzmina. Leningrad : Leningrad State University, 1980, 172 p.
8. Novikov D. A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovanijah (tipovye sluchai) (Statistical methods in educational research (typical occasions). Moscow, 2004, 67 p.
9. Organizacija i provedenie pedagogicheskogo jeksperimenta v uchebnyh zavedenijah proftehbrazovanija : metod. posobie (Organizing and carrying out the pedagogical experiment at educational institutions of vocational training) : methodical book / Ed. by A. P. Beliaeva. St. Petersburg : Research Institute of Vocational Education of the USSR Academy of Pedagogical Sciences, 1992, 125 p.

Стаття надійшла до редакції 30.10.2013

О. Мацейко

Использование электронных учебно-методических комплексов

при подготовке квалифицированных рабочих автотранспортной отрасли

Статья посвящена возможностям электронных учебно-методических комплексов повышать эффективность подготовки квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях. Изложены результаты эксперимента по использованию в учебно-производственном процессе электронного учебно-методического комплекса для профессии “Слесарь по ремонту автомобилей” при определенных педагогических условиях, отмечены особенности измерений составляющих квалификаций на первом этапе профессионального обучения. Показано разницу между достижениями учащихся контрольных и экспериментальных групп, установлено зависимость улучшения качества подготовки будущих рабочих от использования в профессиональном образовании электронного учебно-методического комплекса. Материалы статьи знакомят с влиянием электронного учебно-методического комплекса на развитие таких характеристик учащихся, как способность к формированию профессионального плана и самооценки. Определены направления дальнейшего совершенствования методик разработки и применения электронного учебно-методического комплекса для подготовки специалистов.

Ключевые слова: профессиональное образование, квалифицированный рабочий, электронный учебно-методический комплекс, педагогические условия, автотранспортная отрасль.

O. Matseiko

**Use of Electronic Training Complex in Preparation
of Skilled Workers of Road Transport Sector**

This article is devoted to the capabilities of electronic teaching materials to improve the efficiency of skilled workers' preparation at vocational schools. The article presents the results of the experiment of using electronic training complex in training process for the "Car repair technician" profession under certain pedagogical conditions, and points out specifics of qualification measurement in the first stage of training. The author shows the difference between the achievements of students in control and experimental groups and establishes dependencies between improved quality of vocational training and use of electronic teaching materials in vocational education. This article depicts the influence of electronic training complex on the development of such pupils' characteristics as the ability to form professional plan and self-esteem. It identifies areas for further improvement in development methodologies and application of electronic training complex for vocational training.

Key words: vocational education, skilled worker, electronic training complex, pedagogical conditions, road transport sector.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор В. В. Ягупов

УДК 378.14

Оксана Дубініна

ПРОФЕСІОГРАМА ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Продукція програмної інженерії (ПІ) посіла почесне місце серед найзатребуваніших ресурсів нашого часу і перетворилася на рушійну силу економічного зростання в усьому світі. Ця несировинна галузь економіки розвивається семимильними кроками, постійно створюються нові об'єкти, технології, інструментальні засоби.

За оцінкою компанії Gartner, у 2012 році, світові витрати на інформаційні технології зросли порівняно з 2011 роком на 2,1% і склали майже 3,62 трильйони доларів і продовжують зростати. У 2014 році зростання витрат на ІТ у світі, згідно з прогнозом компанії, складе 4,1%, і досягне майже 3,9 трильйони доларів. За даними видання Spews (Росія), з посиленням на дослідницьку компанію PMR обсяг ІТ-ринку (без телекомунікацій) України в 2012 році, враховуючи продукти та послуги, зріс на 2,9% – до 14,6 млрд. грн. (1,42 млрд. євро). [5]

За даними відомої консалтингової компанії IDC, апаратне забезпечення складає основну частку приросту, а доля такого сегменту, як програмне забезпечення, якому український ІТ-ринок також зобов'язаний своїм зростанням, займає лише 10% усього приросту. [2]. На нашу думку, ця цифра найближчим часом повинна зростати, особливо, коли почнеться законне насичення ринку апаратним забезпеченням. Тим більше, що частка програмного забезпечення в загальному обсязі ІТ-ринку залежить від ступеня його зрілості: у розвинених країнах вона більша і складає від 22 до 25% усіх витрат на інформаційні технології. Звідси впливає логічне зростання потреби висококваліфікованих фахівців саме з виробництва програмної продукції, спроможних створювати і підтримувати в актуальному стані все більш складні програмні продукти. Тому на специфіку підготовки цих спеціалістів ми пропонуємо звернути посилену увагу.

Аналіз останніх досліджень та наукових публікацій з питання свідчить про інтерес до неї вчених, педагогів і психологів.

На особливості підготовки фахівців із програмної інженерії в своїх дослідженнях вказують як вітчизняні, так і закордонні вчені та педагоги, серед яких: А. Ашеров, Д. Бегерт, М. Бондаренко, З. Дудар, Т. Ковалюк, К. Лавріщева [3], І. Мендзєбровський, Н. Мід, Т. Морозова, Н. Нурієв, А. Орехов, Х. Саєдян, М. Сидоров, Д. Федасюк,

В. Шеховцова, Д. Щедролосьєв та ін. Аналізом специфіки завдань у галузі індустрії програмної продукції та питання професійних якостей створювачів програмного забезпечення у різний час займалися Ф. Брукс, Г. Вейнберг, Н. Вірт, Л. Гришко, Е. Дейкстра, С. Макконнелл, М. Смульсон, З. Сейдаметова, Р. Шаран, Б. Шнейдерман та ін.

Мета статті полягає в розробці професіограми фахівця в галузі програмної інженерії на основі компетентнісного підходу.

Вимоги програмних фірм до своїх співробітників стають більш високими, формальними і функціональними. Роботодавця цікавить здатність співробітника точно й ефективно вирішувати поточні завдання. Для цього необхідне вміння працювати в колективі, брати участь у груповій розробці програмного продукту і, як мінімум, розуміти принципи організації командної діяльності в інформаційному бізнесі. У цьому сенсі питання методології управління програмними продуктами набувають актуальності.

Окреслимо основні функції та типові завдання діяльності для майбутнього фахівця з напрямку підготовки “Програмна інженерія”, використовуючи професіографічний підхід, на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики [7] випускника вищого навчального закладу до фахівця вище названого профілю, що надасть цілісний образ майбутньої професії. Для розробки окремих складових професіограми використаємо компетентнісний підхід.

Сферою професійної діяльності випускників за напрямом 050103 “Програмна інженерія” є індустріальне виробництво програмного забезпечення для інформаційно-обчислювальних систем різного призначення.

У роботі “Дидактичний простір підготовки компетентних спеціалістів в області програмної інженерії” Н. Нурієв [6] наводить таку специфіку стану і законів розвитку області ІІІ:

1. Область діяльності ІІІ цілеспрямовано впроваджується майже в усі предметні області (рис. 1), постійно еволюціонує, що призводить до ускладнення структури, організації та змісту проблем, які при цьому виникають. Отже, саме специфіка області діяльності закономірно забезпечує нестійкість компетентності спеціалістів. Тому підтримка стану компетентності фахівця вимагає постійної уваги.

2. Метою інженерії програмного забезпечення є ефективне створення програмних систем. Програмне забезпечення абстрактне і нематеріальне. Воно не має фізичної природи, не підтримується фізичними законами і не піддається обробці виробничими процесами. Не існує фізичних обмежень на потенційні можливості інформаційних систем, вони можуть бути надзвичайно складними.

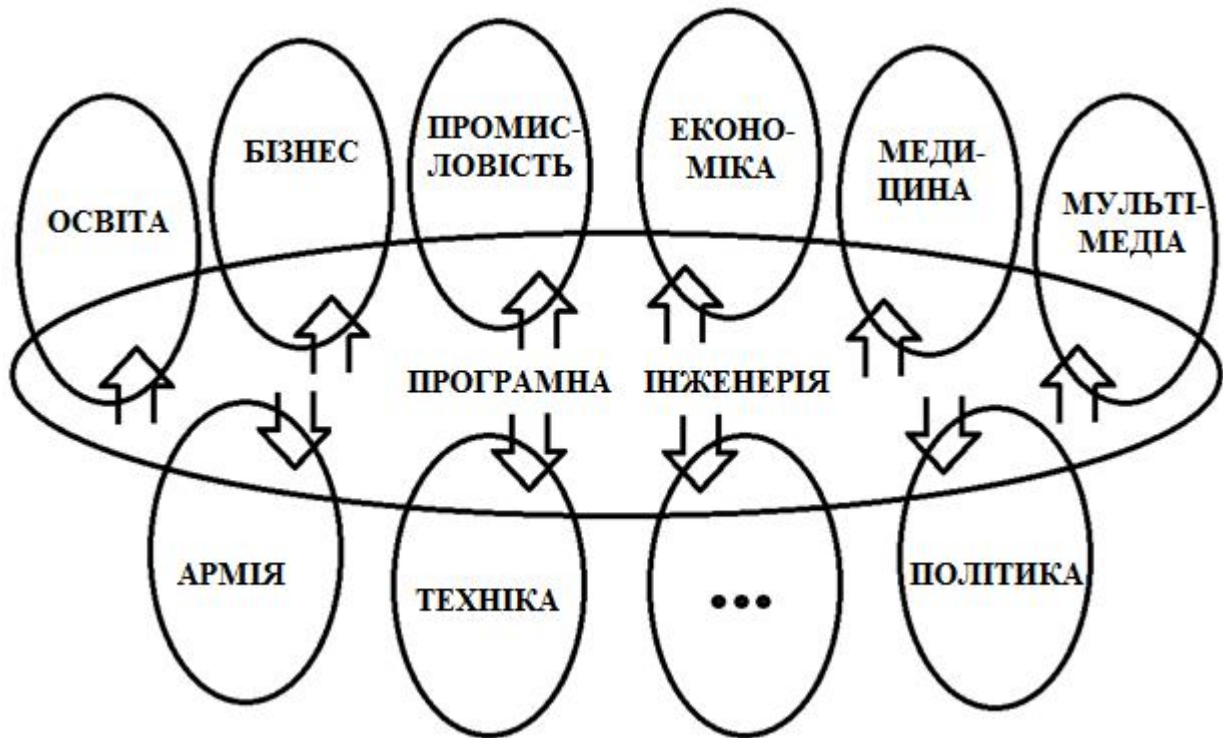


Рис. 1. Сфери діяльності програмної інженерії

3. ПІ є одним з основних затребуваних видів діяльності, що підтримують процес на шляху глобальної інформатизації суспільства.

4. В області ПІ інтегровані майже всі наукові досягнення людства.

5. Процес навчання діяльності в галузі ПІ може бути формалізований і внаслідок цього автоматизований більше, ніж у всіх інших областях навчання діяльності.

6. Заняття діяльністю в області ПІ є майже повністю інтелектуальною діяльністю, яка відбувається у когнітивній сфері й у віртуальному середовищі.

7. Заняття діяльністю в області ПІ вимагає дуже високого стану рівня розвитку проектувально-конструкційних здібностей фахівця.

Основна діяльність у галузі програмної інженерії – це проектувальна діяльність у когнітивно-віртуальному середовищі, націлена на створення об'єктів як сутностей, які автоматизовано підтримують визначені явища [6, с.105].

Віртуальний простір у найзагальнішому випадку може розглядатися як інструментальний засіб, у якому організовується діяльність із метою отримання продуктів (ресурсів) для підтримки багатьох видів діяльності людини в реальному середовищі. Затребуваність у продуктах цієї діяльності в області програмної інженерії зростає в часі за експонентою [6, с. 102].

Основну діяльність можна поділити на три блоки, які у часі не мають між собою чіткої грані при переході від однієї діяльності до іншої, а саме: **формалізаційна діяльність**, тобто будь-яка діяльність фахівця націлена на формалізований опис об'єкта; у процесі цієї діяльності викону-

ється аналіз усіх відомих особистості ресурсів або аналогів проблеми, які було формалізовано раніше; на основі цього аналізу відбувається синтез конструкта професійного завдання; на цьому етапі розумової діяльності відділити аналіз від синтезу практично неможливо, але результатом є цілісний формалізований ментальний образ проблеми в когнітивній сфері або віртуальний образ на іншому носії; ***конструкційна діяльність*** націлена на побудову складу внутрішніх взаємопов'язаних частин об'єкта, тобто організація й управління взаємодією у часі внутрішніх складових об'єкта; ***технологічна діяльність*** стосується реалізації та впровадження об'єкта, який проектується в реальний простір.

При цьому спеціаліст, що займається проектом, у ході роботи повинен займатися діяльністю, яка міститься в усіх трьох блоках.

Бакалавр за напрямом підготовки “програмна інженерія” повинен вирішувати такі професійні завдання відповідно до видів професійної діяльності (методи, способи, прийоми, характер впливу на об'єкт професійної діяльності з метою його зміни, перетворення):

Аналітична діяльність: збір та аналіз вимог замовника до програмного продукту; формалізація предметної області програмного проекту за результатами технічного завдання й експрес-обстеження; сприяння замовнику в оцінці та виборі варіантів програмного забезпечення; участь у складанні комерційної пропозиції замовнику, підготовці презентації та погодженні пакету договірних документів.

Проектувальна діяльність: участь у проектуванні компонентів програмного продукту в обсязі, достатньому для їх конструювання в рамках поставленого завдання; створення компонентів програмного забезпечення (кодування, налагодження, модульне й інтеграційне тестування); виконання вимірювань і рефакторинг коду згідно з планом; участь в інтеграції компонентів програмного продукту; розробка тестового оточення, створення тестових сценаріїв; розробка й оформлення ескізної, технічної та робочої проектної документації.

Технологічна діяльність: освоєння та застосування засобів автоматизованого проектування, розробки, тестування і супроводу програмного забезпечення; освоєння і застосування методів та інструментальних засобів управління інженерною діяльністю і процесами життєвого циклу програмного забезпечення; використання типових методів для контролю, оцінки та забезпечення якості програмної продукції; забезпечення відповідності розроблюваного програмного забезпечення та технічної документації українським і міжнародним стандартам, технічним умовам, відомчим нормативним документам і

стандартам підприємства; участь у проведенні наукових досліджень (експериментів, спостережень і кількісних вимірювань), пов'язаних з об'єктами професійної діяльності (програмними продуктами, проектами, процесами, персоналом, методами й інструментами програмної інженерії) відповідно до затверджених завдань і методик.

Виробнича діяльність: взаємодія із замовником у процесі виконання програмного проекту; участь у процесах розробки програмного забезпечення; участь у створенні технічної документації за результатами виконання робіт; участь у складанні технічної документації (графіків робіт, інструкцій, планів, кошторисів, заявок на матеріали, обладнання, програмне забезпечення) і встановленої звітності за затвердженими формами; планування й організація власної роботи; планування та координація робіт із налаштування та супроводу програмного продукту; складання технічного завдання на розробку програмного продукту; організація роботи малих колективів виконавців програмного проекту; участь у проведенні техніко-економічного обґрунтування програмних проектів; введення в експлуатацію програмного забезпечення (інсталяція, налаштування параметрів, адаптація, адміністрування); профілактичний і коригуючий супровід програмного продукту в процесі експлуатації; навчання і консультування користувачів щодо роботи з програмною системою.

Компетентнісний підхід, як зазначає С. Вітвицька [1], передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннево орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем виконання фахівцем ключових функцій, фактично характеризує різноманітну, значно ширшу реалізаційну здатність особистості, орієнтує на єдині європейські вимоги до освітніх стандартів. Вона пропонує в якості основи для побудови професіограми використовувати таку ієрархію: ***компетенція*** → ***компетентність*** → ***готовність*** → ***майстерність*** → ***професіоналізм***.

Компетентність фахівця у предметній області програмної інженерії характеризуватимемо такими факторами:

1. Стабільністю розвиненості певних здібностей фахівця із програмного забезпечення, достатніми для вирішення будь-яких проблем предметної області з використанням доступних цьому фахівцеві ресурсів.

2. Постійною наявністю в особистості певного обсягу персональних освоєних і доступних особистості ресурсів, достатніх для вирішення всіх проблем у предметній області.

Професіограма є детальним, науково обґрунтованим, структурованим описом певної професії. Професіограма моделює передбачений результат, який існує ***ідеально***, але має бути отриманий після певного терміну

навчання і виховання студента у вищому навчальному закладі. Як ***система вимог суспільства в певний історичний період*** до спеціаліста вона надає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалити програму формування особистості майбутнього спеціаліста [8, с. 26] (курсив автора). Відмінності між поглядами авторів навчальних посібників або монографій з цього питання здебільшого полягають в обранні кращого способу описати роботу і переліку вимог до працівника, які слід включати до складу професіограми. Ці відмінності, на нашу думку, виникають через різні методологічні підходи до побудови професіограм.

Професіограма спеціаліста, як правило, ***містить*** такі складові [4; 9; 10]: загальні відомості про професію (назва, поширеність, престиж, галузь економіки); опис особливостей професії: соціально-економічних, виробничо-технічних, санітарно-гігієнічних (гігієнічна характеристика умов праці, мікрокліматичні умови, режим праці та відпочинку, травматизм, профзахворювання, заходи з охорони праці, пільги і компенсації тощо), психофізіологічних (особливості вимог професії до сприйняття, мислення, уваги, пам'яті; емоційно-вольові якості людини, ділові якості, особливості колективу, особливості міжособистісних стосунків як по вертикалі так і по горизонталі) та ін.; професійні знання та навички, загальноосвітня підготовка, загальний рівень інтелекту; якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності (здібності, особистісні якості, інтереси, схильності); якості, що перешкоджають ефективності професійної діяльності; домінуючі види діяльності; типові виробничі показники роботи (сфери застосування професійних знань і види праці, типи основних знарядь праці, найважливіші виробничі операції, види професійних труднощів, помилок, форми організації праці та характер соціальних зв'язків, робоче місце, робоча поза); підготовка кадрів (типи навчальних закладів, форми і методи підготовки, тривалість навчання, умови вступу, рівень отриманої кваліфікації, перспективи професійно-кваліфікаційного і посадового зростання); педагогічна характеристика (врахування принципів і методів виховання), вимоги до підвищення кваліфікації кадрів; перелік медичних протипоказань щодо роботи з даної професії; історія виникнення, становлення професії та її вага для суспільства, зміни, які відбулися з розвитком науково-технічного прогресу, перспективи розвитку професії.

Професіограма фахівця індустрії програмної продукції (табл. 1) обов'язково повинна містити відомості про ті здібності особистості, що забезпечують успішне виконання завдань у вищеназваній сфері.

Здібності індивіда – це його індивідуальні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного здійснення визначеного роду діяльності. Вони припускають готовність особистості за допомогою підготовлених способів до виконання будь-якої дії за означений проміжок часу. При цьому не передбачається виконання тієї ж дії за необмежений час. Здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, але і невідривні від них, забезпечуючи їх швидке набуття, фіксацію й ефективно практичне застосування; виявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння способами і прийомами діяльності.

Серед великої кількості варіантів класифікації здібностей оберемо такий, який, на наш погляд, підходить до обраного нами професіографічного підходу. Стан рівня розвиненості здібностей особистості відомий британський психолог Д. Барретт пропонує розбити на чотири кластери професійно орієнтованої вибірки здібностей, а саме: відсутність здібностей, низький, задовільний і винятковий рівні здібностей.

Прихильність до тієї чи іншої професійної діяльності визначається через форму профілю рівня розвитку загальних здібностей [6, с. 19]. На рис. 2 наведемо профіль інженера.

У ситуації революційних темпів розвитку і змін у сфері програмної інженерії важлива здатність фахівця швидко освоювати нові техноло-

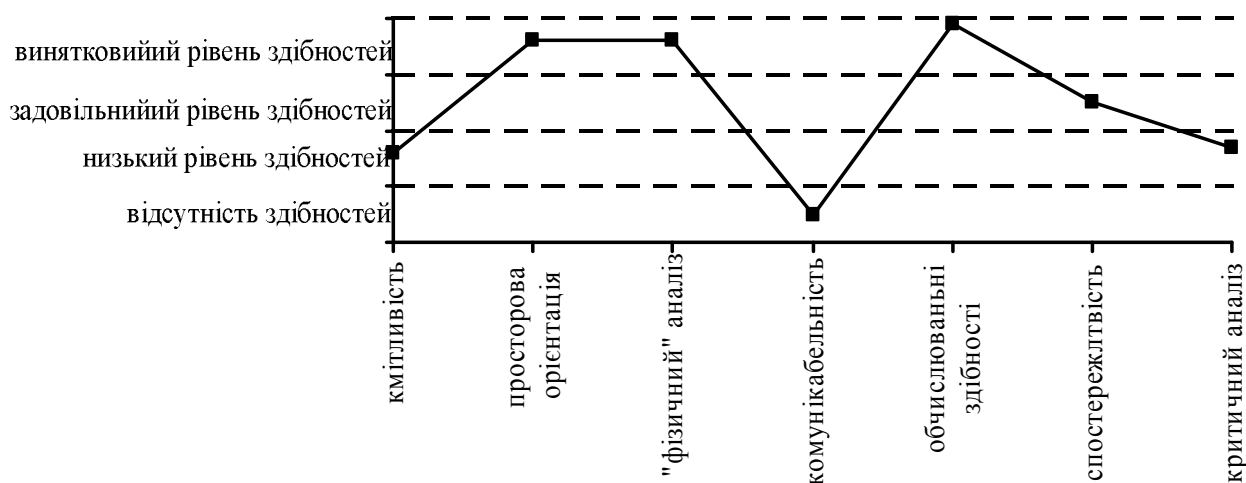


Рис. 2. Профіль рівня розвитку здібностей інженера

гії та засоби розробки для нових апаратних і програмних платформ.

Властивість швидко і якісно вирішувати потік проблем для фахівця в галузі програмної інженерії виявляється домінуючою, тому що більшість таких фахівців, зайнятих у сфері виробництва й обслугову-

вання, здійснює інформаційну підтримку бізнес-процесів. Отже, конкурентоспроможним стає той фахівець, який завдяки своїм здібностям і кваліфікації дозволить отримати найбільший прибуток.

Таблиця 1

Професіограма фахівця в галузі програмної інженерії

Класифікаційна картка професії		
Найменування професії	фахівець із програмної інженерії	
Домінуючий спосіб мислення	адаптація-формалізація	
Сфера базових знань № 1 і їхній рівень	математика; інформатика; <i>рівень 3, високий (теоретичний)</i>	
С базових знань № 2 і їхній рівень	вимоги до ПЗ, проектування, конструювання, тестування, супровід, управління конфігурацією, оцінка якості ПЗ; менеджмент; процес, методи і засоби інженерії ПЗ; сучасні інформаційні технології; операційні системи та мережі; програмування, <i>рівень 2, середній (практичне використання знань)</i>	
Професійна область	Комп'ютинг	
Міжособистісна взаємодія	Часта за типом "поруч"	
Домінуючий інтерес	дослідницький із формалізаційно-аналітичною інтелектуальною орієнтацією	
Додатковий інтерес	Конвенціональний	
Умови роботи	у приміщенні, сидячі	
Домінуючі види діяльності		
Основна: проектувальна		
формалізаційна	конструкційна	технологічна
Якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності	Особистісні якості, інтереси і схильності	
	уважність; акуратність; терплячість; наполегливість; цілеспрямованість; відповідальність; схильність до інтелектуальних видів діяльності; вміння самостійно приймати рішення; незалежність (наявність власної думки); креативність; раціональність; наполегливість; готовність до активного освоєння інноваційної професійної практики, усвідомлення своїх потенційних можливостей і прагнення до подальшого розвитку і професійного самовдосконалення	
	Здібності	
	високий рівень формалізаційних здібностей , високий рівень розвитку розподілу, обсягу, концентрації та переключення уваги; високий	

	рівень розвитку пам'яті; образне, логічне й аналітичне мислення; гнучкість і динамічність мислення; здатність грамотно висловлювати свої думки; високий рівень розвитку технічних здібностей; математичні здібності; розвинена уява; розвинена моторика пальців;
<i>Якості, що перешкоджають ефективності професійної діяльності</i>	
неуважність; нетерплячість; відсутність логічного й аналітичного мислення; ригідність розумових процесів; відсутність математичних здібностей; безвідповідальність	
<i>Медичні протипоказання</i>	
Сильно розвинена короткозорість	
<i>Області застосування професійних знань</i>	
обчислювальні центри; підприємства й організації різних профілів; компанії та фірми, що працюють у галузі інформаційних технологій; система банків; науково-дослідні інститути; освітні установи (школи, технікуми, коледжі) та всі інші сфери, які потребують програмного забезпечення	
<i>Навчальні заклади</i>	
Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут", Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут", Національний університет "Львівська політехніка", Харківський національний університет радіоелектроніки, Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського "Харківський авіаційний інститут", Донецький національний технічний університет та інші (всього в Україні у 2013 році – 51 ВНЗ)	
<i>Історія професії</i>	
<p>Програмна інженерія виникла як автоматизація внутрішньої розумової діяльності, тобто програмна інженерія – це сфера діяльності, яка займається в основному автоматизацією діяльності когнітивної сфери (інтелектуальної діяльності). Але в міру ускладнення підтримуючих процесів у програмній інженерії з'явилася власна предметна область і сфера діяльності людей у цій предметній області з використанням в основному віртуального простору. У віртуальному просторі всі процеси організовуються і підтримуються автоматизовано за допомогою розроблених інформаційних технологій та інструментальних засобів [6, с. 101].</p> <p>Вважається, що перші програми, які автоматизували обчислювальну діяльність, створила дочка знаменитого англійського поета лорда Байрона – Ада Лавлейс. У 1833 році англійський учений-математик, професор Кембриджського університету Чарльз Беббідж розробив ідею проекту і створив креслення аналітичної машини – гігантського арифмометра з програмним управлінням, арифметичним і запам'ятовуючим пристроями. Оскільки цей прилад випередив свій час на століття, існуючі на той час технології обробки металу не дозволили його виготовити за кресленням. Аналітична машина Беббіджа є не лише попередницею, а й у багатьох відносинах – прообразом сучасних електронних обчислювальних машин (ЕОМ) із програмним управлінням. Прибічницею і помічницею Ч. Беббіджа у багатьох його наукових дослідженнях була леді Лавлейс, жінка, яка написала першу в світі програму для його машини. Вона була великим математиком і дуже наполегливою людиною, її не розчарувало навіть те, що вона не побачила, як працює її програма. По суті, Ада Лавлейс заклала наукові осно-</p>	

ви програмування на обчислювальних машинах за століття до того, як стала розвиватися ця наука. У численному ряду родоначальників комп'ютерної ери імена "мами програмування" Ади Лавлейс і Чарльза Беббіджа стоять поруч. У 40-х роках минулого століття з'явилися цифрові ЕОМ. Ідея їх створення належить американському математику фон Нейману. З тих пір починається народження й еволюція індустрії програмної продукції, тісно пов'язаної з програмуванням. Термін "інженерія програмного забезпечення" вперше з'явився у 1968 році на конференції НАТО з однойменною назвою. Відтоді, це переросло у професію інженера з програмного забезпечення (Software engineer) і сфери досліджень, присвячених створенню програмного забезпечення, якіснішого, доступнішого, краще за підтримуване, і швидше за те, що розробляється. Програмна інженерія в наш час присутня майже у всіх сферах діяльності людей. Відсутність сучасного складного програмного забезпечення унеможливує опанування космічного простору, існування Інтернету, сучасних телекомунікацій і транспортних засобів. Ми вже не можемо уявити інновації медицини, техніки, економіки, педагогіки і будь-якої іншої сфери діяльності людини, які б обійшлися без належного програмного забезпечення.

Деякі професії, що можуть підійти людині з даним типом особистості

інженер-випробувач; кресляр; пілот

Постійне зростання вимог організацій до професійних та особистісних якостей працівників галузі індустрії програмної продукції привело до розробки професіограми відповідних фахівців. На нашу думку, виконане дослідження повинне мати такі позитивні наслідки:

1. Сприятиме більш раціональному підбору професії майбутніми працівниками, надаючи їм можливість проаналізувати власні професійні й особисті якості, та, як наслідок, домогтися максимальної ефективності власної праці, бути затребуваним і конкурентоспроможним фахівцем.

2. Ознайомлення майбутніх спеціалістів із професіограмою фахівця та використання її елементів у навчально-виховному процесі в технічному ВНЗ дозволить збільшити цілеспрямованість у досягненні високого рівня професіоналізму, відкоригувати напрям діяльності.

3. Внесені до професіограми історія виникнення і становлення професії, її вага для суспільства покликані зацікавити, мотивувати, привернути увагу молоді на такому важливому етапі життя, як обрання майбутньої професії.

Посилання:

1. Вітвицька С. С. Особливості побудови професіограми магістра освіти / С. С. Вітвицька // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2012. — № 5. — С. 9—17.
2. Куликов Е. Украинский ИТ-рынок 2012. Под давлением. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://ko.com.ua/ukrainskij_it-rynok_2012_pod_davleniem_71645
3. Лаврищева Е. М. Методы и средства инженерии программного обеспечения / Е. М. Лаврищева, В. А. Петрухин. — Москва : МФТИ, 2007. — 415 с.

4. Маслов Е. В. Управление персоналом предприятия : учебное пособие / под ред. П. В. Шеметова. — М. : ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 1999. — 312 с.
5. Мировые расходы на информационные технологии вырастут до 3,72 трлн. долл. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://economics.unian.net/rus/news/171899-mirovyie-rashodyi-na-informatsionnyie-tehnologii-vyirastut-do-372-trln-doll.html>.
6. Нуриев Н. Дидактическое пространство подготовки компетентных специалистов в области программной инженерии / Н. К. Нуриев. — Казань : Издательство Казанского университета, 2005. — 244 с.
7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.050103 “Програмна інженерія” / З. В. Дудар, Т. Ю. Морозова, І. Б. Мендзєбровський, Д. В. Федасюк, М. О. Сидоров. — Київ, 2008. — 24 с.
8. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. — М. : Просвещение, 1976. — 160 с.
9. Сотникова С. И. Управление карьерой : учебное пособие. — М. : ИНФРА-М, 2001. — 408 с.
10. Управление персоналом организации : учебник / под ред. А. Я. Кибанова. — М. : ИНФРА-М, 1997. — 512 с.

References (transliterated and translated):

1. Vityvytska S. S. Osoblyvosti pobudovy profesiohramy mahistra osvity (Features of building Master of Education profession) // Pedagogy and psychology of vocational education: Scientific-methodical journal, 2012, № 5. P. 9—17.
2. Kulikov E. Ukrainskij IT-rynok 2012. Pod davleniem (Ukrainian IT market 2012 Under pressure). [Electronic resource]. — Mode of access : http://ko.com.ua/ukrainskij-it-rynok_2012_pod_davleniem_71645 (date accessed 8/10/2013 y).
3. Lavrishcheva E.M., Petruhin V. A. Metody i sredstva inzhenerii programmnoho obe-spechenija (Methods and tools for software). Moscow, 2007, 415 p.
4. Maslov E. V. Upravlenie personalom predpriyatija : uchebnoe posobie (Personnel management in a company) : Textbook / ed. by P. V. Shemetov. Moscow; Novosibirsk, 1999, 312 p.
5. Mirovyie rashody na informacionnyie tehnologii vyrastut do 3,72 trln doll. (Global spending on information technology will rise to 3.72 trillion dollars). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://economics.unian.net/rus/news/171899-mirovyie-rashodyi-na-informatsionnyie-tehnologii-vyirastut-do-372-trln-doll.html>.
6. Nuriev N. K. Didakticheskoe prostranstvo podgotovki kompetentnyh specialistov v oblasti programmnoj inzhenerii (Didactic space of training of competent professionals in the field of software engineering). Kazan' : Kazan' University Publishing House, 2005, 244 p.
7. Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka bakalavra napriamu pidhotovky 6.050103 “Prohramna inzheneriia” (Educational and qualification characteristic of Bachelor of 6.050103 “Software Engineering” field of study) / Z. V. Dudar, T. Yu. Morozova, I. B. Mendzhebrovskiyi, D. V. Fedasiuk, M. O. Sydorov. Kyiv, 2008, 24 p.
8. Slastenin V. A. Formirovanie lichnosti uchitelja sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki (Formation of the Soviet school teacher's personality in the process of training). Moscow : Education, 1976, 160 p.
9. Sotnikov S. I. Upravlenie kar'eroj : uchebnoe posobie (Career Management) : tutorial. Moscow, 2001, 408 p.
10. Upravlenie personalom organizacii: uchebnik (Human resource management in an organization) : textbook / A. Ya. Kibanov (ed.). Moscow, 1997, 512 p.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2013

О. Дубинина

Профессиограмма специалиста в области программной инженерии

Разработана профессиограмма инженера по программному обеспечению на основе компетентностного подхода. Обоснована необходимость усиленного внимания к подготовке специалистов по этому направлению в высших учебных заведениях Украины в связи с приобретением на современном этапе развития общества программной инженерией статуса движущей силы экономического роста. Рассмотрены основные виды деятельности специалиста в области индустрии программной продукции и определены необходимые для них личностные качества и способности с акмеологической точки зрения. Выполненное исследование призвано содействовать более рациональному подбору профессии будущими работниками, предоставляя им возможность проанализировать собственные профессиональные и личные качества, и, как следствие, добиться максимальной эффективности собственного труда, быть востребованным и конкурентоспособным специалистом. Ознакомление будущих специалистов с профессиограммой специалиста и использование ее элементов в учебно-воспитательном процессе в техническом вузе позволит увеличить целеустремленность в достижении высокого уровня профессионализма, откорректировать направление деятельности. Внесенные в профессиограммы история возникновения и становления профессии, ее значимость для общества призваны заинтересовать, мотивировать, привлечь внимание молодежи на таком важном этапе жизни, как выбор будущей профессии.

Ключевые слова: вуз, программная инженерия, профессиональное образование, профессиограмма.

О. Dubinina

Software Engineering Expert's Professiogram

The author works out the software engineer's professiogram on the basis of competence approach. Taking into account that software engineering is the driving force of economic growth at the current stage of the society development, the necessity of the increased attention to this field specialists training at the higher educational institutions of Ukraine was shown. The article deals with the main activities of specialists in the field of software products industry and identifies the necessary personal qualities and abilities for such specialists from the acmeological point of view. Our study is intended to contribute to a more rational profession selection of future employees by providing them with the opportunity to analyze their own professional and personal qualities, and as a result, to achieve maximum effectiveness of their own work and to be in demand and competitive specialists. According to the author, acquaintance of future specialists with a specialist's professiogram and the use of its elements in the educational process at a technical college will increase the commitment to achieve a high level of professionalism and to correct the direction of the activity. The history of the profession formation and its importance to the society which are added to the professiograms, are aimed at arousing interest, motivating, and attracting the young people's attention at such an important stage of life, as the choice of a future profession.

Key words: higher educational institutions, software engineering, professional education, professiogram.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор О. І. Огієнко

УДК 378.1:001.89

Андрій Щеглов

ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасний вищий військовий навчальний заклад є основною ланкою у системі військової освіти України. Його функціональність реалізується шляхом провадження навчально-виховного процесу, який включає навчальну, виховну, методичну роботу та науково-технічну діяльність. Навчально-виховний процес, своєю чергою, забезпечує можливість здобування курсантами (слухачами, студентами) знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій, технічній, військовій сферах, необхідних для професійної діяльності, та їх інтелектуального, морального, духовного, естетичного й фізичного розвитку.

Якісне провадження навчально-виховного процесу вищим військовим навчальним закладом залежить від збалансованості його складових, чіткого дотримання визначених керівними документами заходів та засобів впливу на суб'єкт навчання і виховання.

Одним з основних видів освітньої діяльності ВВНЗ є наукова і науково-технічна діяльність як головний засіб досягнення не обхідного рівня якості підготовки військових фахівців із вищою освітою. Вона реалізується за умов виконання багатьох завдань, серед яких безпосередньо пов'язані з науково-дослідною роботою курсантів (НДРК) такі: інтеграція вищої освіти та науки; використання у навчальному процесі досягнень науково-технічного прогресу; залучення тих, хто навчається, до участі у науково-дослідних роботах; організація діяльності наукових гуртків, конструкторських бюро; проведення конкурсів, олімпіад; залучення провідних учених і науковців до проведення навчального процесу та інші [7].

Метою статті є аналіз законодавчого забезпечення організації та проведення науково-дослідної роботи курсантів у ВВНЗ.

Окреслену проблему досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: теорію і практику функціонування військового навчального закладу відображено у працях М. Козяра, М. Нещадима, П. Ткачука; питанням організації наукової роботи у вищому навчальному закладу присвячені праці Е. Ковальнової, С. Вітвицької, Н. Кушнарєнко, О. Микитюка, С. Ніколаєнка, І. П'ятницької-Позднякової, В. Шейко; проблеми формування дослідницьких вмінь, підготовки тих, хто навчається, до творчої діяльності розглядали у своїх працях

О. Грибок, Т. Мишковська, В. Пархоменко, Н. Яковлева; дослідженням питань, пов'язаних із науково-дослідною роботою курсантів (студентів), займалися Ю. Бондаренко, В. Вергасов, І. Дагіте, О. Добровольсков, П. Горкуненко, М. Князян, Б. Першуткін, Н. Пузирьова, О. Соколов, Є. Третьякова та ін.

Водночас питання законодавчої регламентації науково-дослідної роботи тих, хто навчається, до цього часу залишаються поза увагою сучасних науковців і потребують опрацювання.

