



УДК 378.147/005

к. пед. н., доц. **Курач М.С.**
(НПУ ім. М.П. Драгоманова)

МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИЙ СКЛАДНИК МОДЕЛІ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті акцентується увага на потребі вдосконалення процесу художньо-проектної підготовки майбутніх учителів технологій на основі моделювання цілісної системи її реалізації. Обґрунтовується важливість мотивації у навчанні. Здійснено аналіз досліджень, присвячених проблемі впливу мотивації на ефективність навчання.

Наголошується на необхідності створення орієнтувальної основи навчальної діяльності студентів як безпосередньо спрямованої та регульованої сукупності мотивів навчання. Зазначається, що цілеспрямована навчальна діяльність не лише об'єктивно орієнтується на досягнення цілей освіти, а й приймається особистістю, тобто суб'єктивно спрямовується внутрішніми умовами та мотивами студента.

Визначаються зміст і основні завдання мотиваційно-цільового складника моделі художньо-проектної підготовки майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: майбутні учителі технологій, художньо-проектна підготовка, мотивація, дизайн-освіта, педагогічна теорія, проблема підготовки учителів.

The attention of the article has been focused upon the need of the technology teachers'-to-be training process improvement on the basis of its realization by means of a holistic system modeling. The significance of the studies motivation has also been profoundly substantiated. The analysis of the research papers dealing with the motivation impact upon the studies efficacy problem has been thoroughly presented too.

Furthermore, the urgent necessity of the students' learning activities reference basis as immediately directed and regulated totality of studies causes creation has been stressed in this paper as well. It is pointed out that the purposeful learning activity is not only objectively oriented upon gaining certain education aims but it is acknowledged and accepted by a personality, i.e. it is subjectively directed by the student's inner conditions and causes.

The content and the main tasks of the motivationally-aimed component of the art-designed model of the technology teachers'-to-be training have been determined and clearly settled in this article.

Keywords: would be teachers of technology, art and project preparation, studying motivation, purposefulness of studying, teacher preparing model.

Відповідно до сьогоденних вимог суспільства і держави щодо навчання, виховання та розвитку творчих здібностей підростаючого покоління, а разом із тим і високоякісної підготовки педагогів, зокрема і вчителів технологій, актуальним постає питання моделювання освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

У контексті формування моделі художньо-проектної підготовки майбутніх учителів технологій варто виділити мотиваційно-цільовий складник цієї моделі.

Проблема мотивації у процесі навчання залежить від потреб людини (біологічних, соціальних, гностичних, естетичних й ін.), а також рушійних сил, які визначають її поведінку. Про вплив мотивації на ефективність навчання наголошував ще в I ст. н.е. знаний римський ритор Марк Фабій Квінтіліан (біля 35 – 96 р.). Зокрема, принцип стимулювання первинного інтересу дітей до навчання автор «Настанов оратору» («Institution oratoria») пов'язував з іграми [7].

Видатні філософи і педагоги-гуманісти минулого, зокрема, Ф. Рабле (1494 – 1553), Я. Коменський (1592 – 1670), Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778), Й. (1746 – 1827), К. Ушинський (1824 – 1870), розвинули теорію навчання відповідно до принципів природовідповідності, педагогічного реалізму та природного розвитку дитини, надаючи мотивації одне з провідних місць у системі навчання.

Навчальні цілі реалізуються через мотивовану навчальну діяльність у певних об'єктивних і суб'єктивних умовах активності особистості при розв'язанні дидактичних завдань. У контексті діяльнісного підходу (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Талізін та ін.) в структурі діяльності виділяються такі компоненти: потреби, мотиви, цілі, умови, результати та об'єкт, на який вона спрямована. Діяльність розуміється як реальний процес взаємодії людини, що є суб'єктом цієї діяльності, з навколишнім світом; процес розв'язання життєво важливих завдань, який складається з сукупності певних дій [1]. При цьому найважливішою з психологічного погляду є орієнтувальна складова діяльності, яка виконує сигнальну функцію, скеровуючи індивіда на процес розв'язання завдань, у т. ч. навчальних. Дія (як одиниця психологічного аналізу діяльності) – елемент діяльності, який складається з операцій, спрямованих на досягнення окресленої мети. Причому у виконанні будь-якої дії беруть участь три основні компоненти: орієнтувальний, виконавський та контрольно-коригувальний.

На думку Н. Талізін, «орієнтувальна основа – це та система умов, на які реально спирається людина при виконанні дій. Її можна розкрити як процес використання орієнтувальної основи дії» [4, с. 96].

Розглядаючи навчальну діяльність як складну систему дій та операцій, з очевидністю приходимо до висновку про необхідність створення в контексті нашого дослідження орієнтувальної основи навчальної діяльності студентів – формування мотиваційно-цільового компонента моделі художньо-проектної підготовки майбутніх учителів технологій. Тому метою нашої публікації є виділення особливостей цілеспрямованого навчання художньому проектуванню майбутніх учителів технологій та визначення основних завдань функціонування мотиваційно-цільового складника моделі художньо-проектної підготовки названих фахівців.

Прийнявши мету навчальної діяльності, студент починає виступати її суб'єктом. При цьому перед ним постають головні питання: що, як і коли потрібно робити задля досягнення позитивного результату. Тому студент має уявити компонентний склад навчальної діяльності, способи виконання дій та їх послідовність залежно від усвідомлених ним цілей навчання.

Реалізація принципу конкретизації цілей припускає побудову ієрархії підцілей, нижчими ступенями якої є конкретизовані цілі, засоби та способи реалізації яких стають зовсім ясні. Кожна нижче розташована ціль стає етапом, ступенем реалізації найбільш загальної мети. При постановці навчальних цілей необхідно, насамперед, враховувати цілі освіти загалом.

Навчальна діяльність частіше всього відбувається в рамках певного навчального закладу, вона є елементом існуючої системи державної освітньої підготовки. Тому формально конкретні навчальні цілі завжди повинні відбивати загальну державну ціль в галузі освіти.

Виділяють такі види навчальних цілей в структурі освітньої підготовки:

1) *глобальні, загальноосвітні цілі* – прийняті в суспільстві загальні установки стосовно бажаних характеристик освіченої людини, що вказуються в державних документах і визначають напрямок роботи певної системи чи підсистеми освіти;

2) *етапні освітні цілі* – цілі різноманітних освітніх рівнів (цілі середньої шкільної підготовки, професійно-технічної підготовки, вищої підготовки, перепідготовки і перекваліфікації спеціалістів і т.п.) – типові характеристики особистості людини певної освітньо-вікової групи;

3) *профільні освітні цілі* – цілі певних галузей підготовки (економістів, психологів, лікарів і т.п.) – специфічні характеристики особистості учня або студента, бажані для кваліфікованої діяльності в цій галузі.

Етапні та профільні освітні цілі вказуються в державних документах про освіту, статутних документах різних навчальних закладів, навчальних планах і програмах підготовки, що затверджуються на державному рівні Міністерствами та Відомствами. На відміну від глобальних цілей освіти, які визначають загальну його стратегію і тому є відносно стійкими і постійними, етапні та профільні цілі більш динамічні і змінні – вони можуть регулюватись, коректуватись, уточнятись і оновлюватись у зв'язку з розвитком змісту, форм і методів освіти;

4) *оперативні освітні цілі* – безпосередні цілі вивчення окремих навчальних предметів, тематичних блоків, тем, занять в конкретних умовах навчального процесу. Висуваються вчителями та викладачами і фіксуються у навчальних програмах дисциплін, планах занять, підручниках і посібниках, текстах лекцій і т.п. Затверджуються на засіданнях кафедр, навчально-методичних нарадах і т.д. Оперативні цілі найбільш рухомі, змінні та динамічні.

Правильно сформульована навчальна ціль припускає урахування усіх суспільних орієнтирів.

Наприклад, ціль вивчення певної навчальної теми підпорядковується цілі навчального предмета, що, у свою чергу, підпорядковується цілям певного навчального закладу, профілю підготовки і, нарешті, загальноосвітнім цілям державного рівня.

Безпосередньо навчальні цілі звичайно є конкретизацією освітніх цілей вищих рівнів, співвіднесеними зі специфічними умовами навчання (особливостями курсу, навчальним контингентом і т.п.). Однак, у свою чергу, навчальні цілі можуть бути також конкретизовані, побудовані відповідно до певної ієрархії.

Як і цілі будь-якої іншої діяльності навчальні цілі також поділяються *за ступенем конкретності* на загальні, орієнтовні та конкретні. Як правило, для певного відрізка навчання визначається одна чи декілька загальних цілей, кожна з яких потім конкретизується – поділяється на ряд орієнтовних і конкретних цілей, будується «дерево» навчальних цілей.