Досліджуючи проблему, варто зазначити, що НДРС (студентів) як явище у навчальному процесі вищих навчальних закладів (ВНЗ) виокремилася на початку ХХ століття та пройшло складні етапи свого розвитку [2, с. 26-39; 4, с. 60], які відображені в таблиці 1:

Таблиця 1

Основні періоди розвитку НДРС до 1990 року

Періоди історії розвитку науково-дослідної роботи студентів (НДРС)	Суть подій, які розвивають НДРС
Початок 20-х років – до 1933 року	Становлення наукової роботи студентів у ВНЗ, розповсюдження гурткової роботи, включення дослідницьких завдань до лабораторних робіт та у виробничу практику.
1934 – 1945 рр.	Розвиток наукової роботи в передвоєнні роки, виникнення перших студентських наукових товариств (СНТ), НДРС у роки війни.
1946 – 1953 рр.	Післявоєнне відновлення, затвердження типового статуту та положення про СНТ, виникнення студентських конструкторських бюро (СКБ).
1954 – 1968 рр.	Визнання НДРС органічною складовою навчального процесу, включення її в навчальні плани навчально-дослідної роботи, розгортання масових і змагальних заходів НДРС.
1969 – 1978 рр.	Перетворення НДРС в ефективну систему підготовки молодих спеціалістів, створення Всесоюзної ради з наукової роботи студентів.
1979 – 1990 рр.	Реалізація комплексного підходу в організації НДРС, посилення стимулювання високого рівня виконання наукових робіт студентами. Створення Всесоюзної координаційної ради з науково-технічної творчості.

Система НДРС, що існувала у 80-х роках ХХ століття, була ефективною стосовно підвищення рівня кваліфікації молодих спеціалістів, мала чіткий розподіл повноважень щодо організації та контролю НДРС як на рівні центральних органів влади, керівництва системою освіти, так і на внутрішньосистемному рівні, характеризувалася достатньою кількістю

нормативно-правових документів, які забезпечували її життєдіяльність. Варто визнати, що НДРС на той час досягла певних успіхів.

У 70-80-х роках минулого століття характер залучення студентів до науково-дослідної роботи набув масовості, чітко визначилися форми НДРС, активно велася робота у студентських наукових товариствах і конструкторських бюро. Щорічно проводився конкурс на кращу наукову роботу серед студентів, а починаючи з 1973 року – всесоюзна олімпіада “Студент і науково-технічний прогрес”.

У 1979 р. введено в дію Приблизний типовий комплексний план організації науково-дослідної роботи студентів на весь період навчання, який був розроблений у науково-дослідному інституті проблем вищої школи. Він забезпечував реалізацію комплексного підходу до організації науково-дослідної роботи студентів, містив перелік заходів з її організації, визначав підрозділи та особи, відповідальні за його виконання.

У цьому ж році активна творчість молоді привела до появи комплексних молодіжних творчих колективів, які склалися зі студентів, аспірантів, молодих підприємців. У таких колективах працювали над вирішенням актуальних наукових та інженерних завдань. Поряд із колективами активно функціонували творчі студентські загони і групи впровадження: науково-виробничі, дослідні, конструкторські, проектно-будівельні та ін.

У 1987 році створена Всесоюзна координаційна рада науково-технічної творчості молоді, яка стала відгравати роль центру системи керівництва науково-дослідною роботою студентів.

Після проголошення незалежності України на території нашої держави залишилися фрагменти досить потужної системи військової освіти, яка існувала у Радянському Союзі. Кількість навчальних закладів була надзвичайно великою, однак не забезпечувала цілісної підготовки офіцерських кадрів для потреб вітчизняного війська. Перед державою постала проблема не лише побудови власної системи військової освіти, а й переорієнтації цієї системи на нові змістові й організаційно-методичні засади. Поряд із цими проблемами Збройні Сили, як і вся країна, зіткнулися з проблемою подолання кризових явищ економічного характеру [3, с. 42-43].

Спад виробництва спричинив хронічне недофінансування армії у 90-х роках минулого століття, що разюче позначилось і на системі підготовки військових кадрів. Слабке фінансування соціальних програм, постійне і не завжди доречне реформування системи військової освіти, падіння престижу військової служби, зменшення наукового потенціалу ВВНЗ, кількості наукових шкіл, перманентне скорочення офіцерських кадрів, зниження соціального захисту військовослужбовців, недосконалість норма-

тивно-правової бази військової освіти й інші фактори спричинили істотний спад наукової творчості загалом і військової молоді зокрема, багато з форм НДРК почали зникати з планових документів ВВНЗ.

Виходячи з власного досвіду й аналізу звітних документів із наукової діяльності, можна стверджувати, що реальність залучення курсантів (студентів) до науково-дослідної роботи на початку незалежності України була вкрай низькою, ведення НДРК здійснювалося завдяки науковцям-ентузіастам, характеризувалося стихійністю та непослідовністю.

З удосконаленням законодавчого забезпечення НДРК вдалося значно виправити ситуацію, що склалася. На сьогодні НДРК присутня у навчально-виховному процесі військових ВНЗ, організовується та проводиться з урахуванням вимог основних керівних документів, що стосуються організації освітньої діяльності загалом (Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність” та ін.) та організації наукової і науково-технічної діяльності у Збройних Силах України зокрема [6; 7; 8; 9; 10] та ін.

У 2004 році Міністерством оборони України та Міністерством освіти і науки України була проведена спільна робота, результатом якої стало введення в дію Інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах і військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України.

Документ визначає наукову і науково-технічну діяльність одним з основних видів освітньої діяльності ВВНЗ і службовим обов’язком керівного складу, наукових та науково-педагогічних працівників ВВНЗ, головним засобом досягнення необхідного рівня якості підготовки військових фахівців із вищою освітою, науково-педагогічних та інших працівників, що реалізовується за рахунок: інтеграції вищої освіти та науки; використання у навчальному процесі досягнень науково-технічного прогресу та залучення тих, хто навчається, до участі в науково-дослідних і дослідно-конструкторських роботах; організації наукової та науково-технічної діяльності у взаємозв’язку з навчальним процесом у межах діяльності наукових гуртків воєнно-наукового товариства, конструкторських бюро тощо; проведення олімпіад (конкурсів) серед тих, хто навчається; залучення провідних учених і науковців до проведення навчального процесу.

Серед основних форм наукової та науково-технічної діяльності, які перелічені в Інструкції, зазначена організація роботи воєнно-наукових товариств курсантів (слухачів, студентів), а серед основних шляхів реалізації НіНТД – безпосередня участь курсантів (слухачів, студентів) у науковій роботі кафедр, науково-дослідних підрозділів.

Нормативний документ чітко визначає суть та зміст воєнно-наукової роботи курсантів, форми її проведення: «Воєнно-наукова робота курсантів (слухачів, студентів) повинна проводитися в тісному зв'язку з навчальним процесом як його невід'ємне продовження. Вона поділяється на науково-дослідну роботу, що входить до навчального процесу, і на роботу, яка виконується поза навчальним часом. Науково-дослідна робота курсантів (слухачів, студентів), що входить до навчального процесу, передбачає: виконання планових завдань, лабораторних робіт, курсових, науково-практичних, кваліфікаційних і дипломних робіт (проектів, задач) з елементами наукових досліджень; виконання конкретних нетипових завдань науково-дослідного характеру в період військового (флотського) стажування і практики; вивчення теоретичних основ, методики, постановки, організації та виконання наукового експерименту, обробки результатів наукових досліджень.

Науково-дослідна робота курсантів (слухачів, студентів), яка виконується поза навчальним часом, організовується за такими формами: робота курсантів (слухачів, студентів) у наукових гуртках воєнно-наукового товариства; участь курсантів (слухачів, студентів) у виконанні науково-дослідних робіт, що проводяться на кафедрах і в наукових підрозділах ВВНЗ; винахідницька і раціоналізаторська робота; участь у конкурсах кафедри (науково-дослідного управління), факультету (наукового центру), ВВНЗ, міжвузівських конкурсах (форумах) наукових робіт Міністерства оборони України, всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт, всеукраїнських студентських олімпіадах зі спеціальностей і навчальних дисциплін, які проводяться Міністерством освіти і науки України; робота в конструкторських, проектних та інших бюро, у творчих майстернях і студіях курсантів (слухачів, студентів); лекторська робота щодо розповсюдження знань у галузі військової науки і техніки [7].

Окрім питань, що висвітлюють НДРК, в Інструкції висвітлені інші питання, які так чи інакше стосуються наукової роботи курсантів. Зазначається, що самостійна робота курсантів здійснюється з метою вирішення багатьох завдань, серед яких виконання індивідуальних завдань із навчальних дисциплін (курсів робіт, проектів, розрахунково-графічних робіт, рефератів), воєнно-наукових і атестаційних робіт, формування культури розумової праці, самостійності й ініціативи у пошуку та набутті знань тощо. Зазначається, що дипломна, магістерська, науково-практична робота є дослідженнями актуальних завдань, повинні мати дослідницький характер та опиратися на наукові дослідження, що проводилися випускником під час навчання у ВВНЗ.

Позитивно позначилося на організації НДРК введення у 2007 році Положення про організацію наукової та науково-технічної діяльності

у Збройних Силах України. У документі зазначено, що одним з основних видів наукової та науково-технічної діяльності є наукова робота слухачів (курсантів), яка проводиться у ВВНЗ під керівництвом науково-педагогічних (наукових) працівників.

Мету наукової роботи слухачів (курсантів) ВВНЗ сформульовано як підвищення методичної підготовки, розвиток наукового мислення, набуття навичок дослідницької, винахідницької та раціоналізаторської роботи, вироблення творчого підходу до бойового застосування й експлуатації озброєння і військової техніки.

Наукова робота слухачів (курсантів) кожного ВВНЗ регламентується положенням, яке затверджується начальником ВВНЗ і містить такі розділи: мета та завдання наукової роботи слухачів (курсантів); напрями й основні форми наукової роботи слухачів (курсантів); керівництво науковою роботою слухачів (курсантів); обов'язки і права членів воєнно-наукового товариства; форми заохочення членів воєнно-наукового товариства за активну участь у науковій роботі; фінансування наукової роботи слухачів (курсантів) [9].

Корисним і своєчасним для організації НДРК є Положення про патентно-ліцензійну, винахідницьку та раціоналізаторську роботу в Збройних Силах України. Метою цієї роботи є підвищення боєготовності та боєздатності військ, а спрямована вона головним чином на удосконалення існуючих і створення нових зразків озброєння і військової техніки, підвищення ефективності їх використання; удосконалення системи управління військами; створення та вдосконалення навчально-матеріальної бази; охорону та накопичення інтелектуальної власності військових частин; поліпшення тилового забезпечення, медичного обслуговування; підвищення продуктивності праці та ін.

У документі також визначено коло підрозділів та посадових осіб, які відповідають за проведення заходів із винахідництва та раціоналізації [10].

Отже, НДРК є тим видом роботи, яка визначена керівними документами з організації наукової та науково-технічної діяльності у Збройних Силах України і притаманна суб'єкту навчання впродовж усього перебування у ВВНЗ.

Незважаючи на відображення питань НДРК у зазначених вище документах, організація та проведення цієї роботи у ВВНЗ зазнає певних труднощів. Вони пов'язані з неповним висвітленням питань, що стосуються НДРК. Насамперед, варто зазначити, що існують суттєві невідповідності щодо власне назви науково-дослідної роботи курсантів: військово-наукова, воєнно-наукова, наукова, науково-технічна, науково-дослідна (ця термінологія застосовується у керівних документах). Також наголошується на необхідності створення та функціонування наукових товариств і наукових гуртків при

кафедрах навчального закладу, однак їх роль, мета діяльності, структура, бюджет робочого часу, умови вступу до гуртка й інші важливі питання організаційного характеру в керівних документах чітко не визначені.

Важливим засобом досягнення успішності проведення науково-дослідної роботи є копітка та витратна у часовому відношенні робота осіб науково-педагогічного складу. Поряд із тим, у нормативних документах із питань обліку службового часу керівництво науковими дослідженнями курсантів до переліку норм витрат праці не внесено [6].

Складним в організаційному плані залишається питання планування й обліку науково-дослідної роботи курсантів, оскільки планування наукової та науково-технічної діяльності у ВНЗ здійснюється на календарний рік, а навчального процесу – на навчальний [1].

Різною за своєю структурою залишається структура керівництва НДРК: науково-організаційні відділи та відділення, управління, кафедри, окремі науково-педагогічні працівники, відповідальні за наукову роботу кафедр, воєнно-наукові ради, вчені ради – всі ці підрозділи та посадові особи у різних ВВНЗ по-різному залучені до НДРК та виконують різні функції.

Відсутня чітка система контролю й оцінювання успішності проведення ВНРК у ВВНЗ, не визначені кількісні та якісні критерії оцінювання сформованості у курсантів навичок проведення наукового дослідження.

Питання морального, матеріального стимулювання курсантів і науково-педагогічних працівників за успіхи у НДРК не розроблені, не знаходяться у полі зору керівництва ВВНЗ. Деякі посадові особи не звертають на НДРК належної уваги, вважаючи її чимось допоміжним і необов'язковим.

Викладене вище дозволяє сформулювати такі висновки: 1. Роль військово-наукової роботи курсантів у освітньому процесі вищого військового навчального закладу є надзвичайно вартісною. Вона не лише задовольняє потреби молодого військового спеціаліста у реалізації творчих можливостей, а й сприяє поєднанню принципу інтеграції освіти і науки у навчально-виховному процесі, використанню авангардних досягнень науки і техніки під час проведення навчальних занять. 2. Науково-дослідна робота курсантів визначена законодавчим забезпеченням організації наукової та науково-технічної діяльності у ВВНЗ, однак законодавче забезпечення науково-дослідної роботи курсантів залишається фрагментарним, містить низку невідповідностей, не забезпечує належним чином цілісності складових ВНРК, повного розуміння посадовими особами ВВНЗ питань організації та проведення науково-дослідної роботи курсантів.

До подальших наукових пошуків відносимо: управлінські аспекти функціонування науково-дослідної роботи курсантів у ВВНЗ; проблеми якісного

відбору курсантів для участі у науково-дослідній діяльності, визначення їх задатків, здібностей, потреб, мотивації; організація наукової роботи викладачів; дослідження і використання зарубіжного досвіду в контексті організаційно-методичного забезпечення наукової роботи курсантів тощо.

Посилання:

1. *Бондаренко Ю. Л.* Досвід організації та проведення наукової і науково-технічної діяльності у вищих військових навчальних закладах [Текст] / *Ю. Л. Бондаренко, М. М. Проценко, І. М. Сацук* // Збірник наукових праць ЖВІ НАУ. — Вип. 4. — Житомир : ЖВІ НАУ, 2011. — С. 23—32.
2. *Добровольсков О. В.* Научно-исследовательская деятельность курсантов как фактор профессионального становления офицера [текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования / *О. В. Добровольсков.* — Ульяновск, 2011. — 372 с.
3. *Нещадим М. І.* Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика [Текст] : монографія / *М. І. Нещадим.* — К. : Вид.-поліграф. центр “Київський університет”, 2003. — 852 с.
4. *Периуткин Б. В.* Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях [Текст] : дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05 — Экономика и управление народным хозяйством / *Периуткин Б. В.* — М., 2006. — 175 с.
5. Положення про наукову роботу курсантів (слухачів) Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного: затверджено та введено в дію наказом начальника Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного № 125 від 08.10.2009 р. — Львів, 2009. — 13 с.
6. Про затвердження Інструкції з планування та обліку діяльності науково-педагогічних кадрів вищих військових навчальних закладів (військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів, наукових центрів Збройних сил України) : затверджено та введено в дію наказом Міністра оборони України та Міністерства освіти і науки України від 08.05.2002 № 155/291. — К., 2002. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0452-02>
7. Про затвердження Інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України : затверджено та введено в дію наказом Міністра оборони України та Міністерства освіти і науки України від 13.04.2005 року № 221/217. — К., 2005. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0574-05>
8. Про затвердження Положення про вищі навчальні заклади Збройних Сил України : затверджено та введено в дію наказом Міністра оборони України від 21.06.04 № 221. — К., 2004. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0841-04>
9. Про затвердження Положення про організацію наукової і науково-технічної діяльності у Збройних Силах України : затверджено та введено в дію наказом Міністра оборони України від 13.01.07 № 9 (зі змінами). — К., 2011. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.mil.gov.ua/content/gsc_orders/88_nm.doc
10. Про затвердження Положення про патентно-ліцензійну, винахідницьку та раціоналізаторську роботу у Збройних Силах України: затверджено та введено в дію наказом Міністра оборони України від 05.03.01 № 78. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-01>

References (transliterated and translated):

1. *Bondarenko Yu., Protsenko M., Sashchuk I.* Dosvid orhanizatsiyi ta provedennia naukovoyi i naukovo-tekhnichnoyi diyalnosti u vyshchychk viyskovykh navchalnykh zakladakh (Experi-

- ence of organizing and conducting scientific and technical activity at higher military educational institutions) // Collection of scientific papers. Issue 4, Zhytomyr, 2011. P. 23—32.
2. *Dobrovolskov O.* Nauchno-issledovatel'skaya deyatelnost kursantov kak faktor professional'nogo stanovleniya ofitsera : dis. ... kand. ped. nauk (Research activity of students as a factor of an officer's professional formation : thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Pedagogy : speciality 13.00.08.). Ulianovsk, 2011, 372 p.
 3. *Neshchadym M.* Viyskova osvita Ukrayiny: istoriya, teoriya, metodolohiya, praktyka : monohrafiya (Military Education in Ukraine: history, theory, methodology, practice : monograph). Kyiv, 2003, 852 p.
 4. *Pershutkin B.* Aktivizatsiya nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti studentov v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh : dis. ... kand. ekonom. nauk (Encouragement of scientific activity of higher education institutions students : thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Economics : speciality 08.00.05.). Moscow, 2006, 175 p.
 5. Polozhennya pro naukovu robotu kursantiv (slukhachiv) Akademiyi sukhoputnykh viysk imeni hetmana Petra Sahaydachnoho: zatverdzheno ta vvedeno v diyu nakazom nachalnyka Akademiyi sukhoputnykh viysk imeni hetmana Petra Sahaydachnoho № 125 vid 08.10.2009 r. (Regulations on the scientific work of students (trainees) of Army Academy named after hetman Petro Sahaidachnyi: approved and put into effect by the order of the Chief of the Army Academy named after hetman Sahaidachny № 125 from 08.10.2009). Lviv, 2009, 13 p.
 6. Pro zatverdzhennya Instruktsiyi z planuvannya ta obliku diyalnosti naukovo-pedahohichnykh kadriv vyshchyykh viyskovyykh navchalnykh zakladiv (viyskovyykh navchalnykh pidrozdiliv vyshchyykh navchalnykh zakladiv, naukovyykh tsestriv Zbroynykh syl Ukrayiny): zatverdzheno ta vvedeno v diyu nakazom Ministra oborony Ukrayiny ta Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 08.05.2002 № 155/291 (On the approval of the Instruction on planning and accounting the activity of the teaching staff of higher military educational institutions (military education departments of higher education institutions, scientific centers of Armed Forces of Ukraine): approved and put into effect by the order of the Minister of Defense of Ukraine and Ministry of Education and Science of Ukraine from 08.05.2002, number 155/291). Kyiv, 2002. [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0452-02>
 7. Pro zatverdzhennya Instruktsiyi pro orhanizatsiyu osvitnoyi diyalnosti u vyshchyykh viyskovyykh navchalnykh zakladakh ta viyskovyykh navchalnykh pidrozdilakh vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrayiny: zatverdzheno ta vvedeno v diyu nakazom Ministra oborony Ukrayiny ta Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 13.04.2005 roku № 221/217 (On the introduction into effect the Regulations on the organization of educational activity at higher military educational establishments and military training units of higher educational establishments of Ukraine: approved and put into effect by the order of the Minister of Defense of Ukraine and Ministry of Education and Science of Ukraine from 13.04.2005, № 221/217). Kyiv, 2005. [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0574-05>
 8. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro vyshchi navchalni zaklady Zbroynykh Syl Ukrayiny: zatverdzheno ta vvedeno v diyu nakazom Ministra oborony Ukrayiny vid 21.06.04 № 221 (On the approval of the Regulation on the higher educational institutions of the Armed Forces of Ukraine approved and put into effect by the order of the Minister of Defense of Ukraine from 21.06.04, № 221). Kyiv, 2004. [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0841-04>
 9. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro orhanizatsiyu naukovoyi i naukovu-tekhnichnoyi diyalnosti u Zbroynykh Sylakh Ukrayiny: zatverdzheno ta vvedeno v diyu nakazom Ministra oborony Ukrayiny vid 13.01.07 № 9 (zi zminyamy) (On the approval of the Regulation on the organization of scientific and technical activity in the Armed Forces of Ukraine: approved and put into effect

- by the order of the Minister of Defense of Ukraine from 13.01.07, № 9 (amended). Kyiv, 2011. [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.mil.gov.ua/content/gsc_orders/88_nm.doc
10. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro patentno-litsenziynu, vynakhidnytsku ta ratsionalizatorsku robotu u Zbroynykh Sylakh Ukrayiny: zatverdzheno ta vvedeno v diyu nakazom Ministra oborony Ukrayiny vid 05.03.01 № 78 (On the approval of the Regulation on the patent and licensing, inventive and innovative work in the Armed Forces of Ukraine: approved and put into effect by the order of the Minister of Defense of Ukraine from 05.03.01, N 78). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-01>

Стаття надійшла до редакції 08.08.2013

A. Щеглов

Законодательное обеспечение научно-исследовательской работы курсантов в учебно-воспитательном процессе высшего военного учебного заведения

Анализируется законодательное обеспечение организации и проведение научно-исследовательской работы курсантов в высших военных учебных заведениях. Автор статьи делает вывод о том, что роль военно-научной работы курсантов в образовательном процессе высшего военного учебного заведения чрезвычайно ценная. Она не только удовлетворяет потребности молодого военного специалиста в реализации творческих возможностей, но и способствует сочетанию принципа интеграции образования и науки в учебно-воспитательном процессе, с использованием авангардных достижений науки и техники во время проведения учебных занятий. Научно-исследовательская работа курсантов определяется законодательным обеспечением организации научной и научно-технической деятельности в военных вузах, однако законодательное обеспечение научно-исследовательской работы курсантов остается фрагментарным, содержит ряд несоответствий, не обеспечивает должным образом целостности составляющих научно-исследовательской работы курсантов, полного понимания должностными лицами вуза вопросов организации и проведения научно-исследовательской работы курсантов.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, высшее военное учебное заведение, учебно-воспитательный процесс.

A. Shcheglov

Legislative Support of Students' Research Activity in the Educational Process of Higher Military Institution

The article analyzes legislative support of the organization and realization of students' research activity at the higher military educational institutions. The author concludes that the role of the military and scientific work of students in the educational process of higher military educational institution is extremely valuable. It not only meets the needs of young military specialist in the implementation of creative possibilities, but also contributes to the combination of the principle of education and science integration in the educational process, using avant-garde achievements in science and technology during the training sessions. Students' research work is determined by the legislative support of the organization of scientific and technical activities in military academies, though legislative support for research activity of students remains fragmented, contains a number of inconsistencies, and does not provide properly integrity of the components of students' research activity, a full understanding of the issues of the organization and conduction of students' research activity by the officials of the military academies.

Key words: research activity, higher military educational institution, educational process.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович

УДК 372.853

Борис Грудинін

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ ВИКОНАННЯ УЧНЯМИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ПРОЕКТІВ ІЗ ФІЗИКИ

Основними напрямками розвитку інформаційного суспільства в Україні є створення загальнодоступних електронних інформаційних ресурсів, підвищення ефективності навчального процесу шляхом впровадження і масового поширення інформаційних технологій, що підтверджується прийняттям ряду законодавчих і підзаконних актів вищих органів державної влади. Серед законодавчих актів чільне місце займають Закони України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки”, “Про інформацію”, “Про Національну програму інформатизації” тощо [1; 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питання теорії інноваційних процесів у освіті розглянуте у наукових працях П. Гальперіна, В. Давидова, В. Загвязинської, М. Махмутова, М. Козяра, О. Бойка; питання моделювання і комп’ютеризації навчання, програмованого навчання – у наукових працях Ю. Бабанського, В. Беспалька, Б. Гершунського, І. Лернера, Н. Тализіної; створення і функціонування інформаційно-аналітичних систем управління навчальним процесом – у працях Є. Пудалової.

Однією з сучасних інтерактивних педагогічних технологій, яка демонструє приклад інтеграції інформаційних технологій з існуючими ситуаційними педагогічними технологіями (рольова гра, ділова гра), є технологія проектної діяльності учнів.

Метою даної статті є опис авторських проектів із фізики, які виконувалися учнями 11 класів.

Проектна діяльність – спільна навчально-пізнавальна діяльність вчителя й учнів, яка з позиції вчителя націлена на набуття учнями знань у тісному зв’язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно орієнтованого навчального пошуку, а з позиції учнів дає можливість останнім виконувати певні завдання у групі, максимально використовуючи при цьому свої можливості. Неодмінною умовою проектної діяльності є наявність в учнів уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапи виконання проектного завдання і, безперечно, зацікавленість тематикою проекту.

Великий інформаційний і технологічний обсяг багатьох проектів передбачає об’єднання учнів у групи. У ході дослідницької діяльності учні набувають таких умінь: планувати власну дослідницьку роботу; опра-

цьовувати джерела інформації; аналізувати наукові факти (теорії); аргументувати свою думку; установлювати соціальні контакти та створювати “кінцевий продукт” (доповідь, реферат, фільм, календар, журнал, проспект, сценарій); представляти створене перед аудиторією та критично оцінювати результати як власної, так і групової діяльності.

Проект на тему “Цікавий електроліз”.

Безпосереднє виконання учнівського проекту починається з його опису (паспорту). Паспорт проекту розробляється вчителем разом з учнями, які будуть брати участь у виконанні проекту.

Паспорт проекту

Назва: Цікавий електроліз.

Мета проекту провести наукові дослідження (аналіз літератури, перегляд науково-популярних фільмів, використання Інтернет-джерел, експериментальна робота) з теми “Електроліз” і підготувати звіти за результатами дослідження (інформаційний бюлетень, презентація з фотографіями та малюнками).

Навчальні предмети: фізика, хімія, математика, інформатика.

Клас: 11.

Завдання проекту: з’ясувати умови протікання електролізу розчину кухонної солі (NaCl) для залізних та алюмінієвих електродів; отримати вольт-амперну характеристику електролізу для залізних та алюмінієвих електродів.

Ключові слова для пошуку: електроліз, реакція.

Час виконання проекту: 2 тижні.

Обладнання: джерело постійного струму (дві батарейки від кишенькового ліхтаря) та змінного струму (знижувальний трансформатор) напругою до 6 В, з’єднувальні ізольовані дроти, залізні й алюмінієві пластинки (електроди) 8x5 см, пластмасова посудина, кухонна сіль, аптечна сода.

Оцінювання проектної діяльності групи: 1) виконання завдань, передбачених проектом; 2) відповідь; 3) науковий журнал; 4) словник фізичних, хімічних і математичних термінів; 5) комп’ютерна презентація; 6) класна газета з теми проекту; 7) розміщення інформації на шкільному веб-сайті.

У даному проекті брали участь п’ять учнів. Кожен учень відповідав за свою ділянку роботи: фотокореспондент, підбір матеріалів із різних інформаційних джерел, обробка експериментального матеріалу, підготовка презентації, класної газети з результатами проектної діяльності проекту.

Розкриємо хід експериментальної діяльності учнів. Учні наливають у посудину 3%-й розчин кухонної солі, розміщують у ній дві вертикальні, паралельні одна до одної алюмінієві пластинки (електроди) і підключають

їх до джерела постійного струму. Учні знімають покази амперметра залежно від прикладеної напруги до електродів (ВАХ – вольт-амперна характеристика) і записують результати до таблиці 1, на основі якої графічно представляють ВАХ електролізу для випадку алюмінієвих електродів.

Таблиця 1

Вольт-амперна характеристика електролізу для алюмінієвих електродів

№	Алюмінієві електроди	
	Напруга на електродах, В	Сила струму в колі, мА
1	3,12	5,8
2	2,8	3,9
3	2,65	3,1
4	2,39	2,2
5	1,92	0,9
6	1,40	0

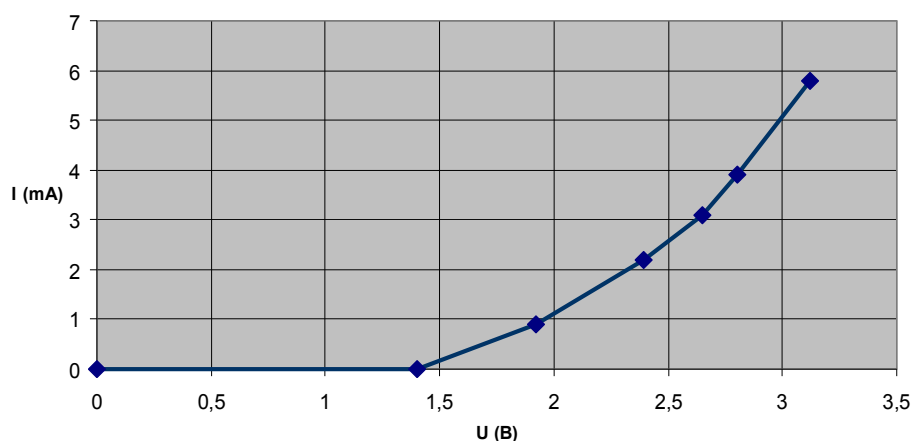


Рис. 1. Вольт-амперна характеристика проходження струму через електроліт (алюмінієві електроди)

Як видно з даних таблиці 2, експериментальне значення порогової напруги для розчину кухонної солі (NaCl) для алюмінієвих електродів становить 1,40 В (при напрузі, яка менша за 1,40 В, струм через електроліт не проходить).

Після заміни алюмінієвих електродів на залізні учні дотримуються попереднього порядку операцій і отримують дані, наведені у табл. 2. ВАХ електролізу для залізних електродів графічно представлена на рис. 2.

Експериментальне значення порогової напруги для розчину кухонної солі (NaCl) для залізних електродів становить 1,29 В (при напрузі, яка менша за 1,29 В, струм через електроліт не проходить).

Таким чином, учні експериментальним шляхом перевірили значення порогової напруги для випадку використання в якості електроліту розчину кухонної солі (NaCl) для різних матеріалів електродів.

**Вольт-амперна характеристика електролізу
для залізних електродів**

№	Залізні електроди	
	Напруга на електродах, В	Сила струму в колі, мА
1	2,18	14
2	2,06	9
3	1,8	5
4	1,66	2,5
5	1,29	0

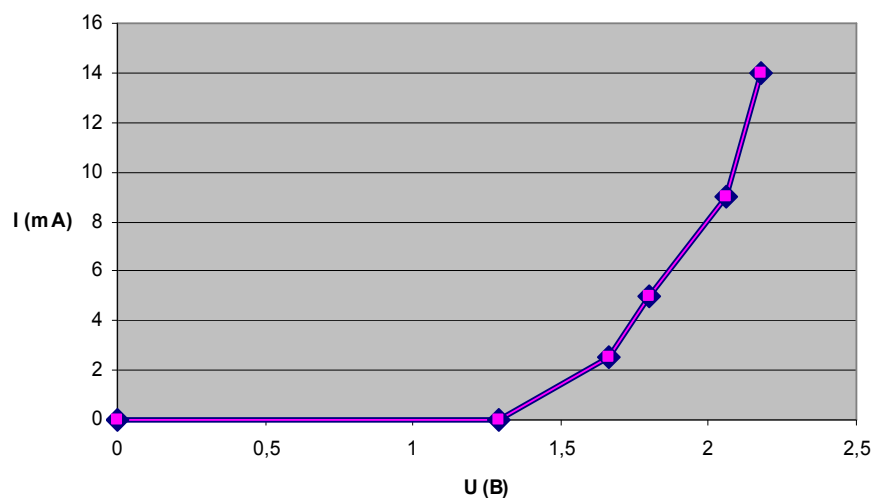


Рис. 2. Вольт-амперна характеристика процесу проходження струму через електроліт (залізні електроди)

Проект на тему “Пірометричний клин”.

Паспорт проекту

Назва: Пірометричний клин

Мета проекту – провести наукові дослідження (аналіз літератури, перегляд науково-популярних фільмів, використання Інтернет-джерел, експериментальна робота) з теми “Поширення світла в різних середовищах” і підготувати звіти за результатами дослідження (інформаційний бюлетень, презентація з фотографіями та малюнками).

Навчальні предмети: фізика, математика, інформатика.

Клас: 11.

Завдання проекту: вивчити теоретичний матеріал із теми “Поширення світла в різних середовищах”; ознайомитись зі спектром пропускання тонкого шару розчину діамантового зеленого; дослідити зміну коефіцієнта пропускання речовини при збільшенні її шару.

Ключові слова для пошуку: електроліз, реакція.

Час виконання проекту: 2 тижні.

Обладнання: тонке органічне скло; розчин діамантового зеленого, шприц, клей універсальний “Секунда”, ножиці.

Оцінювання проектної діяльності групи: 1) виконання завдань, передбачених проектом; 2) відповідь; 3) науковий журнал; 4) словник фізичних, хімічних і математичних термінів; 5) комп’ютерна презентація; 6) класна газета з теми проекту; 7) розміщення інформації на шкільному веб-сайті.

У даному проекті взяли участь сім учнів. Кожен учень відповідав за свою ділянку роботи: фотокореспондент, підбір та обробка матеріалів із різних інформаційних джерел, проведення експериментальної частини дослідження, формулювання висновків дослідження, підготовка презентації проекту.

Уточнимо теоретичні відомості з теми дослідження. Спектр пропускання тонкого шару матеріалу має у видимій області дві смуги прозорості: широку синьо-зелену і вузьку червону (рис. 3). Червону смугу прозорості ми назвали неправомірно. Як бачимо, практично вся вона лежить в інфрачервоній області оптичного спектру, але око людини з цієї широкої смуги виокремлює лише вузьку область, яка припадає в область видимого світла. На червоній ділянці спектру поглинання мале порівняно з синьо-зеленим (коефіцієнт пропускання для червоного світла набагато більший, ніж для синьо-зеленого), але синьо-зелена смуга ширша, ніж червона, і розташована в тій частині спектру, де око має найбільшу чутливість. З цієї причини тонке зелене скло (тонкий шар розчину зеленки) буде здаватися зеленим.



Рис. 3. Спектр пропускання тонкого шару розчину діамантового зеленого

Збільшимо кількість пластинок скла до двох. Коефіцієнт пропускання світла в цьому разі зменшиться. Загалом кажучи, коефіцієнт пропускання шару пластин $k_{\text{заг}}$ визначається виразом:

$$k_{\text{заг}} = k_1 \cdot k_2 \cdot \dots \cdot k_n,$$

де k_1 – коефіцієнт пропускання першої пластини, n – кількість пластин. За умови, що $k_1 = k_2 = \dots = k_n$, отримаємо:

$$k_{\text{заг}} = k_n^n.$$

При цьому для синьо-зеленої смуги зменшення коефіцієнта пропускання буде більшим, ніж для червоної смуги (залишиться майже незмінним). На рис. 4 показано зміну коефіцієнтів пропускання червоної та синьо-зеленої смуг при послідовному збільшенні кількості пластин. Зрозуміло, що доля синьо-зеленого кольору стає все меншою і меншою порівняно з долею червоного кольору і, відповідно, починаючи з деякої товщини стопки пластин, Сонце (нитка розжарення) буде червоного кольору. З усього сказаного випливає висновок – за товщиною шару стопки скляних пластин (розчину зеленки) можна робити висновок про температуру нагрітого тіла.

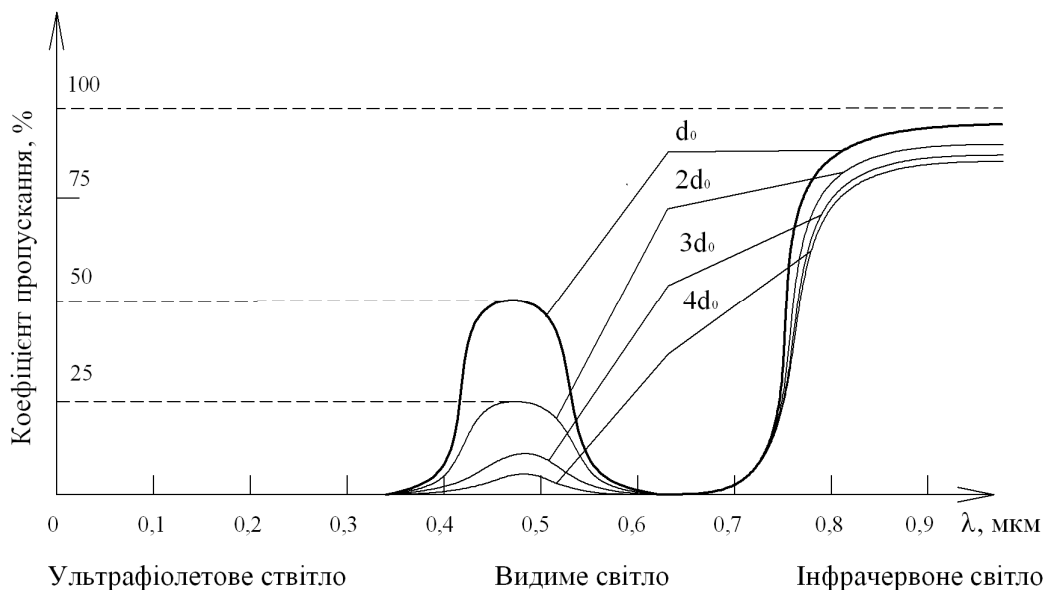


Рис. 4. Зміна коефіцієнту пропускання червоної і синьо-зеленої смуг при збільшенні кількості пластин

На основі даного принципу працює надзвичайно простий і дотепний прилад, за допомогою якого вимірюють температуру нагрітих тіл, – пірометричний клин. Він є дійсно клином із зеленого скла, товщина якого плавно збільшується від одного кінця до іншого. Клин рухається в металевому корпусі з отвором для спостереження нагрітого тіла. По краю клина нанесена шкала температур, причому температура збільшується від тонкого кінця клину до товстого. Наставивши отвір оправки на нагріте ті-

ло, треба рухати клин у корпусі до тих пір, поки не відбудеться зміна видимого кольору тіла, тоді на шкалі навпроти показника, з'єднаного з корпусом, можна визначити температуру нагрітого тіла.

У домашніх умовах, а також в умовах шкільного фізичного кабінету та шкільної майстерні виготовити пірометричний клин досить складно, але все-таки можна, замінивши скляні частини пірометричного клину на самостійно виготовлені з тонкого оргскла призматичні посудини, які заповнено розчином діамантового зеленого з концентрацією приблизно 1:50 (рис. 5).

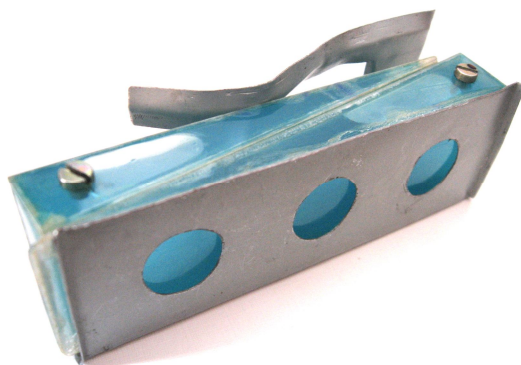


Рис. 5. Вигляд саморобного пірометричного клину

Для підготовки приладу до роботи необхідно його проградувати. Для цього необхідно обрати тіло, температуру якого ми можемо визначити. Таким тілом може слугувати нитка розжарення електричної лампочки з відомою температурою.

Встановлюємо температуру нитки розжарення 1300°C . Беремо пірометричний клин і, дивлячись крізь нього на нитку розжарення лампи, пересуваємо рухоми частину клина, поки синьо-зелений колір нитки розжарення (рис. 6а) не зміниться на червоний (рис. 6б). Робимо маркером риску на рухомій частині клина. Аналогічні операції виконуються для інших відомих температур. Прилад готовий до роботи.

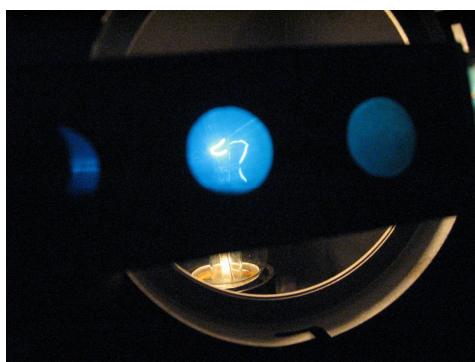


Рис. 6а

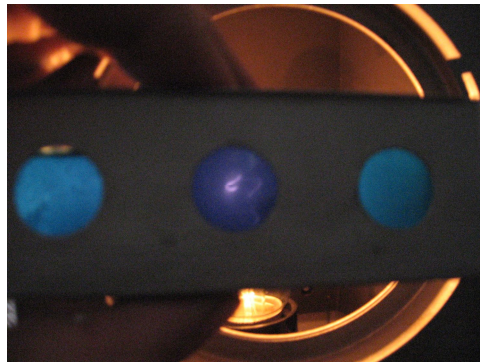


Рис. 6б

Рис. 6. Зміна кольору нитки розжарення лампи залежно від товщини пірометричного клину

Залежно від ситуації добір тематики проектів може бути різним. В одних випадках ця тематика може формулюватися науковцями, які працюють у галузі освіти, в рамках затверджених навчальних програм. У других – ініціативно висуватися вчителями з урахуванням навчальної ситуації та стану викладання предмета, природних професійних інтересів, уподобань і здібностей учнів. У третіх – тематика проектів може пропонуватися й учнями, які природно орієнтуються на власні інтереси, не лише пізнавальні, а й творчі, прикладні.

Таким чином, метод проектів у навчальному процесі – це потужний стимул, що дозволяє формувати в учнів необхідні знання та пізнавальні прийоми, а також розвивати мотивацію навчальної діяльності, самостійність.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі: 1) створення науково-освітніх сайтів, які б служили основою для накопичення матеріалів із питань навчальної та дослідницької фізичної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; 2) розробка дистанційних курсів для опанування дослідницьким підходом у навчанні з використанням інформаційно-комунікаційних технологій для широкого освітянського загалу, практикуючих і майбутніх учителів та викладачів фізики ЗНЗ і ВНЗ.

Посилання:

1. Голуб Г. В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г. В. Голуб. — Самара : Профи, 2003. — 214 с.
2. Забродська Л. М. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : наук.-метод. посіб. / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко; за ред. А. Д. Цимбалару. — Х. : Основа, 2007. — 145 с.
3. Закон України “Про Національну програму інформатизації” від 4 лютого 1998 року №74/98-ВР. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
4. Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки” від 9 січня 2007 р., № 537. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-in/laws/main.cgi>.
5. Intel@Навчання для майбутнього. — К. : Видавництво “Нора-прінт”, 2005. — 416 с.

References (transliterated and translated):

1. Golub G. V. Metod proektov kak tehnologija formirovaniya kljuchevyh kompetentnostej uchashhijhsja (Project-based learning as technology of key competencies formation of students), Samara, 2003, 214 p.
2. Zabrodska L. M., Onopriyenko A. V. Informatsiyno-metodychne zabezpechennya proektno-tekhnologichnoyi diyal'nosti vchytelya (Information and methodological support of design and technology activity of a teacher : scientific-method. guidance / A. D. Tymbalar (ed.). Kharkiv, 2007, 145 p.
3. Zakon Ukrayiny “Pro Natsional’nu prohramu informatyzatsiyi” vid 4 lyutoho 1998 roku №74 / 98 ВР (Law of Ukraine “On the National Informatization Program” on February 4, 1998, №74 / 98 ВР). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
4. Zakon Ukrayiny “Pro osnovni zasady rozvytku informatiynoho suspil'stva v Ukrayini na 2007-2015 roky” vid 9 sichnya 2007 r., № 537 (Law of Ukraine “On the Basic Principles of

Information Society Development in Ukraine in 2007-2015” January 9, 2007, № 537.). [Electronic resource]. — Mode of access : //www.zakon.rada.gov.ua/cgi-in/laws/main.cgi.

5. Intel@Navchannya dlya maybutn'oho (Intel @ Training for future). Kyiv, 2005, 416 p.

Стаття надійшла до редакції 04.10.2013

Б. Грудинин

**О результатах выполнения учащимися
исследовательских проектов по физике**

В статье рассматриваются возможности использования в учебном процессе общеобразовательной школы технологии проектной деятельности учащихся по физике. Наводятся примеры выполнения учащимися проектных задач. Проектная деятельность – совместная учебно-познавательная деятельность учителя и учащихся, которая с позиции учителя нацелена на приобретение учащимися знаний в тесной связи с реальной жизненной практикой, формирование у них специфических умений и навыков благодаря системной организации проблемно ориентированного учебного поиска, а с позиции учащихся дает возможность последним выполнять определенные задачи в группе, максимально используя при этом свои возможности. Непременным условием проектной деятельности является наличие у учащихся представлений о конечном продукте деятельности, этапах выполнения проектного задания и, конечно, заинтересованность тематикой проекта. По мнению автора, метод проектов в учебном процессе – это мощный стимул, который позволяет формировать у учащихся необходимые знания и познавательные приемы, а также развивать мотивацию учебной деятельности, самостоятельность.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, проектная задача, исследовательский проект, физика.

B. Hrudinin

On the Results of Students' progress in Research Projects in Physics

This article discusses the possibility of using the technology of students' project activities while studying Physics at a comprehensive school. The examples of implementation of project tasks by students are described. Project activity is a joint educational and cognitive activity of a teacher and students, which, according to a teacher, is aimed at developing students' knowledge in close connection with the real-life practice, as well as the formation of students' specific skills due to systematic organization of problem-oriented academic research. At the same time such activity enables students to perform certain tasks in a group, making maximum use of their potential. An indispensable condition of the project activity is the presence of students' understanding of the final product of the activities, phases of the project tasks and, of course, the interest in the theme of the project. According to the author, the project method in the learning process is a powerful incentive which allows students to form the knowledge and cognitive techniques, as well as to develop the motivation of educational activity and independence.

Key words: project, project activities, project task, research project, physics.

Рецензент – кандидат педагогічних наук. доцент Л. О. Мільто

УДК 159.9:82-343 Д84

Ірина Дуркалевич

ЕМОЦІЙНІ РИСИ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ЗРОСТАЮТЬ У ЗАРОБІТЧАНСЬКИХ СІМ'ЯХ

Заробітчанська еміграція, а також пов'язані з нею проблеми, серед яких наслідки виїзду одного/двох батьків, що впливають на функціонування цілої сім'ї, все частіше перебувають у центрі зацікавлень фахівців у галузі педагогіки [20], соціології [12; 5] та психології [8].

У проведених до цього часу дослідженнях явище заробітчанської еміграції пов'язується, передусім, із питаннями соціально-моральної та етичної перспективи заробітчанських виїздів [6], навчальними та виховними наслідками міграційної розлуки [20], аспектами модифікації сучасної моделі сім'ї [16] та її структурними змінами [5].

У більшості проаналізованих джерел досліджувалися діти, рідко – підлітки, а предметом дослідження виступали, зазвичай, негативні наслідки впливу міграції батьків на навчання дитини у школі [20]. Натомість не зверталася увага на такий важливий аспект, як суб'єктивні переживання молоді, пов'язані з довготривалою міграційною розлукою з батьками, що й зумовлює актуальність і вибір теми дослідження. Як підкреслюють фахівці з даної проблематики [17; 19], малодослідженим залишається життя дитини та її взаємини з батьками впродовж довготривалої еміграції. На відсутність таких досліджень вказують також польські науковці [3]. Бракує досліджень такого типу і в Україні.

Мета статті полягає у пізнанні емоційних рис підлітків із заробітчанських сімей на основі порівнянь отриманих результатів досліджуваних груп. Основне завдання статті передбачає аналіз емпіричних результатів дослідження емоційних рис підлітків, які зростають у заробітчанських сім'ях, у порівнянні з підлітками з повних і розлучених сімей із використанням адаптованої методики для дослідження емоційних рис особистості.

Новизну нашого дослідження вбачаємо у тому, що воно, по-перше, представляє адаптовану методику для дослідження чотирьох емоційних рис осо-

бистості Ч. Спілбергера: тривожності, цікавості, злості, депресії. В українському науковому просторі відомий опитувальник Спілбергера, який дозволяє вивчити лише одну з попередньо перелічених рис – тривожність.

Як зауважують науковці [17], заробітчанські міграції, котрі характеризувалися сепарацією та пізнішим возз'єднанням сімей, мали місце ще у XIX та XX століттях. Тому поява транснаціональних сімей не є новим явищем. Однак варто зауважити, що давніші міграції характеризувалися певною моделлю, згідно з котрою “історично першим мігрував батько, висилаючи достатньо коштів додому, а згодом забирав жінку та дітей так швидко, наскільки це було можливим у фінансовому плані” [19, с. 626].

У сучасних дослідженнях проблеми заробітчанської еміграції увага акцентується на її жіночому характері. Значною мірою заробітчанська еміграція жінок зумовлена соціально-економічним контекстом і процесами глобалізації. Спостерігається парадоксальна ситуація, коли чимало матерів залишають власних дітей у країнах походження, щоб опікуватися “дітьми чужих людей” [19, с. 626]. Масова міграція жінок вплинула на появу так званого “транснаціонального материнства” [9; 15]. Як зауважує Р. Перенес, проблема транснаціонального материнства характерна для великої кількості жінок із бідних країн Азії, Центральної та Південної Америки та Східної Європи (Польщі, Румунії, України). Характеризуючи українську заробітчанську еміграцію на основі аналізу наукових джерел, можна виокремити такі її риси: масовість, жіноче обличчя, односпрямованість. Чимало дослідників зауважує, що міграція є чинником, який дезорганізує подружнє та сімейне життя [14; 6; 5]. Типологічний підхід до розуміння сім'ї з відсутнім одним із її членів через заробітчанську еміграцію вказує не лише на структурні зміни, а й на кардинальні зміни у функціонуванні усієї сім'ї як системи, а також її підсистем: подружньої/батьківської, підсистеми дітей. Варто звернути увагу також на той факт, що для такого типу сімей властиве подвоєння негативних наслідків, які, з одного боку, притаманні неповній сім'ї, з іншого – розлученій. Тому надзвичайно важливого значення набуває потреба дослідження такого типу сімей, способу їх функціонування, а також психологічної ситуації дітей, котрі у них зростають.

Відомо, що підлітковий вік є одним із ключових періодів у життєвому циклі людини та пов'язується з відповідною системою завдань, можливостей, переваг, а також загроз, кризових моментів і втрат. У науковій літературі він окреслюється як третя фундаментальна ера в житті людини, для якої характерні зміни у сфері психе, сома і поліс [4]. Підлітковий вік тісно пов'язується з трьома основними соціально-культурними світами: сім'єю, школою та групою однолітків [7]. Важливу роль при цьому відіграє сім'я.

Як зазначає Х. Бі, “попри збільшення відстані та тимчасового напруження у відносинах із батьками, внутрішня прив’язаність підлітків до батьків залишається сильною” [1, с. 373]. Середовище сім’ї для підлітка є одним з основних пунктів віднесення і надзвичайно важливих взірців, ролей і значущим простором, у якому знаходять реалізацію потреби акцептації, любові та безпеки. Отже, підлітковий вік, з одного боку, сигналізує про необхідність процесу сепарації та індивідуалізації, з іншого – переконливо вказує на ключову роль батьків у цьому віковому періоді.

Підлітковий вік – це вік надзвичайно важливих змін. Особливо вагому роль у цьому віці відіграють емоції. Як зазначає А. Єрсілд: “Щоб зрозуміти підлітка, важливо не лише знати, що він робить та про що думає, а й те, що він почуває. Чим більше намагатимемося зрозуміти світ підлітка через його переживання, тим необхідніше заглиблюватися в його емоційне життя та роздуми над його почуттями як у ставленні до себе, так і до інших – його тривоги та страхи, гордість та сором, любов та ненависть, надії та зневіри” [11, с. 133]. Як стверджує Х. Харм, емоції глибоко закорінені в інтерперсональних взаєминах. Дослідження підтверджують, що негативні емоції у молоді “є не стільки наслідком діяльності гормонів, скільки результатом пережитих життєвих подій” [10, с. 61]. Сімейне середовище може розглядатися як один із чинників, що здійснює важливий вплив на емоційну сферу молоді.

У межах цієї праці сформульовано таку дослідницьку гіпотезу: підвищення негативних емоційних рис у підлітків пов’язується з довготривалою відсутністю батьків-заробітчан.

У дослідженні використано опитувальник ТРІ Ч. Спілбергера (в опрацюванні професора К. Вжешневського та професора П. Олеся) для визначення емоційних рис особистості: тривожності, злості, депресивності, цікавості. Під рисою розуміємо відносно стабільну/тривалу здатність, тенденцію до повторення даної емоції [пор.: 13; 18]. Формування риси злості, на думку Ч. Спілбергера, залежить від досвіду особистості. Депресію як рису слід розуміти як “почуття смутку, пригніченості, нещастя та безнадійності” [13, с. 206]. Особа з високим рівнем злості спостерігає різноманітні ситуації як дратівливі, фруструючі, а тому частіше й інтенсивніше переживає злість [13, с. 206]. Цікавість слід розуміти як чинник емоційно-мотиваційний, який стимулює поведінку, пов’язану з вивченням оточення [13, с. 207].

Іноземна методика, застосована у цьому дослідженні, перевірена на лінгвістичну валідність і внутрішню надійність. Опитувальник перекладений із польської мови на українську групою незалежних експертів (доктором філології, магістрами психології, магістром філології, котрий здо-

бував психологічну освіту). Опитувальник тричі перекладався методом зворотного перекладу. Кінцева версія опитувальника перевірена на внутрішню надійність методом Альфа-Кронбаха. Внутрішня надійність перевірена на вибірці, яка налічувала 183 особи (91 хлопець та 92 дівчини). Середній вік опитуваних становив 15 років. Для всіх чотирьох шкал обчислено коефіцієнт альфа Кронбаха. Значення коефіцієнта альфа в Опитувальнику ТРІ Ч. Спілбергера для шкали тривожність становить $\alpha=0,75$; цікавість $\alpha=0,72$, злість $\alpha=0,86$, депресія $\alpha=0,79$. Отримані значення альфа Кронбаха усіх шкал відповідають встановленому мінімальному стандарту для цього коефіцієнта (0,70). Це вказує на високий рівень внутрішньої узгодженості опитувальника як самостійного вимірювального інструмента.

Характеристика вибірки. Дослідженням охоплено 183 учнів загальноосвітніх шкіл Львівської області – 92 дівчини (50,3%) та 91 хлопець (49,7%) віком від 14 до 17 років із розподілом на три групи. До першої групи увійшла молодь із заробітчанських сімей у кількості 61 особа, з них – 30 дівчат і 31 хлопець. До другої групи увійшла молодь із розлучених сімей у кількості 61 особа, з них – 31 дівчина і 30 хлопців. До третьої групи увійшла молодь з повних сімей у кількості 61 особа, з них – 31 дівчина та 30 хлопців. Вибір груп та їх структурні різниці відповідають вимогам репрезентативності.

Статистичний аналіз результатів. Отримані результати опрацьовано за допомогою статистичної програми SPSS 14.0 і представлено у формі таблиць. Для аналізу результатів застосовано статистичні методи, спрямовані на пошук значущих різниць між досліджуваними групами – багатовимірний аналіз дисперсії (MANOVA).

За допомогою опитувальника ТРІ Ч. Спілбергера для кожної групи було підраховано середній показник і стандартне відхилення, а також значущість різниць поміж групами в межах таких шкал: тривожності, цікавості, злості, депресії. Отримані результати дослідження представлені у таблиці 1.

Розподіл результатів у трьох досліджуваних групах за показниками тривожність, злість, репресивність є подібний. Тобто найвищі показники отримали підлітки із заробітчанських сімей, а найнижчі – з повних. При цьому значущі різниці за показником тривожність спостерігаються між молоддю із заробітчанських сімей та молоддю з розлучених сімей ($p < 0,001$), а також поміж підлітками із заробітчанських сімей і підлітками з повних сімей ($p < 0,001$); за показником злості значущі різниці було зауважено в результатах підлітків із заробітчанських і повних сімей ($p < 0,01$); за показником депресія – між підлітками з розлучених і повних сімей і підлітками із заробітчанських ($p < 0,01$) і повних сімей ($p < 0,001$). Натомість для показника цікавість розподіл результатів є зворотнім.

Найнижчі результати отримали підлітки із заробітчанських сімей. Вищі показники – у підлітків із розлучених і повних сімей.

Таблиця 1

Порівняння результатів емоційних рис у досліджуваних групах

Шкала	Заробітчанська сім'я (ЗС)		Розлучена сім'я (РС)		Повна сім'я (ПС)		F (2, 180)	< p	η^2	Testy post-hoc (test Scheffe) p <		
	(N = 61)		(N = 61)		(N = 61)					ЗС- РС	РС- ПС	ЗС- ПС
	M	SD	M	SD	M	SD						
Тривожність	24,93	4,51	20,27	4,88	19,14	4,23	27,680	0,001	0,24	0,001	n. i	0,001
Цікавість	28,77	4,85	31,88	4,13	32,91	3,21	16,719	0,001	0,16	0,001	n. i	0,001
Злість	23,36	7,06	22,08	6,51	19,80	5,35	4,909	0,008	0,05	n. i	n. i	0,01
Депресивність	18,91	4,84	17,68	4,75	15,06	3,86	11,606	0,001	0,11	n. i	0,01	0,001

Примітка: λ - Wilksa = 0, 686; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0, 17$

На другому етапі здійснювався аналіз інтеракційних зв'язків між залежними та незалежними змінними. Виявлено два значущі інтеракційні зв'язки для риси тривожності $F(2, 177) = 4,032$; $p < 0,05$ та злості $F(2, 177) = 3,529$; $p < 0,05$.

Результати дослідження вказують на існування значущих відмінностей за показником тривожності між хлопцями та дівчатами із заробітчанських $F(2, 177) = 4,949$; $p < 0,01$ і розлучених ($F(2,177) = 6,441$; $p < 0,05$) сімей. Дівчата із вищеназваних сімей характеризувалися значно вищими показниками за шкалою тривожності.

Значущі відмінності за показником злості між хлопцями та дівчатами виявлено лише у повних сім'ях ($F(1, 61) = 7,664$, $p < 0,01$). У хлопців рівень злості був значно вищий у порівнянні з дівчатами. Загалом хлопці, з огляду на тип сім'ї, не відрізнялися між собою за показниками злості. Різниця виявлено у результатах дівчат: значно підвищений показник злості виступив у групі дівчат із розлучених і заробітчанських сімей.

Статистично незначущими виявилися інтеракційні зв'язки між змінними тип сім'ї, стать і цікавість ($F(2, 177) = 1,589$; $p < 0,207$), а також між змінними тип сім'ї, стать і депресивність ($F(2, 177) = 0,223$; $p < 0,801$).

Результати аналізу дозволяють констатувати значущі відмінності між трьома досліджуваними групами у межах чотирьох шкал: тривожності, злості, депресивності та цікавості.

У підлітків із заробітчанських сімей виявлено значно вищі показники за досліджуваною рисою тривожність. Значуща різниця показ-

ників за цією шкалою можна пояснити, з одного боку, переживаннями підлітків із заробітчанських сімей, пов'язаними з втратою об'єкта любові, а також труднощами, пов'язаними з травматичним досвідом довготривалої розлуки зі значущою особою та незадовільними взаєминами з особою, яка опікується ними під час відсутності батьків.

Результати аналізованої риси злість також вказали на значно вищі показники у підлітків із заробітчанських сімей, зокрема у дівчат. Згідно з Е. Еріксоном, підлітковий вік характеризується інтенсивними прагненнями підлітка до самоствердження та самовираження. Підлітки прагнуть бути почутими і зрозумілими. Позитивні взаємини на рівні "підліток – сім'я" повинні характеризуватися взаємністю та відкритістю. Відсутність відкритості та розуміння з боку сім'ї на потреби підлітка може сприяти формуванню агресивної та деструктивної поведінки. У добре функціонуючому середовищі агресія підлітків не є надмірно виражена. Вона активується під час несприятливих соціальних взаємин. Це проявляється, наприклад, в умовах відсутності значущого дорослого чи опікуна, який гарантував би належний індивідуальний розвиток підлітка.

У підлітків із заробітчанських сімей виявлено також вищий рівень депресивності. Отримані результати подібні у цьому плані до результатів інших дослідників, які вказують на те, що існує зв'язок між відсутністю прив'язаності у підлітковому віці та проявами депресії, тривожності та стурбованості [Див.: 2].

Отримані результати дають підставу стверджувати, що довготривала відсутність батьків (від 2 до 15 р.), зумовлена заробітчанською еміграцією, створює складні умови, навіть травматичні, здатні дезорганізувати життя сім'ї, викликати негативні зміни у її функціонуванні. На основі отриманих результатів можна зробити висновок, що підлітки із розлучених сімей адаптувалися до ситуації розлучення батьків і повернулися до емоційної рівноваги. Натомість підлітки із заробітчанських сімей перебувають у значно складнішій життєвій ситуації, що зумовлюється нестабільністю внутрісімейних відносин. Згідно з результатами наших досліджень, на 61 заробітчанську сім'ю припало: 15 розлучень (часто у формі конкубінату, сепарації), одне самогубство й одне неповернення батька додому. Підлітки із заробітчанських сімей обтяжені не лише загальновіковими труднощами, а й внутрісімейними проблемами.

Результати досліджень показали також, що підлітки із заробітчанських сімей характеризувалися нижчими показниками у шкалі цікавості. Це можна пояснити тим, що батьки відіграють вагомий роль у мотивуванні підлітків, а також у процесі активного та багатогранного пізнання світу.

Таким чином, значно вищі показники за шкалою “злість”, “тривожність”, “репресивність” і “цікавість” у підлітків із заробітчанських сімей можна пояснити реакцією на довготривалу відсутність значущих осіб (зокрема матері), а також відсутністю щоденної підтримки молоді з боку найближчого оточення. Результати проведеного нами дослідження дозволили глибше зрозуміти особливості емоційних рис підлітків із заробітчанських сімей. Результати дослідження можуть стати у нагоді психологам, педагогам і батькам, які зіткнулися з проблемою навчання та виховання підлітків, що зростають у заробітчанських сім’ях. Предметом окремих досліджень варто було б обрати також систему взаємин між опікунами та молоддю, котра виховується у сім’ях такого типу.

Посилання:

1. *Bee H.* Psychologia rozwoju człowieka // *H. Bee.* — Poznań : Wydawnictwo Zysk i Ska, 2004. — 723 s.
2. *Behrens K. Y.* Mother’s Attachments Status as Determined by the Adult Attachment Interview Predicts Their 6-Years-olds’ Reunion Responses : A Study Conducted in Japan / *K. Y. Behrens, E. Hesse, M. Main* // *Developmental Psychology.* — 2007. — № 43. — P. 1553—1567.
3. *Boćwińska-Kiluk B.* Migracja a współczesny rozwój dziecka / *B. Boćwińska-Kiluk, E. Bielecka* // *Pedagogika Społeczna.* — 2008. — № 3. — S. 47—80.
4. *Brzezińska A. I.* Psychologia rozwoju człowieka / *A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska* // *J. Strelau, D. Doliński* (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki.* — Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008. — T. 2. — S. 96—315.
5. *Danilewicz W.* Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach emigracyjnych. — Białystok : Trans Humana, 2006. — 192 s.
6. *Gocko J.* Aspekty etyczne wyjazdów zarobkowych. Wyjazdy zarobkowe – szansa czy zgorzenie? Perspektywa społeczno-moralna / *K. Glombik, P. Morciniec* (red.). — Opole : Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2005. — S. 183—195.
7. *Goodman R.* Psychiatria dzieci i młodzieży / *R. Goodman, S. Scott.* — Wrocław : Wydawnictwo Urban & Partner, 2000. — 351 s.
8. *Gorbaniuk J.* Diagnoza gotowości dzieci z rodzin migracyjnych do komunikacji z innymi w świetle badań rysunkiem “Moja rodzina” // *Roczniki Nauk o Rodzinie.* — 2003. — № 3. — S. 277—294.
9. *Hondagneu-Sotelo P.* “I’m Here, but I’m There”: The Meanings of Latina Transnational Motherhood” / *P. Hondagneu-Sotelo, E. Avila* // *Gender and Society.* — 1997. — № 11. — P. 548—577.
10. *Hurme H.* Rozwój emocjonalny // *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych* / *B. Harwas-Napierała, J. Trempała* (red.). — Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN SA, — 2002. — S. 45—70.
11. *Jersild A. T.* The Psychology of Adolescence / *A. T. Jersild.* — New York : The MacMillan Company, 1957. — 438 p.
12. *Kawczyńska-Butrym Z.* Migracja: Perspektywa mikrospołeczna — indywidualne i rodzinne zyski, koszty i straty // *Migracja — wyzwanie XXI wieku* / *M. St. Zięba* (red.). — Lublin : KUL, 2008. — S. 109—117.
13. *Łaguna M.* Emocje i przekonania na temat Ja. Dwa kierunki wyjaśniania ich wzajemnych relacji / *M. Łaguna, W. Bąk* // *Bliżej emocji* / *A. Błachnio, A. Gózik* (red.). — Lublin : KUL, 2007. — S. 205—217.

14. *Młyński J.* Migracje zarobkowe Polaków. Badania i refleksje / *J. Młyński, J. Szewczuk.* — Tarnów : Biblos, 2010. — 124 s.
15. *Parreñas R. S.* Transnational Mothering: A Source of Gender Conflicts in the Family // *North Carolina Law Review.* — 2010. — № 88. — P. 1825—1856.
16. *Romaniszyn K.* Wpływ migracji zagranicznych na formę organizacji rodziny // *Studia Polonijne.* — 2000. — № 21. — S. 7—40.
17. *Smith A.* Serial Migration and Its Implications for the Parent-Child relationship: A Retrospective Analysis of the Experiences of the Children of Caribbean Immigrants / *A. Smith, R. N. Lalonde, S. Johnson* // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology.* — 2004. — № 2. — P. 107—122.
18. *Sosnowski T.* Lęk jako stan i cecha w ujęciu Charlesa D. Spielberga // *Przegląd Psychologiczny.* — 1977. — № 2. — S. 349—360.
19. *Suárez-Orozco C.* Making Up For Lost Time: The Experience of Separation and Reunification Among Immigrant Families / *C. Suárez-Orozco, I. L. G. Todorova, J. Louie* // *Family Process.* — 2002. — № 41. — P. 625—643.
20. *Walczak B.* Migracje rodzicielskie // *Zeszyty Metodyczne.* — 2008. — № 8. — S. 7—20.

References (transliterated and translated):

1. *Bee H.* Psychologia rozwoju człowieka (The Psychology of Human Development). Poznań, 2004, 723 p.
2. *Behrens K. Y.* Mother's Attachments Status as Determined by the Adult Attachment Interview Predicts Their 6-Years-olds' Reunion Responses : A Study Conducted in Japan / *K. Y. Behrens, E. Hesse, M. Main* // *Developmental Psychology*, 2007, № 43. P. 1553—1567.
3. *Boćwińska-Kiluk B., Bielecka E.* Migracja a współczesny rozwój dziecka (Migration and contemporary development of the child) // *Social Pedagogy*, 2008, № 3. P. 47-80.
4. *Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B.* Psychologia rozwoju człowieka (Psychology of Human Development) // *J. Strelau, D. Doliński* (ed.). *Psychology. Academic Handbook.* Gdańsk, 2008. Vol. 2. P. 96—315.
5. *Danilewicz W.* Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach emigracyjnych (Life situation of children in families in exile). Białystok : Trans Humana, 2006. 192 p.
6. *Gocko J.* Aspekty etyczne wyjazdów zarobkowych. Wyjazdy zarobkowe — szansa czy zgorzenie? Perspektywa społeczno-moralna (Ethical aspects of economic migration. Economic migration - opportunity or gangrene? Socio-moral perspective) / *K. Glombik, P. Morciniec* (ed.). Opole, 2005. P. 183—195.
7. *Goodman R., Scott S.* Psychiatria dzieci i młodzieży (Child psychiatry). Wrocław, 2000. 351 p.
8. *Gorbaniuk J.* Diagnoza gotowości dzieci z rodzin migracyjnych do komunikacji z innymi w świetle badań rysunkiem "Moja rodzina" (Diagnosing readiness of children from migrant families to communicate with others in the light of the drawing "My family") // *Annals of Family Studies*, 2003. № 3. S. 277—294.
9. *Hondagneu-Sotelo P., Avila E.* "I'm Here, but I'm There" : The Meanings of Latina Transnational Motherhood" // *Gender and Society*, 1997, № 11. P. 548—577.
10. *Hurme H.* Rozwój emocjonalny (Emotional development) // *B. Harwas-Napierała, J. Trempała* (ed.). *Psychology of human development. The development of mental functions.* Warszawa, 2002. P. 45—70.
11. *Jersild A. T.* The Psychology of Adolescence. New York : The MacMillan Company, 1957, 438 p.
12. *Kawczyńska-Butrym Z.* Migracja: Perspektywa mikrospołeczna — indywidualne i rodzinne zyski, koszty i straty. Migracja — wyzwanie XXI wieku (Migration: The microsocial perspective – individual and family income, expenses and losses. Migration – the challenge of the 21st century) / *M. St. Zięba* (ed.). Lublin, 2008. P. 109—117.

13. *Laguna M., Bąk W.* Emocje i przekonania na temat Ja. Dwa kierunki wyjaśniania ich wzajemnych relacji // *Bliżej emocji (Emotions and beliefs about the Self. Two directions explaining their relationship // Closer emotions) / A. Błachnio, A. Gózik (ed.).* Lublin, 2007. P. 205—217.
14. *Młyński J., Szewczuk J.* Migracje zarobkowe Polaków. Badania i refleksje (Polish economic migration. Research and reflections). Tarnów : Biblos, 2010, 124 p.
15. *Parreñas R. S.* Transnational Mothering: A Source of Gender Conflicts in the Family // *North Carolina Law Review*, 2010, № 88. P. 1825—1856.
16. *Romaniszyn K.* Wpływ migracji zagranicznych na formę organizacji rodziny (The impact of international migration on the form of family organization) // *Studia Polonijne*, 2000, № 21. P. 7—40.
17. *Smith A., Lalonde R. N., Johnson S.* Serial Migration and Its Implications for the Parent-Child relationship: A Retrospective Analysis of the Experiences of the Children of Caribbean Immigrants // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2004, № 2. P. 107—122.
18. *Sosnowski T.* Lęk jako stan i cecha w ujęciu Charlesa D. Spielbergera (Anxiety as state and trait in terms of Charles D. Spielberger) // *Psychological Review*, 1977, № 2. P. 349—360.
19. *Suárez-Orozco C., Todorova I. L. G., Louie J.* Making Up For Lost Time: The Experience of Separation and Reunification Among Immigrant Families // *Family Process*, 2002, № 41. P. 625—643.
20. *Walczak B.* Migracje rodzicielskie (Parental migrations) // *Methodical Journal*, 2008, № 8. P. 7—20.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2013

I. Дуркалевич

Эмоциональные черты подростков, растущих в семьях трудовых эмигрантов

Рассмотрена проблема развития подростков в современных семьях трудовых эмигрантов на Украине, а также указаны возможные угрозы, связанные с таким типом семей. Представлены сравнительные результаты эмпирических исследований эмоциональных черт подростков, растущих в семьях трудовых эмигрантов, разведенных семьях и полных семьях. Доказано, что длительная трудовая эмиграция родителей имеет негативные последствия для эмоциональной сферы подростков. Полученные значительно более высокие показатели по шкале “злоба”, “тревожность”, “репрессивность” и “интерес” у подростков из таких семей автор объясняет реакцией на длительное отсутствие значимых лиц (в частности матери), а также отсутствием ежедневной поддержки подростков со стороны ближайшего окружения. Результаты проведенного исследования позволили автору глубже понять особенности эмоциональных черт подростков из семей трудовых эмигрантов. Результаты исследования могут пригодиться психологам, педагогам и родителям, которые столкнулись с проблемой обучения и воспитания подростков, растущих в семьях трудовых эмигрантов.

Ключевые слова: семья, трудовая эмиграция, подросток, эмоциональные черты.

I. Durkalevych

Emotional Traits in Youth Growing up in Labour-migrants Families

The article deals with the issues of youth growing up in today's labour-migrant families in Ukraine, as well as the possible threats associated with such type of families. The author presents the comparative results of empirical studies of emotional traits of adolescents growing up in families of labor emigrants, divorced families and two-parent families. The results of empirical studies prove that prolonged labor emigration of parents has a negative impact on the emotional sphere of teenagers. The author explains significantly higher scores on a scale of “anger”, “anxiety”, “repressiveness” and “interest” obtained during the empirical studies among adolescents in these families as a response to the prolonged absence of significant persons (particularly mothers), and the lack of daily support of teenagers from the nearest environment. The re-

sults of the studies allowed the author to understand better the peculiarities of emotional features of adolescents growing up in the families of labor emigrants. These results can be useful to psychologists, educators and parents who are faced with the problem of teaching and upbringing of adolescents growing up in families of labor emigrants.

Key words: family, labour migration, teenager, emotional traits.

Рецензент – доктор психологічних наук, професор В. В. Рибалка

УДК 378:372.461

Тетяна Браніцька

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

До основного змісту професій соціономічної сфери належать взаємостосунки з людьми. Діяльність представників інших професій типу “людина – людина” теж вимагає взаємодії з людьми, але у психології та соціальній сфері це пов’язано з тим, щоб якнайкраще зрозуміти і задовольнити конкретні запити людини. Конфлікти в цій діяльності неминучі.

До проблеми конфліктологічної культури зверталися вітчизняні та зарубіжні дослідники. Так, науковцями визначено поняття “конфліктологічна культура” та її окремі компоненти: конфліктологічні компетенція, грамотність, компетентність, готовність, конфліктна компетенція (А. Лукашенко, В. Андреев, Г. Антонов, С. Гиренко, О. Дзяна, Є. Дурманенко, О. Іонова, В. Журавльов, Н. Підбуцька, В. Руденко, М. Руденко, Н. Самсонова, Т. Черняєва та ін.).

У сучасних наукових дослідженнях проблема формування конфліктологічної компетентності як складової конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери розглянута недостатньо.

Мета статті – розкрити особливості формування конфліктологічної компетентності як складової конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери.

На нашу думку, вивчення діяльності представників професій соціономічної сфери поза особистісним контекстом неможливе, тому що вони не можуть впливом на особистість клієнта, не розвиваючи свою особистість. Без особистісного насичення їх діяльність залишається ремеслом.

Нині поняття “компетентність” вживається у різних контекстах і тлумачиться по-різному в науковій літературі (А. Журавльов, Р. Шакуров, Дж. Меріль, І. Стевік, Д. Юл).

З латинської мови “competens” означає “відповідний, спроможний”. А “competentia” – коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом.

Практично всі укладачі словників розмежовують категорії “компетентність” і “компетенція”. Визначення компетентності подібні та дублюють один одного, тоді як для “компетенції” немає єдиного тлу-

мачення. Це поняття трактується як: “сукупність повноважень, прав і обов’язків будь-якого органу або посадової особи, встановлена законом, статутом цього органу або іншими положеннями” [1, с. 360]; “володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь” [12, с. 252]; галузь питань, у яких людина добре обізнана” [8, с. 440].

Як показує аналіз літератури, “компетенція” є похідним поняттям від “компетентності” та, на наш погляд, означає сферу докладання знань, умінь і навичок людини, тоді як компетентність семантично первинна категорія і представляє їх інтеріоризовану (набуту в особистісний досвід) сукупність, систему, знаннєвий “багаж” людини.

Отже, синтез перелічених визначень і тлумачень переконує, що компетентність – це, з одного боку, коло повноважень, яке визначає відповідальність у розв’язанні практичних завдань посадової особи, з іншого боку – це знання, вміння, досвід самої посадової особи, тобто готовність і здатність реалізувати конкретною особою це коло повноважень. Професійна компетентність відіграє провідну роль у діяльності будь-якого фахівця, а особливо в діяльності соціального педагога і практичного психолога.

Як показує аналіз досліджень проблеми професійної компетентності фахівця, у провідних зарубіжних країнах відбувається зміщення акценту до вимог із формальних чинників, його кваліфікації й освіти до соціальної цінності його особистісних якостей.