1. *Загальні навчальні цілі* – це ті основні й необхідні зміни в досвіді студента, заради яких і відбувається навчання (загальна навчальна ціль дисципліни, теми, заняття). Формулювання таких цілей потрібно починати з вивчення освітніх цілей окремого етапу і профілю підготовки. Викладачу потрібно чітко уявити попередню і подальшу навчальну та практичну діяльність студентів і вирішити, яку ціль треба зробити провідною на цьому етапі.

2. *Орієнтовні навчальні цілі* – всі можливі результати навчальної діяльності – знання і вміння студентів, яких вони набувають у процесі навчання і можуть продемонструвати після його завершення. В описі орієнтовних навчальних цілей не вказуються умови досягання і перевірки відповідних умінь.

Навчальна діяльність відбувається протягом певного часу. Щоб досягти основних результатів навчання, студент повинен навчитися виконувати також низку допоміжних умінь, без яких основне вміння – неможливе.

Допоміжні вміння мовби містяться у основному вмінні у згорнутому вигляді. Вони є сходами до набуття основного вміння. Виділити й описати орієнтовні навчальні цілі – це викладацьке мистецтво, від якості якого залежить те, наскільки швидко й ефективно студенти навчаються основному вмінню.

3. *Конкретні навчальні цілі* (їх ще називають – діагностичні, операціоналізовані або точні навчальні цілі) – це результати навчальної діяльності, що прогножуються і можуть бути досягнуті на обмеженому етапі навчання. Формулювання навчального завдання полягає в докладному описі результату навчальної діяльності, а також умов його одержання і необхідних норм.

Якщо розглядати освітню галузь «Технологія», то визначення її цілей здійснюється відповідно до проявів і властивостей сучасного технологічного середовища, яке в навколишній дійсності превалює над природним [3]. Цілі узгоджуються з відповідними характеристиками особистості, здатної активно функціонувати у сучасному високотехнологічному середовищі. Для цього від людини вимагається сукупність таких технологічних уявлень і знань: про різноманітні види перетворювальної діяльності, їх результати та наслідки впливу на особистість, культуру, природу і суспільство; про еволюцію технологічного середовища (можливі й очікувані сценарії соціально-технологічного розвитку); про залежність процесів, способів і засобів діяльності на розвиток сучасної науки, техніки і технологій; про конкуренцію в соціально-трудова діяльності; про художньо-естетичні чинники (передусім дизайн), які впливають на процес і результати праці; про економічні характеристики трудової діяльності; про підприємницьку діяльність й умови її успішності; про сутність і загальні закономірності процесів і методів перетворення початкових ресурсів у кінцевий або проміжний продукти; про засоби й організаційні форми, що забезпечують проектно-технологічні процеси; про принципи дії, функції, способи управління технологічними засобами тощо.

Отже, в навчальній діяльності студентів цілі та мотиви формуються у взаємозв'язку, взаємовпливі свідомого і несвідомого, раціонального й ірраціонального, різноманітності якісних характеристик рівневої інваріантної та варіативної, загальноосвітньої і професійно орієнтованої складових змісту навчання тощо.

Мотиваційна сфера майбутнього вчителя технологій формується в навчальній діяльності (передусім пізнавальна мотивація) за допомогою наочного моделювання професійно важливих освітніх елементів (знань, умінь і навичок) на основі пізнавального інтересу (значущість, новизна, ігри, IT-технології тощо). Завдання викладача – стимулювати та забезпечувати умови для створення цілісної структури пізнавальних інтересів студента з метою формування мотивацій навчальної діяльності, тобто сформувати особистісний сенс діяльності. Стимулювання навчальної діяльності студента – це процес створення умов для стійкої зміни його психічного стану у напрямі задоволення пізнавальних потреб.

Щодо проблеми дослідження, то у процесі такого вмотивованого навчання, художньо-проектні знання та вміння мають стати для студентів особистісно значущими, сприяти підвищенню якості їх засвоєння і, врешті-решт, ефективності професійно-педагогічної підготовки сучасної генерації вчителів технологій. Для розвитку їхнього професійного інтересу, а, отже, формування мотивації особливу роль відіграє популяризація актуальних тенденцій професійного навчання, зокрема, художньо-проектної його складової.

У процесі підготовки майбутнього вчителя технологій мотиваційна сфера студента зазнає істотних змін як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Прийняття студентом завдання (педагогічного, навчального, вузькопрофесійного тощо) тісно пов'язане з цілепокладанням і мотивацією діяльності. У той же час, об'єктивні можливості задоволення потреб особистості, які містяться в навчальній діяльності, набувають індивідуального характеру. На різних етапах професіоналізації провідними стають різні мотиви – від безпосереднього бажання й інтересу до мотивів свідомого учіння, коли завдання, які ставляться перед студентом, мають бути йому не лише зрозумілі, а й сприйняті як особистісно значущі. Мотивація організовує цілісну поведінку, підвищує навчально-пізнавальну активність, значно впливає на формування процесів цілепокладання і вибір шляхів досягнення навчальних результатів. Таким чином, мотивація суттєво впливає на увесь процес генези системи навчальної діяльності.

Отже, центральним системоутворювальним компонентом досліджуваної методичної системи є її мета, яка характеризується такими аспектами: 1) мета як ідеальний або уявний результат; 2) мета як рівень вимог до готовності особистості виконувати функції майбутньої професійної діяльності вчителя технологій (параметри професійної здатності і професійної готовності особистості; професійно важливі і

професійно значущі якості; рівні досягнень компонентів особистісного розвитку та досвіду професійної діяльності, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, креативності і творчої активності особистості тощо); 3) мета як цілісний і динамічний процес розгортання ієрархії цілей і рівня досягнень в навчальній діяльності, прийнятих особистістю, яка починає виступати суб'єктом навчальної діяльності.

У процесі набуття педагогічної професії формування мети розпочинається з передачі студентам нормативної мети-результату, яка містить зміст методологічного, предметного та методичного компонентів професійно-педагогічної підготовки. Завдання викладача на цьому початковому етапі професійного навчання полягає в формуванні у студентів уявлень про нормативний результат діяльності.

Аналізуючи різні види діяльності, В. Шадриков виділив два види мети-результату: 1) мета-образ – безпосередньо спрямовує та регулює навчальну діяльність упродовж усього терміну професійної підготовки (наприклад, освітньо-професійна програма, навчальний план, програми навчальних дисциплін); 2) мета-завдання – регулює навчальну діяльність через кінцевий результат, який виступає у формі неподільного знання [6].

Формування уявлення про те, що отримується у результаті навчальної діяльності, – лише перший етап формування мети-результату. Далі формується уявлення про якісні та кількісні параметри нормативного результату діяльності. Діагностованою орієнтованою основою навчальної діяльності може виступати, наприклад, анована навчальна програма – проектування у згорнутому вигляді змісту та структури навчальної дисципліни. Якісні параметри анованої навчальної програми задаються компонентним складом, способами виконання навчальної діяльності та їх послідовності з проектуванням теоретичного й емпіричного знання, практичного і прикладного компонентів, репродуктивної і пошукової, евристичної та творчої діяльності.

Уявлення про кількісні параметри нормативного результату діяльності формуються з опорою на психофізіологічні особливості студентів, вимоги галузевого стандарту напряму підготовки «Технологічна освіта», освітньо-кваліфікаційної характеристики, логіку проектування і розгортання змісту освітньо-професійної програми, навчальних планів, програм навчальних дисциплін, а також критерії контролю-оцінної діяльності викладача.

Відомо, що компонентний склад будь-якої навчальної діяльності можна представити у вигляді суб'єктивних й об'єктивних умов. Орієнтувальна основа навчальної діяльності – це безпосередньо спрямована та регульована сукупність, а також взаємозв'язки актуалізованих засад у вигляді об'єктивних і суб'єктивних умов, прийнятих особистістю у процесі цілеспрямованої навчальної діяльності. Ці засади можуть бути зовнішніми і внутрішніми, матеріальними і матеріалізованими, перцептивними та ідеальними, мотиваційними і емоційно-вольовими, мнемічними та евристичними тощо. Характерними ознаками орієнтувальної основи навчальної діяльності є її незмінність на векторі «мета – результат», а також реальна можливість та ефективність виконання діяльності.

Звуження орієнтувальної основи навчальної діяльності до конкретної дії, що входить до складу базисної складової навчальної діяльності, повністю визначає орієнтувальну основу дії. Проте механічне об'єднання останніх не складає загальну орієнтувальну основу навчальної діяльності, адже вона має додаткові компоненти освіти структурного та ієрархічного рівнів.