У дослідженнях американських вчених (Д. Юл, І. Стевік) зроблена спроба виокремити індивідуально-психологічні якості професійно компетентного фахівця, до яких належать: дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку.

Структура суб’єктних чинників, як вважає Н. Кузьміна, охоплює: тип спрямованості, рівень здібностей і компетентність: спеціально-педагогічна, методична, спеціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна компетентність [6, с. 105].

На думку І. Зимньої, трьома основними компонентами цієї факторної структури є такі: особистісний, індивідуальний (або індивідуально-педагогічний) і професійно-педагогічний. Останній компонент структури включає професійні знання і вміння. Отже, це професійна компетентність, що визначається за предметним підґрунтям тих наук, внесок яких у її формування вважається провідним (педагогіка, методика, соціальна та диференціальна психологія), та рівнем саморозвитку [4, с. 139].

Дослідниця сформувала чотири групи, що входять до структури суб’єктивних властивостей (якостей, характеристик, факторів): 1. Психофізіологічні (індивідні) властивості суб’єкта як передумови здійснення ним су-

б'єктної ролі, котрі є задатками. 2. Здібності. 3. Особистісні властивості, котрі охоплюють спрямованість. 4. Професійно-педагогічні та предметні знання й уміння як професійна компетентність у вузькому значенні [4, с. 140].

Проте, незважаючи на відмінності в термінології, котра використовується, різні автори сходяться на думці про наявність у структурі компетентності таких компонентів, як: професійно-освітній (змістовий), професійно-діяльнісний і професійно-особистісний. Наведені точки зору про трикомпонентну структуру компетентності ми будемо використовувати в нашому дослідженні.

Відомо, що конфлікти неминучі у професійній діяльності фахівців системи “людина – людина”, особливо педагогів і психологів (конфлікти освітньої сфери зумовлені самою специфікою виховного процесу).

Дуже неприємну картину можна побачити в школі, коли неконструктивні способи виходу з конфлікту – придушення, заборона, ігнорування та ін. – призводять часом до зламу особистості, асоціальних форм поведінки, невротичних проявів і психосоматичних захворювань.

Дослідження Б. Хасана та В. Серікова привели нас до висновку, що формування особистісного досвіду дитини і формування її конфліктологічної компетентності взаємопов'язані. Подолання проблем у становленні особистісного досвіду і є оволодінням конфліктологічною компетентністю.

Перш за все, на наш погляд, необхідно визначити саме поняття особистісного досвіду.

Уявлення про особистість як про мету та чинник освітнього досвіду під час навчання є вихідним пунктом концепції особистісно зорієнтованої освіти І. Беха, В. Серікова. Подібно до того, як людина в освітньому процесі оволодіває досвідом застосування знань, способами розв'язання пізнавальних завдань, творчим досвідом, вона має опанувати досвідом “бути особистістю”, тобто досвідом виконання специфічних особистісних функцій – вибірковості, рефлексії, самовизначення, самореалізації, соціальної відповідальності й інших.

Особистісний досвід у загальному вигляді – це досвід осмисленої та рефлексованої поведінки у світі. Специфіка особистісного досвіду як компонента у змісті освіти полягає в тому, що він одночасно має і змістовий (будівельний матеріал особистісних функцій, властивостей індивіда), і процесуальний (змінна переживань, суб'єктна активність) аспекти. Особистісний досвід як компонент змісту освіти своєрідний. Він не може задаватися за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а існує лише у формі міжсуб'єктного.

Склад і структура цього досвіду не продиктовані цілком матеріалом досліджуваного предмета, а зумовлені внутрішніми колізіями особистіс-

ного розвитку суб'єктів навчального процесу. Оволодіння цим досвідом виявляється не в предметних знаннях і вміннях, а у формі особистісних світоглядних диспозицій ціннісних орієнтацій, певною мірою вистражданих особистістю життєвих сенсів, що стали невід'ємною суттю її Я-концепції. Особистісний досвід, на відміну від когнітивного, операціонального, не просто опосередковується іншою особистістю (особистістю психолога), взаємодією особистостей. Це, можна сказати, досвід презентації себе в іншому і включення іншого у своє Я-буття. Особистісний досвід виступає для несформованого суб'єкта як структура життєвих сенсів, свого роду правил самоорганізації свого внутрішнього світу [11, с. 35].

Отже, особистісний досвід – це специфічний компонент змісту освіти. Цей досвід, по-перше, завжди існує невідривно від особистості або як ціннісна установка, що склалася у неї, або у процесі переживання, переосмислення тощо; по-друге, не може бути представленим, заданим до настання тієї ситуації, в якій особистість стикається зі значущим для неї явищем або подією. Цей досвід – особливе власне життя особистості, що може бути пов'язане з виконуваною предметною діяльністю (розв'язання завдань, проблем, конфліктів, виконання вправ, спілкування тощо), а може проходити і незалежно від цього.

У кожному віковому етапі особливості поведінки дитини в засвоєнні особистісного досвіду різні та взаємопов'язані з віковими змінами індивіда і його психіки.

Дослідниця О. Крюкова виокремила у структурі особистісного досвіду чотири компоненти, котрі репрезентативно характеризують розвиток особистості дитини в період шкільної соціалізації. До цих видів досвіду вона віднесла: досвід самоорганізації навчальної діяльності; досвід подолання соціогенних фрустрацій; досвід подолання дезадаптації; досвід особистісної саморегуляції [5, с. 34].

Дослідниця вважає, що досвід самоорганізації навчальної діяльності має своєю метою забезпечення прийняття навчальної діяльності як інструменту соціалізації, як самоцінності для учня [5, с. 34]. Засобом виявлення такого досвіду служить ситуація особистісного прийняття навчальної діяльності. А конфліктологічна компетентність фахівця соціономічної сфери проявляється в умінні створювати та проектувати ситуації особистісного прийняття навчальної діяльності, завданнями якої є конкретні способи створення ситуації з урахуванням індивідуальних особливостей учнів різних вікових і типологічних груп для конкретних проблем, для різних ліній поведінки освітян.

Методологія проектування цієї ситуації складається з таких кроків: аналіз природи навчальної діяльності, виявлення її ціннісних засад в умовах кризи

інтелектуальної сфери людини; виявлення в ситуації розвитку конкретної особистості у навчальній діяльності; актуалізація механізмів самозміни, ревізія колишнього досвіду з метою прийняття нових цінностей [5, с. 34].

Другий етап досвіду – досвід подолання соціогенних фрустрацій – за своєю суттю є школою входження дитини у структуру соціального контакту з іншою особистістю. Найболючіші конфлікти в цьому віці пов'язані з соціальними контекстами з іншими особистостями. Подолання цього виду досвіду характерне для середнього підліткового вікового періоду.

Взаємодія підлітків із педагогами суттєво відрізняється від того, що відбувається на першій стадії шкільного навчання – помітно збільшується кількість конфліктів. І викликано це віковими особливостями підлітка. Підлітковий період іменується перехідним від дитячого до дорослого стану.

У молодшому підлітковому віці на певному етапі розвитку руйнується стара система цінностей, інтересів, потреб дитини, а інтереси і потреби, що знову формуються, не набули ще домінуючого значення. А це тягне за собою переживання незадоволеності, страху, агресивності та ін.

Для підлітка властива втрата інтересу до навчальної роботи. Він схильний до романтики. У нього пробуджується інтерес до сексуальних знань і досвіду, тому завдання практичного психолога, соціального педагога, вчителя полягають у тому, щоб допомогти підлітку розв'язати його внутрішні труднощі. Як вони будуть розв'язані, визначається не лише характером конфліктної ситуації, але й ставленням учасників педагогічного процесу до неї. Якщо конфлікт сприймається як особиста загроза, то можуть виникати негативні переживання (гніву, страху, агресивності, роздратування, злості). Тоді конфлікт не розв'язується, а переходить у внутрішній.

І навпаки, якщо зберігається позиція співпраці з учасниками конфлікту (учнем, батьками педагогами), то вчитель, соціальний педагог, практичний психолог прагне зрозуміти інтереси, мотиви, можливості іншого, враховуючи його позицію. Конфлікт може привести до продуктивних результатів тільки лише, коли він сприймається як педагогічне завдання.

Отже, конфліктологічно компетентний фахівець соціономічної сфери зможе надати підлітку професійну допомогу в подоланні досвіду соціогенних фрустрацій. Мета цього виду досвіду – забезпечити прийняття співтовариства дітей і дорослих, визначення способу свого “Я” в системі взаємин найближчого соціуму. Засобом виявлення цього досвіду фахівцем соціономічної сфери є ситуація міжособистісного партнерства, котра має такі завдання: орієнтацію на діалог і співпрацю; на позитивне сприйняття іншого та соціального оточення у спілкуванні; селекцію (відбір) зразків поведінки, їх ціннісних аспектів; рефлексію смислової сфери.

Методологія проектування такої ситуації включає в себе: вікову програму соціалізації входження дитини в соціум; вибір людей для партнерства і співробітництва, адекватних віковим колізіям; експлікацію “Я” через комунікативний аспект різних видів діяльності; виявлення досвіду самореалізації у процесі досягнення колективних цілей.

Наступний вид досвіду – це досвід подолання дезадаптації. Досвіду подолання дезадаптації має приділятися особлива увага. Потрібно мати на увазі, що у найблагополучнішої дитини бувають конфліктні періоди життя. Вони пов’язані з переживанням криз, складними особистими переживаннями, перепадами настрою, складнощами адаптації до мінливих умов сімейного та шкільного життя: впровадженням нового предмета, зміною вчителя, класу та ін.

У кожній школі є діти, які входять у групу ризику. Спілкування з ними вимагає від учителя, соціального педагога, практичного психолога знань їх больових точок і гнучкої тактики, вміння своєчасно знімати емоційну напругу, відволікати увагу від травмуючих обставин.

Отже, в сучасному шкільному освітньому процесі дитина нерідко випадає з його нормального ритму, переживає різні кризи і порушення. Із засвоєнням досвіду подолання дезадаптації найбільш часто стикаються старші підлітки.

Це ще один конфліктний період у житті підлітка. На початку 9 класу, коли дитина адаптувалася до школи і знайшла своє місце у шкільному соціумі, виникає нова болюча проблема: вибір між продовженням навчання в школі та вступом у вищий навчальний заклад. Учні, які вимушено залишають школу, часто переживають комплекс неповноцінності. Тому для багатьох молодих людей 9 клас стає межею, за якою вони змушені починати доросле життя з його турботами і проблемами.

Досвід подолання дезадаптації має на меті забезпечити “повернення” дитини в педагогічно доцільну структуру соціалізації, спільне з нею свідоме подолання відхилень у поведінці та смисловій сфері.

Ситуація психологічної підтримки при порушеннях особистісної соціалізації є тим засобом, що дозволяє затребувати цей досвід. При цьому ставляться такі завдання, як “повернення” дитини з галузі відхилень у сферу нормального особистісного розвитку; подолання різних порушень у її свідомості та поведінці; забезпечення добровільної корекції дитиною власної життєдіяльності. І тут особливо актуалізується конфліктологічно компетентний учитель, соціальний педагог, психолог із його вмінням проектувати ситуації, які б вимагали досвіду подолання дезадаптації.

Методологія проектування цього виду ситуації передбачає такі “кроки”: вивчення ситуації розвитку особистості, виявлення типу відхилень і

диференціацію вихованців, визначення певного дефіциту типу особистісного досвіду, що породив фрустраційний стан, розробку компенсаторної стратегії роботи з дитиною, акцентування уваги дитини на її проблемі, її усвідомлення і вербалізацію, відкриття перспектив успіху [5, с. 35].

Досвід особистісної саморегуляції набувається дитиною у старшому підлітковому – юнацькому – віці. Цей вік настає в 10-11 класах.

І перш ніж ми докладніше зупинимося на особливостях досвіду особистісної саморегуляції, вважаємо за необхідне представити характерні риси старшого підлітка і проблеми цього віку.

Старші школярі, на відміну від молодших і підлітків, – це особливий контингент учнів. Психологія констатує у старшому підліткові риси дорослого, який володіє завершеними якостями особистості. Педагогіка бачить в образі старшокласника результати багаторічної педагогічної праці, свідчення його готовності до життєвого самовизначення.

Соціологи досліджують і характеризують старший шкільний вік в аспекті двох періодів соціалізації людини, як межу дитинства і дорослості з радикальними змінами соціальних ролей. Пошуки і сумніви в цьому віці є нормальним станом учнів.

Для цього віку характерне висунення до дорослих завищених вимог при поблажливому ставленні до власного їх недотримання. У вчинках і свідомості старшокласників співіснує принциповість у великому і безпринципність у малому, що виявляється в готовності відстоювати правду що би то не було, виконувати свій громадянський обов'язок, йти на ризик заради досягнення соціальної справедливості та водночас допускати неадекватні вчинки.

Взаємини з педагогами стають ареною для демонстрації нових можливостей в особистісному спілкуванні, способом вироблення стосунків із дорослими людьми в цілому. Все це викликає значний інтерес до особистісних якостей оточуючих людей, потребу в їх пізнанні через активні форми взаємодії з ними, через вчинки, що можуть призвести до конфліктних ситуацій.

Позиція старшокласників проявляється у прагненні визначити своє місце в подіях суспільного життя, реально оцінити свої можливості, потребі діяти відповідно до своїх переконань. Через вчинки, самостійно прийняті рішення вони перевіряють реальність моральних норм, запропонованих їм у процесі виховання. Суперечності у взаєминах із педагогами загострюються через незгоду підлітка з роллю учня, він уже розуміє тимчасовість цієї ролі, усвідомлює, що у ближній перспективі йому належить складна роль дорослого, і прагне освоїти нові форми поведінки через власні дії.

Досвід особистісної саморегуляції має своєю метою забезпечення вироблення власних норм життєдіяльності, індивідуальних моральних регулятивів і норм, цілепокладання і вольовий механізм намірів. Уникнути конфліктів у юнацькому віці неможливо, можна лише попередити їх, знизити гостроту через встановлення особистісного контакту з учнем у спільній позанавчальній діяльності та спілкуванні. З тими педагогами, яких учні поважають за доброту і справедливість, вони конфліктують менше, поведуться спокійно на уроках.

Засобом розв'язання є ситуація побудови інтегруючих особистісних цінностей. Її завдання – це вибір цінностей, що структурують особистісну сферу дитини; вироблення власних правил життєдіяльності; побудова інваріантного особистісного “стрижня”, що визначає життєвий шлях особистості.

Наше дослідження показало, що 80% соціальних педагогів і практичних психологів бояться конфліктів і прагнуть їх уникати. 40% не вміють передбачати конфліктну ситуацію, а постійна загроза виникнення конфліктів у педагогічному процесі призводить до стану постійної напруги.

Проблема в тому, що більшість педагогів і психологів абсолютизують одну сторону конфлікту (вони бачать звичний усталений хід життя) та ігнорують іншу, позитивну сторону конфлікту, пов'язану з тим, що конфлікт розв'язує назрілі суперечності і відкриває можливість розвитку взаємин, збагачує особистісний досвід учасників і виводить стосунки на новий рівень суб'єкт-суб'єктної, особистісно орієнтованої взаємодії. Ігнорується і можливість застосування конфлікту як технології освітнього процесу.

Тому ми вважаємо особливо актуальною проблемою сьогодення формування конфліктологічної компетентності як показника якості професійної компетентності фахівця соціономічної сфери, що передбачає вміння надавати формуючий, спрямовуючий вплив на розвиток особистості дитини.

Отже, є необхідність вивчення проблеми формування конфліктологічної компетентності як складової конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій – педагогів, психологів, соціальних працівників.

Перспективою подальших досліджень є обґрунтування інших складових конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій.

Посилання:

1. Большая советская энциклопедия : В 30 т. / Под. гл. ред. Прохорова. — 3-е изд. — М. : Изд-во Советская энциклопедия, 1969—1978.
2. Ващенко І. В. Загальна конфліктологія: навч. посіб. / Заг. ред. І. В. Ващенко, С. П. Пренка. — 2-ге вид. — Х. : Оригінал, 2001. — 384 с.
3. Зарайский А. А. Языковая личность и проблемы значения в истории языкознания / А. А. Зарайский // Языковая личность и семантика : Тезисы докл. науч. конф. 28-30 сент. 1994 г. — Волгоград : Перемена, 1994. — С. 49.

4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя / [Изд. второе, доп., испр. и перераб.]. — М. : Логос, 2003. — 384 с.
5. Крюкова Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация. — Волгоград : Перемена, 1999. — 195 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
7. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: Теорія і сучасна практика : навч. посібн. / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. — К. : Професіонал, 2006. — 416 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 7000 слов. / Под. ред. Н. Ю. Щевцова. — 3 изд-е, испр. — М. : Педагогика-пресс, 1996. — 928 с.
9. Rogov E. I. Личность в педагогической деятельности. — Ростов-на-Дону, 1994. — 240 с.
10. Sentenberg I. V. Развитие языковой личности // Личностно ориентированное обучение и воспитание : тез. докл. Межвуз. науч. конф. 26-27.10.1994 г. — Волгоград : Перемена, 1994. — 172 с.
11. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду. — М. : Педагогика, 1988. — 192 с.
12. Толковый словарь по управлению / [Составители С. Н. Петрова и др.]. — М. : Аланс, 1994. — 252 с.

References (transliterated and translated):

1. Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya (Large collegiate dictionary) / Prokhorov (editor-in-chief), 3rd ed. Moscow : Publishing House of the Soviet Encyclopedia, 1969—1978.
2. Vashchenko I. V. Zahalna konfliktolohiia : navch. posib. (General Conflictology : teaching guidances) / I. V. Vashchenko, S. P. Prenko (eds.), 2nd ed., Kharkiv: Original, 2001, 384 p.
3. Zarajskij A. A. Jazykovaja lichnost' i problemy znachenija v istorii jazykoznanija (Linguistic personality and problems of significance in the history of linguistics) // Linguistic personality and semantics: Abstracts of scientific conf. 28-30 September 1994. P. 49
4. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija : [uchebnik dlja vuzov] (Educational psychology : [textbook for higher schools] / [2nd ed., ext. and rev.]. Moscow : Logos, 2003, 384 p.
5. Kriukova E. A. Lichnostno-razvivajushhie obrazovatel'nye tehnologii: priroda, proektirovanie, realizacija (Personality-developing educational technologies: the nature, design, implementation). Volgograd, 1999, 195 p.
6. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija (Professionalism the personality of vocational education teacher). Moscow : Higher School, 1990, 119 p.
7. Lozhkin H. V., Pov'iakel N. I. Psykholohiia konfliktu: Teoriiia i suchasna praktyka : navch. posibn. (Psychology of conflict: theory and modern practice : tutorial. Kyiv : Professional, 2006, 416 p.
8. Ozhegov S. M. Slovar' russkogo jazyka: 7000 slov (Russian dictionary: 7000 words. / N. Yu. Shevtsov (ed.). 23th ed, rev. Moscow : Pedagogy-Press, 1996, 928 p.
9. Rogov E. I. Lichnost' v pedagogicheskoi dejatel'nosti (Personality in teaching). Rostov-on-Don, 1994, 240 p.
10. Sentenberg I. V. Razvitie jazykovoj lichnosti (Development of the language of the person) // Personality oriented education and training : abstracts of Intercollege scientific conf. 26-27 October 1994. Volgograd, 1994, 172 p.
11. Serikov V. V. Formirovanie u uchashhihsja gotovnosti k trudu (Formation of students' readiness to work). Moscow : Pedagogy, 1988, 192 p.
12. Tolkovyj slovar' po upravleniju (Dictionary of Management). Moscow : Alans, 1994, 252 p.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2013

Т. Браницкая

**Конфликтологическая компетентность как составляющая
конфликтологической культуры будущего специалиста социэкономической сферы**

Как показывает анализ исследований проблемы профессиональной компетентности специалиста, в ведущих зарубежных странах происходит смещение акцента с требований к формальным факторам, его квалификации и образованию к социальной ценности его личностных качеств. Однако, несмотря на различия в терминологии, которая используется, разные авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности таких компонентов, как: профессионально-образовательный (содержательный), профессионально-деятельностный и профессионально-личностный. Формирование личностного опыта ребенка и формирование его конфликтологической компетентности взаимосвязано. Преодоление проблем в становлении личностного опыта и является овладением конфликтологической компетентностью. Средством выявления такого опыта служит ситуация личностного принятия учебной деятельности. А конфликтологическая компетентность специалиста социэкономической сферы проявляется в умении создавать и проектировать ситуации личностного принятия учебной деятельности, задачами которой являются конкретные способы создания ситуации с учетом индивидуальных особенностей учащихся разных возрастных и типологических групп, для конкретных проблем, для различных линий поведения педагогов. В статье раскрываются особенности формирования конфликтологической компетентности как показателя качества профессиональной компетентности специалиста социэкономической сферы, который предполагает умение оказывать формирующее, направляющее влияние на развитие личности ребенка.

Ключевые слова: компетентность, конфликтологическая культура, социальный педагог, практический психолог, социальный работник.

Т. Branitskaya

**Conflict-solving Competence as a Component
of conflictological Culture of Future Expert of Socioeconomic Sphere**

Socioeconomic sphere concerns the basic maintenance of trades of mutual relation with people. Professional competence plays the leading part in activity of any expert, especially in activity of the social teacher and the psychologist. According to the analysis of researches on the problem of professional competence of an expert, in leading foreign countries there is a shift in emphasis from the requirements to formal factors, an expert's qualification and education to social value of his or her personal qualities. However, despite the differences in the terminology used, different authors agree on the presence of the following components in the structure of competence: professional-educational (informative), professional-activity and professional-personal ones. The formation of personal experience of a child and his or her formation of conflict-solving competence is interconnected. Overcoming the problems in personal experience formation means mastering conflict-solving competence. The situation of personal acceptance of educational activity serves as means of revealing of such experience. And conflict-solving competence of the expert of socioeconomic spheres is displayed in an ability to create and project a situation of personal acceptance of the educational activity which problems are concrete means of building of a situation taking into account specific features of pupils of different age and typological bunches, for concrete problems, for various lines of teachers' behaviour. The article depicts the main peculiarities of forming conflict-solving competence as an index of professional competence quality of the expert of socioeconomic spheres which assumes the ability to make forming, directing impact on the development of the child's personality.

Key words: competence, conflictologic culture, social educator, practical psychologist, social worker.

Рецензент – кандидат психологічних наук З. Л. Становських

УДК 37.013.42:173.7

Олена Будник

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА СПІВПРАЦЯ ВЧИТЕЛІВ ІЗ БАТЬКАМИ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У сучасному освітньому просторі акцентується на проблемах підвищення рівня гуманізації соціального та професійного становлення майбутніх фахівців, соціальній підтримці незахищених верств населення, соціально-педагогічній діяльності вчителя в мікросоціумі. Актуалізується увага до функції навчальних закладів щодо соціального захисту учнів, зокрема дітей-сиріт, учнів з особливими освітніми потребами, вихідців із малозабезпечених і багатодітних родин тощо. Особливою чисельністю такий контингент вихованців характеризується в ПТНЗ, а його кількість за нестабільних соціально-економічних умов щороку збільшується.

Науково-педагогічний підхід до організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю досліджувався у роботах Р. Вайноли, І. Зверєвої, А. Капської, Н. Лавриченко, П. Плотнікова, С. Хлебик, С. Харченка й інших учених. Проблеми професійного становлення майбутніх фахівців, розвитку в них професійно значущих якостей відображені в наукових працях вітчизняних педагогів: А. Алексюка, Г. Васяновича, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Радкевич, а також психологів: Г. Балла, О. Киричука, С. Максименка, В. Роменця та ін.; питання формування педагогічної культури батьків, соціально-педагогічні аспекти родинного виховання досліджували Т. Алексеєнко, І. Бех, В. Костів, А. Кузьмінський, А. Марушкевич, В. Омеляненко, В. Постовий, Р. Скульський, М. Стельмахович та ін.

Мета статті – обґрунтувати основні напрями соціально-педагогічної співпраці ПТНЗ із батьками учнів у аспекті формування та розвитку в них професійно значущих якостей.

У контексті висвітлення окресленої проблеми вдамося до аналізу ключових понять дослідження. Соціально-педагогічна діяльність як різновид професійної діяльності вчителя ґрунтується на загальних фі-

лософсько-психологічних і педагогічних трактуваннях її сутності та структури, водночас втілює в собі соціальний аспект (соціальні проблеми вихованців, їх психолого-медико-педагогічне вивчення, соціокультурні особливості навчально-професійного середовища тощо).

Сучасні вітчизняні дослідники (А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола та ін.) соціально-педагогічну діяльність розглядають як відкриту систему, що активно взаємодіє з іншими соціальними системами, оскільки спеціаліст (у цьому випадку соціальний педагог) використовує знання з низки теоретичних дисциплін, вирішуючи професійні завдання різних галузей суспільної практики [1, с. 7]. Акцентуючи на специфіці змісту та функцій соціального педагога, дослідники визначають сутність соціально-педагогічної діяльності через її загальну мету – створення оптимальних умов соціалізації дітей і молоді [1, с. 6].

На основі аналізу сучасних наукових праць (О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, А. Мудрик, С. Савченко, Н. Сейко, В. Поліщук, С. Харченко та ін.) доходимо висновку, що *соціально-педагогічна діяльність учителя ПТНЗ* – це складова його професійної діяльності, що має метою створення належних умов для успішної соціалізації учнів у професійно-навчальному середовищі, засвоєння ними соціокультурного досвіду задля підготовки до самореалізації в суспільстві, розвиток професійно-трудовак якостей, надання допомоги вихованцям та їхнім сім'ям у випадках негативного впливу сторонніх чинників. Відповідно результатом такої діяльності є рівень сформованості в майбутнього фахівця визнаних у соціально-виховному середовищі навчального закладу професійно значущих якостей, самосвідомості, самоствердження як складових життєдіяльності в суспільстві.

Одним із напрямів соціально-педагогічної діяльності ПТНЗ вважаємо налагодження “співпраці та скоординованості зусиль усіх ланок соціологізуючого впливу на особистість”, зокрема класних керівників, майстрів виробничого навчання і вихователів із батьками учнів [9, с. 168-169]. Адже навчання і виховання завжди ефективніші тоді, коли між зусиллями педагогів, учнів і їхніх батьків існує “резонанс”, тобто “підсилення” дій підлітка, спрямованих на самовиховання і професійне самовдосконалення, адекватними діями батьків і вчителів (вихователів). А це можливе за умови належної готовності суб'єктів навчально-виховної та професійно-виробничої взаємодії до співпраці з сім'ями різних типів у реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності.

Соціально-педагогічна співпраця навчального закладу з батьками передбачає *спільну діяльність у психолого-педагогічному вивченні уч-*

нів, визначенні соціально-виховних завдань, підбір адекватних засобів, методів, організаційних форм тощо.

Вивчаючи сім'ю в історичному дискурсі, переконуємося, що кожне попереднє покоління генетично єднається між собою через зовнішні (спосіб організації побуту, господарсько-виробничої діяльності, культурно-виховного досвіду) та внутрішні характеристики (духовні цінності, світоглядні уявлення, стереотипи мислення тощо). Водночас сім'я уподібнюється соціальному мікрокосму: її структура представляє мікромодель суспільства, в якій сконцентрована палітра суспільних відносин (соціальних, економічних, культурних, політичних). Утім, особливості кожної родини, коріння яких у глибині віків перепліталися, притаманні нації, народу в цілому ("Родина до родини – народ"). Невипадково до фамілістики, предметом дослідження якої є життєвий цикл сім'ї та взаємини між її членами, прикутий інтерес сучасних дослідників, особливо за кордоном.

Важливого значення проблемам виховання зростаючої особистості в сім'ї, зокрема взаєминам між батьками та дітьми, надавали Г. Ващенко, Г. Волков, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький. Етнографічний контекст психолого-педагогічних особливостей навчання і виховання дитини в сучасній сім'ї висвітлений у наукових працях таких учених, як Т. Алексеєнко, Б. Ковбас, В. Костів, А. Марушкевич, В. Постовий, Л. Орбан-Лембрик, М. Стельмахович та ін. Дослідники одностайні у значенні національних традицій у гармонійному формуванні зростаючої особистості; те, що в минулому родини були міцнішими, як правило, багатодітними, частково аргументують підвищеною увагою до духовно-морального виховання.

У соціально-педагогічній діяльності в ідеалі орієнтуємо суб'єктів виховного впливу на нуклеарну сім'ю (що передбачає взаємодію у трьох підсистемах: чоловік – дружина, батьки – діти, дитина – дитина), де соціокультурне і професійне виховання особистості здійснюється засобами родинних традицій з урахуванням найвищих духовно-моральних пріоритетів. У налагодженні "синхронності" родинного і суспільного виховання провідна роль належить навчальному закладу, який, на думку дослідників, виконує в цьому процесі найголовніші функції: організаторську, суспільно-виховну, координаційно-інформативну, психогігієнічну та стимулюючо-коригуючу [9, с. 168-169]. Отже, головними ініціаторами організації соціально-педагогічної співпраці сім'ї та ПТНЗ виступають класні керівники, майстри виробничого навчання і вихователі.

Реалізуючи виокремлені функції соціально-педагогічної діяльності, сутнісну характеристику професійної готовності до організації співпраці з батьками майбутніх робітників, визначаємо такими аспектами.

1. *Вивчення стану роботи, спрямованої на формування соціокультурних цінностей і розвиток професійних якостей, на основі психолого-педагогічної діагностики учнів і їхніх батьків.* Щоб мати уявлення про те, якими знаннями та вміннями соціокультурного чи професійно-трудового змісту вони оволоділи ґрунтовно, якими прагнуть оволодіти в даний час чи у перспективі, класні керівники шляхом анкетування чи бесіди з'ясовують у батьків (опікунів) низку питань стосовно здібностей і талантів підлітка.

У теорії З. Фрейда стверджується, що “основний механізм – це ідентифікація, тобто присвоєння якостей і стандартів поведінки інших людей, у першу чергу батьків. Це присвоєння є настільки сильним, значущим, що дитина немов ідентифікується зі своїми “значущими іншими”, вміщує їх у собі” [5, с. 80]. Важливим предметом пізнання та професійного самовизначення для підлітка є господарсько-побутова праця і поведінка батьків, старших членів сім'ї, трудова атмосфера в ній. Наслідуючи приклад, він поступово оволодіває доступними соціальними вміннями і навичками, тобто ідентифікує цінності середовища. Водночас результати соціального і професійного виховання зумовлені й урахуванням загальнодидактичних принципів, зокрема наступності, перспективності, індивідуалізації, диференціації тощо.

У соціально-педагогічній діяльності ПТНЗ важливим є вивчення сімей на предмет виявлення їхньої структури, виховного потенціалу, можливостей задоволення освітніх запитів дітей. М. Малік (M. Malik) переконує у визначальному впливі сімейного середовища на результати навчально-пізнавальної діяльності учнів. Асоціальні сімейні впливи детермінують його поведінку, зазвичай, це виявляється в агресії чи замкнутості в собі. Польська дослідниця акцентує також на фінансово неблагополучних родинах, проблемі безробіття, через що підліткові часто недоступні певні освітні послуги. У цьому контексті соціально-педагогічна діяльність викладача передбачає використання відповідних компенсаторних механізмів із надання консультативної допомоги і підтримки таким сім'ям [13, с. 132-133]. Б. Шлюз (B. Szluz) наголошує на дієвості співпраці педагога та соціального працівника навчального закладу в роботі з проблемними учнями та їхніми родинами [14, с. 232].

Інше коло питань, що потребують спільного аналізу вчителів із батьками, стосується поведінки вихованців, їхньої активності в умовах навчального закладу. У цьому плані вчителі мали б інформувати батьків про своє бачення стратегії й тактики соціального і професійного становлення їхньої дитини. Учителю належить відповідальна роль – разом із родиною ознайомити учня з цінностями, передусім у повсякденному житті, – зазначає Я. Зімний (J. Zimny). На думку польського

вченого, щоб допомогти дитині, необхідно в першу чергу знати її здібності й особливості соціального становлення [15, с. 65].

Отже, чільне місце у процесі розвитку професійних якостей майбутніх фахівців відводимо принципу єдності вимог із боку всіх членів сім'ї у вихованні, щоб унеможливити поблажливість, безкомпромісність, вседозволеність. Отже, до важливих умов, що детермінують процес професійного становлення учнів, відносимо гуманізацію міжособистісних взаємин між учасниками навчально-виховного і професійно-виробничого процесу та єдність вимог у соціальному вихованні.

Знання, на яких ґрунтується поведінка підлітка в соціумі, він отримує з різних джерел: спочатку через спілкування з батьками, потім – із сусідами, однокласниками, друзями, а також через літературу, пресу, телебачення, радіо, інтернет тощо. Взаємодія дорослого й учня виступає як спільна діяльність, у якій постійно відбувається обмін думками, відчуттями, моральними нормами й оцінками. Л. Виготський зазначав: “Спілкування з дорослими слугує основним шляхом виявлення особистісної активності дитини... Її ставлення до зовнішнього світу завжди є ставленням через іншу людину” [4, с. 115]. Спілкування в системі “дорослий – підліток” включає як батьків, так і соціально-педагогічних працівників. Інформація, отримана від них, частково “перетворюється” на переконання, зокрема морально-естетичні, що допомагають майбутньому фахівцю опанувати професійними вміннями та навичками, розвивати професійні якості та характеристики, а також засвоювати елементи морально-етичної поведінки, усвідомлювати вмотивованість соціальних вимог.

2. Налагодження методичної роботи класних керівників (вихователів) із батьками учнів (організація індивідуально-групових педагогічних консультацій, лекторіїв (відеолекторіїв), бесід, виставок, батьківських конференцій із проблем соціального та професійного виховання учнів, обмін інформацією з досвіду родинного виховання тощо). Головна мета соціально-педагогічної співпраці в цьому сенсі – *підвищення педагогічної культури батьківської громадськості, формування соціально позитивних ціннісних установок щодо розвитку професійних якостей вихованців.* На жаль, педагогічна культура сучасних батьків, як засвідчують наукові дослідження, є недостатньо високою [6, с. 130]. Водночас, наприклад, у Японії, практично кожна жінка має вищу педагогічну освіту, насамперед для того, щоб бути доброю вихователькою своїх дітей, вміти передати їм свої знання та вміння.

Невипадково В. Сухомлинський зазначав, що педагогічна культура батьків слугує необхідною передумовою виконання майбутнім громадянином

свого обов'язку перед суспільством: “Без турбот про педагогічну культуру батьків неможливо розв'язати жодного завдання, що стосується навчання та виховання. *Батьківська педагогіка*, тобто елементарне коло знань матері та батька про те, як істота, що народилася від людини, стає людиною – це фундамент, основа всієї педагогічної теорії та практики” [10, с. 124-125].

Педагогічна культура батьків – це важлива складова загальної культури, в якій втілено накопичений людством досвід соціокультурного виховання дітей і підлітків у сім'ї. Вона слугує власне соціально-педагогічній діяльності батька і матері, допомагає їм уникнути традиційних помилок у сімейному вихованні, знаходити правильні рішення в нестандартних ситуаціях. Педагогічна культура батьків включає такі складові: систему знань із педагогіки (етнопедагогіки), психології (етнопсихології), соціології, етики, естетики, фізіології зростаючої особистості; уміння використовувати ці знання у практиці виховання; любов до дітей і виховної роботи з ними [8, с. 66-67].

Відтак надмірна батьківська любов породжує егоїстів, “маминих синочків і татусевих донечок”. О. Вишневський виокремлює “два типи батьківської любові: *я люблю свою дитину і водночас люблю всіх людей...* Але буває і так: *я люблю свою дитину і більше нікого*. З такої дитини виросте егоїст, який не любитиме людей, бо добре ставлення до них йому не передалося від батьків” [3, с. 167] (Курсив наш – О. Б.). С. Русова небезпідставно виокремила духовну основу справжньої батьківської та материнської любові у відчутті ними поваги до самих себе, прагненні до добра. Вона неодноразово застерігала родичів від надмірного задоволення бажань вихованців, бо від цього вони виростають черствими егоїстами, байдужими до оточуючих. Утім, недостатність батьківської ласки, уваги, доброти породжують дитячу та підліткову агресивність, соціальний песимізм, схильність до девіантних дій.

Науковці (Л. Коваль, І. Зверєва, С. Хлеб'юк) визначають чинники внутрішньосімейного життя, які створюють негативний емоційно-психологічний мікроклімат сім'ї: споживацький характер ставлення до життя, негативне ставлення до праці; невідповідність морально-естетичних принципів сім'ї загальноприйнятим суспільним нормам; відсутність єдності життєвих позицій; невміння раціонально вирішувати сімейні конфлікти; негативний стиль життєвих взаємовідносин [5, с. 233].

Важливе завдання педагога ПТНЗ – оволодіти механізмами надання своєчасної допомоги батькам у виконанні ними функції вихователів, тобто не лише організація морально-психологічного комфорту в сім'ї, а й забезпечення належного способу життя, доброзичливих взаємин усіх членів

родини, використання всього потенціалу родинного соціуму для забезпечення ефективної, передусім професійно-трудової, соціалізації дитини. Іншими словами, формування педагогічної культури сучасної сім'ї – це процес виховання і перевиховання дорослих (батьків, інших членів родини), який є корисним і тим батькам, котрі не відчують труднощів чи проблем у соціальному та професійному розвитку особистості.

Наукове абстрагування уможливорює виокремлення двох головних шляхів підвищення педагогічної культури батьків як необхідної умови поліпшення соціально-професійного виховання підлітків: організація культурно-просвітницької роботи в межах ПТНЗ й поза ним та педагогічна самоосвіта батьків.

Культурно-просвітницька робота в межах ПТНЗ та поза ним передбачає: вивчення рівня педагогічної культури батьків, зокрема їхньої підготовленості до соціального і професійного виховання майбутніх робітників; надання науково-методичної допомоги батькам у розвитку професійних якостей учня зусиллями суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії ПТНЗ у формі індивідуальних чи індивідуально-групових бесід, консультацій, тренінгів, семінарів.

Педагогічна просвіта батьків у межах ПТНЗ передбачає проведення лекцій (для батьків однієї чи кількох груп на теми: “Як боротись із підлітковою агресивністю?”, “Як розвивати професійні здібності учнів?”, “Як долати підліткову байдужість і жорстокість?”, “Як стимулювати соціальну активність вихованців?” та ін.), батьківських прес-конференцій, вечорів запитань і відповідей; зустрічей із науковцями, психологами, соціальними і медичними працівниками, митцями, священиками; перегляд фільмів на соціально-педагогічні теми, вечори сімейних традицій, декоративної творчості, створення родинних професійних альбомів тощо.

На проблемі “педагогізації” батьків у аспекті збагачення їх знаннями стосовно питань функціонування сім'ї, зокрема в соціальній сфері та охороні здоров'я; гігієни, генетики, вікової та педагогічної психології, соціології, економіки й медицини, акцентує Я. Зімний (J. Zimny). Особливо важливим є обізнаність батьків зі своїми правами й обов'язками щодо виховання зростаючої особистості, її соціокультурного становлення [15, с. 79-80].

Різновидом діяльності ПТНЗ з сім'єю слугує соціально-педагогічний супровід (супроводження) як форма соціально-педагогічної підтримки родини у професійному становленні підлітків.

У соціальній педагогіці виокремлюють різні типи сімей залежно від класифікаційних ознак (за загальним складом, кількістю дітей, сімейним стажем, місцем проживання, етнічним складом, професійною діяльністю подружжя, виконанням основних функцій, соціальним складом тощо) [2,

с. 88-89]. Ці класифікації достатньо широко представлені в науці, тому, не вдаючись до їх детального аналізу, зупинимося на основних завданнях педагога в роботі з різними категоріями сімей.

Професійно-технічний навчальний заклад повинен стати надійною опорою для багатодітних сімей, активно пропагувати позитивний досвід соціального виховання і професійного розвитку підлітків. Відтак, важлива функція вчителів (класних керівників, вихователів) – налагодження систематичного педагогічного спілкування з неблагополучними сім'ями, здійснення виховної діяльності з родинами різного сімейного достатку на засадах альтруїзму, емпатії, конфіденційності. Корекція соціально-виховного впливу дисфункційних родин починається з ретельного вивчення педагогічним працівником умов життя, побуту, взаємин між дорослими і підлітками, виявлення складних життєвих обставин і порушень прав чи свобод вихованця, кожного з батьків, рівня їхньої загальної та педагогічної культури. Доцільним є окреслення можливостей застосування індивідуального підходу до членів таких родин на батьківських зборах з обов'язковим дотриманням педагогічного такту, доброзичливим ставленням до батьків та учнів, розумінням соціальних проблем і негараздів та опертям на позитивне в кожній особистості задля використання (відновлення) соціально-виховного потенціалу сім'ї.

Ці питання досліджувалися у творах класиків вітчизняної освіти. Так, у книзі “Сто порад учителеві” В. Сухомлинський розкриває технології педагогічної взаємодії вчителя з батьками на основі аналізу власного досвіду, наголошує на необхідності тактовного “виправлення” батьківських помилок у вихованні учнів, адже “невдачі одних можуть бути уроком для інших”. Педагог зазначає, що у професійній діяльності вчителя немає нічого більш складного і суперечливого, ніж шкільно-сімейне виховання, пропонуючи таку форму роботи з батьками, як індивідуальну бесіду без присутності дітей [10, с. 127], яку розглядаємо в аспекті реалізації діагностико-корекційної та попереджувально-профілактичної функцій соціально-педагогічної діяльності.

Педагогічна самоосвіта батьків передбачає здобуття ними відповідних знань поза навчальним закладом, але під його безпосереднім впливом. Це читання педагогічної літератури (К. Ушинський у праці “Про користь педагогічної літератури” зазначав, що “... не тільки для вихователів потрібна педагогічна література; вона потрібна також для батьків... Всякий успіх суспільства неминуче спирається на педагогічну літературу” [11, с. 20–21]), періодичної преси, перегляд телепередач із цієї проблеми, де нині є чимало цінної інформації з батьківської педагогіки, педагогіки народознавства, професійної освіти тощо.

За результатами досліджень Б. Коморовської (B. Komorowska), серед причин, що зумовлюють труднощі у вихованні учнів Польщі, 47,6% опитаних визнали складну ситуацію в сім'ї [12, с. 107]. В Україні, де кожна четверта сім'я – неповна, значно частішими є не лише економічні, психологічні, а й інші проблеми соціально-педагогічного спрямування (знижена успішність, погіршення відносин, гіперопіка чи невтручання батьків у справи надмірно емансипованих підлітків, підвищена ймовірність насильства, соціальні негаразди). Як засвідчили результати наших досліджень, у благополучних родинах досить часто трапляються випадки самоусунення батьків від виховання дітей не лише через їхню професійну зайнятість, а передусім небажання, байдужість, відсутність мотивації для їхнього професійного навчання і самоосвіти тощо. Більше того, батьківські обов'язки здебільшого виконують на біологічному рівні, а не культурно-соціальному.

Сутність професійної готовності педагога до запобігання негативних явищ у соціально-виховному процесі вбачаємо в залученні батьків, у т. ч. з проблемних сімей, до реалізації профілактичних, культурно-дозвіллевих, освітньо-виховних програм у межах ПТНЗ та поза ним.

3. Третій аспект соціально-педагогічної співпраці – це участь батьків, педагогів та учнів у *розробці програми спільної культурно-дозвіллевої та суспільно позитивної діяльності* (організація туристичних подорожей, родинних свят у школі з участю батьків на основі поєднання сімейних і регіональних професійно-трудова традицій, звичаїв та обрядів; участь у благодійних акціях, соціально-рекламних кампаніях у мікрорайоні, озеленення населених пунктів, збирання лікарських трав тощо) та *підведення підсумків спільної роботи, спрямованої на професійне становлення учнів* (обговорення результатів психолого-педагогічної діагностики вихованців на предмет сформованості в них професійних якостей, проведення конкурсів, спортивних змагань, КВК, виставок творчих робіт з участю батьків учнів, тижнів професійної майстерності, зустрічей із народними умільцями, митцями і под.).

Таким чином, завданнями вчителя ПТНЗ у його соціально-педагогічній діяльності з сім'єю як конструктивного мікросоціуму для становлення майбутніх робітників є: психолого-педагогічна діагностика й оцінювання соціально-виховного та професійно-виробничого потенціалу родин, вироблення єдиного соціально-педагогічного підходу до індивідуальної та диференційованої роботи з ними; налагодження педагогічної співпраці з батьками учнів у аспекті визначення спільних соціально-виховних завдань, підбір адекватних засобів, методів, технологій тощо; надання поточної допомоги батькам у виявленні та локалізації негативних впливів

на учня соціуму, попередженні підлітково-батьківських конфліктів; робота з неблагополучними сім'ями та сім'ями групи соціального ризику; розроблення програми спільної культурно-дозвіллевої та соціально-ціннісної діяльності в системі "ПТНЗ – учень – сім'я" на засадах взаємного зацікавлення, активізації суб'єктної ролі підлітка; підведення підсумків спільної роботи педагога з батьками, спрямованої на соціальне формування та професійне становлення майбутніх кваліфікованих робітників; підвищення педагогічної культури батьківської громадськості шляхом організації просвітницької роботи в ПТНЗ та педагогічної самоосвіти батьків.

Вважаємо, що посилення уваги ПТНЗ до соціально-педагогічної співпраці з батьками в аспекті вирішення окреслених завдань на практиці сприятиме формуванню в підлітків стресостійкості в соціумі, використанню механізмів психологічного захисту від емоційних конфліктів, негативного міжособистісного впливу в соціальному середовищі, що слугує ефективним підґрунтям формування і розвитку професійних якостей майбутніх фахівців.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у розробленні організаційно-технологічного інструментарію щодо соціально-педагогічної діяльності вчителя ПТНЗ з різними категоріями соціально незахищених учнів, осіб, схильних до девіантної поведінки, обдарованих підлітків задля формування й розвитку в них соціальної активності та професійної компетентності.

Посилання:

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання / *А. Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола*; заг. ред. *А.Й. Капської*. — Київ, 2002. — 164 с.
2. *Безпалько О. В.* Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл] / *О. В. Безпалько*. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 208 с.
3. *Вишневський О.* Сучасне українське виховання : педагогічні нариси / *Омельян Вишневський*. — Львів : Львів. обл. наук.-метод. ін-т освіти ; Львів. обл. пед. т-во ім. Г. Ващенка, 1996. — 238 с.
4. *Выготский Л. С.* Проблема возраста / *Л. С. Выготский* // Собрание сочинений в 6-ти томах. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 244—268.
5. *Коваль Л. Г.* Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посібник / *Л. Г. Коваль, І. Д. Звєрева, С. Р. Хлебик*. — К. : ІЗМН, 1997. — 392 с.
6. *Костів В.* Народно-педагогічні ідеї минулого у формуванні сучасного сім'янина : посібник / *В. Костів*. — Івано-Франківськ, 1996. — 194 с.
7. Освіта України — 2012 : Інформаційно-аналітичний звіт про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2012 році / Уклад. : *О. А. Удод, К. М. Левківський, В. П. Погребняк, О. В. Дашковська, Д. Б. Панасевич, А. К. Солоденко*. — К., 2013. — 416 с.
8. Родинно-сімейна енциклопедія / авт. кол. : *В. М. Благінін, Н. І. Белкіна* та ін. ; за заг. ред. *Ф. С. Арвата* та ін. — К. : Богдана, 1996. — 438 с.
9. *Струманський В. П.* Виховна робота в національній школі [Текст] : навчальний посібник / *В. П. Струманський*. — К. : ІЗМН, 1997. — 184 с.

10. *Сухомлинский В. А.* Сто советов учителю / *В. А. Сухомлинский*. — К. : Радянська школа, 1984. — 254 с.
11. *Ушинський К.* Про користь педагогічної літератури / *К. Д. Ушинський* // Вибрані педагогічні твори : [у 2-х т.] / за ред. *О. Пискунова, Г. Костюка* та ін. — К. : Радянська школа, 1983. — Т. 1. — С. 9—25.
12. *Komorowska B.* Trudności wychowawcze: ciągłość i zmiana od nauczania początkowego do gimnazjum / *Beata Komorowska* // *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej* / pod redakcją *Zdzisława Ratajka*. — Kielce : Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005. — S. 103—109.
13. *Malik M.* Smak sukcesu w szkole publicznej a w szkole społecznej / *Magdalena Malik* // *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły* / pod redakcją *Eugenii Iwony Laski*. — Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. — S. 131-142.
14. *Szluz B.* Perspektywy dla pracy socjalnej w szkole / *Beata Szluz* // *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły* / pod redakcją *Eugenii Iwony Laski*. — Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. — S. 224-234.
15. *Zimny J.* Wychowanie jako system wartości w trosce o dobro dziecka / *Jan Zimny* // *Wychowanie u początku XXI wieku* / Praca zbiorowa pod redakcją: Ks. prof. dr. hab. *Jana Zimnego*, dr. *Romana Króla*. — Stalowa Wola ; Kijów ; Ruĥomberok, 2012. — S. 57—80.

References (transliterated and translated):

1. Aktualni problemy sotsialno-pedahohichnoi roboty : modulnyi kurs dystantsiinoho navchannia (Actual problems of social and educational work: modular distance learning course) / *A. I. Kapska, O. V. Bezpalko, R. Kh. Vainola*; *A. I. Kapska* (ed.). Kyiv, 2002, 164 p.
2. *Bezpalko O. V.* Sotsialna pedahohika : skhemy, tablytsi, komentari : navchalnyi posibnyk [dlia stud. vyshch. navch. zakl] (Social pedagogy : charts, tables, comments : tutorial [for higher school students]). Kyiv : Center of educational literature, 2009, 208 p.
3. *Vyshnevskiy O.* Suchasne ukrainske vykhovannia : pedahohichni narisy (Modern Ukrainian upbringing: pedagogical essays). Lviv : Lviv regional scientific-method. Institute of Education; H. Vashchenko pedagogical society of Lviv, 1996, 238 p.
4. *Vygotskij L. S.* Problema vozrasta / *Sobranie sochinenij v 6-ti tomah* (The problem of age / Collected works in 6 volumes. Moscow : Pedagogy, 1984. Vol. 4. P. 244—268.
5. *Koval L. H.* Sotsialna pedahohika / Social work : Training manual / *L. H. Koval, I. D. Zviereva, S. R. Khliebik*. Kyiv, 1997, 392 p.
6. *Kostiv V.* Narodno-pedahohichni idei mynuloho u formuvanni suchasnoho sim'ianyina : posibnyk (Folk pedagogical ideas of the past in shaping the modern family man: manual). Ivano-Frankivsk, 1996, 194 p.
7. Osvita Ukrainy — 2012. Informatsiino-analitychnyi zvit pro diialnist Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy u 2012 rotsi (Education of Ukraine — 2012. Information and analytical report on the activities of the Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine in 2012) / Comp. : *O. A. Udod, K. M. Levkivskiy, V. P. Pohrebniak, O. V. Dashkovska, D. B. Panasevych, A. K. Solodenko*. Kyiv, 2013, 416 p.
8. Rodynno-simeina entsyklopediia (Family Encyclopedia) / authors: *V. M. Blahinin, N. I. Bielkina* et al.; ed. by *F. S. Arvata* et al. Kyiv : Bogdana, 1996, 438 p.
9. *Strumanskyi V. P.* Vykhovna robota v natsionalnii shkoli : navchalnyi posibnyk (Educational Activities in the National School : tutorial). Kyiv, 1997, 184 p.
10. *Sukhomlinskiy V. A.* Sto sovetov uchitelju (Hundred tips to a teacher). Kyiv : Soviet School, 1984, 254 p.

11. *Ushynskiy K.* Pro koryst pedahohichnoi literatury (On the benefits of teaching literature) // Selected pedagogical works. [2 Volumes.] Ed. by O. Pyskunov, H. Kostiuk et al. Kyiv : Soviet School, 1983. Vol. 1. P. 9—25.
12. *Komorowska B.* Trudności wychowawcze: ciągłość i zmiana od nauczania początkowego do gimnazjum // *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej (Educational problems: continuity and change from primary education to secondary school) // A pupil in the modern school. Problems of early childhood education reform / Ed. by Zdzisław Ratajka.* – Kielce, 2005. P. 103—109
13. *Malik M.* Smak sukcesu w szkole publicznej a w szkole społecznej // *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły (The taste of success in public school and social school // Education to change schools / Ed. by Eugenia Iwona Laska.* Rzeszów, 2007. P. 131—142.
14. *Szluz B.* Perspektywy dla pracy socjalnej w szkole // *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły (Prospects for social work at school // Education to change schools / Ed. by Eugenia Iwona Laska.* Rzeszów, 2007. P. 224—234.
15. *Zimny J.* Wychowanie jako system wartości w trosce o dobro dziecka // *Wychowanie u początku XXI wieku (Education as a system of values for the sake of the child's welfare // Education at the beginning of the 21st century / Collective work edited by: Jan Zimny, Roman Kryl.* Stalowa Wola — Kijiw — Ruňomberok, 2012. P. 57—80.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2013

E. Будник

Социально-педагогическое сотрудничество учителей с родителями учащихся профессионально-технического учебного заведения

В статье обоснована сущность социально-педагогической деятельности учителя и основные направления сотрудничества профессионально-технических учебных заведений с родителями учащихся в аспекте формирования и развития у них профессионально значимых качеств. Акцентируется на необходимости изучения педагогами семей с целью выявления их структуры, социально-воспитательного потенциала, возможностей удовлетворения образовательно-профессиональных запросов будущих специалистов. Определены задачи преподавателя ПТУ в его социально-педагогической деятельности с семьей как конструктивным микросоциумом для становления будущих рабочих. Автор делает вывод, что усиление внимания профессионально-технических учебных заведений к социально-педагогическому сотрудничеству с родителями в аспекте решения определенных задач на практике способствует формированию у подростков стрессоустойчивости в социуме, использованию механизмов психологической защиты от эмоциональных конфликтов, негативного межличностного влияния в социальной среде, что является эффективной основой формирования и развития профессиональных качеств будущих специалистов.

Ключевые слова: социально-педагогическое сотрудничество, развитие профессиональных качеств, педагогическая культура родителей, социально-воспитательная среда ПТУ.

O. Budnik

Social and Pedagogical Cooperation between Teachers and Parents of Vocational School Students

The article deals with the essence of social and educational work of the teacher and the main directions of cooperation in vocational education with vocational school students' parents in terms of the formation and development of students' professionally significant qualities. The author emphasizes the necessity to study families to identify their structure, social and educational potential, opportunities to meet the educational and professional needs of

future professionals. The tasks of the vocational school teacher to cooperate with the students' family as a constructive microsocium for the formation of future workers are identified. The author concludes that the increased focus of vocational education to the social and pedagogical collaboration with the parents in terms of the solution of certain problems in practice promotes the formation of teenagers' stress tolerance in society, the use of mechanisms of psychological defense from emotional conflicts, negative interpersonal influence in the social environment that is an effective basis for the formation and development of future specialists' professional skills.

Key words: social and pedagogical cooperation, development of professional skills, pedagogical culture of parents, social and educational environment of vocational school.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Л. О. Хомич

УДК 376.2

Іванна Багрій

ЗАНЯТТЄВА ТЕРАПІЯ ЯК НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Потреби покращення якісних і кількісних показників суспільного життя вимагають пошуку нових підходів для застосування фахівцями соціальної сфери та збагачення змісту професійної освіти з використанням прогресивних ідей сьогодення і передового світового досвіду. Сьогодні в Австралії, Канаді, США та інших країнах успішно розвивається фах “occupational therapy” як “заняттєва терапія”. У Росії, Бельгії та Німеччині у значенні “occupational therapy” переважно вживають термін “ерготерапія”. Для України ця сфера професійної діяльності поки що залишається малознайомою [4], проте є актуальною [1] й активно обговорюється вітчизняними фахівцями, зокрема реабілітологами, на різноманітних форумах [3; 8; 9]. Водночас незрозумілим залишається той факт, що ще 2006 р. Кабінетом Міністрів України ерготерапія була включена до переліку послуг, які надаються особам з інвалідністю з ураженням опорно-рухового апарату та центральної і периферичної нервової системи, та віднесена до фізичної реабілітації [5], тоді як нині жоден навчальний заклад не готує фахівців цього профілю [7].

Вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду соціальної роботи, фізичної реабілітації, інших галузей фахової діяльності та професійної підготовки виявляє потреби у застосуванні нових підходів, використанні інноваційних технологій і розбудові сфери професійної освіти на основі адаптації передового міжнародного досвіду в соціальній сфері до сучасних українських економічних, суспільно-політичних та соціокультурних умов. Необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних діяти на рівні вимог міжнародних професійних стандартів, зумовлена також контекстом входження України у світовий освітній простір, Болонський процес зокрема.

Щоб передати значення англomовного терміна “occupational therapy”, у вітчизняній літературі використовують цілу низку слів і словосполучень, до яких належать “ерготерапія”, “заняттєва терапія”, “праце терапія”, “трудо́терапія” та “окупаційна терапія”. Така різноманітність лексичних одиниць, які використовуються авторами як еквіваленти англomовного терміна “occupational therapy”, свідчить про неусталеність українomовної термінології у новій для України сфері професійної діяльності,

про невизначеність у трактуванні змісту, що несе в собі цей термін [10], а отже, про потребу в інтерпретації значення терміна “occupational therapy” в україномовній науковій літературі. У своєму науковому пошуку ми використовуємо термін “заняттєва терапія”.

Метою цієї статті є представлення тлумачення поняття “occupational therapy” як “заняттєвої терапії”. Ми зосереджуємося на завданнях висвітлення “занятості” як центральної діяльності (активності), що лежить в основі заняттєвої терапії та забезпечує її функціонування як сфери професійної діяльності, а також на описі ролі занятості у процесі розвитку людини. Наукові праці з цих питань є переважно зарубіжними [11–15].

Заняттєва терапія (occupational therapy) – це професія, спрямована на повернення людини до повсякденної діяльності та суспільного життя з урахуванням при цьому її особистих потреб і бажань. Слово “occupation”, яке використовується в англійській мові, походить від латинського “occupatio”, що в перекладі означає “занятість” і передає спрямованість на те, щоб людину “зайняти або захопити” [12, с. 2].

Повсякденна людська занятість позначена певними формами, сенсом, метою, стилем культури та соціальним і/або економічним змістом. Бути занятим означає використовувати та навіть контролювати свій час і/або простір. Заняття – це сукупність усього того, що людина робить. Воно забезпечує основу самоусвідомлення, залучає до навколишнього світу, дозволяючи при цьому вижити і зберегти себе. Заняття розвиває здібності та навички, сприяючи задоволенню інтересів, вираженню цінностей людини [13, с. 4]. З цього випливає, що якщо діяльність є занятістю, то вона повинна бути пізнавальною, оскільки, пізнаючи явище, людина може описати його і, отже, повідомити про нього.

Дослідники використовують терміни “ерготерапія”, “працетерапія” та “трудотерапія”, посилаючись на процес виконання і в такий спосіб акцентуючи увагу на описі лише того, що можна означити, як “виконувати/робити”, тобто дії в занятості, в той час, як заняттєва форма стосується контексту “робити ситуацію”, що забезпечує її метою і сенсом [6]. Заняття містить завдання, які взаємопов’язані певними характеристиками. Найголовніше, щоб вони мали сенс для особи, яка займається ними. Поняття “занятість” містить декілька елементів, починаючи від спрямованості мети та використання часу і закінчуючи впливом культури і навколишнього середовища на людину. У сукупності вони підкреслюють складність так званої “психології” занятості. Заняттєва форма передбачає виконання певних дій у певному місці та в певний час, що наділяє це виконання конкретним змістом [2, с. 110].

Заняттєва терапія розглядає “занятість” як засіб і як результат. Працюючи з клієнтами, заняттєві терапевти спрямовують свої зусилля на надання до-

помоги клієнту в тому, щоб діяти. Зміна діяльності спрямована на підтримку залучення у значущу занятість, що, відповідно, впливає на здоров'я, благополуччя та життєве задоволення. Занятість розглядається як діяльність, що має унікальне значення і мету в житті особистості та вважається центральним моментом для самовизначення людини, її компетенції, впливаючи на те, як кожен проводить час і приймає рішення [14, с. 610]. Заняття має свої певні межі, пов'язані з тим, де воно відбувається і за яких обставин, тим самим утворюючи важливу частину людського досвіду і життя. Воно формує людську ідентичність та робить внесок у її самовідчуття. Зміст і значення заняття часто залежать від оточення людини і впливають на соціальний аспект саме в тому, як людина описує заняття та як вона його цінує.

Терапевти сприяють залученню у зайнятість і повсякденну життєву активність, враховуючи всі види діяльності/зайнятості, до яких людина, група людей чи населення можуть бути залучені, та використовують свій досвід для вирішення питань ефективності в усіх сферах, що впливають на людську здатність брати участь у занятті та різноманітних заходах, важливих для неї. Дана людська діяльність сортується за категоріями, які називають "сферами зайнятості": це повсякденна діяльність, інструментальна діяльність, освіта, робота, ігри, відпочинок та участь у житті суспільства.

Термін "діяльність" описує загальні дії людини, тобто процес, завдяки якому людина досягає поставленої мети, що виникла внаслідок появи потреби, але самі по собі дії не є такими важливими і значущими для неї, як "занятість".

Розрізняють чотири типи діяльності: необхідна діяльність як задоволення базових фізіологічних потреб і потреб самообслуговування: прийняття їжі, сон, особистий догляд, гігієна та ін.; діяльність за угодою як оплачувана праця або освіта у навчальному закладі, що базується на взаємному обміні та відбувається в основному за межами дому; діяльність за зобов'язанням, що носить характер роботи або продуктивної праці та, зазвичай, не передбачає грошової винагороди: це робота по дому, приготування їжі, похід до магазину, догляд за дітьми та ін.; діяльність у вільний час, тобто час, що залишився після необхідної діяльності, діяльності за угодою та діяльності за зобов'язанням: відпочинок та інші види діяльності, які людина хоче виконувати [2, с. 110].

Американський психіатр А. Мейер (1866-1950 рр.) писав: "Те, як люди використовують свій час, і те, чим вони займаються, має вирішальне значення для їхнього добробуту" [2, с. 111]. Людська діяльність займає центральне місце в житті людини та формується під впливом вроджених пізнавальних, емоційних та фізичних здібностей, а також середовища, в якому лю-

дина живе та працює. Вибір, до якої діяльності залучитися, залежить від здібностей, уподобань, цінностей, обов'язків та очікувань кожної людини.

Сьогодні про розвиток людини відомо більше, ніж у будь-який інший період історії людства. Дослідження мозку і людського генотипу розширює знання про біологічні сили, що формують людський досвід. Однак біологія сама по собі не може пояснити, як і чому людина змінюється впродовж життя. Розвиток людини як соціальної істоти вимагає виховання з боку батьків і суспільства. Крім того, діяльність впродовж усього життя призводить до досягнення мудрості старшого віку. Переживання найчастіше відбуваються в контексті щоденних занять людини, у тих видах діяльності, завданнях або функціях, які пов'язані із самообслуговуванням, грою або відпочинком, роботою й іншими виробничими цілями (наприклад, освіта), що становлять основу повсякденного життя [13, с. 44]. Отже, занятість складає досвід, через який навчання відбувається або безпосередньо, або опосередковано, а вивчення занятості допомагає зрозуміти чинники, що впливають на розвиток людини.

Від сформованості навичок залежить продуктивність тієї чи іншої діяльності. Заняттєві терапевти, використовуючи кваліфіковане спостереження, конкретно визначають, які навички є ефективними або неефективними під час виконання занятості, а саме: моторні навички – це спостереження за тим, як клієнт рухається і взаємодіє з об'єктивними завданнями та середовищем; аспекти рухової навички включають поставу, рухливість, координацію рухів, силу й енергію; процес реалізації навичок – це спостереження за тим, наскільки вміло клієнт управляє і змінює дії під час виконання завдання; аспекти процесу застосування навички включають енергію, знання, тимчасову організацію, організацію простору й об'єктів, а також адаптацію; приклади продуктивності специфічного процесу навичок включають підтримку уваги на завданні, вибір відповідного інструменту та матеріалу для виконання цього завдання, логічну організацію робочого простору або відповідність методу виконання завдання у відповідь на проблему; зв'язок/взаємодія навичок – це спостереження за тим, як вправно клієнт передає свої або чийсь наміри, потреби і координати соціальної поведінки, взаємодіючи з іншими людьми. Аспекти зв'язку/взаємодії навичок включають тілесність, обмін інформацією і відносини з людьми. Приклади продуктивності специфічних зв'язків/взаємодії навичок включають жести для позначення намірів із проханням надати інформацію або виразити афект або встановити контакт з іншими людьми [14, с. 612].

Коли людина бере участь у занятості, вона вчиться діяльності в результаті самостійного вибору та мотивації. Залучення до занятості включає в

себе як суб'єктивні (емоційні або психологічні) аспекти, так і об'єктивні (фізичні) аспекти діяльності. У розумінні заняттєвої терапії (англ. occupational therapy), здоров'я підтримується тоді, коли людина бере участь у занятті та заходах, що задовольняють її бажання або необхідність участі вдома, у школі, на робочому місці та в суспільному житті.

Поведінка людини спостерігається на основі фізичного, когнітивного, емоційного та соціального стану індивідуума. Дослідження людського розвитку свідчать про те, що ці зміни з плином часу, зазвичай, відбуваються систематично і впорядковано.

Фізичний розвиток включає в себе функції організму та структуру тіла, тобто становить собою ріст і розвиток усіх частин тіла, зміни в руховому апараті та сенсорній системі організму людини. Він триває під генетичним впливом і впливом екологічних факторів, таких як харчування, якість охорони здоров'я та ін. До **когнітивного розвитку** відносять функції організму, структуру тіла, діяльність та участь у ній. Когнітивний розвиток включає в себе всі зміни психічної системи, необхідні для інтелектуальної діяльності, мислення, навчання, пам'яті, вирішення проблем і спілкування. Пізнавальний розвиток перебуває під впливом генетики, фізичного розвитку, а також екологічних факторів, таких як соціальна стимуляція, харчування та якість медичної допомоги. **Емоційний розвиток** людини – це функції організму, структура тіла, діяльність та участь у ній. Він включає в себе розвиток почуття прихильності, довіри, безпеки і любові, а також особисті емоції та почуття. Емоційний розвиток приводить до появи самовідчуття і ставлення людини до інших. Це відображається в поведінці, інтересах і стратегіях, що використовуються для взаємодії з іншими людьми у повсякденному житті. На емоційний розвиток впливають фізичний і когнітивний чинники, а також природні ресурси. **Соціальний розвиток** включає в себе функції організму, структуру тіла, діяльність, участь у ній і вплив навколишнього середовища. Соціальний розвиток відповідає за соціалізацію, моральний розвиток, відносини з сім'єю і колегами. Він становить собою набуття ролей і обов'язків, таких як шлюб, батьківство, професійна й освітня діяльність. Соціальний розвиток відбувається через взаємодію фізичної особи з її соціальним, культурним і фізичним навколишнім середовищем і залежить від індивідуального і соціального контексту [13, с. 45].

Більшість теорій розвитку конкретно не розглядають актуальну концепцію занятості, представлену дослідниками і вченими, але вивчення розвитку забезпечує основу для розуміння занятості. Багато моделей заняттєвої участі вирішують проблеми розвитку та жодна з них не надає єдиного пояснення ролі занятості впродовж усього життя.

П. Балтес описав два підходи до вивчення розвитку: 1) у центрі знаходиться людина (цілісний підхід); 2) у центрі знаходяться функції людини. Перший розглядає людські системи і спроби зрозуміти розвиток, описуючи вікові періоди або стан поведінки в загальній картині життя. Другий – це орієнтований підхід, який фокусується на виборі конкретної категорії поведінки, а потім описує механізми, що змінюються у ній із часом [11, с. 614]. Згодом вчені дійшли висновку, що обидва підходи необхідні для того, щоб повністю зрозуміти вікові зміни в поведінці людини.

Вчені визначають заняттєву участь у розвитку людини як “здатність вибирати, організовувати і задовільно виконувати значущу занятість як у культурному відношенні, так і у відповідності до віку, турботи про себе, насолоджуючись життям і прагнучи до емоційної, соціальної та економічної спільноти” [13, с. 51]. Зв’язок між занятістю та розвитком не викликає сумнівів і висвітлюється у таких принципах: 1. У людини є здатність брати участь у занятості. 2. Занятість є складною і багатовимірною діяльністю. 3. Занятість має розглядатися в контексті навколишнього середовища. 4. Занятість проходить випробування в контексті часу. 5. Занятість має сенс для людини, яка займається нею. 6. Занятість впливає на здоров’я і благополуччя людини. 7. Занятість виступає як засіб і процес упродовж розвитку людини [15, с. 141].

Означені взаємозумовлені відносини можуть спостерігатися у прагненні займатися діяльністю, що забезпечить можливості для ефективності, майстерності та серйозності відносин з іншими. Заняттєві терапевти використовують поняття занятості як засобу досягнення цього явища. Вибір заходів залежить від вимог, що долаються окремими і наявними ресурсами для задоволення потреб [13, с. 53]. Означені процеси є вузько специфічними для окремої людини, її віку, фізичного і соціального стану.

Відносний розподіл ресурсів для конкретного заняття змінюється впродовж усього життя. Саме тому занятість є організованим і значущим завданням і заходом у повсякденному житті, у процесі розвитку людини (формуючи її фізичний, соціальний, когнітивний і емоційний стани), окремо визначає потужність і мотивацію особистості до участі в цих заходах. Хоча зростання і втрати відбуваються у будь-якому віці, традиційна теорія розвитку припускає, що в цілому ресурси зорієнтовані на: зростання на початку життя, підтримання в середньому віці й управління або компенсацію втрат у подальшому житті. Дослідження людського розвитку показали, що ця динамічна взаємодія є систематичною і передбачуваною на конкретному етапі життя.

Потреба адаптації передового міжнародного досвіду та входження України у світовий освітній простір, зокрема Болонський процес, вимага-

ють пошуку нових напрямів у розбудові сфери професійної освіти. Одним із таких напрямів сьогодні є саме заняттєва терапія, що є дечим більшим і ґрунтовнішим, аніж просто діяльність. В її основі лежить саме поняття “заняттєвість”, яке відрізняється від звичайної діяльності сенсом, метою, культурним і соціальним змістом, що є індивідуальними для кожної особи. Саме повсякденна заняттєвість створює засоби, на основі яких триває фізичний, коґнітивний, соціальний та емоційний розвиток людини, формуючи її внутрішній світ і ставлення до інших, що, своєю чергою, відображається в поведінці й інтересах людини. Заняттєва терапія як сфера професійної діяльності ставить за мету зрозуміти ці характеристики заняттєвості кожної людини, ознайомитися з бажаннями та потребами людини і створити сприятливі умови для її залучення до реалізації важливої для неї заняттєвості.

Посилання:

1. Академія інсульту. Тренінг для фахівців: “Ерготерапія в програмах нейрореабілітації”, 2012. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.bulkin.lootsk.com/2012/Doc4.jpg>
2. *Багрий І. П.* Теоретичне осмислення поняття “заняттєвості” у заняттєвій терапії // Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогіки та психології : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 14-15 червня 2013 року). — Львів : ГО “Львівська педагогічна спільнота”, 2013. — С. 109—112.
3. Всеукраїнська благодійна організація “Даун синдром”, 2010. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.downsyndrome.org.ua/forum/index.php/topic/608-argoterapevt>
4. Ерготерапія і життєдіяльність, 2013/ — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.ergoterapia.wordpress.com/2013/01/30/ерготерапія-і-життєдіяльність>
5. Гаряча лінія кадровика. Постанова Кабінету Міністрів України №1686, 2006. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.kadrovik01.com.ua/index.php?option=com_laws&view=laws&layout=article&Itemid=34&law_id=964
6. Світ, доступний для всіх. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.children.lviv.ua/rehabilitation/occupationtherapy.html>
7. Стати на ноги допоможе ерготерапевт. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.dua.com.ua/2006/143/arch/8.shtml>
8. Українська асоціація фізичної терапії. Загальні питання фізичної реабілітації. Що таке ерготерапія? — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.physrehab.org.ua/forum/topic/83.html>
9. Форум з питань реабілітації. Українська асоціація боротьби з інсультом. Ерготерапія (Occupational therapy) – відновлення гармонії життя пацієнта. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.реабилитация.kiev.ua/forum/topic/9/>
10. Эрготерапия (Occupational Therapy) – новая профессия в сфере реабилитации для Украины. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.uaua.info/mamforum_arch/theme/516316.html
11. *Baltes P. B.* Theoretical propositions of lifespan developmental psychology: On the dynamics growth and decline // *Developmental Psychology*. — 1987. — № 23(5). — P. 611—626.
12. *Christiansen C. H.* Introduction to occupation: The art and science of living / *Carles H. Christiansen, Elizabeth A. Townsend.* — 2nd ed. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2010. — 434 p.
13. *Christiansen C. H.* Occupational Therapy, Performance, Participation and Well-being / *Carles H. Christiansen.* — Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2005. — 668 p.

14. Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process // American Journal of Occupational Therapy. — 2002. — № 56. — P. 609—639.
15. *Moruno Miralles P.* Occupational Therapy: An historical perspective. 90 years after its establishment : [Internet monograph] / *Moruno Miralles P., Talavera Valverde M. A.* — TOG (A Coruna): APGTO, 2007. — 323 p. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.revistatoq.com>

References (transliterated and translated):

1. Akademiia insultu. Treninh dlia fakhivtsiv: “Erhoterapiia v prohramakh neiroreabilitatsii”, 2012. (Academy of stroke. Training for professionals: “Ergotherapy in neurorehabilitation programs”, 2012). [Electronic resource]. — Mode of access : [www.http://www.bulkin.lootsk.com/2012/Doc4.jpg](http://www.bulkin.lootsk.com/2012/Doc4.jpg).
2. *Bahrii I. P.* Teoretychne osmyslennia poniattia “zaniatosti” u zaniattievii terapii (Theoretical understanding of the concept of “employment” in occupational therapy // Theoretical and practical aspects of pedagogy and psychology: a collection of abstracts of scientific papers of the International scientific and practical conference (Lviv, 14-15 June 2013). Lviv : “Lviv educational community”, 2013. P. 109—112.
3. Vseukrainska blahodiina orhanizatsiia “Daun syndrom”, 2010 (“Down Syndrome” All-Ukrainian Charitable Organization, 2010). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.downsyndrome.org.ua/forum/index.php/topic/608-argoterapevt/>
4. Erhoterapiia i zhyttiedialnist, 2013 (Ergotherapy and livelihoods, 2013). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.ergoterapia.wordpress.com/2013/01/30/erhoterapiia-i-zhyttiedialnist>
5. Hariacha liniia kadrovyka. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №1686, 2006 (Hotline of Personnel. Act of Cabinet of Ministers of Ukraine №1686, 2006). [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.kadrovik01.com.ua/index.php?option=com_laws&view=laws&layout=article&Itemid=34&law_id=964
6. Svit, dostupnyi dlia vsikh (World available to everyone). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.children.lviv.ua/rehabilitation/occupationtherapy.html>
7. Staty na nohy dopomozhe erhoterapevt (An ergotherapist will help to stand up). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.dua.com.ua/2006/143/arch/8.shtml>
8. Ukrainska asotsiatsiia fizychnoi terapii. Zahalni pytannia fizychnoi reabilitatsii. Shcho take erhoterapiia? (Ukrainian association of physical therapy. Common questions of physical rehabilitation. What is Ergotherapy?) [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.physrehab.org.ua/forum/topic/83.html>
9. Forum z pytan reabilitatsii. Ukrainska asotsiatsiia borotby z insultom. Erhoterapiia (Occupational therapy) – vidnovlennia harmonii zhyttia patsiienta (Forum on rehabilitation. Ukrainian Association of combating with stroke. Ergotherapy (Occupational therapy) helps a patient restore the harmony of life). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.реабилитация.kiev.ua/forum/topic/9/>
10. Erhoterapiia (Occupational Therapy) – novaia professyia v sfere reabylytatsyy dlia Ukrayiny (Ergotherapy (Occupational Therapy) – new profession in the sphere of Rehabilitation for Ukraine). [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.uaua.info/mamforum_arch/theme/516316.html
11. *Baltes P. B.* Theoretical propositions of lifespan developmental psychology: On the dynamics growth and decline // *Developmental Psychology*, 1987, № 23(5). P. 611—626.
12. *Christiansen C. H., Townsend E. A.* Introduction to occupation: The art and science of living, 2nd ed. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2010. — 434 p.
13. *Christiansen C. H.* Occupational Therapy, Performance, Participation and Well-being. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2005. — 668 p.

14. Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process // American Journal of Occupational Therapy, 2002, № 56. P. 609—639.
15. *Moruno Miralles P, Talavera Valverde M. A.* Occupational Therapy: An historical perspective. 90 years after its establishment. [Internet monograph]. – TOG (A Coruna): APGTO, 2007. — 323 p. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.revistatoq.com>

Стаття надійшла до редакції 24.09.2013

И. Багрий

Эрготерапия как направление профессиональной деятельности

В статье представлено толкование понятия “occupational therapy” как “Эрготерапии”. Также освещены понимание “занятости” как центральной деятельности, что обеспечивает функционирование Эрготерапии как сферы профессиональной деятельности и концентрирует внимание на роли занятости в процессе развития человека. Автор делает вывод, что потребность адаптации передового международного опыта и вхождения Украины в мировое образовательное пространство, в частности Болонский процесс, требует поиска новых направлений в развитии сферы профессионального образования. Одним из таких направлений сегодня является именно Эрготерапия, которая является чем-то большим и основательным, чем просто деятельность. В ее основе лежит именно понятие “занятость”, которое отличается от обычной действительности смыслом, целью, культурным и социальным содержанием, является индивидуальным для каждой личности. Именно повседневная занятость создает средства, на основе которых продолжается физическое, когнитивное, социальное и эмоциональное развитие человека, формируя его внутренний мир и отношение к другим, что, в свою очередь, отражается в поведении и интересах человека.

Ключевые слова: занятость, Эрготерапия, деятельность, развитие человека.

I. Bahriy

Ergotherapy as a Direction of Professional Work

The article presents the interpretation of “occupational therapy” as “Ergotherapy” and the understanding of “employment” as a central activity that ensures the functioning of Ergotherapy as a field of professional activity and focuses on the role of employment in the course of personal development. The author concludes that the need to adapt international best practices and Ukraine’s entry into the world’s educational space and the Bologna process in particular, requires a search for new directions in the development of vocational education. Nowadays, one of such a direction is Ergotherapy which is something more and thorough than just an activity. It is based on the concept of “employment” which is different from ordinary reality by meaning, purpose, cultural and social contents and is specific to each person. It is casual employment that creates funds on the basis of which person’s physical, cognitive, social and emotional development extends, forming his or her inner world and the relation to the others, which, in turn, is reflected in the behavior and interests of the person.

Key words: employment, Ergotherapy, activity, personal development.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Л. О. Хомич

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

УДК 37.01

Валентина Стрілько

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ЗРОБИТИ УКРАЇНСЬКІ ШКОЛИ УКРАЇНСЬКИМИ

Питання української національної школи далеко не нове. Видатні педагоги України Софія Русова, К. Ушинський, Г. Ващенко, М. Стельмахович та інші звертали особливу увагу на наповнення навчального процесу українським змістом, формування ґрунтовних знань про Україну, її мову, історію, культуру. Так, К. Ушинський зауважував, що суттєва відмінність західного виховання від нашого полягає в тому, що людина європейська не лише освічена, але навіть без відповідної освіти завжди має більше знань про свою Батьківщину, її мову, літературу, історію, географію, політичне і фінансове становище, а українці мало що знають про свою рідну державу [8]. Незнання України в Україні можна вважати головною причиною вкрай низької національної самосвідомості українців, відсутності в них національної самоповаги та зростаючих економічних і політичних викликів. Нашу українську школу навряд чи можна назвати українською, навіть ту, де викладання ведеться українською мовою. Бо справді українською школою може бути лише та школа (як вища, так і загальноосвітня), де весь навчально-виховний процес наповнений українським змістом. Його відсутність у радянські часи допомогла сформувати “нову спільність – радянський народ” – народ без національних ознак.

Проголошена незалежність України зобов’язувала з радянського народу виплекати і сформувати український народ. Цю відповідальну і важливу місію повинна була, в першу чергу, виконати нова українська національна школа, наповнена українським змістом освіти, українською суттю, українським вихованням. Наслідком цієї роботи мало б бути нове покоління, яке з гордістю говорило б: “я є українець грузинського походження”, “я є українець російського походження”, “я є українець єврейського походження”.

І формула, де на першому місці стоїть усвідомлення власного громадянства, а на другому – його походження, поєднує все: патріотизм, любов до Укра-

їни, до тих національностей, які в ній проживають, міжнаціональні дружні стосунки, мир, злагоду, внутрішню гармонію кожного громадянина України.

Природним правом кожного без винятку народу мати свою національну школу. Про це говорили педагоги різних верств, у тому числі К. Ушинський [8].

Як же право українського народу мати свою українську національну школу реалізується в Україні?

Спробуємо бодай поверхнево проаналізувати деякі освітні нормативно-правові державні акти: “Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти”, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 року [1], Концепцію літературної освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 58 від 26.01.2011) [4], проект Концепції мовної політики, рекомендований Міністерством освіти і науки України для обговорення [6].

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти жодним чином не спирається на засади національно-патріотичного виховання. У цьому документі практично відсутній український компонент, навіть в освітній галузі (“Мови та літератури”), яка є першорядною для плекання національної свідомості.

Недопустимим у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти є об’єднання вивчення української мови з мовами національних меншин.

У такому варіанті освітніх програм мови і літератури автори хитро уникнули чіткого формування акцентів українського змісту освіти, пріоритету вивчення української літератури й української мови, адже “утвердження за допомогою засобів мови і літератури національних і загальнолюдських цінностей” стосується всіх літератур, які вивчаються у школі.

Жодної тези стосовно України, української літератури, української мови як головних складових українського змісту освіти, мети та завдань освітньої галузі “мови і літератури” немає! А це майже три з половиною аркуші друкованого тексту. Такий антиукраїнський документ пройшов всі необхідні узгодження і був затверджений Постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 р.

Не менш небезпечними, на нашу думку, для формування українського патріотизму учнівської молоді є в запропонованому варіанті історичний компонент освітньої галузі “суспільствознавство”, де записано: “Метою навчання історії в загальноосвітній школі є формування в учнів ідентичності та почуття власної гідності у результаті осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії та культури України в контексті історичного процесу” [1].

Тут також побоялися написати, що метою навчання є формування української ідентичності, а замінили на просто “ідентичності”, а метою цього компоненту є не знання історії та культури України, а “розуміння історії та культури України” у контексті історичного процесу. Що означає термін “розуміння”? Погодження на трактування історії України у вигідному для деяких держав варіанті?

Автори не подумали про те, що хтось їх може записати: “А яку ж саме ідентичність буде формувати школа в незалежній Україні?”

Метою суспільствознавчого компоненту є: “створення умов для розвитку особистості компетентного, **активного, ... члена європейської і світової спільноти**, що здатний сприймати й ефективно відповідати на сучасні індивідуальні та суспільні виклики і загрози” [1]; **“формування загальнолюдських моральних цінностей**, основними змістовними лініями суспільствознавчого компонента є людина в суспільно-політичній сфері, людина в соціальній сфері, людина у правовій сфері, людина в економічній сфері, людина в культурно-духовній сфері” [1].

Отже, в українських школах головною метою є виховання космополітів, адже, за словником іншомовних слів, “космополіт або громадянин світу – послідовник ідеології космополітизму, що заперечує інтереси своєї батьківщини, патріотизм і проголошує перевагу інтересів людства над інтересами окремих народів” [7]. А “космополітизм – ідеологія, яка закликає відмовитися від національного суверенітету національних традицій і культури задля абстрактного і нереалістичного поняття вселюдської культури і традицій” [7].

У меті та завданнях освітньої галузі “мистецтво” також жодним словом не згадується українське мистецтво. Все прописано так, ніби українського мистецтва взагалі не існує і ніколи не було.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що є додатком до Державного стандарту, також вільні від основних складових українського змісту освіти й українського національно-патріотичного виховання молоді.

Неприпустимими є подача вивчення історії України у контексті світової історії, що позбавляє можливості розстановки належних акцентів вивчення цієї важливої для формування української нації навчальної дисципліни.

У **Концепції літературної освіти** (Наказ міністерства освіти і науки України від 26. 01. 2011 № 58) [4] виховні акценти зміщені, навіть небезпечні, оскільки підводять до усвідомлення української мови та літератури як другорядних, закріплюючи колоніальний статус і фіксує колоніальні травми минулого у свідомості нових поколінь.

Незважаючи на те, що багато положень Концепції літературної освіти вельми слухні та надзвичайно актуальні у контексті сучасної освіти (вивчення літератури відбувається на основі принципів, які стали базовими у викладанні філологічних дисциплін у середній школі багатьох країн Європи: компаративності, що “дає змогу розкрити загальні закономірності літературного процесу і водночас неповторну своєрідність творів різних народів”; діалогізму, що “актуалізує розвиток зв’язного мовлення школярів”, “сприяє формуванню читацьких компетенцій”); цілісного підходу тощо), “Концепція” залишається антиукраїнською за суттю. Під вивіскою “демократизму” категорично нав’язується вивчення російської літератури як окремої, а не складової частини “світової” літератури, що нічим не вмотивовано і недопустимо.

У документі йдеться про стратегію “гармонійного співіснування” української літератури в колі не просто літератур світу, а передовсім російської літератури, якій надано особливий статус: “Особлива роль належить при цьому російській літературі як художньо-словесному надбанню, у тісній взаємодії з яким протягом декількох століть формувалася українська література, а також з урахуванням того місця, яке займає російська література у загальнолюдській системі духовно-культурних цінностей” [4].

Глобалізаційні виклики XXI ст., як засвідчують дослідження європейських учених-соціологів, не лише руйнують економіки окремо взятих країн, нищать національну ідентичність, уніфікуючи людство, але й несуть загрозу дегуманізації постмодерного суспільства. І якщо в розвинених європейських країнах ініціюють контрверсійні спроби захистити духовні пріоритети, то в Україні процеси дегуманізації, нищення української ідентичності загрозливо наростають. Сьогодні прагнення української інтелігенції зберегти національні засади буття все частіше наштовхуються на спротив прокладних структур, їх небажання відійти від постколоніального малоросійського мислення і побачити Україну модерною європейською державою. Такими настроями позначені більшість важливих документів, затверджених в останні роки МОН України, у тому числі Концепція літературної освіти. Чиновники від освіти (в обхід поважних науковців, які брали участь у роботі над Концепцією) виокремили особливу (чи не месіанську!) роль російської літератури у становленні всіх інших літератур, а надто української. І як тут не послатися на драматичну поему Лесі Українки “Орґія” і не згадати про “Рим, який ходив до Греції у школу по науку”. Як тут не наголосити, що велика культура Росії починалася від стін Києво-Могилянської Академії! Чи пам’ятають про це укладачі “Концепції”?

Помітною у “Концепції літературної освіти” стає спроба ідеологічного тиску. Явище схоже на пострадянський синдром! Чи не тому з Програм з

української літератури були вилучені українські автори, які дозволили собі безсторонньо відгукнутися про Росію чи Москву? Йдеться про В. Барку, Олега Ольжича, Олену Телігу та ін. Викликає подив і добір прізвищ російськомовних поетів, уведених до цієї Програми.

Однобічне, смішне і недолуге тлумачення: “Українська література плекає любов до мови і звичаїв українців, в конкретно-образній формі доносить до читача інформацію про своєрідність українських традицій та культури” [4]. А де українська історія, де доля і місія української нації? Де її ДУША? Не помітили цього в українській літературі?

І як розуміти: “Світова література прилучає дітей до **загальнолюдських цінностей**, виховує толерантне ставлення до різних народів, народностей, рас і культур”? [4] А українська література хіба цього не робить? І що це за розмінне поняття “загальнолюдські цінності”? Згадаймо за словником, що це головна ознака космополітизму. А де **НАЦІОНАЛЬНІ цінності**? Де **НАЦІЯ**? У Концепції літературної освіти ці поняття відсутні.

Всюди неодноразово підкреслюються як принципи літературної освіти толерантність, мультикультуралізм тощо. І ніде не йдеться про те, що література формує і виховує насамперед громадянина української держави, національно свідомого і гордого за свій український народ.

Викликає суттєві зауваження і проект **Концепції мовної освіти** [6], розроблений Міністерством освіти і науки України. У вступній частині Концепції цілком слушно окреслено вплив глобалізації на гуманізацію освіти, ґрунтовно доведено актуальність цього нормативного документа, проте не сформульовано чітко його мету (яку підмінено поняттям “мета вивчення мов”, що викликає додаткові зауваження) стосовно місця української мови як державної. У Концепції не наведено визначення термінів, якими послуговуються автори тексту: державна мова, рідна мова, іноземна мова, мова меншин тощо. Привертаємо увагу і на некоректність використання не встановленої на законодавчому рівні категорії “мовні меншини”, що не вживається ані в європейських правових актах, ані в національному законодавстві України, на відміну від традиційного терміна “національні меншини”. Не відповідає Конституції України пропоноване “Концепцією” визначення російської мови як “мови міжнаціонального спілкування”. Не є зрозумілою доцільність наголошення на цьому в проекті Концепції мовної освіти, що повинна орієнтуватися, насамперед, на потреби української держави та суспільства. Сумнівною є юридична техніка абзаців “Концепції” стосовно характеристики ролі української та російської мов в Україні. Структура та стилістична специфіка кожного з абзаців сприяють принципово відмінному і навіть протилежному сприйняттю обох зазначених мов, що порушує ви-

могу однозначності у сприйнятті рівнозначних понять і категорій. Не є виправданим відображення тези про багатонаціональність України: “Україна є полікультурною і багатонаціональною державою”, адже в Україні, за останнім переписом населення та соціологічними дослідженнями її національного складу, проживає майже 80 відсотків українців [5].

Залишається незрозумілим, з якої причини з’явився проект Концепції мовної освіти в Україні і чому зміст цього документа кардинально протилежний “Концепції державної мовної політики”, затвердженої Указом Президента України №161/2010 від 15 лютого 2010 року [3], який до сьогодні не відмінений?

Відповідь на це питання міститься в самому проекті міністерської Концепції мовної освіти в Україні: “Актуальність нової Концепції мовної освіти зумовлена необхідністю перегляду мети, змісту і структури мовної освіти з переходом на 11-річний термін навчання” [6].

Абсурдне обґрунтування, адже завдання щодо вивчення державної української мови мають бути однакові як впродовж 12, так і протягом 11 років навчання.

Український національний компонент виховання найвиразніше має втілюватися у змісті навчальних дисциплін, їх методичному забезпеченні.

Гуманітарні предмети для цього мають ширші можливості, ніж точні науки. Але і в державних стандартах освіти, і в концепції літературної освіти та проекті концепції мовної освіти український національний компонент відсутній.

У цьому випадку всім причетним до системи освіти і виховання в Україні важливо зрозуміти, що “Національне виховання – це не те, що може бути або може й не бути; це першооснова демократичних засад освіти і виховання, першооснова поваги держави до самої себе” [2].

Від архіважливості усвідомлення проблем українського національного виховання прямо залежить поступальний висхідний розвиток України та її незалежне майбутнє.

Отже, всі проаналізовані у цій статті нормативно-правові акти потребують докорінного і суттєвого доопрацювання на користь Української держави.

Посилання:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів в Україні № 1392 від 23 листопада 2011 р. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
2. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. — К. : Школяр, 1997. — 151 с.

3. Концепція державної мовної політики. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/10486.html>
4. Концепція літератури і освіти. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/baza/58.doc
5. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>
6. Проект концепції мовної освіти. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc
7. Сучасний словник іншомовних слів / Скопенко О. І., Цимбалюк Т. В. — К. : “Довіра”, 2006. — 789 с.
8. Ушинский К. О необходимости сделать русские школы русскими // Ушинский К. Собрание сочинений. — М., 1974. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.OCR Biografia.Ru>

References (transliterated and translated):

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity, zatverdzhenyi postanovoiu Kabinetu Ministriv v Ukraini № 1392 vid 23 lystopada 2011 r. (State Standard for basic and secondary education, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1392 from November 23, 2011). [Electronic resource]. — Mode of access : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
2. Kontseptualni zasady demokratyzatsii ta reformuvannia osvity v Ukraini (Conceptual framework of democratization and educational reforms in Ukraine). Kyiv: Schoolboy, 1997, 151 p.
3. Kontseptsiiia derzhavnoi movnoi polityky (The concept of state language policy). [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.president.gov.ua/documents/10486.html>
4. Kontseptsiiia literatury i osvity (The concept of literature and education). [Electronic resource]. — Mode of access : www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/baza/58.doc
5. Pro kil'kist' ta sklad naselennya Ukrayiny za pidsumkamy Vseukrayins'koho perepysu naselennya 2001 roku. (On the number and composition of the population of Ukraine in National Census of 2001). — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>
6. Proekt kontseptsii movnoi osvity (The draft concept of language education). [Electronic resource]. — Mode of access : http://www.osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc
7. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv (The modern dictionary of foreign words) / Скопенко О. І., Тymbaliuk Т. V. Kyiv, 2006, 789 p.
8. Ushins'kiy K. O neobhodimosti sdelat' russkie shkoly rus'kimi // Ushins'kiy K. Sbranie sochinenij (On the need to make the Russian school Russian // Collection of works. Moscow, 1974. — [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.OCR Biografia.Ru>

Стаття надійшла до редакції 22.10.2013

В. Стрилько

О необходимости сделать украинские школы украинскими

В статье анализируются утвержденные в 2011 г. Кабинетом Министров Украины государственные стандарты базового и полного общего среднего образования, Концепция литературного образования, утвержденная Приказом Министерства образования и науки Украины и проект Концепции языкового образования, рекомендованные Министерством образования и науки Украины для обсуждения на предмет наличия в них украинского содержания образования и украинских принципов национально-патриотического воспитания. Автор делает обоснованный вывод о том, что в этих до-

кументах отсутствует украинский дух, украинское содержание образования и воспитания, а главные воспитательные ориентиры этих нормативно-правовых актов направлены на формирование общечеловеческих ценностей, является главным признаком космополитизма. Также автор считает неоправданным и даже вредным для Украинского государства в государственных стандартах базового и полного общего среднего образования объединение украинского языка и литературы с языками национальных меньшинств, а истории Украины – с мировой историей.

Ключевые слова: украинское содержание образования, украинское национально-патриотическое воспитание, государственные стандарты базового и полного общего среднего образования, Концепция литературного образования, проект Концепции языкового образования, космополитизм, общечеловеческие ценности.

V. Stril'co

On the Need to Make Ukrainian Schools Ukrainian

The article analyzes State standard of secondary education approved in 2011 by the Cabinet of Ministers of Ukraine, the Concept of literary education approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine and the draft Concept of language education recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for discussing. The aim of the analysis is to find Ukrainian educational contents and Ukrainian principles of national and patriotic upbringing in them. The author makes a reasonable conclusion that these documents lack Ukrainian spirit and Ukrainian contents of education, and the main upbringing targets of these normative legal acts are aimed at creating universal human values, which is the main feature of cosmopolitanism. The author also considers the merger of the Ukrainian language and literature with the languages of national minorities, and the history of Ukraine with world history in the State Standard of secondary education to be unwarranted and even harmful to the Ukrainian state.

Key words: Ukrainian educational contents, Ukrainian national and patriotic upbringing, State Standard of secondary education, Concept of literary education, draft Concept of language education, cosmopolitanism, universal human values.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович

УДК 377.1

*Зоряна Коритко,
Катерина Шийка,
Надія Топилко*

МОТИВАЦІЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ

Багато досліджень підтверджують зниження об'єму рухової активності учнів і студентів (О. Андрійчук, І. Григус, Р. Сіренко, Н. Семенова), проте моніторинг наукової діяльності є важливою складовою подальшого розвитку певних напрямів спеціальностей. Підвищення ефективності виконання наукових праць передбачає ґрунтовний аналіз прототипів і аналогів завершених робіт і публікацій [4; 5; 6; 7].

Освітня діяльність зорієнтована на здобуття професії, перепідготовку, підвищення професійної кваліфікації. Відповідними закладами освіти є: професійно-технічні училища, професійно-художні училища, професійні училища соціальної реабілітації, вищі професійні училища, навчально-виробничі центри, центри підвищення і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-курсіві комбінати, інші типи закладів, що надають робітничу професію (Наказ Міністерства освіти і науки України від 30 травня 2006 року N 419, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 15 червня 2006 р. за N 711/12585), вищі навчальні заклади (Наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. N 161).

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні здоров'я української нації належить до рангу пріоритетних ідеалів і національних інтересів (О. Іваночко, 2009). Посилення оздоровчої функції фізичної культури у навчальних закладах, що має відображення у нормативному відпрацюванні рухового режиму студентської молоді, забезпеченні диференційованого підходу за вибраними спеціальностями – все це має мету створення для учнів здоров'язберігаючого навчального середовища, що потребує модернізації процесу. Підготовка майбутніх спеціалістів у навчальних закладах спрямована на формування креативної особистості, здатної виконувати роль координатора здоров'язберігаючої освіти. Недостатня увага до теоретичної підготовки призвела до нерозуміння ролі засобів фізичної культури у збереженні та зміцненні здоров'я, неприйнятті їх як особистісної цінності у повсякденному житті більшості молодих людей (У. Шевців, Н. Топилко, А. Мальований).

Досліджуючи форми і методи спонукання учнів до занять фізичною культурою, М. Козленко визначив послідовні взаємопов'язані чинники, а саме: виховання інтересу до занять фізичними вправами, отримання необхідних знань із фізичної культури та фізіології. На цій основі виховувалася переконаність у необхідності регулярних занять фізичними вправами, формувалися вміння і навички самостійних занять, учні привчалися до щоденного використання фізичної культури у режимі дня.

Здобуття професії – тяжка і напружена праця, яка характеризується значним емоційним та інтелектуальним навантаженням основних функцій організму, наявністю стресових ситуацій, різким зниженням рухової активності, що, в першу чергу, відображається на зниженні рівня фізичного стану здоров'я і функціональних систем [3]. Я. Крушельницька у роботі “Фізіологія і психологія праці” зазначає, що людина у процесі праці діє як біологічний організм і як особистість [2]. Як організм вона відчуває навантаження на органи і системи, напруження фізіологічних функцій, втому. Як особистість працівник реалізує свідомо поставлену мету, активізує пізнавальні процеси, виявляє вольові якості та творчі здібності, вдосконалює трудові процеси й умови праці, утверджує свій соціальний статус і розвиває творчий потенціал. Як відомо, фізіологічні функції під впливом трудових навантажень, умов та організації праці зазнають певних змін, які можуть бути як сприятливими, так і несприятливими для організму. Тому предметом фізіології праці є життєдіяльність організму людини у процесі праці. Основне її завдання – обґрунтування практичних заходів щодо підвищення працездатності, запобігання перевтомі майбутніх працівників і створення умов оптимальної життєдіяльності з метою підвищення ефективності праці. Системний підхід до вивчення фізіологічних і психологічних закономірностей функціонування працівника у трудовій діяльності передбачає застосування різних методів дослідження, зокрема фізіологічних, психологічних, статистичних, математичних тощо. Фізіологічні методи застосовуються для вивчення функціонального стану майбутнього працівника й оцінювання реакції різних систем організму на виконання конкретної роботи.

Вступивши до навчального закладу, учні та студенти змушені пристосовуватися до нових умов навчання, виробничої практики, викладачів, однокласників тощо. Більша частина молодих людей віком 15-17 років змушена залишати сім'ю та жити в гуртожитку, тобто пристосовуватися до нових умов життя, умов дорослого населення, умов самостійного життя. Навчальний заклад для багатьох студентів є другою домівкою, тому викладачі мають виступати ініціаторами й організаторами цілеспрямованої й ефективної роботи щодо збереження, зміцнення і та покращення здоров'я учнівського контингенту [3].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що рівень здоров'я учнів ПТУ знижується. Приведення процесу навчання у відповідність до стану здоров'я учнів і студентів – одне з вагомих завдань в управлінні системою освіти [8]. Виробнича діяльність і вивчення загальноосвітніх предметів вимагає в учнів профтехосвіти високої фізичної та психічної готовності до навчання і праці, адже, на відміну від своїх однолітків-школярів, вони отримують більше інформаційне навантаження, виконуючи навчальну і виробничу програму.

Основним завданням фізичної культури професійно-технічної освіти є збереження і зміцнення фізичного здоров'я, високої працездатності, розвиток рухових і морально-вольових якостей учнів, підготовка висококваліфікованих фахівців із високим рівнем фізичного та розумового розвитку [1]. Однак, на нашу думку, не можна реалізувати завдання без контролю того, з якими показниками ми отримуємо учнів і якими ці показники стають до кінця навчання. Тому одне з наших головних завдань полягало у дослідженні фізичного стану учнів ПТУ з метою визначення рівня фізичного здоров'я.

Експрес-оцінка рівня фізичного здоров'я учнів, за Г. Апанасенком, вказує на безпечний рівень здоров'я, а саме: 40% характеризується як високий рівень, вищий за середній – 38%, середній – 22%.

За анкетною визначення індексу самооцінки здоров'я (СОЗ), всі учні характеризували свій стан як “добрий”. Підсумкова величина індексу самооцінки здоров'я дає кількісну характеристику здоров'ю, яка дорівнює 0 при “ідеальному здоров'ї”.

Аналіз результатів медичного огляду учнів у 2008–2013 рр. виявив такий рівень захворювань: опорно-рухового апарату – 49%, центральної нервової системи – 12%, дихальної системи – 16%, органів зору – 23%, що повинно спонукати молоде покоління до рухової активності.

Аналіз планів роботи педагогічних працівників ПТУ щодо використання засобів фізичного виховання для запобігання гіподинамії у процесі виробничого навчання свідчить, що вони недостатньо уваги приділяють професійно-прикладній фізичній підготовці (ППФП). У робочих планах вихователів лише 2% відведено уваги ППФП. Аналіз документів працівників виявив, що серед майстрів виробничого навчання питанню ППФП приділяють увагу 5%, серед викладачів фізичної культури – лише 20%. Проведене анкетне опитування учнів ПТУ (n-120) щодо знань про ППФП виявило, що лише 2% опитаних знають, що таке ППФП і 8% мають навички контролю власного фізичного стану. Лише 3% опитаних учениць можуть самостійно проводити фізкультпаузи, ще менше (1%) дітей самостійно добирають для себе вправи для профілактики профе-

сійних захворювань, самостійно шукаючи для власного користування матеріал із ППФП. Теоретичні знання з ППФП мають 5% учнів, що можна поставити під сумнів, судячи з відповідей на попередні питання, 13% учнів самостійно займаються фізичними вправами, а 37% опитаних подобаються уроки фізичної культури [6].

За результатами опитування виявлено, що у фізичному стані найбільше учениць турбує збільшення індексу маси тіла (60,3%) та зниження силового індексу (22,1%), пропорції будови тіла – 17,6%. Слід зауважити, що значна кількість опитаних, а саме 63% не займаються фізичними вправами у позанавчальний час. Суттєвим було з'ясувати, яким видам рухової активності надають перевагу решта опитаних (37%). Результати показали, що шейпінг, фітнес має найбільше прихильників – 38,7%, оздоровчий туризм – 35,9%, легкоатлетичний біг – 23,7%, одне з останніх місць (1,7%) посідають спортивні ігри (бадмінтон, настільний теніс, волейбол, баскетбол).

Таким чином, у результаті проведеного дослідження можна дійти висновку, що існує гостра необхідність у пошуку нових форм проведення занять, впровадженні новітніх технологій у навчальний процес, які б зацікавили учнів у систематичній руховій активності.

Дослідження фізіології праці учнівської молоді залишається актуальним, оскільки вона є одним із головних факторів, що впливають на рівень фізичного стану і подальшу працездатність людини.

Посилання:

1. *Атрощенко С. В.* Програма для професійно-технічних навчальних закладів. Фізична культура / [С. В. Атрощенко, С. О. Єфремова та ін.]. — К., 2009. — 42 с.
2. *Крушельницька Я. В.* Фізіологія і психологія праці : Навч.-методичний посібник. — К. : КНЕУ, 2000. — 232 с.
3. *Семенова Н. В.* Взаємозв'язок рухової активності і соматичного здоров'я студенток 15-17 років / Н. В. Семенова // Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). — К., 2011. — Серія 15. — Вип. 13. — С. 563—567.
4. *Топилко Н. Я.* Підвищення рівня соматичного здоров'я учнів ПТУ засобами фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / *Надія Ярославівна Топилко*; Львівський державний університет фізичної культури. — Львів, 2011. — 20 с.
5. *Топилко Н. Я.* Рівень фізичної активності як інтегральний показник фізичного здоров'я та його залежність від виробничої діяльності / Н. Я. Топилко, З. І. Коритко // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. — Л., 2009. — № 7. — С. 43—51.
6. Характеристика рівнів адаптації організму студенток спеціальної медичної групи до фізичних навантажень по етапах фізичного виховання / *Анатолій Магльований, Оксана Іваночко, Ольга Кунинець, Ольга Дзівенко, Євген Мороз* // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. — Л., 2009. — Вип. 13. — Т. 2. — С. 82—88.
7. *Шевців У. С.* Технологія впровадження оздоровчих видів гімнастики у фізичне виховання старшокласниць (на прикладі шейпінгу) : автореф. дис. ... канд. наук з фіз.

виховання і спорту : 24.00.02 / Уляна Станіславівна Шевців ; Львівський державний університет фізичної культури. — Львів, 2009. — 18 с.

8. Юхименко С. М. Особливості структури фізичного здоров'я студентів-першокурсників // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми, фізичного виховання і спорту : наук. моногр. / за ред. С. С. Єрмакова. — Х., 2008. — № 9. — С. 170.

References (translated and transliterated)

1. *Atroshchenko S. V., Yefremova S. O., et al. Prohrama dlia profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. Fizychna kultura (Program for vocational schools. Physical education). Kyiv, 2009, 42 p.*
2. *Krushelnytska Ya. V. Fiziolohiia i psykholohiia pratsi : Navch.-metodychnyi posibnyk (Physiology and psychology of work : Manual). Kyiv, 2000, 232 p.*
3. *Semenova N. V. Vzaiemozv'iazok rukhovoї aktyvnosti i somatychnoho zdorov'ia studentok 15-17 rokiv (Relationship of physical activity and somatic health of girl students of the age of 15-17 years). // Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports). Kyiv, 2011. Series 15. Issue 13. P. 563—567.*
4. *Topylko N. Ya. Pidvyshchennia rivnia somatychnoho zdorov'ia uchniv PTU zasobamy fizychnoho vykhovannia : avtoref. dys. ... kand. nauk z fiz. vykhovannia i sportu : 24.00.02; Lvivskiy derzhavnyi universytet fizychnoi kultury (Improving level of somatic health of vocational school students by means of physical education : author's abstract of Ph. D. Thesis in Physical Culture; Lviv State University of Physical Culture, Lviv, 2011, 20 p.*
5. *Topylko N. Ya., Korytko Z. I. Riven fizychnoi aktyvnosti yak intehrалnyi pokaznyk fizychnoho zdorov'ia ta yoho zalezhnist vid vyrobnychoї diialnosti (Level of physical activity as an integral indicator of physical health and its dependence on industrial activity) // Young sports science of Ukraine : Collection of scientific papers on physical culture and sports. Lviv, 2009. № 7. P. 43—51.*
6. *Kharakterystyka rivniv adaptatsii orhanizmu studentok spetsialnoi medychnoi hrupy do fizychnykh navantazhen po etapakh fizychnoho vykhovannia (Characteristics of adaptation levels of girl students of special medical group to physical activity in physical education stages) / Anatoliiy Mahlovanyi, Oksana Ivanochko, Olha Kunynets, Olha Dzivenko, Yevhen Moroz // Young sports science of Ukraine : Collection of scientific papers on physical culture and sports. Lviv, 2009. Issue 13. Vol. 2. P. 82—88.*
7. *Shevtsiv U. S. Tekhnolohiia vprovadzhennia ozdorovchykh vydiv himnastyky u fizyчне vykhovannia starshoklasnyts (na prykladi sheipinhu) : avtoref. dys. ... kand. nauk z fiz. vykhovannia i sportu: 24.00.02 ; Lvivskiy derzhavnyi universytet fizychnoi kultury (Technology of implementing health types of gymnastics in physical education of high school students (basing on shaping) : abstract of Ph. D thesis in Physical Culture and Sports : 24.00.02; Lviv State University of Physical Culture). Lviv, 2009, 18 p.*
8. *Yukhymenko S. M. Osoblyvosti struktury fizychnoho zdorov'ia studentiv pershokursnykiv (Features of physical health structure of freshmen students / Pedagogy, psychology, medical-biological problems of physical education and sports : scientific monograph / S. S. Yermakov (ed.). Kharkiv, 2008. № 9. P. 170.*

Стаття надійшла до редакції 08.10.2013

З. Коритко, Е. Шийка, Н. Топылко

**Мотивация учащихся профессионально-технического учебного заведения
к двигательной активности**

В статье рассматриваются возможности мотивации двигательной активности учащейся молодежи в профессионально-техническом учебном заведении, недостаточная

реализация которой приводит к снижению уровня физического состояния. Основной задачей является: обоснование практических мероприятий по повышению двигательной активности и работоспособности, предотвращения переутомления студенческой молодежи и создание условий оптимальной жизнедеятельности с целью повышения эффективности труда. В результате проведенного исследования авторы статьи делают вывод, что существует острая необходимость в поиске новых форм проведения занятий, во внедрении новейших технологий в учебный процесс, которые бы заинтересовали учащихся профессионально-технического учебного заведения в систематической двигательной активности. Исследования физиологии труда учащейся молодежи остается актуальным, поскольку она является одним из главных факторов, влияющих на уровень физического состояния и последующую работоспособность человека.

Ключевые слова: двигательная активность, студенты, физиология труда.

Z. Korytko, K. Shyika, N. Topylko

Vocational School Students' Motivation in Physical Activity

The article deals with possibilities of physical activity motivation of vocational school students, which lack of implementation results in lower levels of physical condition. The main objective is: the justification of practical measures to increase physical activity and health, the prevention of students' fatigue and the creation of optimal conditions for life to improve the efficiency of labor. After researching the problem the authors conclude that there is an urgent need to find new forms of conducting lessons and to introduce new technologies in the educational process to get vocational school students interested in a systematic physical activity. Studying the physiology of labor by students remains relevant, as it is one of the main factors influencing the level of physical condition and the subsequent human efficiency.

Key words: physical activity, students, physiology of labor.

Рецензент – кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник Л. О. Молчанова

УДК 378.091:37(71)

В'ячеслав Осадчий

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КАНАДІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Провідна роль у сучасних і майбутніх продуктивних змінах суспільства відповідно до документів міжнародних і європейських організацій (ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку, Міжнародної організації праці, Ради Європи, Європейської Комісії, Європейської асоціації педагогічної освіти та ін.) належить освіті та педагогам як найбільшій соціально-професійній групі населення на Землі, яка проголошена носієм суспільних і освітніх змін.

Проблема якісної підготовки вчителів є актуальною як для України, так і для зарубіжних країн, тому що педагогічна освіта постійно актуалізується у зв'язку з розвитком тенденцій у суспільстві. Її модернізація й удосконалення вимагають вивчення досвіду інших країн для впровадження позитивних надбань у практику професійної підготовки майбутніх учителів в Україні.

Метою статті є висвітлення аспектів сучасної професійної підготовки майбутніх учителів у Канаді, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Чимало як зарубіжних (Н. О'Хара [9], А. Хіккі [8]) так і вітчизняних науковців (Л. Карпинська [2], Н. Муқан [4], Т. Кошманова [3], І. Гушлевська [1]) об'єктом своїх досліджень обирали різні аспекти педагогічної освіти Канади.

Л. Карпинська зазначає, що педагогічна освіта Канади на сучасному етапі (кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст.) характеризується тим, що в результаті освітніх реформ професія вчителя стала престижнішою та шанованішою, внаслідок чого підвищилися вимоги до вступників в університети на освітні факультети та вимоги до одержання вчительського сертифіката [2, с. 9].

На думку Н. Мукан, освіта Канади кінця ХХ ст. характеризується численними змінами, процесом реформування та реструктурування професійної педагогічної освіти, науковим пошуком із проблем підвищення професіоналізму й адекватної підготовки вчителя. Нині з теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки педагога виступили відомі на американському континенті науковці, зокрема питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну освіту розглядали Дж. Картрайт, Б. Бані, В. Кербно, К. Бенкет, В. Блентон, П. Бурпі [4, с. 4].

Загалом вища освіта Канади представлена такими навчальними закладами, як університети, університетські коледжі, суспільні коледжі та коледжі системи Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP). Суспільний коледж – це вищий навчальний заклад, який не присуджує ступенів. Університетський коледж – це вищий заклад освіти, що поєднує традиції університету та коледжу. Коледжі системи CEGEP функціонують у франкомовній провінції Квебек і впродовж двох років готують абітурієнтів до вступу в університет. Студентам пропонуються різноманітні навчальні курси, впроваджуються Internet-курси інших університетів, створюються університетські й бібліотечні консорціуми, поширюється віртуальний (електронний) університет, налагоджується співпраця із зарубіжними партнерами [2, с. 10].