Цілеспрямована навчальна діяльність не лише об'єктивно орієнтується на досягнення цілей освіти, а й приймається особистістю, тобто суб'єктивно спрямована внутрішніми мотивами студента. Цілеспрямовану навчальну діяльність відрізняє низка особливостей [2]:

1) орієнтація на розширення досвіду особистості, розвиток ментальних структур, особистісних якостей, креативності й інтелекту;

2) освоєння узагальнених схем діяльності, тобто навчання студента таким методам аналізу, щоб для будь-якого явища зі своєї професійної галузі він міг самостійно скласти повну орієнтувальну основу дії, відповідно студенти мають оволодіти двома методами: методом виділення основних одиниць конкретних об'єктів і методом характеристики їх поєднання в цих об'єктах (аналіз і синтез);

3) систематичний розгляд предметно-матеріальних умов етногенезу основних понять, що сприяє ефективній пізнавальній мотивації;

4) змістовне узагальнення, коли когнітивний процес прямує від абстрактного до конкретного знання (*прим.* – у нашому випадку художньо-проектного);

5) формування у студента науково-теоретичного типу мислення на відміну від емпіричного.

Цілеспрямована навчальна діяльність у методичній системі формування у майбутніх учителів технологій художньо-проектних знань й умінь реалізується в таких компонентах орієнтувальної основи навчальної діяльності, як: 1) професійно орієнтована складова навчального плану спеціальності «Технологічна освіта»; 2) навчальні програми дисциплін психолого-педагогічного, методичного, техніко-технологічного і художньо-естетичного циклів, а також курсів «Художнє проектування» та «Основи теорії і методики творчої художньо-проектної діяльності школярів», що утворюють в інтегрованому змісті художньо-проектні знання та вміння; 3) теоретичний і практичний матеріал навчальних дисциплін, що відображає зміст навчальних програм; 4) навчально-методичне забезпечення творчої художньо-проектної підготовки майбутніх учителів технологій.

Процес прийняття студентом цілей професійної підготовки (зокрема й художньо-проектної), окрім об'єктивних характеристик, забезпечує низку суб'єктивних умов, які визначають зміст орієнтувальної основи навчальної діяльності. У динамічній структурі особистості до цих умов належить передовсім ціннісні орієнтації, досвід особистості, комунікативність, когнітивні, естетичні, трудові та фізичні якості, знання, уміння та навички тощо. При цьому, як зазначає М. Холодна, важливими є «способи кодування інформації, когнітивні схеми, семантичні структури й організація понятійних структур» [5, с. 174].

Нормативний результат діяльності, представлений в орієнтувальній основі навчальної діяльності, відображає у тому числі й суспільні потреби. У процесі прийняття студентом нормативного результату діяльності, зовнішня формуюча дія заломлюється через внутрішні умови – його мотиви та здібності, і в результаті цього уявлення трансформується в суб'єктивну мету діяльності. Цей процес полягає в тому, що студент визначає для себе, якою мірою він повинен виконувати вимоги до якісних параметрів результату і якого рівня освоєння він може досягти, тобто суб'єктивно визначає прийнятний рівень досягнень. Залежно від усвідомленого сенсу діяльності та нормативно схваленої ситуації вибору рівнів освоєння навчальної діяльності студент трансформує нормативну мету-результат в суб'єктивно значущу.

Важливим аспектом такого цілеутворення є встановлення кількісної характеристики рівня досягнень студента в навчальній діяльності. Слід зазначити, що оцінка рівня досягнень залежить від його попереднього досвіду в конкретній предметній галузі. Приступаючи до освоєння навчальної діяльності, студент не повною мірою може скласти об'єктивне уявлення про власні можливості. Тому мета-рівень досягнень змінюється залежно від досягнутого результату та зусиль, які студент при цьому витрачає. Тут варто наголосити, що в психолого-педагогічних дослідженнях об'єктивно доведений вплив рівня реальних досягнень студента на процес цілеутворення [6].

З іншого боку, на процес цілеутворення в навчальній діяльності впливають соціальні чинники, і передовсім взаємодія студентів між собою, наприклад, міжособистісна комунікація при роботі в малих групах з виконання колективних творчих проектів. Тут студент постійно порівнює власні досягнення з середніми груповими результатами і показниками навчальної діяльності окремих членів групи, визначаючи якісні та кількісні характеристики мети та сприймаючи їх як особистісно значущі.

Таким чином, мотиваційно-цільовий складник моделі художньо-проектної підготовки майбутніх учителів технологій містить: мету – формування у студентів художньо-проектних знань й умінь та основні завдання: 1) навчальні: оволодіння студентами теорією, методикою, технологіями художньо-проектної діяльності; теоретичним і прикладним змістом курсів «Художнє проектування» та «Основи теорії і методики творчої художньо-проектної діяльності школярів»; формування практичних умінь і навичок художнього проектування в умовах цілеспрямованої полісуб'єктної взаємодії та спільної творчої діяльності викладача та студентів; 2) розвивальні: розвиток творчих здібностей до художньо-проектної діяльності; 3) виховні: виховання художньо-проектної культури, самостійності та творчої активності.

Перспективами подальших розвідок із акцентованої у статті проблематики може бути комплексна розробка цілісної моделі художньо-проектної підготовки майбутніх учителів технологій з детальною характеристикою різноманітних зв'язків та співвідношень між її складниками

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Давыдова Г. А. Творчество и диалектика / Г. А. Давыдова. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.
3. Сидоренко В. К. Назва освітньої галузі «Технологія» як відображення її загальноосвітніх завдань / В. К. Сидоренко // Технологічна освіта : досвід, перспективи, проблеми. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип. № 1. – С. 49–57.
4. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Талызина Н. В. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : ТГУ, 1997. – 295 с.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие : 2-е изд., перераб. и доп. / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
7. Quintilian Institutio Oratoria [Електронний ресурс] / Quintilian. – Режим доступу : http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Quintilian/Institutio_Oratoria/home.html

Рецензент: д. т. н., проф. Пашечко М.І.

УДК 769.51-055.2

к. фіз. вих., доц. Мулик К.В.,
д. фіз. вих., проф. Мулик В.В.
(ХДАФК)

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧИМ ТУРИЗМОМ НА ПСИХІЧНИЙ СТАН, ФІЗІОЛОГІЧНІ ПОКАЗНИКИ ТА РЕПРОДУКТИВНУ СИСТЕМУ СТУДЕНТОК

У статті розкрито вплив занять спортивно-оздоровчим туризмом на психічний стан, фізіологічні показники та репродуктивну систему студенток. Виявлено, що в менструальній, овуляторній і передменструальній фазах жінки перебувають у гіперзбудженні, дратівливому стані, вони стають більш конфліктними, нестійкими, агресивними, запальними. У них домінують нестійкі емоційні реакції, підвищується незадоволеність оточуючими та життям у цілому. Самопочуття, активність і настрій в цих фазах циклу також погіршуються. У постменструальній та постовуляторній фазах овуляторно-менструального циклу студенток відбувається підвищення всіх показників, тобто негативні зміни в психіці змінюються позитивними.

Встановлено, що фізіологічні показники дуже чітко змінюються в тих же самих фазах циклу, що й психологічні, й тісно пов'язані з реєстрованими психологічними параметрами, які також поліпшуються в одних фазах і погіршуються в інших фазах циклу.

Ключові слова: спортивно-оздоровчий туризм, студентки, специфічний біологічний цикл.

In the article the impact studies sports and health tourism on mental health, physiological parameters and reproductive system of female students. Found that menstrual, ovulatory phases and premenstrual women are hiperzbudzhennya, irritable state, they become more conflict, unstable, aggressive, inflammatory. They dominated unstable emotional reactions, increased dissatisfaction with others and life in general. The state of health, activity and mood in those phases of the cycle also deteriorate. In postmenstrualniy postovulyatorniy and ovulatory phases of the menstrual cycle students, there is an increase in all indicators, that negative changes in the psyche of positive change. Established that physiological parameters change very clearly in the same phases of the cycle, and psychological and closely related to registered psychological parameters that are also improved in some phases and deteriorating in other phases of the cycle.

Keywords: sports tourism, student, specific biological cycle.

Фізична культура, як частина загальнолюдської культури, повинна мати гуманітарну спрямованість, формувати цінності, що мають загальнокультурне значення і сприяти духовному розвитку. На наш погляд, надзвичайну важливість має підхід і установка, студенток на кінцеву мету і значущість досягнень в оздоровчих технологіях.

Навіть у складних умовах життя необхідно створити умови для збереження здоров'я людини, забезпечення його дієздатності, фізичного і психічного благополуччя та довголіття.

Особливо це стосується дітей, підлітків і молодих жінок. У своєму дослідженні нами цілеспрямовано вивчався вплив занять спортивно-оздоровчим туризмом на організм студенток 17-18 років, тобто тих, які ще не народжували і повинні здійснити свою репродуктивну функцію в найкращому стані свого фізичного та психічного здоров'я. А, як відомо, в жіночому організмі механізми регуляції багатьох життєво важливих органів і систем залежать від функціонування репродуктивного апарату, вираженням ефективності роботи якого, є особливості протікання у студенток специфічного біологічного циклу.

Для відповіді на питання про те, як впливають заняття спортивно-оздоровчим туризмом на протікання специфічного біологічного циклу студенток, було проведено серію досліджень.

Найбільш стійким симптомом протягом різних фаз всього циклу є головні болі, супроводжувані, найчастіше, стомлюваністю. До фаз, у яких спостерігається слабкість організму, болі, стомлюваність і млявість, відносяться предменструальна, менструальна й овуляторна, що також відображено у роботах [1; 4; 6; 7].

Узагальнюючи дані, наведені вище, можна відзначити: по-перше, велика кількість студенток, які займаються спортивно-оздоровчим туризмом упродовж зазначених фаз овуляторно-менструального циклу, відчувають негативні зміни в організмі, які супроводжуються зниженням працездатності; по-друге, наведені факти слід розуміти як підтвердження необхідності корекції цих змін та обліку інтенсивності фізичних навантажень, застосовуваних у фазах зниженої працездатності, у тому числі і під час походів.

Дослідження виконувалося відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри зимових видів спорту, велоспорту та туризму Харківської державної академії фізичної культури Міністерства освіти і науки України на 2014 – 2017 рр. за темою «Основи спортивного

туризму в рекреаційній діяльності різних вікових груп населення України» (номер державної реєстрації 0114U000366).

Мета дослідження – визначити вплив занять спортивно-оздоровчим туризмом на психічний стан, фізіологічні показники та репродуктивну систему студенток.

На першому етапі здійснювалося анкетування студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом протягом року. Отримані дані свідчать про те, що тривалість циклу тих, що займаються, становить від 24 до 36 днів. Порушення в тривалості циклу було відзначено у 4,5% студенток. 62% студенток відзначали регулярність менструацій, 32% вважали, що у них виділення занадто рясні, а 60% вказали на їх незначну кількість.

Значна кількість студенток (56%) під час менструацій відчують слабкість, млявість, стомлюваність, особливо якщо вони в ці дні не припиняють займатися фізичними вправами. Хоча більше 80% з них не припиняють займатися і не змінюють інтенсивності фізичних навантажень.

Крім того, аналізу піддалися дані щоденника самоконтролю, розробленого Ю. Т. Похолечук і Н. В. Свєтніковою [2], розрахованого на фіксацію самопочуття студенток (досліджено 14 осіб). Вони зазначали, що в різних фазах циклу змінювалося їх самопочуття, настрої, бажання тренуватися, стомлюваність; наявність болю з їх локалізацією, набряків.

Аналіз даних самоспостереження студенток, які займаються спортивно-оздоровчим туризмом, свідчать про те, що, на жаль, у переважної більшості в різних фазах овуляторно-менструального циклу виникали симптоми болю різної інтенсивності, локалізації та характеру. Найбільша стомлюваність, головний біль і біль у попереку та внизу живота полегшується у більшості дівчат в передменструальну фазу і в перший день менструації. Хоча відсутність бажання займатися, набухання і болочисть молочних залоз, апатія і слабкість часто проявляються і протягом усіх днів менструальної фази, а також в овуляторній фазі циклу, що підтверджують дані дослідження [3; 5; 8 та ін.].

Кількісно описані зміни виражаються таким чином: головний біль – 22%, болі внизу живота – 81%, набухання молочних залоз – 37%, набряки в різних ділянках тіла – 10%). Неможливість виконувати фізичні навантаження в передменструальну фазу відзначає 15% студенток-туристок. У менструальну фазу, особливо з другого і третього дня, самопочуття їх поліпшується, а до кінця фази: на 4 - 5 дні, стає близьким до нормального.

Гормональні зміни в організмі жінок відбуваються в процесі менструального циклу, супроводжуються перетвореннями і в психологічній сфері, тому існують психосоматичні взаємозв'язки, доведені в багатьох роботах [1, 3, 5, 7]. Разом із тим, досліджень того, що відбувається з психікою студенток, які займаються спортивно-оздоровчим туризмом у різних фазах циклу недостатньо. Проведені нами дослідження дають показники про динаміку емоційного стану студенток, які займаються спортивно-оздоровчим туризмом (табл. 1)

Як показують дослідження, в передменструальній, менструальній та овуляторній фазах циклу у дівчат відбувається зниження показників мобілізуючих компонентів психіки і збільшення демобілізуючих. Так, в менструальній фазі психічний спокій змінюється протилежним станом – занепокоєнням. Погіршуються показники відчуття сили та енергії, прагнення до дії й імпульсивної реактивності.

При цьому, найбільш низький рівень їх визначено в предменструальній фазі, наступними є менструальна й овуляторна. Найкращим періодом для інтенсивних фізичних навантажень протягом оваріально-менструального циклу є постменструальна і особливо постовуляторна фази. У ці часові періоди циклу жінки спокійні, відчують прилив енергії і бажання тренуватися на відміну від менструальної та передменструальної фаз, коли їх переслідує страх, тривога, побоювання (особливо на заняттях під час виконання переправи), пригніченість, апатія, пригніченість і млявість (табл. 1). Інакше кажучи, негативні зміни в психологічній сфері відбуваються в тих же фазах, що і скарги та нездужання, відмічені жінками у своїх щоденниках.

Таблиця 1

Показники емоційного стану дівчат, які займаються спортивно-оздоровчим туризмом у різних фазах оваріально-менструального циклу (в балах, $X \pm m$)

Стани, що досліджуються	Фази ОМЦ					Рівень достовірності t/p									
	1	2	3	4	5	1-2	1-3	1-4	1-5	2-3	2-4	2-5	3-4	3-5	4-5
P	3,22 ± 0,72	5,43 ± 0,82	3,78 ± 0,19	6,40 ± 1,06	3,10 ± 0,13	2,1 <0,05	2,2 <0,05	2,2 <0,05	1,9 >0,05	2,6 <0,05	2,5 <0,05	2,8 <0,01	3,0 <0,01	2,0 <0,05	2,2 <0,05
E	3,60 ± 0,35	4,85 ± 0,32	3,88 ± 0,10	5,42 ± 0,71	3,21 ± 0,20	2,7 <0,05	2,2 <0,05	2,6 <0,05	2,2 <0,05	2,6 <0,05	2,5 <0,05	2,7 <0,05	1,9 >0,05	2,2 <0,05	2,3 <0,05
A	5,11 ± 0,52	6,95 ± 0,56	5,80 ± 0,13	7,77 ± 0,85	5,01 ± 0,21	2,4 <0,05	2,6 <0,05	2,3 <0,05	1,9 >0,05	2,7 <0,05	2,4 <0,05	2,2 <0,05	2,4 <0,05	2,5 <0,05	2,3 <0,05
O	5,30 ± 0,21	6,30 ± 0,27	5,58 ± 0,14	7,06 ± 0,31	5,10 ± 0,21	3,0 <0,01	1,6 >0,05	2,4 <0,05	2,5 <0,05	2,2 <0,05	2,7 <0,05	2,1 <0,05	2,6 <0,05	2,0 <0,05	2,4 <0,05
N	6,21 ± 0,80	4,24 ± 0,74	5,74 ± 0,15	4,03 ± 0,80	6,51 ± 0,95	1,9 >0,05	2,5 <0,05	2,4 <0,05	2,7 <0,05	2,2 <0,05	2,1 <0,05	2,8 <0,01	2,6 <0,05	2,4 <0,05	2,5 <0,05
H	6,85 ± 0,82	4,73 ± 0,72	6,45 ± 0,14	4,22 ± 0,81	7,13 ± 1,08	2,1 <0,05	2,2 <0,05	2,3 <0,05	2,7 <0,05	2,6 <0,05	2,5 <0,05	2,2 <0,05	2,3 <0,05	2,0 <0,05	2,6 <0,05
D	7,01 ± 0,56	5,04 ± 0,52	6,74 ± 0,10	4,83 ± 0,78	7,35 ± 0,96	2,6 <0,05	2,7 <0,05	2,2 <0,05	2,5 <0,05	2,8 <0,01	2,6 <0,05	2,2 <0,05	2,4 <0,05	2,5 <0,05	2,4 <0,05
S	6,40 ± 0,86	3,77 ± 0,80	5,86 ± 0,19	2,89 ± 0,98	6,57 ± 1,02	2,3 <0,05	2,1 <0,05	2,4 <0,05	2,7 <0,05	2,4 <0,05	2,6 <0,05	2,7 <0,05	2,2 <0,05	2,6 <0,05	2,7 <0,05

Примітка: 1 - менструальна фаза; 2 - постменструальна фаза; 3 - овуляторна фаза; 4 - постовуляторна фаза; 5 - предменструальна фаза; P - психічний спокій; E - відчуття сили і енергії; A - прагнення до дії; O - імпульсивна реактивність; N - психічне занепокоєння; H - страх, тривога, побоювання; D - пригніченість, апатія; S - млявість.