Отже, до системи професійної освіти Канади належать коледжі, університети та різноманітні заклади професійної освіти, в яких можна здобути спеціальну професійну та вищу освіту. Системі професійної освіти Канади та інституціям, що її здійснюють, притаманні такі принципи, як “мобільність” та “портативність”. Пріоритетом цієї освіти є отримання студентами базових знань, що в майбутньому надає можливість трансферу між навчальними програмами, інституціями та ринком праці. Окрім того, уряди провінцій, їх департаменти та міністерства освіти забезпечують міжпровінційну мобільність відповідно до вимог ринку праці [4, с. 12].

Останні декади ХХ ст., як зазначає Н. Мукан, були позначені реформуванням освіти в Канаді, метою якого стали реструктурування та реорганізація органів управління освіти, збільшення її фінансування, оновлення навчальних матеріалів і визначення основних критеріїв оцінювання академічної діяльності учня та фахової практики педагога. Нині до кола обов'язків учителя канадської загальноосвітньої школи, поряд із викладанням, входить участь у процесах планування та здійснення управління розвитком педагогічної професії та школи,

їх реформування та вдосконалення. Сучасний учитель Канади – це фахівець, який втілює в життя концепцію неперервної освіти та забезпечує реалізацію інноваційних педагогічних технологій, що розвиваються відповідно до вимог сучасного суспільства [4, с. 11].

Сутність підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти Канади, як зазначає Л. Карпинська, полягає в тому, що програми підготовки майбутніх учителів передбачають загальну підготовку, викладання фахового предмета майбутнього фахівця, професійну підготовку (вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практична діяльність у школі) та педагогічну практику. На відміну від українських, канадським програмам підготовки вчителів властиві певні ознаки, що позитивно впливають на формування педагогічної майстерності, а саме: варіативність, елективність, індивідуалізація, культурологічна та практична орієнтація змісту програм, інтернаціоналізація. Значну роль у процесі формування професійної майстерності на факультетах освіти Канади відіграє організація педагогічної практики, що є чітко спланованою й організованою, має комплексний характер і структурованість, тенденцію до постійного розвитку і вдосконалення з урахуванням сучасних освітніх технологій, певні критерії оцінювання роботи майбутніх учителів, що сприяє більш чітким вимогам до практичної діяльності студента й об'єктивній оцінці його роботи [2, с. 11].

Політику в педагогічній освіті Канади визначають провінції, законодавство яких встановлює її зміст. Як правило, він поєднує в собі навчальні програми з педагогіки, практику в школі, а також обговорення деяких питань розвитку дитини, права та соціальних питань. Провінційні законодавчі органи також забезпечують фінансування педагогічної освіти, частина якого виділяється ВНЗ. Проте контроль за рівнем педагогічної освіти покладається на університети та їх керівні органи [7, с. 8-9].

Як уже зазначалося, у канадській системі педагогічної освіти впродовж останнього десятиліття відбувалися реформи, які спричинили суттєві зміни в педагогічних навчальних закладах. Діяльність шести факультетів освіти університетів Канади, що здійснюють підготовку майбутніх учителів, характеризується інтеграцією наукової роботи та викладання. Всі члени університетської спільноти – і науковці-викладачі, і студенти – є своєрідними учнями, які розширюють свої знання за допомогою досліджень і відкриттів, та, водночас, учителями, оскільки передають свої знання іншим. Основними вимогами, які ставить канадське суспільство перед системою професійної педагогі-

чної освіти, є: відповідність знань і вмінь майбутніх учителів потребам і реаліям педагогічної діяльності сьогодення; компетентність, необхідна сучасним учителям початкової та середньої школи в системі загальноосвітньої школи, що вимагає вдосконалення академічних програм на постійній основі.

Існуючі дослідження свідчать про те, що особливу увагу науковці приділяють епістемологічній основі педагогічної освіти; моделі освіти, що базується на системному зв'язку дисциплін; професійній педагогічній компетентності; упровадженню ІКТ у навчальний процес; підготовці вчителя до діяльності в полікультурному середовищі та середовищі національної меншини; інтеграції теорії та практики, а також послідовності навчальних планів; переходу від педагогічної освіти до професійної діяльності; переосмисленню співпраці між університетом і школою [4, с. 13].

У професійній підготовці майбутніх учителів Канади важливе значення надається формуванню педагогічної майстерності студентів. Для цього використовуються різноманітні стратегії, які поділяють на п'ять груп, а саме: пряма стратегія, непряма стратегія, інтерактивна стратегія, стратегія самостійного навчання й експериментальна стратегія. Саме в межах цих стратегій і відбувається використання різноманітних, здебільшого активних, методів навчання, що стимулюють творчу активність, навчають студентів самостійно мислити, вирішувати проблемні завдання, формують особистість, здатну до співпраці, вміння вести діалог, сприймати та критикувати погляди інших [2, с. 14].

Головний принцип, який лежить в основі програм педагогічної підготовки у Канаді, полягає у тому, що освіта вчителя – це процес, який триває все життя. Окрім основної, початкова педагогічна підготовка повинна супроводжуватись особистісним розвитком, який характеризується об'єктивною самооцінкою та вдосконаленням, усвідомленням необхідності здобуття знань і навичок, необхідних для подальшого навчання. Всі програми педагогічної підготовки мають забезпечувати майбутнім учителям можливість набуття основних практичних навичок, знання теорії та її зв'язку з практикою, прогресивних вчень і професійної компетентності [4, с. 15].

Важливим здобутком канадської системи освіти є широке використання ІКТ в університетській підготовці майбутнього вчителя. Канадські вчені приділяють значну увагу якості освіти та її відповідності сучасним запитам суспільства. Особливу роль у професійному становленні вчителів відіграють недержавні освітні структури, які по-

кликані захищати, перш за все, інтереси вчителів перед державою, виступати за збільшення фінансування освіти, покращення умов праці педагогів, підвищення їх статусу в суспільстві [5].

Сучасний процес глобалізації вимагає від учителя майстерності у використанні програмного забезпечення й інструментарію комунікацій. Обов'язковими завданнями навчальних програм освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, магістра та доктора є розвиток умінь і навичок використання комп'ютерів та ІКТ у педагогічній стратегії професійної педагогічної діяльності вчителя Канади з метою їх адаптації до процесу навчання учнів і змісту академічного предмета. Комплексна програма комп'ютерної грамотності – це не просто перелік умінь і навичок педагога (знання елементів комп'ютера, вміння написати текст, створити таблицю, зберегти документ), це також розуміння можливостей поєднання комплексу знань, умінь і навичок із метою організації гнучкої, творчої, цільової роботи з комп'ютером у професійній та повсякденній діяльності вчителів Канади [4, с. 15-16].

Нині комп'ютерні програми мають досить широке розповсюдження в усіх канадських класах. Як зазначає Н. О'Хара (Noreen O'Haire) [9], 2/3 вчителів використовують Інтернет і навчальні CD-диски у своїх класах; 1/3 використовують настільні видавничі системи; 1/2 – електронні таблиці, комп'ютерні ігри та симулятори, PowerPoint та інші програми для презентацій; понад дев'ять із десяти вчителів мають доступ до Інтернету в школі. У своєму дослідженні шляхом аналізу опитування студентів Н. О'Хара доводить, що комп'ютери трансформують як спосіб роботи вчителів, так і процес навчання студентів. Адже 71% опитаних погоджуються, що комп'ютери змінили процес викладання, і 77% вважають, що комп'ютери змінили процес їх навчання, наприклад, Інтернет став помічником навчання. Вісім із десяти опитаних викладачів використовують його, щоб підготувати плани уроків і 71% – вказують, що їхні студенти використовують Інтернет для виконання завдань. Четверта частина викладачів стверджують, що студенти подають свої завдання в електронному вигляді, і цей показник зростає до 44% на рівні середньої школи. 21% опитаних викладачів зазначають, що студенти використовують ноутбук або портативний комп'ютер на аудиторних заняттях.

Аналізуючи результати опитування, дослідниця окреслила ряд проблем у канадській вищій педагогічній освіті, пов'язаних з упровадженням ІКТ: занадто багато уваги приділяється комп'ютерам на шкоду іншим важливим напрямам, що дозволяють поліпшити на-

вчання; викладачі займаються переважно самоосвітою або покладаються на досвід інших викладачів у використанні ІКТ; лише 30% вчителів спираються на університетську підготовку для інтеграції ІКТ у свої заняття; більшість викладачів вважають, що вони недостатньо підготовлені до використання комп'ютерних технологій у своїх класах і для планування занять.

Із метою професійного розвитку та вирішення професійних потреб педагогів у Канаді використовуються засоби дистанційної освіти. Як зазначає А. Хіккі (А. Hickey) [8], у 2001 р. Центром дистанційного навчання та інновацій (CDLI) разом із Педагогічним факультетом Меморіального університету (Memorial University), Асоціацією вчителів Ньюфаундленду та Лабрадору (Newfoundland and Labrador Teachers' Association), Департаментом освіти і Лабрадорським шкільним округом було створено Віртуальний центр учителів (Virtual Teacher Centre). Він надавав можливість педагогам брати участь у процесі навчання у своєму темпі та за власним графіком. За допомогою Інтернет він став єдиним засобом професійного розвитку для вчителів віддалених провінцій, що працюють у системі К-12. Створення віртуального центру сприяло розвитку спільноти вчителів, налагодженню соціальних, особистісних і професійних відносин у контексті вивчення прибережних громад, питань культури, педагогіки та професіоналізму, регулювання криз і використання ІКТ у навчанні. Впродовж навчального року кожна установа забезпечувала контакти і підтримку центру, в той час як учителі використовували спеціальне веб-середовище для досліджень, обміну досвідом та спілкування один з одним. У цілому вчителі можуть отримати доступ до професійних ресурсів, різних незалежних і спільних навчальних посібників, а також матеріалів, присвячених досвіду навчання за допомогою віртуального центру вчителів.

Канадські факультети освіти почали розробляти стандарти з використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці вчителів. Проте у Канаді немає єдиної системи освіти, тому кожна з десяти провінцій і трьох територій розробляла свої підходи. Так, у провінції Альберта було видано два законодавчі акти з цього питання. Перший наказ Міністра 1997 р. "Стандарт якості учителів до надання базової освіти в Альберті" (Teaching Quality Standard Applicable to the Provision of Basic Education in Alberta) [11] проголошував, що всі вчителі повинні продемонструвати володіння традиційними й електронними методами навчання, тобто знати, як використовувати ІКТ і як залучити учнів до використання цих технологій для пошуку й отримання інфор-

мації, спілкування з іншими людьми, досліджень тощо. Відповідно до цього наказу вчителі мають застосовувати різні технології для задоволення потреб учнів у навчанні, тобто використовувати у викладанні / навчанні комп'ютери та медіа; не відставати від досягнень у галузі ІТ, користуючись електронними мережами й іншими засобами масової інформації для підвищення рівня своїх знань і вмінь, а також для ефективного спілкування з іншими людьми.

У серпні 2000 р. Міністерством освіти Альберти було розроблено спеціальну програму з вивчення ІКТ, у якій зазначалося, що технології вивчаються не окремим предметом, а впроваджуються у всі навчальні дисципліни, що вимагає від викладача набуття навичок і вмінь використання ІКТ у своїй педагогічній діяльності для забезпечення ефективного навчання студентів. У програмі наголошується, що технології найкраще вивчаються під час їх застосування на заняттях. Розробники програми стверджують, що використання на заняттях різноманітних вправ, робота над проектами, моделювання розв'язання проблем, які відображають реальні життєві ситуації за допомогою ІКТ, сприятимуть підвищенню ефективності навчального процесу [6, с. 200].

У більшості документів і навчальних програм акцентується на важливості заохочення вчителів до використання ІКТ. Відповідно до них, учителі мають бути спеціально навчені тому, як інтегрувати ІКТ у навчальному процесі. Школа очікує, що випускники програми педагогічної освіти мають достатні знання з використання ІКТ. Проте З. Жанг (Z. Zhang) і Д. Мартинович (D. Martinovic) зазначають, що хоча студенти, які народилися після 1982 року, належать до покоління, представники якого працюють у цифровому середовищі для спілкування, збору інформації та аналізу, у них, зазвичай, відсутні основи інформаційної грамотності та слабкі навички критичного мислення [12]. Проблема полягає в тому, що студенти не обов'язково розуміють, як використання ними технології може впливати на їх грамотність та освітні навички. Для вирішення цієї проблеми канадські дослідники пропонують впровадити для майбутніх учителів курс "Навчальні технології (комп'ютерні методи)" (The Instructional Technology (Computer Methods)), який має сприяти розвитку вмінь інтегрувати ІКТ у процес навчання в школі. Основну увагу викладачі курсу приділяють розвитку грамотності у сфері ІКТ та вмінь здійснювати навчання впродовж усього життя, а не лише набуття навичок роботи з комп'ютером. Курс поєднує як теорію, так і практику, оскільки охоплює найбільш важливі теоретичні аспекти впровадження ІКТ в освіту, а також фактичного застосування ІКТ у

школах. У теоретичній частині курсу студентам пропонується поміркувати над п'ятьма статтями за такими темами: дослідження застосування ІКТ в освіті, ІКТ-грамотності та соціальних питань у реалізації ІКТ. У практичній його частині вони мають вчитися володіти апаратним і програмним забезпеченням ПК. Цей курс використовує поєднання онлайн забезпечення навчальних матеріалів і методів роботи в класі, включаючи: дискусії лицем до лица, що спрямовані на розвиток у студентів критичного мислення; Інтернет-дискусії, використовувані в основному для оцінювання студентів та спілкування з ними під час їх педагогічної практики в школах; семінари – для обміну ІКТ-знаннями і навичками студентів; групові проекти про ставлення до ІКТ в освіті, виконані в цифровому форматі. Здійснивши експеримент з упровадження цього курсу для студентів педагогічних програм, науковці дійшли висновку, що його доцільно розраховувати не на один, а на два семестри і внести вивчення питань використання Інтернет в освіті.

В огляді Канадської асоціації освіти “Дослідження в галузі освіти” за 2009 рік М. Сефсі (M. Sefci) [10] стверджує, що ІКТ отримали широке впровадження, проте електронне навчання в країні розвивається повільніше, ніж очікувалося. Використання ІКТ зростає, але повний набір керівних принципів для всіх вчителів, як і раніше, відсутній.

Отже, система професійної підготовки майбутніх учителів Канади пройшла певні етапи розвитку і сьогодні характеризується значною увагою до проблем застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітній галузі загалом та підготовці учителів зокрема. У канадській системі педагогічної освіти впродовж останнього десятиліття відбувалися реформи, які спричинили суттєві зміни в педагогічних навчальних закладах, проте більшість науковців вважають недостатньо розвиненим питання впровадженні ІКТ у процес професійної підготовки майбутніх учителів. Важливим досвідом для України є розробка стандартів із використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці вчителів, що дозволило б краще орієнтувати студентів на майбутню професійну діяльність.

Посилання:

1. *Гушлевська І. В.* Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / *І. В. Гушлевська.* — Луганськ, 2005. — 21 с.
2. *Карпинська Л. О.* Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. О. Карпинська. — Одеса, 2005. — 21 с.
3. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. С. Кошманова. — К., 2002. — 40 с.
 4. Муқан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Муқан. — К., 2005. — 23 с.
 5. Нос Л. С. Інноваційна діяльність учительських асоціацій у системі освіти Канади / Л. С. Нос // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — К. ; Вінниця, 2010. — Вип. 25. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_25/innovaciuna%20diyalnist%20uchutelskux.pdf.
 6. Нос Л. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці вчителів початкової школи в університетах Канади / Л. Нос // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2009. — № 4. — С. 199—204.
 7. Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues / M. Gambhir, K. Broad, M. Evans, J. Gaskell. — 2008. — 30 p. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/CharacterizingITE.pdf>.
 8. Hickey A. The Virtual Teacher Centre: An Online Learning Community / A. Hickey. — [Електронний ресурс] — Режим доступу : http://www.ctf-fce.ca/publications/pd_newsletter/PD2003_Volume3-4English_Article4.pdf.
 9. O’Haire N. Teacher Perspectives on Technology / N. O’Haire. — Fall, 2003. — V. 3, Issue 4. — [Електронний ресурс] — Режим доступу : http://www.ctf-fce.ca/publications/pd_newsletter/PD2003_Volume3-4English_Article1.pdf.
 10. Sefci M. CEA’S 2009 Education research review. — 15 p. / M. Sefci. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/cea-2009-education-research-review.pdf>.
 11. Zhang Z. ICT in teacher education: Examining needs, expectations and attitudes / Z. Zhang, D. Martinovic // Canadian Journal of Learning and Technology. — V34(2) Spring / printemps, 2008. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/498/229>.

References (transliterated and translated):

1. Hushlevska I. V. Transformatsiia profesiinykh funktsii vchytelia v umovakh informatsiinoho suspilstva (na materialakh SShA i Kanady) : avtoreferat (Transforming teacher professional functions in the information society (based on U.S. and Canada)) : abstract of thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Pedagogy : speciality 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education”, Lugansk, 2005, 21 p.
2. Karpynska L. O. Formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv u systemi vyshchoi pedahohichnoi osvity Kanady : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk (Formation of professional skills of teachers in the system of teacher’s higher education of Canada : abstract of thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Pedagogy : speciality 13.00.01 “General Education and History of Education”, Odessa, 2005, 21 p.
3. Koshmanova T. S. Rozvytok pedahohichnoi osvity u SShA (1960 – 2000 rr.) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk (Development of teacher’s education in the U.S. (1960 – 2000) : abstract of thesis for obtaining scientific degree of Doctor of Pedagogy : speciality 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education”, Kiev, 2002, 40 p.

4. *Mukan N. V.* Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv zahalnoosvitnikh shkil v universytetakh Kanady : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk (The system of training future teachers of secondary schools at universities in Canada) : abstract of thesis for obtaining scientific degree of Candidate of Pedagogy : speciality 13.00.04 "Theory and Methods of Vocational Education", Kiev, 2005, 23 p.
5. *Nos L. S.* Innovatsiina diialnist uchytelskykh asotsiatsii u systemi osvity Kanady (Innovation activity of teachers' associations in the education system of Canada) // Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems: scientific works Kyiv; Vinnitsya, 2010, Issue 25. [Electronic resource] — Mode of access : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_25/innovaciuna%20diialnist%20uchutelskux.pdf.
6. *Nos L.* Informatiino-komunikatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi vchyteliv pochatkovoї shkoly v universytetakh Kanady (ICT in primary school teachers' training in universities of Canada) // Pedagogy and Psychology of Professional Education, 2009, № 4. P. 199—204.
7. Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues / *M. Gambhir, K. Broad, M. Evans, J. Gaskell* [Electronic resource]. — 2008. — 30 p. — Mode of access : <http://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/CharacterizingITE.pdf>.
8. *Hickey A.* The Virtual Teacher Centre: An Online Learning Community [Electronic resource] — Mode of access : http://www.ctf-fce.ca/publications/pd_newsletter/PD2003_Volume3-4English_Article4.pdf.
9. *O'Haire N.* Teacher Perspectives on Technology. [Electronic resource] — Fall 2003. — V. 3, Issue 4. — Mode of access : http://www.ctf-fce.ca/publications/pd_newsletter/PD2003_Volume3-4English_Article1.pdf.
10. *Sefci M.* CEA'S 2009 Education research review. — 15 p. [Electronic resource]. — Mode of access : <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/cea-2009-education-research-review.pdf>.
11. *Zhang Z., Martinovic D.* ICT in teacher education: Examining needs, expectations and attitudes [Electronic resource] // Canadian Journal of Learning and Technology. — V. 34(2) Spring / printemps, 2008. — Mode of access : <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/498/229>.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2013

В. Осадчий

Профессиональная подготовка будущих учителей в Канаде средствами информационно-коммуникационных технологий

В статье на основе отечественных и зарубежных исследований выясняются аспекты современной профессиональной подготовки будущих учителей в Канаде. Доказано, что к системе профессионального образования страны относятся колледжи, университеты и различные учреждения профессионального образования, в которых можно получить специальное профессиональное и высшее образование. На сегодня программы подготовки будущих учителей предусматривают общую подготовку, преподавание профессионального предмета будущего специалиста, профессиональную подготовку и педагогическую практику. Главное значение при подготовке будущих учителей, благодаря разнообразным стратегиям (прямая стратегия, косвенная стратегия, интерактивная стратегия, стратегия самостоятельного обучения и экспериментальная стратегия), занимает формирование педагогического мастерства студентов. Отмечается, что в канадской системе педагогического образования на протяжении последнего десятилетия происходили реформы, повлекшие внедрение информационно-коммуникационных технологий, в частности дистанционных технологий в профессиональную подготовку будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическое образование, Канада, профессиональная подготовка, будущий учитель, информационно-коммуникационные технологии.

V. Osadchyi

**Training Future Teachers in Canada by Means
of Information and Communication Technologies**

The article describes aspects of modern professional training of future teachers in Canada on the basis of domestic and foreign researches. The author proves that the Canadian system of vocational education consists of colleges, universities and various vocational education institutions, where you can get vocational and higher education. At present, the programs of future teachers' training provide general training, teaching of future teacher's professional subject, professional training and teaching practice. The formation of students' pedagogical skills is of primary importance in the future teachers' preparation through a variety of strategies (direct strategies, indirect strategies, interactive strategy, self-study and experimental strategies). The author points out that the Canadian system of teacher education in the last decade there were reforms that led to the development of the information and communication technologies implementation, including distance learning technologies, into future teachers' training.

Key words: teacher education, Canada, professional training, future teacher, information and communication technologies.

Рецензент – кандидат біологічних наук,
старший науковий співробітник Н. О. Постригач

УДК 374.72+374.73(493)

*Олена Фучила,
Любов Балацька*

ОСОБЛИВОСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНІЙ ФЛАНДРІЇ (БЕЛЬГІЯ)

Інформаційна епоха спричинила суттєві структурні зміни у політичних стратегіях розвитку багатьох країн і надалі впливає на міжнародну торгівлю, ринок праці, підприємства й організацію виробництва. Людський фактор та суспільства одночасно і формують ці зміни, і змушені до них пристосовуватись. Використання новітніх технологій у щоденному житті, нові вимоги на ринку праці та участь у процесах глобалізації, у свою чергу, вимагають нового, вищого, рівня знань і навичок.

Отже, економіка знань і соціо-демографічні зміни впливають також на зайнятість населення та якість робочої сили. Переміщення акценту на збільшення кількості робочих місць для висококваліфікованих працівників зменшило попит на некваліфікованих робітників, серед яких суттєво збільшилося безробіття. Оскільки безробіття веде до маргіналізації цих верств населення та, відповідно, зростання криміногенності у суспільстві, питання навчання впродовж усього життя набуває все більшого значення. Для підвищення конкурентоспроможності й адаптації до нових технологій в умовах глобалізованого світового суспільства необхідно використовувати всі можливості для неперервної освіти, у тому числі навчання, що пропонують недержавні організації [5].

Дослідження організації неформальної освіти у різних країнах Європи проводять численні зарубіжні науковці, зокрема Ф. Де Бакер (F. De Backer), А. Ванденбрук (A. Vandembroucke) [6], Л. Вермерш (L. Vermeersch), К. Ломбертс (K. Lombaerts), В. Еліас (W. Elias), І. Де Мейер (I. De Meyer), українські науковці В. Андрущенко, А. Гончарук [1], В. Давидова, М. Лещенко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, А. Сбруєва, І. Фольварочний та ін. Серед організацій, які займаються розв'язанням цієї проблеми – Організація економічного співробітництва та розвитку, Європейський центр розвитку та професійного навчання тощо за підтримки урядів країн Європи й Америки. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень у цій галузі, проблема залишається недостатньо вивченою. Так, українські науковці не приділяли достатньої уваги організації неформальної освіти у сучасній Фландрії (Бельгія).

Отже, метою нашого дослідження є аналіз досвіду сучасної Бельгії (а саме її фламандомовної частини) щодо організації неформальної освіти дорослих. Нами визначені такі завдання: здійснити аналіз літературних джерел, дослідити досвід Фландрії щодо організації неформального навчання з метою його застосування в системі освіти дорослих України.

Неформальна освіта – це освіта, що не приводить до отримання жодного офіційного (тобто визнаного Міністерством освіти) сертифікату чи кваліфікації, хоча учасники навчання іноді отримують сертифікати, що підтверджують факт успішного завершення навчання. Навчальні цілі та завдання визначаються лише з урахуванням потреб слухачів і їхніх побажань. Неформальна освіта дорослих у Фландрії знаходиться під патронатом Міністерства культури, молоді, спорту та засобів масової інформації фламандомовної спільноти Бельгії та визначається як “соціо-культурна діяльність”. Вона охоплює широкий діапазон культурної, відпочинкової, освітньої та суспільної діяльності, призначеної для підвищення особистого розвитку та встановлення вищого соціального статусу дорослих громадян із наголосом на зростання добробуту індивідів та груп у сучасному суспільстві. Таким чином, вона постає частиною концепції неперервної освіти [3, с. 18].

Соціокультурна діяльність, спрямована на дорослих Фландрії – друга за важливістю після обов’язкової середньої освіти. Третьою стороною, що продовжує діяльність двох згаданих вище культурно-освітніх ланок, є сектор професійного мистецтва і культурної спадщини. Організації цього сектора можуть претендувати на державне фінансування, якщо пропонують освітні послуги та розвивають культурні компетенції населення.

З 1970-х рр. галузь соціокультурної освіти була професіоналізована завдяки політиці урядових грантів. У квітні 2003 р. Парламент Фландрії прийняв декрет стосовно визнання та державного фінансування організацій неформальної освіти дорослих. Нове законодавство зумовило критерії відповідності для визнання та підтримки близько 100 соціокультурних організацій. Воно також постановило, що фінансування має надаватися на основі кількісних оцінок їхньої діяльності, а не на основі її якості. Більше того, політика уряду передбачала субсидії для додаткової культурної інфраструктури та програм, а конкретно послуг, що пропонують публічні бібліотеки та культурні центри. Загалом уряд зробив доступним різноманіття можливостей, включаючи урядові структури, відповідні гранти, матеріали й обладнання для професійної підтримки. Оскільки добробут особи та групи осіб у суспільстві є одним із головних стовпів соціокультурної освіти, деякі ініціативи спрямовані на дорослих із дефіцитом

базових навичок. Тим не менше, вони є лише однією з багатьох цільових груп у складі соціо-культурної освіти [4, с. 21].

Неформальна культурна освіта, зазвичай, відбувається у вільний від роботи час. Тим не менше, культурна освіта в межах обов'язкової формальної освіти та культурне навчання під час відпочинку не можна вважати абсолютно різними категоріями. Неформальну освіту часто організовують на базі та у співробітництві зі школами й іншими офіційними навчальними закладами, вона часто використовує ті ж навчальні методики, стратегії та педагогічні прийоми (наприклад, навчання у групах) [6, с. 4]. Тому важко диференціювати один вид освіти від іншого, тим більше, що у Бельгії (особливо у Фландрії) організації, що надають освітні послуги у напрямі соціо-культурної освіти, мають право на державне фінансування (за певних умов) так само, як і державні освітні структури.

Соціокультурну діяльність у Фландрії здійснюють асоціації, регіональні “Народні вищі школи”, рухи та спеціалізовані заклади (наприклад, групи особливого призначення й освіта дорослих у профспілках). Сектор неформальної освіти має також власний Центр підтримки соціально-культурної діяльності – Соціус (флам. – Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk, SoCiuS).

Асоціація – це мережа підрозділів чи груп (у Фландрії їх 57), що діють із метою надання їхнім членам та учасникам відчуття значущості та свободи з точки зору особистого та соціального розвитку. Асоціації реалізують культурну, освітню та соціальну діяльність. Асоціація повинна складатись із щонайменше 50 активних (локальних) підрозділів або груп, діяти щонайменше у трьох провінціях. Для отримання фінансування асоціація має складатись із щонайменше 25 підрозділів.

Соціо-культурний рух – це організація національного характеру, що спеціалізується на конкретній тематиці чи низці пов'язаних тематик. Його філії (32 по всій території Фландрії) організовують діяльність у напрямі розвитку національної свідомості, освіти та соціальної діяльності для здійснення соціальних змін і спрямована на широкий загаль громадян.

Деякі асоціації та філії соціо-культурного руху організовують інформальне навчання для цільових груп (воно базується на неформальних людських стосунках для отримання знань мови, культурних звичок і традицій, притаманних нації-господарю) та отримують фінансування від уряду Фландрії.

З 2004 р. 13 народних вищих шкіл (або Центри навчання-плюс) діють у 13 регіонах. Вони займаються неформальною освітою у своїх регіонах, організовуючи власні програми та координуючи програми, що пропонують інші культурні провайдери.

Національні навчальні заклади (у Фландрії їх 26) мають функціонувати у щонайменше 4 провінціях. Існує 3 типи національних навчальних закладів: спеціалізовані навчальні заклади; профспілкові навчальні заклади; навчальні заклади для цільових груп з особливими потребами й осіб, що відбувають покарання.

Ті національні навчальні заклади, що присвятили свою діяльність особам з особливими потребами, за вказівками уряду об'єдналися у 3 федерації. Через їхні неформальні освітні програми вони повинні розвивати соціокультурну активність інвалідів та їхнього оточення. Четверта частина цих програм скерована на навчання персоналу з неприбуткових організацій (у тому числі волонтерських), що надають освітні послуги таким цільовим групам.

Уряд також фінансує “Федерацію навчальних закладів для осіб з особливими потребами”, яка об'єднує організації, що працюють у галузі соціо-культурного навчання та, крім того, надає певні послуги у сфері соціальної адаптації громадян [3].

Дім фламандської мови (флам. – *Huizen van het Nederlands*) – організація, філії якої засновано у кожній провінції Фландрії та у містах Антверпен, Гент та Брюссель як центри вивчення фламандської як другої мови. Її метою є оптимізація освітніх послуг для нефламандомовних осіб, що завершили стаціонарну обов'язкову освіту та бажають вивчати фламандську мову з метою соціального, професійного або освітнього розвитку. Ця організація приймає на навчання осіб, що виконали професійний та уніфікований вступний тест, що складається з тесту когнітивних навичок (флам. – *cognitieve vaardigheidstest, COVAAR*) та тесту з фламандської мови. Після оцінювання початкових знань особи її скеровують на курс згідно з результатом тестування. Завдяки спеціальній системі реєстрації учасників навчання ця організація інформує уряд про потреби громадян, про чергу бажаючих навчатися, досягнення учнів і кількість учасників, що достроково припинили навчання. У 2004 р. на роботу Дому фламандської мови суттєво вплинула нова політика натуралізації нефламандомовних іммігрантів. Особи, що прагнуть отримати бельгійське громадянство, мають пріоритет під час реєстрації на курс грамотності фламандської як другої мови (у тому числі звільнення від сплати реєстраційного внеску) [3, с. 80].

У 2005 р. соціокультурна освіта та базова освіта дорослих об'єднали зусилля у проекті “Базова освіта дорослих і соціально-культурна освіта для дорослих”. Метою цього проекту є стимулювання дорослих із дефіцитом базових навичок до навчання у секторі неформальної освіти.

Соціус – це незалежна організація, яку фінансує Міністерство культури Фландрії, що є центром підтримки соціо-культурної діяльності дорослих

у Фландрії. Його назва походить від латинського слова *socius*, що означає “компаньон”, “супутник у подорожі”. Відповідно до назви він виконує три завдання: практичну підтримку та навчання, розвиток практичної діяльності та спілкування. Ця організація пропонує спеціальний курс навчання про те, як використовувати досвід людей для навчання впродовж усього життя. Цей курс обміну життєвим досвідом спрямований на допомогу людям із груп соціального ризику.

Практична підтримка та навчання реалізуються за допомогою: підвищення кваліфікації соціальних працівників; організації ввідних тренінгів для працівників-початківців; підтримки роботи соціокультурних організацій у роботі з певними цільовими групами громадян (наприклад, осіб похилого віку, осіб із особливими потребами, осіб із несприятливого середовища), забезпечуючи доступ до нових методик і засобів навчання; забезпечення інформації про неформальну освіту дорослих у країнах Європи, підтримки участі у проектах та обміну досвідом з іншими країнами.

Розвиток практичної діяльності здійснюється у напрямі підтримки нових ініціатив, методів, шляхів роботи та керівництва оновленням різноманітних проектів. Кожні два роки Соціус організовує форум соціокультурної роботи дорослих. Він підтримує використання та розвиток комп'ютерного навчання у секторі освіти дорослих. Він також підтримує різні професійні асоціації (спілки), у діяльності яких беруть участь особи, що займаються однаковим видом діяльності у різних організаціях і бажають обмінюватися досвідом, підвищувати кваліфікації.

Спілкування означає надання соціокультурним працівникам інформації, що може бути потрібною та важливою у їхній щоденній праці. Для цього центр використовує численні цифрові канали, публікації та інші види інформаційних засобів. Особливу увагу центр приділяє напрямам “побудова спільноти та соціальна активація” і “різноманітність та інтеркультуралізація”. Він також випускає журнал “Взаємодія” (флам. – “WisselWERK”) [2, с. 10].

Культурну та соціальну роботу з ув'язненими проводить неформальна організація “Червоний антрацит” (флам. – “De Rode Antraciet”).

20 лютого 2006 р. було опубліковано “Фламандський план дій: Інтеркультуралізація культури, молоді та спорту”. У цьому плані зазначено, що керівництво та персонал Соціусу, вищих народних шкіл та інших соціокультурних організацій мають бути укомплектовані за принципом етнічного та культурного різноманіття. Термін “інтеркультурність” також використано як критерій оцінювання якості роботи організацій в усіх сферах освітньої діяльності. Це означає, що практично поняття плюралізму має бути відображене у річних планах і програмах цих організацій [3, с. 37].

Таким чином, “проблемі освіти дорослих приділяється суттєва увага в освітній політиці розвинутих країн ЄС. Вона розглядається як механізм досягнення сталого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; як вияв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань” [1, с. 35].

Позитивний педагогічний досвід Фландрії дозволяє розробити рекомендації щодо впровадження європейського досвіду в сфері неформальної освіти дорослих в Україні. По-перше, необхідно на урядовому рівні визнати значущість і дієвість неформальної освіти дорослих як засобу неперервного навчання. По-друге, потрібно усвідомити, що саме неформальна освіта може допомогти у декриміналізації суспільства і надати допомогу в самоосвіті особам із груп соціального ризику.

Посилання:

1. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС / Альона Гончарук // Педагогічні науки. — 2012. — № 54. — С. 31—36.
2. Country Report on the Action Plan on Adult Learning (Belgium). — Brussels : Research voor Beleid, 2011. — 22 p.
3. National report on the Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE) // The 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI), 9 June 2008 / Flemish Community of Belgium, Ministry for Education and Training, International Relations Office. — Belgium, 2008. — 126 p.
4. OECD/CERI – study: What works in innovation in education. Background Report Belgium – Flanders / [I. De Meyer]. — Gent : Universiteit Gent — Education Department, 2006. — 55 p.
5. OECD Thematic Review on Recognition of Non-Formal and Informal Learning Country Background Report Flanders (Belgium). — Brussels : OECD, 2008. — 119 p.
6. *Vandenbroucke A.* Mapping the field of non-formal cultural education in Flanders (Belgium). A descriptive study with evaluative SWOT-analysis Management summary / *Anneloes Vandenbroucke, Lode Vermeersch.* — Flanders, Leuven : HIVA-KU Leuven (Research Institute for Work and Society), 2012. — 24 p.

References (transliterated and translated):

1. *Honcharuk A.* Neformalna osvita doroslykh u krainakh YeS (Informal adult education in the EU). // *Pedagogical Sciences*, 2012, № 54. P. 31—36.
2. Country Report on the Action Plan on Adult Learning (Belgium). Brussels : Research voor Beleid, 2011, 22 p.
3. National report on the Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE) // The 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI), 9 June 2008 / Flemish Community of Belgium, Ministry for Education and Training, International Relations Office. Belgium, 2008, 126 p.
4. OECD/CERI – study: What works in innovation in education. Background Report Belgium – Flanders / [I. De Meyer]. Gent: Universiteit Gent — Education Department, 2006, 55 p.
5. OECD Thematic Review on Recognition of Non-Formal and Informal Learning Country Background Report Flanders (Belgium). Brussels : OECD, 2008, 119 p.

6. *Vandenbroucke A., Vermeersch L.* Mapping the field of non-formal cultural education in Flanders (Belgium). A descriptive study with evaluative SWOT-analysis Management summary. Flanders, Leuven : HIVA-KU Leuven (Research Institute for Work and Society), 2012, 24 p.

Стаття надійшла до редакції 04.10.2013

Е. Фучила, Л. Балацкая

**Особенности неформального образования взрослых
в современной Фландрии (Бельгия)**

В современной Фландрии неформальное образование является важным звеном системы образования взрослых, направленным на повышение конкурентности и адаптации к новым технологиям в условиях глобализованного мирового сообщества. В статье описаны основные составляющие этого сектора образования, их основные функции и целевые группы, а также показана сфера деятельности неформального образования как провайдера непрерывного образования, предлагающего гражданам помощь в реализации различных экономических, социальных и культурных интересов. Положительный педагогический опыт Фландрии позволяет разработать рекомендации по внедрению европейского опыта в сфере неформального образования взрослых в Украине. Во-первых, необходимо на правительственном уровне признать значимость и действенность неформального образования взрослых как средства непрерывного обучения. Во-вторых, нужно осознать, что именно неформальное образование может помочь в декриминализации общества и оказать помощь в самообразовании лицам из групп социального риска.

Ключевые слова: Фландрия, неформальное образование, образование взрослых, непрерывное образование.

Н. Fuchila, L. Balatska

**Peculiarities of Non-formal Adult Education
in Modern Flanders (Belgium)**

In modern Flanders non-formal education is an important part of the adult educational system, leading to the increase of the competitiveness and adaptation to new technologies in the globalised world community. The article deals with the main components of this educational sector, their functions and target groups; and describes the field of the non-formal education as the provider of continuing (lifelong) education helping citizens realize divergent economic, social and cultural interests. Positive educational experience of Flanders allows developing recommendations for the implementation of the European experience in the field of non-formal adult education in Ukraine. Firstly, it is necessary to recognize the importance and effectiveness of non-formal adult education as a means of lifelong learning at the government level. Secondly, it is necessary to realize that non-formal education can help to decriminalize the society and to assist people from social risk groups in self-educating.