Негативні зміни в психіці тих, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом, стають на період погіршення в психіці домінуючими і роблять свій негативний вплив на головну діяльність для туриста – рухову активність.

Свідченням зміни в цих фазах ставлення дівчат до своєї тренувальної діяльності, задоволеністю нею і навіть погіршення самооцінки є отримані нами дані (табл. 2). Так, в передменструальній, менструальній і овуляторній фазах циклу активність змінюється пасивністю, бадьорість – зневірою, високий тонус – низьким, з'являються нестійкі емоційні реакції, напруженість, тривожність, зростає незадоволеність життям.

Таблиця 2

Показники домінуючого стану (ДС - 8) дівчат, які займаються спортивно-оздоровчим туризмом в різних фазах оваріально-менструального циклу (в Т-балах, $X \pm m$)

Шкали ДС	Фази ОМЦ					Рівень достовірності t/p									
	1	2	3	4	5	1-2	1-3	1-4	1-5	2-3	2-4	2-5	3-4	3-5	4-5
Ак	49,32 ± 1,45	55,30 ± 1,71	48,71 ± 0,18	53,12 ± 0,84	44,41 ± 1,24	2,7 <0,05	2,3 <0,05	3,3 <0,01	2,7 <0,05	2,2 >0,05	1,9 >0,05	2,6 <0,05	2,8 <0,01	2,8 <0,05	2,2 <0,05
Бо	56,18 ± 0,95	59,33 ± 0,97	54,56 ± 0,51	65,62 ± 2,76	49,32 ± 2,23	2,8 <0,01	2,5 <0,05	2,5 <0,05	2,2 <0,05	3,1 <0,01	2,6 <0,05	1,9 >0,05	2,5 <0,05	2,5 <0,05	2,3 <0,05
То	61,10 ± 1,24	66,85 ± 1,31	63,47 ± 0,85	69,53 ± 2,45	60,16 ± 0,42	3,2 <0,01	2,1 <0,05	2,6 <0,05	1,7 >0,05	1,9 >0,05	2,5 <0,05	2,7 <0,05	2,2 <0,05	2,2 <0,05	2,3 <0,05

Ра	39,50± 1,17	43,62± 1,20	40,57± 0,28	50,13± 2,16	38,46± 1,46	2,5 <0,05	2,9 >0,02	2,7 <0,05	2,2 <0,05	2,8 <0,01	2,3 <0,05	2,7 <0,05	3,0 <0,01	3,0 <0,01	2,4 <0,05
Сп	40,68± 0,86	43,65± 0,78	41,60± 0,27	44,17± 0,96	40,06± 1,03	2,7 <0,05	2,7 <0,05	2,5 <0,05	1,9 >0,05	2,2 <0,05	1,8 >0,05	2,7 <0,05	2,3 <0,05	2,3 <0,05	2,5 <0,05
Ус	38,88± 1,48	44,25± 1,76	40,29± 0,37	49,35± 1,86	38,31± 1,25	2,3 <0,05	2,9 <0,01	2,0 <0,05	1,9 >0,05	2,6 <0,05	2,5 <0,05	2,2 <0,05	2,4 <0,05	2,4 <0,05	2,6 <0,05
Уд	45,65± 1,31	49,36± 1,37	46,43± 0,27	62,50± 4,32	44,18± 3,18	2,0 <0,05	2,4 <0,05	2,8 <0,01	2,3 <0,05	2,7 <0,05	2,2 <0,05	2,3 <0,05	2,7 <0,05	2,7 <0,05	2,4 <0,05
По	44,60± 1,46	49,83± 1,70	45,36± 0,28	57,19± 1,38	43,82± 0,96	2,3 <0,05	2,1 <0,05	2,4 <0,05	2,3 <0,05	2,5 <0,05	2,7 <0,05	1,9 <0,05	2,4 <0,05	2,6 <0,05	2,7 <0,05

Примітка: 1 - менструальна фаза; 2 - постменструальна фаза; 3 - овуляторна фаза; 4 - постовуляторна фаза; 5 - предменструальна фаза; АК - активне-пасивне ставлення до життєвої ситуації; Бо - бадьорість-зневіра; То - тонус високий - низький; Ра - розкритий-напружений; Сп - спокій-тривога; Ус - стійкість-нестійкість; Уд - задоволеність-незадоволеність життям у цілому; За - позитивний-негативний образ самого себе.

У цих фазах багато дівчат знаходиться в гіперзбудженому стані, що проявляється в підвищенні конфліктності, непоступливості, дратівливості, безпричинної запальності. Безумовно, всі ці якості та поведінкові реакції не вносять позитивний початок у тренувальну діяльність, особливо в спортивно-оздоровчому туризмі, виконання складних рухів ефективно тільки на позитивних емоціях. У вищезазначених фазах це зробити складно.

Як видно за даними табл. 2, у фазах ОМЦ негативних проявів домінуючими стають напруженість і неспокій. Отримані результати підтверджуються даними діагностики інтегральних показників студенток-туристок, вираженими кількісно в балах: самопочуття, активність, настрій. На рис. 1 наведено динаміку показників цих станів у досліджених студенток в різних фазах циклу.

Цей вид тестування, свідчить про погіршення названих чинників у тих же самих фазах циклу: передменструальній, менструальній і овуляторній - з найбільш низьким показником в останній. При цьому, в постменструальній і постовуляторній фазах циклу самопочуття, активність і настрій, як правило, поліпшувалися (за умови відсутності будь-яких захворювань).

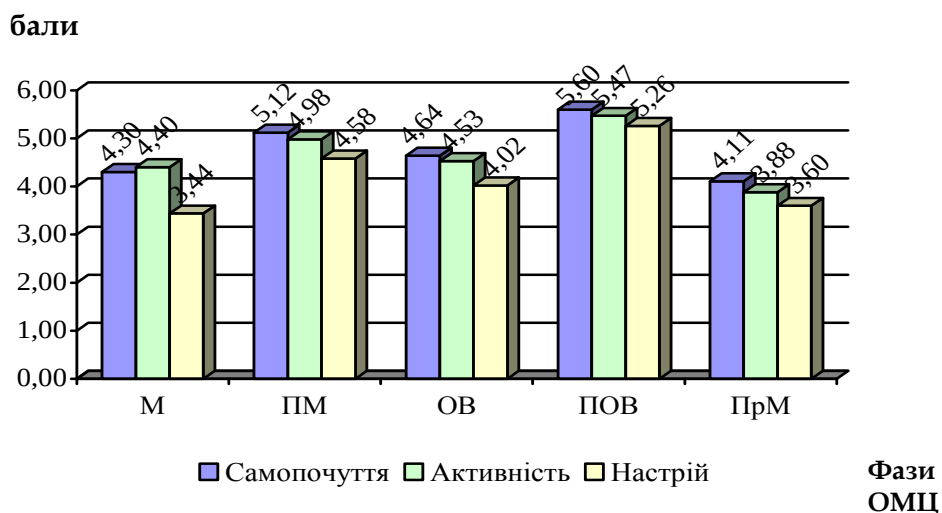


Рис. 1. Динаміка показників самопочуття, активності і настрою у студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом в різних фазах оваріально-менструального циклу

ОМЦ - овуляторно-менструальний цикл; М - менструальна фаза; ПМ - постменструальна фаза; ОВ - овуляторна фаза; ПОВ - постовуляторна фаза; ПрМ - предменструальна фаза.

Не менш інформативним і інтегральним є стан психічного здоров'я дівчат, діагностику якого ми здійснили протягом циклу, а результати представлені на рис. 2. Як видно з рисунка, в постменструальну і постовуляторну фази циклу рівень психічного здоров'я був високий. У той же час в постменструальній, менструальній і овуляторній фазах він знижувався. Найвищий рівень його був протягом постовуляторної фази (20,40 балів, $p < 0,05$), а найнижчий перед менструацією, тобто в предменструальній фазі (13,55 балів, $p < 0,01$). Отже, психічне здоров'я, як індикатор психологічної сфери жінок, в постменструальній і постовуляторній фазах циклу знаходяться в найкращому стані.

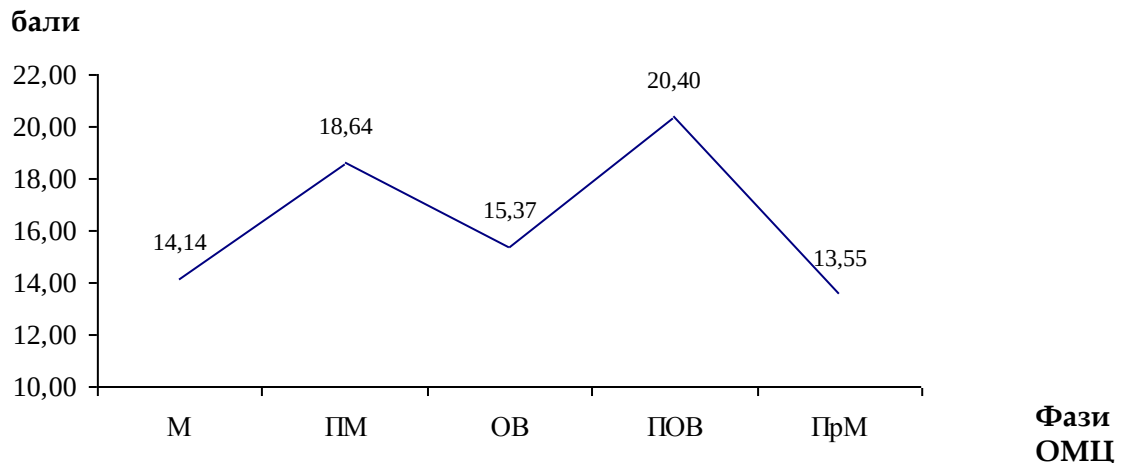


Рис. 2. Динаміка показників психічного здоров'я у студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом в різних фазах оваріально-менструального циклу: ОМЦ - овуляторно-менструальний цикл; М - менструальна фаза; ПМ - постменструальна фаза; ОВ - овуляторна фаза; ПОВ - постовуляторна фаза; ПрМ - предменструальна фаза.

З психологічними показниками дуже тісний зв'язок мають дані електропровідності шкіри – біоелектропетеціометрія демонструє особливості вегетативного тону людини, її емоційного стану енергетичної готовності до виконання фізичних вправ. На рис. 3 представлена динаміка біоелектропетеціометричних показників протягом оваріально-менструального циклу досліджуваних студенток-туристок.

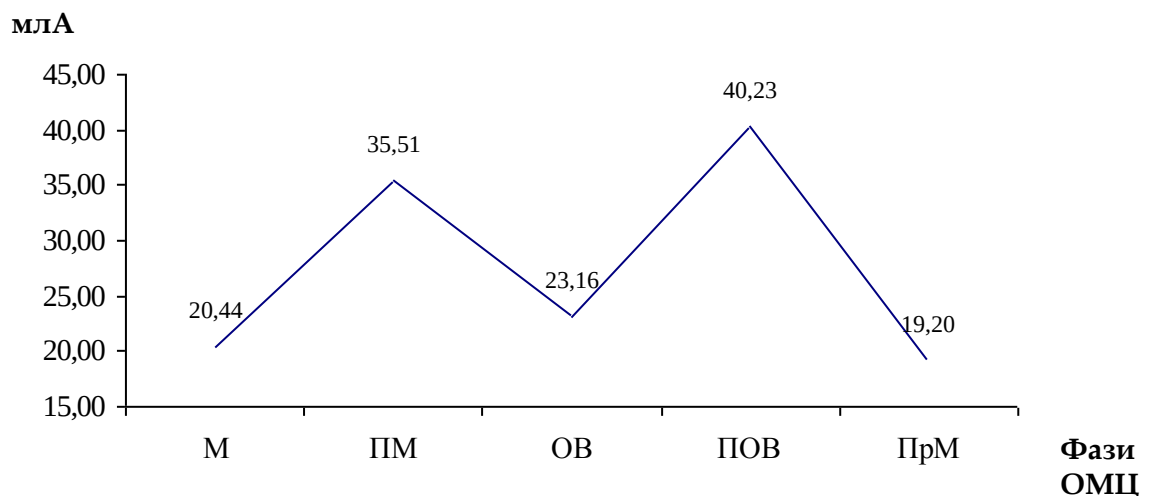


Рис. 3. Динаміка показників біоелектропетеціометрії (БЕП) студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом в різних фазах оваріально-менструального циклу: ОМЦ - овуляторно-менструальний цикл; М - менструальна фаза; ПМ - постменструальна фаза; ОВ - овуляторна фаза; ПОВ - постовуляторна фаза; ПрМ - предменструальна фаза.

Отримані дані свідчать про збільшення біопотенціалів в постменструальній і постовуляторній фазах циклу. Це трактується як наявність у випробовуваних жінок гарного самопочуття, впевненості, мобілізації до діяльності. У той же час в менструальній, овуляторній і особливо предменструальній фазах величина біопотенціалів зменшилася, що означало появу втоми, наявність млявості, сонливості, загальмованості реакцій і зниження впевненості в собі.

Аналогічна картина отримана нами при побудові графіка часу затримки дихання на вдиху і видиху в різних фазах оваріально-менструального циклу (рис. 4).

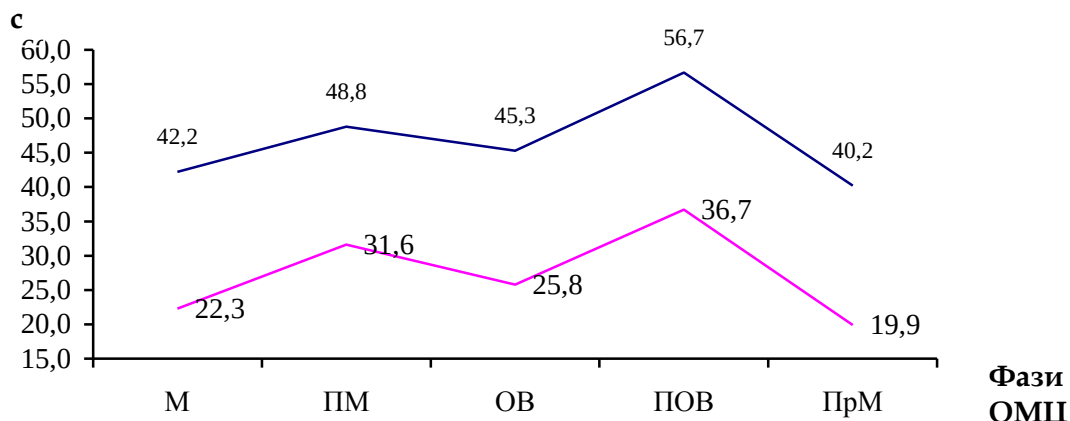


Рис. 4. Динаміка часу затримки дихання на вдиху і видиху студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом у різних фазах оваріально-менструального циклу: ОМЦ - овуляторно-менструальний цикл; М - менструальна фаза; ПМ - постменструальна фаза; ОВ - овуляторна фаза; ПОВ - постовуляторна фаза; ПрМ - предменструальна фаза.

Здатність затримувати дихання на вдиху характеризує рівень розвитку аеробних, затримка на видиху - анаеробних можливостей кардіо-респіраторного апарату, що важливо при тривалих (6-7 днів) походах. У постменструальній і постовуляторній фазах показники цих проб зростали, а в менструальній, овуляторній і предменструальній фазах - знизилися. Причому, мінімальними вони були в передменструальній фазі (власне, проба Штанге $4,02 \text{ с}^{-1}$ і проба Генчі $19,9 \text{ с}^{-1}$; $p < 0,05$), а максимальними - в постовуляторній ($56,7 \text{ с}^{-1}$ і $36,7 \text{ с}^{-1}$; $p < 0,05$). Ці факти свідчать про зниження функціональних можливостей дівчат до виконання фізичних навантажень у вказаних фазах циклу, тому постачання крові киснем у цей період погіршилося.

Безпосереднє визначення фізичної працездатності студенток-туристок протягом оваріально-менструального циклу дозволило переконатися в наявності її підйомів в постменструальній і постовуляторній фазах, і спадів - в менструальній, овуляторній і предменструальній фазах (рис. 5).

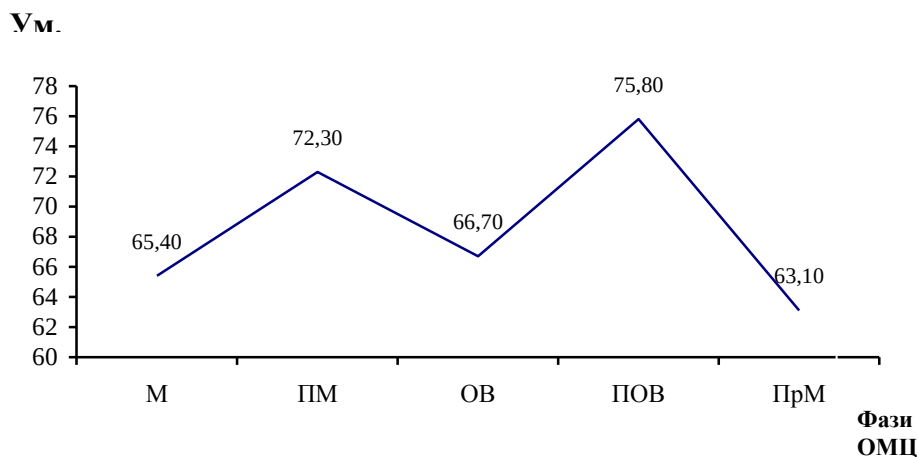


Рис. 5. Динаміка показників ІГСТ студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом в різних фазах оваріально-менструального циклу: ОМЦ - овуляторно-менструальний цикл; М - менструальна фаза; ПМ - постменструальна фаза; ОВ - овуляторна фаза; ПОВ - постовуляторна фаза; ПрМ - предменструальна фаза.

У студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом, індекс гарвардського степ-тесту має невеликі показники в постовуляторна фазі циклу: його величина досягла 75,8 ум.од. ($p < 0,05$), дещо меншим він був у постменструальній фазі 72,3 ум.од. ($p < 0,05$), а найнижчим у передменструальній фазі 63,1 ум.од. ($p < 0,05$).

Визначення фізичної працездатності шляхом застосування проби PWC^{170} також дозволяє перекоонатися в її підйомі та спаді в тих же фазах, що і при тестуванні за допомогою ІГТС (рис. 6).

Отже, пряме визначення можливостей студенток виконувати фізичну роботу в різних фазах циклу демонструє її хвилюподібний характер. Причому, найкращими фазами для ефективного виконання фізичних навантажень без шкоди для здоров'я, можна вважати постменструальну і постовуляторну фази циклу.

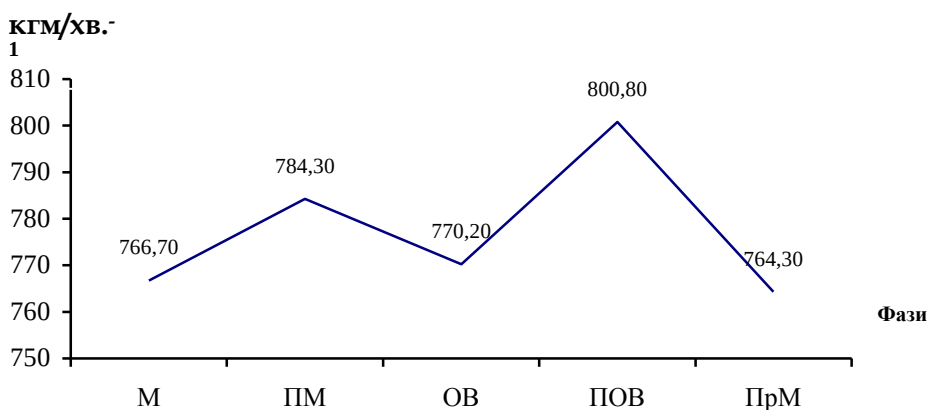


Рис. 6. Динаміка показників PWC^{170} студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом в різних фазах оваріально-менструального циклу: ОМЦ - овуляторно-менструальний цикл; М - менструальна фаза; ПМ - постменструальна фаза; ОВ - овуляторна фаза; ПОВ - постовуляторна фаза; ПрМ - предменструальна фаза.

Мінімальним цей показник був у предменструальній фазі 764,3 кгм/хв ($p < 0,05$), а максимальним - (800,8 кгм/хв, $p < 0,05$) в постовуляторній фазі.

Обчислення життєвого індексу також є діагностичним критерієм і складовим компонентом включеним в комплекс показників здоров'я людини. На рис. 7 представлено його зміна у досліджених студенток-туристок протягом специфічного біологічного циклу. Як показують дані представлені на малюнку найбільш високий він у постовуляторній фазі (55,9 мл/кг⁻¹, $p < 0,05$), а найнижчий в предменструальній (46,6 мл/кг⁻¹, $p < 0,05$). Це означає, що кисневе забезпечення організму студенток протягом циклу вельми істотно розрізняється у зв'язку з чим здатність до виконання фізичної роботи в цих фазах має найбільші і найменші показники.

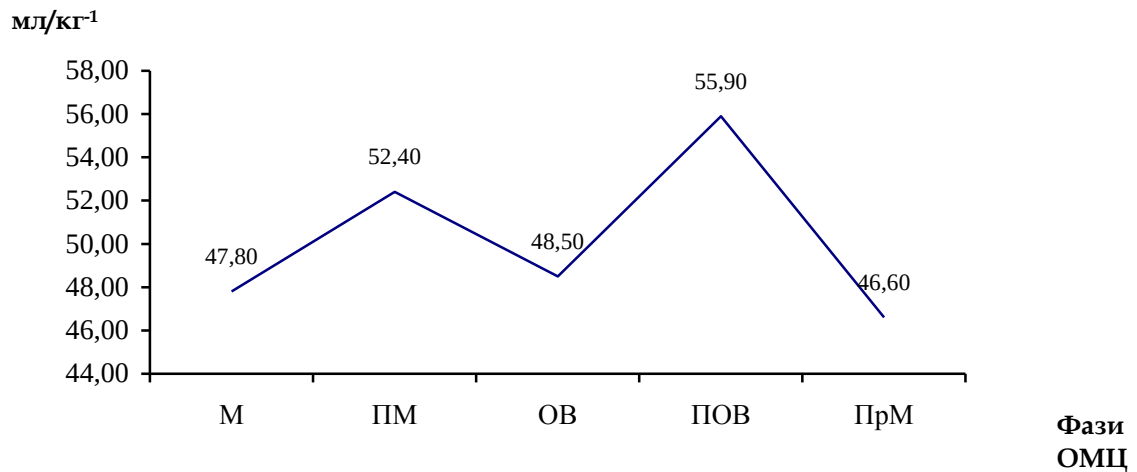


Рис. 7. Динаміка показників життєвого індексу (ЖІ) студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом в різних фазах оваріально-менструального циклу:

ОМЦ - овуляторно-менструальний цикл; М - менструальна фаза; ПМ - постменструальна фаза; ОВ - овуляторна фаза; ПОВ - постовуляторна фаза; ПрМ - предменструальна фаза.

Отримані дані дозволяють дійти висновку про те, що фізіологічні показники дуже чітко змінюються в тих же самих фазах циклу, що й психологічні, це по-перше, а, по-друге, вони тісно пов'язані з реєстрованими психологічними параметрами, які також поліпшуються в одних фазах і погіршуються в інших фазах циклу.

Висновки.

1. Протягом фаз оваріально-менструального циклу у студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом змінюються показники в психологічній сфері.

2. Встановлено, що в менструальній, овуляторній і передменструальній фазах циклу відбувається зниження компонентів, мобілізуючих психіку, і збільшення тих, що демобілізують. У цих фазах студентки-туристки стають більшою мірою неспокійними, пригніченими і млявими. Виявлено, що в цих фазах ОМЦ студентки перебувають у стані гіперзбудження, дратівливого стані, вони стають більш конфліктними, нестійкими, агресивними, запальними. У зазначених фазах домінують нестійкі емоційні реакції, підвищується незадоволеність оточуючими і життям в цілому. Самопочуття, активність і настрої в цих фазах циклу також погіршуються.

3. У постменструальній і постовуляторній фазах овуляторно-менструального циклу студенток-туристок відбувається підвищення всіх перерахованих показників, тобто негативні зміни в психіці змінюються позитивними. Причому, найбільшою мірою їх прояви досягають у постовуляторній фазі. Зазначені показники свідчать, що рівень психічного здоров'я студенток, які займаються спортивно-оздоровчим туризмом, найбільш високий в постменструальній і постовуляторній фазах циклу.

4. Отримані дані слід розуміти як високу готовність студенток-туристок до перенесення психічних навантажень в постменструальній та постовуляторній фазах і як різко знижений рівень готовності до участі у спортивно-оздоровчих походах в менструальній, постовуляторній та передменструальній фазах.

5. Фізіологічні зміни впродовж фаз оваріально-менструального циклу мають ту ж спрямованість перетворень. У менструальній, овуляторній та предменструальній фазах показники біоелектропотенціометрії знижується, затримка дихання на вдиху та видиху в цих фазах погіршується ($p < 0,05-0,01$). У той же час в постменструальній і постовуляторній фазах циклу збільшуються показники біоелектропотенціометрії, затримки дихання на вдиху та видиху ($p < 0,05-0,01$). Ці дані підтверджують наявність тісних взаємозв'язків між рівнем функціонування психіки і фізіологічних систем студенток. Аналогічну динаміку мають показники фізичної працездатності (індекс Гарвардського степ-тесту, PWC_{170}) та життєвий індекс.

6. Отримані дані свідчать про підвищення фізичної працездатності студенток, що займаються спортивно-оздоровчим туризмом в одних фазах циклу і зниження в інших.