Key words: Flanders, non-formal education, adult education, continuing (longlife) education.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Г. М. Лактіонова

УДК 37.013.73(09)

*Галина Антонюк,
Марія Антонюк*

ЛОГІКА В СИСТЕМІ ФІЛОСОФСЬКИХ ДИСЦИПЛІН КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ (XVII – ПОЧ. XVIII СТ.)

Важливим етапом у розвитку теоретичного наукового знання у вітчизняному освітньому просторі є період кінця XVII – початку XVIII ст. Окреслений період характеризується швидким розвитком економіки, торгівлі, мануфактурного виробництва, централізацією і налагодженням міжнародних контактів. На початок XVIII ст. у країні виникла потреба в розвитку експериментальної дослідної науки. У зв'язку з цим переглядалися старі теоретико-пізнавальні засоби, у наукових дослідженнях збільшувалася питома вага експерименту, змінювався увесь стиль наукового мислення. Суспільні запити епохи, розвиток різних галузей наукового знання вимагали від науки розробки інструментарію, методів, понятійного апарату дослідження дійсності. Ці завдання виконувала **логіка**, яку за нових умов почали трактувати у Києво-Могилянській академії (КМА) як засіб отримання знання, пізнавальний інструмент.

Завдання дослідження – на прикладі курсів логіки, які викладались у системі філософських дисциплін Києво-Могилянської академії, прослідкувати становлення раціоналістичних методів пізнання у вітчизняному освітньому просторі, охарактеризувати основні операції мислення (схоплення, судження, умовивід), які були предметом логіки і далі використовувалися у процесі навчання і викладання інших дисциплін і в суспільній практиці.

Джерельною базою дослідження є перекладені з латинської мови курси логіки професорів Києво-Могилянської академії: Феофана Прокоповича [9], Георгія Кониського [6], Стефана Яворського [13]. Ці курси дають змогу прослідкувати становлення логічних ідей у вітчизняному освітньому просторі XVII – XVIII ст. та їх вплив на розвиток теоретичного мислення у наступні епохи.

Філософська освіта у Києво-Могилянській академії розпочиналась із вивчення логіки. Це було традицією системи викладання у вищих навчальних закладах того часу, але водночас цей факт пояснювався усвідомленням того, що сам навчальний предмет “логіка” відіграє основну роль у формуванні абстрактного мислення, освітньої та загальної культури. Професор КМА Георгій Кониський у своєму курсі Логіки формулює завдання цієї дисципліни таким чином: “Логіці належить подвійний обов’язок: перший – оберігати думку від помилок, другий – подавати органи або знаряддя іншим наукам” [6, с. 222].

Система навчання КМА охоплювала вісім класів: один підготовчий і три граматичні належали до нижчих класів, класи поетики та риторики – проміжні та два вищі класи – філософії й теології. Навчальний процес у нижчих і вищих класах суттєво відрізнявся: у нижчих існувала ціла система педагогічного стимулювання (завдання екзерцисів та окупацій, визначення найкращих учнів у класі та з їхньою допомогою перевірка знань інших, проведення екзаменів). За твердженням дослідників, у старших класах від цих педагогічних прийомів відмовлялися, натомість основну роль тут відігравав такий педагогічний прийом, як диспут [1, с. 285-286]. Визначення диспуту подане у Ф. Прокоповича: “Диспут, як показує сама назва, є нічим іншим, як розв’язання питання про те, яка з двох суперечливих думок є істинною, коли філософи або інші спеціалісти розглядають міцність основи кожної з них і принципи, на які вони спираються, вступивши у розмову. Один із них бере до уваги засади іншого, а той, у свою чергу, заперечує протилежну для нього тезу, або ту саму тезу (тут немає різниці) розглядає перший, а заперечує інший. Звідси, хоч кожному зі сторін підтримують численні прихильники, що ворогують між собою, то однак розпочинається бій двох таборів, неначе на війні, якщо між двома протилежними поглядами немає середнього, за яким може йти третій. ...Шкільні диспути запроваджуються у формі звичайного діалектичного силогізму” [9, с. 10-11]). Диспути як форма навчання відігравали особливу роль у процесі опанування студентами філософських і богословських дисциплін, заміняли собою класні та домашні вправи, що практикувалися у попередніх класах. На думку Ф. Прокоповича, метою логіки було краще оперувати операціями розуму у веденні диспуту [9, с. 9-25].

Логіка була основним засобом, інструментом, який уможлилював проведення диспуту. У диспуті спочатку ставиться проблема і подаються підстави, що підтверджують її істинність. Якщо підстава викликає сумніви, то робляться окремі закиди з того чи іншого питання. На них ще раз дається відповідь, яка ще раз підтверджує істинність тієї чи іншої

основної проблеми. А коли відповідь закиду не достатня, то закид ще раз повторюється. Далі з відповідного диспуту робляться висновки, що беруться за основу тієї думки, яку обстоює лектор (приклад: лекційні курси з Логіки Ф. Прокоповича [9, с. 9–111]; Г. Кониського [6, с. 64–384]; С. Яворського [13, с. 41–614]). Крім негативних моментів, при веденні диспуту (ретельний розбір і пояснення термінів, що відволікало від основної думки, нагромадження тез, антитез і синтез, що вело до нагромадження матеріалу при викладанні курсу), було й чимало позитивного.

Курс логіки був спрямований на розвиток у студентів засад раціонального мислення, на правильний, послідовний виклад власних думок при максимальному врахуванні зауважень опонентів, на вміння ведення диспуту. Ця своєрідна “гімнастика мозку”, схоластичний метод, який був покладений в основу викладання, з часом заперечили самих себе, але це був певний етап у західноєвропейській, а отже, і у вітчизняній педагогіці періоду XVII – XVIII ст. Здобуті знання і навички студенти академії використовували при вивченні інших дисциплін, а далі – за межами навчального закладу – в державницькій та суспільно-політичній діяльності [4, с. 615].

У XVII – XVIII ст. в Києво-Могилянській академії логіку все більше починають розглядати як науку про закони і форми людського мислення, головним завданням якої є правильне, істинне пізнання навколишньої дійсності. С. Яворський у курсі “*Agonium philosophicum*” зазначає: “Метою нашої інтелектуальної потенції є пізнання та споглядання істини, так само як зоровій потенції [властиво] бачити світло та колір, слуховій – чути звук, бажальній – бажати добра. Але оскільки людський розум сам по собі слабкий та ненадійний, що може, звичайно то, хитатись між істинним та хибним, то він потребує якогось наукового навичку (*habitus*), який здатний керувати своїми діями за допомогою певних законів. І тут таким порадином є логіка, яка спроможна керувати операціями нашого інтелекту” [13, с. 43-44].

Курси логіки поділялися на дві частини: Малу логіку (*Logica minor*) та Велику логіку (*Logica major*) [11].

Мала логіка (*Logica minor*) знайомила студентів із методом викладу і була одночасно своєрідним логічним словником найголовніших понять, логічних виразів, які зустрічатимуться у наступних навчальних курсах. Змістом Малої логіки було три диспути, в яких мова йшла про три операції розуму. Перша операція розуму – це просте спостереження або схоплення (*apprehensio*) предмета, речі. Операція схоплення фіксує факт існування, буття об’єкта через певне поняття, термін. Перший розділ Малої логіки був вченням про терміни. Значна увага у цьому розділі приділялася

також питанню про субпозицію, згідно з яким змісту кожного терміна відповідає певна річ (предмет висловлювання). Зміна властивості речі зумовлює зміну і самого терміна. Перший диспут малих логік завершував розділ про предикацію. Предикацію розглядали як твердження одного про інше: категорію – як порядок вищих і нижчих предикатів (тобто родів, видів, індивідів, які знаходяться під будь-яким вищим або нижчим родом). Другий диспут Малої логіки характеризував більш складну логічну операцію – судження. Судження визначалося як висловлювання, в якому щось стверджувалося або заперечувалося [13, с. 68]. Висловлюванням називалася будь-яка граматично правильно побудована мовна конструкція, що за структурою дорівнює реченню або включає декілька речень. Кожне висловлювання має свою матерію і форму. Матерію висловлювання утворює суб'єкт чи предикат, а форму – зв'язка [6, с. 93-95; 13, с. 68-69]. Таким чином, речення чи судження складаються з трьох елементів: суб'єкта, предиката та дієслова. Класифікація суджень, дана в курсах логіки, здійснюється, як зазначає Я. Стратій, переважно на лінгвістичній основі [5, с. 297]. Всі судження поділяються на абсолютні (в сучасній термінології – категоричні) та модальні [13, с. 69-71; 6, с. 95-102].

Другий диспут Малої логіки закінчувався питанням про визначення та поділ. С. Яворський подає такі формулювання понять “визначення” і “поділ”: “Визначення є мовленням, що пояснює сутність і природу речі” [13, с. 80]; “Поділ є мовленням, що поділяє ціле на свої частини” [13, с. 84]. Визначення і поділ розглядалися як наступний етап пізнавальної діяльності людини, що веде до вищої інтелектуальної операції, яка називається аргументацією. Питання про аргументацію розглядається в останньому диспуті Малої логіки [13, с. 87-88]. Аргументація розглядалася як вислів, що дає можливість виводити одне положення з іншого. Вона складається з антецедента, що містить один або два засновки, консеквента, тобто того, що саме виводиться, і консеквенції, яка була власне тим, чим консеквент виводиться з антецедента. До видів аргументації належали силогізм, ентимема, дилема, сорит, індукція [13, с. 87-88; 6, с. 114-200; 9, с. 107-111]. Основна увага у курсах малої логіки приділялася першому видові аргументації – **силогізму**. С. Яворський визначає силогізм таким чином: “Є аргументація, названа силогізмами. Вона є мовленням, що складається з трьох суджень, розміщених певним способом, у яких із двох суджень впливає третє внаслідок зв'язку крайніх термінів із середнім у засновках, наприклад: кожному чесноту треба любити, справедливість є чеснотою, отже, справедливість треба любити” [13, с. 87]. Основна увага у цій частині була приділена матерії та формі силогізмів, їхній фігурі та модусам; викладалося

питання про софістичний силіогізм та його спростування. Далі йшов виклад питання про дистинкції. Завданням цієї частини логіки було дати навички правильної побудови суджень, вміння відстоювати свою думку і спростовувати думки опонентів. Закінчувалася Мала Логіка Законами ведення правильного диспуту з іншими [6, с. 186–200]; У Ф. Прокоповича правила правильного ведення диспуту викладаються на початку курсу логіки: “Про закони і правила належного ведення диспуту” [9, с. 9-25]. Вивчення Малої логіки було вступом до Великої логіки – теорії пізнання.

Велика логіка (Logica major) виходила за межі нашого сучасного розуміння логіки і була власне теорією пізнання. У ній є багато частин, які сучасна наука відносить до метафізики чи вступу до філософії [10, с. 110]. Включення цих питань у період XVIII ст. до предмета вивчення логіки було зумовлене не лише традицією, але також логічним виправданням. У вступі до Великої логіки мова йшла про предмет логіки, ставилося питання, є логіка теоретичною чи практичною дисципліною (розв’язувалося на користь практичної), наукою чи мистецтвом (питання розв’язувалося таким чином, що логіка є мистецтвом і наукою водночас (Ф. Прокопович. Книга шоста Логіки. Розділ другий: “Стверджується, що логіка є мистецтво, і відкидається те, що заперечує цю думку”; розділ четвертий: “Встановлюється, що логіка є наукою у прямому розумінні слова і відкидаються аргументи противників у цьому питанні” [9, с. 32-36; 39-41]. Далі йшли розділи про об’єкт логіки. Стверджувалося, що дійсним об’єктом логіки є не речі, не слова, а операції мислення, які забезпечують правильний хід думок. Й. Кроковський із цього приводу зазначає: “Логіка має своєю кінцевою метою спосіб знання, яким правильно користуються люди в пошуках істини об’єктивних речей” [7, с. 110]. Після вступної частини у перших диспутах Великої логіки розглядалися питання про **дистинкції** (відмінність, різниця, інакшість), які поділялися на реальні та раціональні. Реальною дистинкція є тоді, коли окремі предмети різняться один від одного: “Просто реальна дистинкція є відмінність певного сутнього від іншого” [13, с. 233]. Коли ж щось у дійсності є одним і тим самим, але сприймається нашою свідомістю як щось відмінне, то така дистинкція є раціональною: “Дистинкція розуму є тоді, коли одна і та сама річ різним способом пізнається дистинктними актами або вона є від одного і того самого об’єкта інша і інша у нашому інтелекті відповідно до тих та інших співзначників” [13, с. 332]. Дистинкція існує там, де є потенціальна відмінність, тобто в зовнішніх об’єктах, але ці об’єкти є не стільки дистинкцією, скільки можливістю для того, щоб річ могла розрізнятися за допомогою розуму. Вони тому називаються зовнішніми об’єктами, що через них річ

розрізняється не сама по собі, а у нашому мисленні. Сама вона має лише підставу для наступного розрізнення розумом [13, с. 228-341].

Предметом Великої логіки було також питання про співвідношення загального і часткового. Ця проблема розроблялась ще в епоху Античності, зокрема у працях Аристотеля [3, с. 18-19]. Питання співвідношення загального і часткового (про універсалії) було одним із центральних у всій системі середньовічної науки, оскільки воно торкалося світобудови: що є первинним (універсальним) у світі – речі чи лише їх універсальні назви. Відповідь на це питання визначало шлях пізнання: від загальних понять до явищ оточуючого світу (речей) чи від речей до понять. Від вирішення цього питання залежала подальше наукове пояснення явищ природи. У курсі Г. Кониського зазначено: “Ця доктрина сприяє не тільки [вивченню] категорій, а й усієї філософії, тому що без її знання не могли б виникнути взагалі жодна наука чи певне пізнання” [6, с. 237]. Оскільки всі окремі речі та явища в природі є непостійними та змінними, то без універсалій ми не змогли б мати знання про окремі речі.

Вже в середньовіччі у розв’язанні питання про універсалії виокремилося два протилежні підходи: реалістичний і номіналістичний [8, с. 288]. Проблема універсалій у вітчизняній логіці розглядуваного періоду вирішується головним чином в **номіналістичному дусі** [5, с. 298], що значною мірою було зумовлено розвитком природничих наук і орієнтацією теоретичних наук на пізнання явищ оточуючого світу. Г. Кониський визнає, що універсалія існує і дійсності як формальна єдність – найвища подібність натур, що є в самих речах. Це він називає “не-власне-універсалія”, бо для її виникнення потрібна абстракція, яка можлива лише в розумі. Якщо ж універсалію розглядати у власному смислі, то вона реально не існує, а виникає лише в розумі. Г. Кониський вважає, що “суб’єктом універсалії є натури речей, які не є так реально відрізненими від індивідів, щоб існували самі собою, а не з допомогою інтелекту” [6, с. 265]. Так, людська природа незалежно від інтелекту властива багатьом індивідам, у той же час і “натури щодо речі менш властиво універсальні, а стають більш властиво універсальними хіба що з допомогою інтелекту” [6, с. 266], бо “дистинкція натур від одиницостей відбувається лише в розумі, а не в об’єкті і в самих речах, як було доведено всупереч скотистам; отже, і єдність дистинкції не відповідає натурам щодо речі, а тільки з допомогою інтелекту” [6, с. 266-267]. Як видно з наведеного, Г. Кониський визнає загальні поняття продуктами абстрагуючої пізнавальної діяльності людського розуму. Якщо універсалії пов’язані з окремими речами, то це свідчить, що поняття науки відображають

об'єктивну дійсність – такий висновок слідує із розуміння вітчизняними мислителями проблеми універсалій.

Займаючи позицію поміркованого номіналізму, професори Києво-Могилянської академії розглядають універсалії як сутності, що існують невіддільно від окремих, одиничних речей. Й. Кроковський доводить, що “універсальні натури, по суті, існують в одиничних, оскільки універсальні натури не існують поза одиничним ані щодо одиничних, бо вони не є чистими словами чи поняттями” [7, с. 41]. Визнання реального існування окремих речей мало велике значення для розвитку теорії пізнання. На думку С. Яворського, пізнавані інтелектом абстрактні речі є чимось вторинним стосовно свого об'єкта. На його думку, пізнання залежить, перш за все, від одиничних речей: “Універсальні природи не існують поза своїми одиничними речами, як відокремлені, так [вважають] всі перипатетики на чолі з Аристотелем і доводять: коли б універсальні природи були відокремлені від одиничних, то існували б сутності одиничних і не існували б; існували б, як вчить Платон, не існували б, як доводжу; сутність Петра, наприклад, не може існувати відокремлено від Петра, бо коли б Петро існував на землі, то сутність його була б під небозводом поза Петром, тоді Петро не був би людиною, тому що в собі він не мав би сутності та природи людини” [13, с. 360]. Г. Кониський вважав, що основою для узагальнень є речі зовнішнього світу: речі мають подібні риси, що дає змогу розумові після операції абстракції подібних рис створювати універсалії. Утворені таким чином поняття – це прототипи речей, що існують у розумі внаслідок чуттєвого сприймання: “Речі дійсно є численними, і якщо б речі не мали множини, то терміни ніколи б її не мали, бо граматична множина залежить від реальної” [6, с. 245]. Про окремі речі не існує науки, а загальне, яке існує в понятті, ґрунтується на існуючому в природі. Особливо цінними є думки вітчизняних мислителів про те, що поняття відображають загальне, що існує в речах. Звідси випливає, що первинними вітчизняні мислителі визнавали речі оточуючого світу, а поняття – як похідні.

Дані чуттєвого сприйняття, оформлені розумом у поняття, становлять вихідний пункт для логічного процесу узагальнення, кінцевий результат якого – певне обмежене число найбільш загальних понять – категорій. Ці поняття неможливо звести ні одне до одного, ні до якогось простішого поняття [6, с. 298–333; 13, с. 459-536]. На думку вітчизняних учених, категорії не вигадані, не винайдені розумом, вони лише відображають найбільш загальним чином природне співвідношення речей. У категоріях узагальнено дані досвіду.

На основі загальних понять розум здійснює свої складні операції у процесі пізнання – конструює судження й умовиводи, які характеризують розумову діяльність. Логічні операції, які здійснює розум у процесі пізнання, були також предметом розгляду Великої логіки.

Першою логічною операцією інтелекту є схоплення (*apprehensio*). Схоплення сутності предмета у поняттях і вираження цієї сутності у словах або термінах є розумінням. Але якщо у терміні сутність предмета виражається нерозгорнуто, то розгорнуто вона може бути виражена у визначенні. Визначення коротко відображає перелік істотних властивостей предмета, позначеного даним терміном, а також у ряді інших суджень, які проявляються у реченнях [3, с. 142-143]. Першу інтелектуальну операцію стосовно пізнання продовжує друга. При цьому зазначалося, що перша інтелектуальна операція схоплення (*apprehensio*) може бути хибною, неправильною. Критичну перевірку істинності схоплення забезпечує **друга інтелектуальна операція**, яка полягає в тому, що інтелект розглядає сутність предмета в його розгорнутому вигляді, вираженим у формі **судження** (речення). Говорячи про другу інтелектуальну операцію, вітчизняні мислителі велику увагу приділяли істинності судження, головним принципом яких була відповідність думки й об'єкта. Істинність судження полягає в тому, що інтелект судить так, як насправді є в дійсності. Цю думку розвиває С. Яворський: “Зазначаю, що істинність є троякою: одна є метафізична або трансцендентальна, яка береться для пізнавальності судження, і вона проникає в інші сутні, так само як і в судження, ідентифікуючись із ними, визначає, що судження є або істинне, або хибне. Другою є моральна істинність, що протиставляється обманові, і так взята істинність або ще більше істина є відповідністю слів із думкою. І така істинність перебуває в мовному та письмовому судженні. Нарешті, третьою є формальна або логічна істинність, і так взята, вона є відповідністю акту з об'єктом. А хибність, навпаки, є невідповідністю акту з об'єктом. Далі, під відповідністю розумій повну подібність акту з об'єктом, але не фізичну, бо не існує жодної подібності духовного пізнання з матеріальним об'єктом або акцидентом” [13, с. 545].

Пізнання розумілося київськими вченими як складний процес, утворення поняття і судження. Це лише перший етап у пізнанні. Наявність міжпредметних зв'язків, котрі висували на перший план натурфілософія та інші дисципліни, приводили до думки, що пізнання – це рух інтелекту від одного акту пізнання до іншого, пов'язаного з попереднім. Ця процедура виражалась у формі силогізму. **Силогізм** – це третя операція розуму, результатом якої є умовивід. Головна роль в утворенні силогізму належа-

ла інтелекту. Однак інтелект утворює силогізм не довільно, а на основі об'єктивних даних, отриманих від реальної дійсності: “інтелект не може утворювати жодного пізнання без імпресивного образу, адже без фізичного сприйняття іншого пізнання він не може утворювати пізнання, відповідно – і висновку” [13, с. 575]. Особливу увагу київські вчені приділяли доказовому силогізму [13, с. 589-604; 6, с. 373-379].

Києво-могилянські вчені дотримувалися думки, що ознакою кожного істинного судження є логічний доказ, що веде до переконливого знання. Обов'язковим атрибутом доказу, що веде до знання, вважались **ясність та очевидність**, завдяки чому людина отримує істинне уявлення про навколишній світ: “Засновки кожного доказу повинні бути обов'язково істинними, певними і очевидними. Підстава: якщо принаймні один засновок у доведенні буде хибним, непевним та прихованим, то висновок обов'язково буде хибним, непевним та прихованим, тому що висновок йде за слабшою частиною або засновком, і тоді висновок не буде знанням, відповідно і доказ не буде силогізмом, який утворює знання” [13, с. 594]. Принцип очевидності було покладено в основу єдиного методу, який, на думку вітчизняних мислителів, забезпечував людині можливість здобути істинне знання, проникнути в таємниці природи і впливати на неї.

Основним принципом гносеології у вітчизняній науці розглядуваного періоду стає **пізнаваність світу**. Пізнаваність світу може бути досягнутою за допомогою логічних операцій. Використання логічних операцій у процесі пізнавальної діяльності веде до багатьох наукових відкриттів. Тому логіці, предметом якої було вивчення логічних операцій розуму, відводилося чільне місце у процесі викладання філософських дисциплін. Київські мислителі розвивали думку про об'єктивний характер знань людини, які вона здобуває у процесі навчання і досвіду. Пізнавальні операції розуму вчені пов'язують із мовою. Мова є знаковою системою, у якій відображається світ речей як результат пізнавальної діяльності людини. Питання про те, як у мові відображаються результати пізнання, є предметом окремого викладу.

Викладений матеріал дає змогу зробити висновок про те, що логіка посідала значне місце у системі викладання філософських дисциплін у КМА. Її завданням було дати студентам теоретичні знання про закони і форми людського мислення. Вихідною точкою осмислення логічних проблем був “Органон” Аристотеля, але у своїх лекційних курсах професори академії не обмежувалися лише цим традиційним авторитетом, а використовують дані сучасної їм науки. Знання з курсу логіки використовувалися при вивченні таких предметів філософського циклу: натурфілософії, метафізики, етики, теології, а далі – у суспільній практиці. Саме тому вітчизняні вчені

починають трактувати логіку як науку практичну, яка стає інструментом, теоретичною базою для розвитку наукового знання у наступні епохи.

Посилання:

1. *Аскоченский В.* Киев с древнейшим его училищем Академиею : В 2-х ч. — Киев : Университетская типография, 1856. — Ч. I. — 370 с.
2. *Захара И. С.* О предмете и задачах логики в Киево-Могилянской академии // Отечественная общественная мысль эпохи Средневековья (Историко-философские очерки) : Сб. науч. трудов. — Киев : Наук. думка, 1988. — С. 300—309.
3. *Захара И. С.* Академічна філософія України (XVII – I пол. XVIII ст.). — Львів : Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2000. — 239 с.
4. *Захара И. С.* Коментарі до Малої логіки // *Яворський Стефан.* Філософські твори : У трьох томах. — Т. I. — Київ : Наук. думка, 1992. — С. 615—632 с.
5. Історія філософії на Україні : У трьох томах / АН УРСР, Ін-т філософії. — Том I. : Філософія доби феодалізму. — Київ : Наук. думка, 1987. — 398 с.
6. *Кониський Г.* Філософські твори : у двох томах / Пер. з лат., упор., передм. та примітки *М. В. Кашиби;* АН УРСР, Ін-т філос., Ін-т сусп. наук. — К. : Наук. думка, 1990. — Т. I. — 494 с.
7. *Кроковський І.* Диспут з логіки / Перекл. з лат. *І. Паславського.* — Архів Інституту українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. — Львів, 1972-1973. — 300 с.
8. *Маковельський А. О.* История логики. — М. : Наука, 1967. — 502 с.
9. *Прокопович Ф.* Логіка // *Прокопович Ф.* Філософські твори : в трьох томах. — Т. II : Логіка. Натурфілософія або Фізика. Етика. — К. : Наук. думка, 1980. — 550 с.
10. *Симчик М.* Курси логіки в Києво-Могилянській академії // Україна XVII століття: суспільство, філософія, культура : Зб. наук. праць на пошану пам'яті проф. Валерії Михайлівни Нічик / Ред.-упор. : *Л. Довга, Н. Яковенко.* — К. : Критика, 2005. — С. 108—117.
11. *Стратій Я. М.* Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии / *Стратій Я. М., Литвинов В. Д., Андрушко В. А.* — К. : Наук. думка, 1982. — 348 с.
12. *Стратій Я. М.* Філософія Києво-Могилянської академії. Проблема пізнання // Історія української культури : у п'яти томах. — Том 3 : Українська культура другої половини XVII –XVIII століть. — Київ : Наук. думка, 2003. — С. 575—611.
13. *Яворський С.* Філософські твори : у трьох томах / Пер. з лат., вст. ст., комент. та ім. показчик *І. С. Захари ;* АН України ; Ін-т філософії та ін. — Том I. — К. : Наук. думка, 1992. — 630 с.

References (transliterated and translated):

1. *Askochenskij V.* Kiev s drevnejshim ego uchilishhem Akademiejju : V 2-h ch. (Kiev with its oldest school – the Academy : In 2 parts). Kiev, 1856. Part I. 370 p.
2. *Zakhara I. S.* O predmete i zadachah logiki v Киево-Mogiljanskoj akademii (On the subject of logics in the Kyiv-Mohyla Academy // Patriotic social thought of the Middle Ages (Historical and philosophical essays) : Collection of scientific works. Kiev, 1988. P. 300—309.
3. *Zakhara I. S.* Akademichna filosofiiia Ukrainy (XVII – I pol. XVIII st.) (Academic philosophy of Ukraine (17 – first half of 18 centuries)). Lviv, 2000. 239 p.
4. *Zakhara I. S.* Komentari do Maloi lohiky // *Yavorskyi Stefan.* Filosofski tvory : U trokh tomakh (Comments on Little logic // *Stefan Jaworski.* Philosophical works : In three volumes). Vol. I. Kyiv, 1992. P. 615—632.
5. Istoriiia filosofii na Ukraini : U trokh tomakh / AN URSR, In-t filosofii. — Tom I. : Filosofiiia doby feodalizmu (History of Philosophy in Ukraine : in three volumes / USSR Academy of Sciences, Institute of Philosophy. — Vol. I: Philosophy of feudalism era). Kyiv, 1987. 398 p.

6. *Konyskyi H.* Filosofski tvory : u dvokh tomakh (Philosophical works: in two volumes / Latin translations, preface and notes by *M. V. Kashuba*; USSR Academy of Sciences, Institute of Philosophy., Institute of Social Science). Kiev, 1990. Vol. I. 494 p.
7. *Krokovskiy I.* Dysput z lohiky (Dispute in logics) / Trans. from the Latin be *I. Paslavskiy*. — Archive of I. Krypyakevych Institute of Ukrainian Studies. Lviv, 1972-1973. 300 p.
8. *Makovel'skij A. O.* Istorija logiki (History of Logics). Moscow, 1967. 502 p.
9. *Prokopovych F.* Lohika // Prokopovych F. Filosofski tvory : v trokh tomakh. — T. II : Lohika. Naturfilosofiiia abo Fyzyka. Etyka (Logics // *F. Prokopovich* Philosophical works : in three volumes. — Vol. II : Logics. Natural philosophy or physics. Ethics). Kiev, 1980. 550 p.
10. *Symchych M.* Kursy lohiky v Kyievo-Mohylianskii akademii // Ukraina XVII stolittia: suspilstvo, filosofiiia, kultura : Zb. nauk. prats na poshanu pam'iaty prof. Valerii Mykhailivny Nichyk (Courses of logics in Kyiv Mohyla Academy // Ukraine of the 17th Century: Society, Philosophy, Culture : Collection of scientific works to honor the memory of Prof. Valeria Mykhailivna Nichyk / *L. Dovha, N. Yakovenko* (ed.). Kiev, 2005. P. 108—117.
11. *Stratij Ya. M., Litvinov V. D., Andrushko V. A.* Opisanie kursov filosofii i ritoriki profesorov Kievo-Mogiljans'koj akademii (Description of courses of philosophy and rhetoric taught be professors of Kiev-Mohyla Academy). Kiev, 1982. 348 p.
12. *Stratij Ya. M.* Filosofiiia Kyievo-Mohylianskoi akademii. Problema piznannia // Istoriiia ukrainskoi kulture : u p'iaty tomakh. — Tom 3 : Ukrainska kultura druhoi polovyny XVII –XVIII stolit (Philosophy of Kyiv-Mohyla Academy. The problem of knowledge // History of Ukrainian culture : in five volumes. — Volume 3: Ukrainian culture of the second half of the 17th -18th centuries). Kyiv, 2003. P. 575—611.
13. *Yavorskyi S.* Filosofski tvory : u trokh tomakh (Philosophical works : in three volumes / Latin translation, comments and bibliography. index by *I. Zakhara*; Academy of Sciences of Ukraine; Institute of Philosophy, etc.) — Vol. I. Kiev, 1992. 630 p.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2013

Г. Антонюк, М. Антонюк

Логика в системе философских дисциплин Киево-Могилянской академии (XVII – нач. XVIII в.)

На примере образовательной практики Киево-Могилянской академии в статье проанализировано преподавание логики в системе философских дисциплин. Авторы делают вывод, что логика занимала значительное место в системе преподавания философских дисциплин в Киево-Могилянской академии, поскольку своим заданием она имела овладение операциями мышления, которые необходимы были человеку в процессе познания мира. Ее задачей было дать студентам теоретические знания о законах и формах человеческого мышления. Исходной точкой осмысления логических проблем был “Органон” Аристотеля, но в своих лекционных курсах профессора академии не ограничиваются только этим традиционным авторитетом, а используют данные современной им науки. Знания по курсу логики использовались при изучении таких предметов философского цикла: натурфилософии, метафизики, этики, теологии, а далее – в общественной практике. Изучение логики способствовало развитию рационализма – теоретической базы Просвещения в отечественном образовательном пространстве XVII – XVIII вв.

Ключевые слова: логика, операции мышления, философский курс, Киево-Могилянская академия, отечественное образовательное пространство.

H. Antoniuk, M. Antoniuk

**Logics Doctrine in the System of Philosophical Disciplines
in Kyiv-Mohyla Academy (the 17th – beginning of the 18th centuries)**

The article analyzes educational practices of Kyiv-Mohyla Academy on the example of the logics doctrine in the system of philosophical subjects. The authors conclude that Logics occupied a significant place in the teaching of philosophical disciplines at Kyiv-Mohyla Academy, since the task of logics was to master the operations of thinking that were necessary for a man in the process of acquiring knowledge about the world. Its aim was to give students the theoretical knowledge of the laws and forms of human thinking. The starting point for understanding the logical problems was the “Organon” by Aristotle, but during their lectures professors of the Academy were not limited to traditional authority and used the data of contemporary science, as well. Logic skills were applied in teaching and learning of such sciences as natural philosophy, metaphysics, ethics, theology and, therefore, were used in public practice. Studying logics contributed to the development of rationalism - the theoretical framework of the Enlightenment in the national educational space of the 17th – 18th centuries.

Key words: logics, thinking operations, philosophical course Kyiv-Mohyla Academy, the national educational space.

Рецензент – доктор філософських наук, професор В. О. Кудін

НАШІ АВТОРИ

Антонюк Галина Дмитрівна – докторант кафедри прикладної лінгвістики Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат філософських наук

Антонюк Марія Василівна – студентка IV курсу Інституту комп’ютерних наук та інформаційних технологій Національного університету “Львівська політехніка”

Багрій Іванна Петрівна – аспірантка кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету “Львівська політехніка”

Балацька Любов Петрівна – старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету “Львівська політехніка”

Білецька Галина Анатоліївна – доцент кафедри екології Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Браніцька Тетяна Ромуальдівна – доцент кафедри Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент

Будник Олена Богданівна – старший науковий співробітник відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Васянович Григорій Петрович – в. о. директора Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Гриджук Оксана Євгенівна – доцент кафедри соціології та культурології Національного лісотехнічного університету, кандидат філологічних наук

Грудинін Борис Олександрович – доцент кафедри фізики та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, кандидат педагогічних наук, доцент

Дубініна Оксана Миколаївна – доцент кафедри “Комп’ютерної математики та математичного моделювання” Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, кандидат технічних наук, доцент

Дуркалевич Ірина Володимирівна – старший викладач Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, доктор філософії (PhD) у галузі психології

Кондрацька Галина Дмитрівна – завідувач кафедри спортивних дисциплін та методики їх викладання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

Коритко Зоряна Ігорівна – професор Львівського державного університету фізичної культури, доктор біологічних наук, професор

Масліч Світлана Володимирівна – аспірант Інституту професійно-технічної освіти Національної Академії педагогічних наук України

Мацейко Ольга Володимирівна – аспірант відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Онищенко Василь Денисович – в. о. завідувача відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник

Осадчий В'ячеслав Володимирович – професор кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

Савченко Ірина Миколаївна – вчений секретар Національного центру Мала академія наук України МОН України і НАН України, старший науковий співробітник лабораторії “Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр професійно-технічної освіти” Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук

Смолінська Олеся Євгенівна – доцент кафедри української та іноземних мов Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького, кандидат педагогічних наук

Стрілько Валентина Василівна – президент МОФ імені Ярослава Мудрого, кандидат педагогічних наук

Топилко Надія Ярославівна – викладач фізичної культури Міжрегіонального центру професійно-технічної освіти художнього моделювання і дизайну, кандидат наук з фізичного виховання

Фучила Олена Миколаївна – старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету “Львівська політехніка”, кандидат педагогічних наук

Шийка Катерина Ярославівна – викладач економіки Міжрегіонального центру професійно-технічної освіти художнього моделювання і дизайну м. Львова, заступник директора з навчально-методичної роботи

Щеглов Андрій Юрійович – аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка

Пам'ятка авторові

- ❖ Стаття повинна відповідати тематиці журналу і сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Автор статті відповідає за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за правильне цитування джерел і коректне посилання на них.
- ❖ У статті повинні бути присутні такі необхідні елементи: постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження; висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.
- ❖ Відповідно до вимог АК України до фахових наукових видань електронна версія журналу буде розміщена на сайті Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Надсилання статті до редакції передбачає згоду автора на розміщення її в мережі Інтернет.
- ❖ Структура статті:
 - УДК;
 - прізвище та ім'я автора;
 - назва статті;
 - текст статті;
 - список використаних джерел;
 - анотація російською й англійською мовами у такій послідовності: ім'я та прізвище автора, назва статті, текст анотації (обсягом до від 100 до 250 слів), ключові слова.
 - транслітерація і переклад англійською мовою використаних джерел.
- ❖ Обсяг статті – 9-12 сторінок комп'ютерного набору.
- ❖ Текст статті набирається українською мовою на сторінці формату А4 кеглем 14 через 1,5 інтервали з дотриманням розмірів полів: верхнього, нижнього і лівого – 30 мм, правого – 10 мм (29 рядків, 60-65 знаків у рядку). Не допускається набір будь-якої частини тексту меншим інтервалом.
- ❖ У тексті статті посилання на використані джерела подаються у квадратних дужках, зазначається порядковий номер і сторінка цитованого джерела.
- ❖ Список використаних джерел складається в алфавітному порядку за вимогами Держстандарту.
- ❖ Сторінки статті нумеруються за порядком, без пропусків і буквених позначень. Автор несе особисту відповідальність за достовірність вказаних у статті дат, цитат, фактичних даних, бібліографії тощо.
- ❖ Ілюстрації та таблиці входять до загального обсягу статті. Загальна кількість ілюстративного матеріалу – таблиць, схем, малюнків – у статті не повинна перевищувати п'яти. Таблиці виконуються згідно з вимогами Держстандарту і розміщуються в тексті статті.
- ❖ На електронну адресу редакції (ppro2003@ukr.net) необхідно надіслати файл із текстом статті в редакторі Microsoft Word, шрифт – Times New Roman, розмір шрифту – 14, міжрядковий інтервал – 1,5. Схеми та діаграми виконуються в редакторі Word.
- ❖ До статті додаються такі супроводжувальні документи:
 - рецензія доктора або кандидата педагогічних чи психологічних наук відповідно до напрямку статті;
 - повідомлення про автора (прізвище, ім'я, по батькові, посада, місце роботи (повна назва навчального закладу, установи), науковий ступінь, вчене звання, поштова адреса з індексом, службовий і домашній телефони) та кількість замовлених примірників журналу.
- ❖ Редколегія журналу залишає за собою право подавати рукописи на зовнішнє рецензування.
- ❖ Редакція зобов'язується кожному автору надіслати один примірник журналу.

Для нотаток

Наукове видання

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Львівський науково-практичний центр
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
Національний університет “Львівська політехніка”

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

Коректура: С. Вдович

Комп'ютерна верстка, технічне редагування: С. Вдович, М. Голяк

Макет обкладинки: О. Борисенко, У. Келеман

Підписано до друку 25.03.2014 р.
Формат 60×84/16. Папір Convex. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 13,0. Наклад 200 прим.

Видання здійснено Поліграфічним центром
Видавництва Національного університету
“Львівська політехніка”
вул. Колесси, 2, м. Львів, 79000