Перспективою подальших досліджень є розробка програм передпхідної підготовки до спортивно-оздоровчих походів з урахуванням стану їх репродуктивної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мулик В. В. Построение тренировочного процесса квалифицированных биатлонисток в предсоревновательном мезоцикле с учетом особенностей их организма : Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1989. – 19 с.
2. Похоленчук Ю. Т. Современный женский спорт / Т. Ю. Похоленчук, Н. В. Свечникова. – К. : Здоров'я, 1987. – 192 с.
3. Похоленчук Ю. Т. Про сохранении здоровья (менструальной функции) і работоспособности спортсменок в период занятий спортом / Ю. Т. Похоленчук, Б. П. Пангелов // Наука в олимпийському спорті. – 2000. – Спеціальний випуск. – С. 89–96.
4. Похоленчук Ю. Т. Оптимизация тренировочного процесса спортсменок с целью повышения спортивного мастерства и сохранения здоровья : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Похоленчук Ю. Т. ; Киевский педагогический ин-т им. М. П. Драгоманова. – К., 1993. – 40 с.
5. Прудникова М. С. Влияние физических нагрузок на функциональное состояние и личностные качества юных велосипедисток 12-15 лет в период становления ОМЦ / М. С. Прудникова, В. В. Мулик // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Вип. 3, 2009. – С. 164–167.
6. Радзиевский А. Р. Физиологическое обоснование управления спортивной тренировкой женщин с учетом фаз менструального цикла / А. Р. Радзиевский, Л. Г. Шахлина, З. Р. Яценко, Т. П. Степанова // Теория и практика физ. культуры. – 1990. – №6. – С. 47–50.
7. Шахлина Л. Г. Медико-биологические основы управления процессом спортивной тренировки женщин : автореф. дис... д-ра мед. наук: 14.03.25 / Шахлина Л. Г., Украинский гос. ун-т физического воспитания и спорта. – К., 1995. – 32 с.
8. Шахлина Л. Я.-Г. Медико-биологические основы спортивной тренировки женщин / Л. Я.-Г. Шахлина. – К. : Наук. думка, 2001. – 326 с.

Рецензент: д. мед. н., проф. Василюк В.М.

УДК 371.134+62

д. пед. н, проф. Оршанський Л.В.,
к. пед. н. Матвісів Я.Я.
(ДДПУ імені Івана Франка)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування концепції формування у студентів конструкторсько-технологічного знання як комплексної розробки системного, інтегративно-діяльнісного й особистісно-зорієнтованого підходів щодо розв'язання досліджуваної проблеми. При цьому, системний підхід закладає загальнонаукове підґрунтя, інтегративно-діяльнісний підхід виступає теоретико-методологічною стратегією, а особистісно-зорієнтований – практико-орієнтованою тактикою.

Ключові слова: студент, конструкторсько-технологічне знання, системний, інтегративно-діяльнісний, особистісно-зорієнтований підходи.

The article deals with theoretical and methodological reasoning of conceptual base of students' construct and technological skills training. This training is a complex research of system, integrative and activity, individually oriented approach to solve the investigated problem. However, system approach makes up common scientific foundation, integrative and activity approach becomes a strategy and individually oriented approach is practical tactic.

Key words: student, construct and technological skills, system, integrative, activity, individually oriented approaches.

Концепція формування у студентів конструкторсько-технологічного знання ґрунтується на фундаментальній теорії сучасної загальної педагогіки (Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Бех, М. Вапуленко, С. Гончаренко, В. Краєвський, І. Лернер, О. Ляшенко, О. Савченко, М. Скаткін, В. Сластьонін, Г. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.). В основу концепції покладені достатньо відомі на сьогодні теорії, в яких знайшли відображення проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ. Зокрема, дослідження в галузі побудови процесу навчання на інтеграційній основі, вивчення понятійно-термінологічного апарату на предмет інтеграції (І. Козловська, О. Кузнецов, В. Фоменко та ін.); дослідження, що розглядають міждисциплінарні форми пізнання, перехід від сумативного підходу до інтеграційного в розвитку педагогічної теорії та практики, методи системної інтеграції (В. Загвязинський, Б. Кедров, Г. Терещук та ін.); дослідження, які демонструють механізми зв'язку між дисциплінами, сутність інтеграційних процесів у педагогіці як загальнонауковій закономірності (О. Асмолов, В. Безрукова, В. Журавльов, М. Махмутов, Ю. Тюнніков та ін.); дослідження проблеми методологічних основ міжнаукових зв'язків з позиції системного підходу (І. Брехман, Д. Гвішиані, В. Гмурман, Д. Коломієць, С. Олейник та ін.); дослідження проблем формування творчої особистості вчителя та вдосконалення його фахової підготовки у межах інтеграційного підходу (М. Анцибор, Ф. Гоноболін, Е. Зеєр, Н. Кічук, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Усова та ін.); дослідження, спрямовані на виявлення інтеграційних зв'язків за ознаками науковості та спорідненості предметів, ознак інтеграційних зв'язків, виділення категоріального статусу інтеграції в педагогіці (В. Безрукова, Ф. Варегіна, Л. Качалова, С. Клепко, В. Щярнас та ін.).

Ці численні дослідження свідчать про різноаспектність і багатофункціональність проблеми формування особистості майбутнього фахівця. Проте формування у студентів конструкторсько-технологічного знання як елементу навчального процесу, що має свої закономірності, принципи як цілісне дослідження донині не розглядалося. Ґрунтуючись на вище зазначеному, нами визначено мету концепції – теоретико-методологічне та технологічне забезпечення формування у студентів конструкторсько-технологічного знання як специфічного процесу, спрямованого на становлення особистості інженера «інтегрованого» типу, якому властиве цілісне сприйняття творчої конструкторської та техніко-технологічної діяльності.

Виходячи з основного постулату системного підходу, зазначимо, що будь-яку систему утворюють дві сукупності – сукупність елементів та сукупність зв'язків (структури). Це положення дозволяє представити сутність і зміст концепції формування у студентів конструкторсько-технологічного знання з урахуванням виділених складових характеристик досліджуваного феномену. При цьому нами враховувався зміст таких термінів системного підходу: 1) діючий елемент – матеріальний предмет, певним чином залежний від інших і такий, що певним чином впливає на інші предмети; 2) функціональні зв'язки елементів – перетворення векторів, що описують стан елементів; 3) структура – мережа зв'язків між елементами.

Виявлені нами властивості концепції формування у студентів конструкторсько-технологічного знання та її характеристики дозволяють визначити межі застосування розробленої концепції. Встановлення цих меж дозволяє визначити сферу її ефективного функціонування, встановити об'єкти, на які поширюється її дія, здійснити

прогнозування її застосування в інших галузях. До меж застосовності концепції формування у студентів конструкторсько-технологічного знання нами віднесено: 1) об'єкти формування конструкторсько-технологічного знання, на які поширюється дія концепції (фаховий тезаурус майбутніх фахівців інженерних спеціальностей та системне знання основ творчої конструкторсько-технологічної діяльності); 2) особливості суб'єктів процесу формування конструкторсько-технологічного знання; 3) досягнутий рівень конструкторсько-технологічного знання з позицій основних положень системного, інтегративно-діяльнісного й особистісно-зорієнтованого підходів, що реалізуються у процесі вивчення дисциплін графічного, конструкторського, техніко-технологічного та інших циклів, а також спецкурсів, побудованих із урахуванням інтеграційно-функціональної характеристики.

Встановлені таким чином межі застосовності концепції формування у студентів конструкторсько-технологічного знання можуть піддаватися розширенню та зміні у процесі та результаті розвитку самої концепції і педагогічної теорії в цілому.

Загальні положення концепції будуть неповними, якщо відсутні теоретико-методологічні засади її побудови. Саме ці засади є найважливішою складовою концепції, яка визначає стратегічні напрями дослідження об'єкту та забезпечує розв'язання таких проблем: упорядкування і розширення термінологічного простору педагогічної науки; встановлення нових властивостей і особливостей досліджуваного об'єкту; виявлення закономірностей і принципів розвитку об'єкту дослідження; визначення перспектив розвитку досліджуваного напрямку, науки в цілому.

Теоретико-методологічними засадами дослідження проблеми виступає сукупність відповідних методологічних підходів, кожен із яких є принциповою орієнтацією дослідження об'єкту, поняттям або принципом, який забезпечує управління його загальною стратегією [2, с. 74].

Грунтуючись на положенні, що формування у студентів конструкторсько-технологічного знання є складним процесом, нами були вибрані системний, інтегративно-діяльнісний й особистісно-зорієнтований підходи. При цьому, системний підхід, предметом розробки логіки та методології якого вважається вивчення загальних принципів організації системних досліджень, забезпечує правильність постановки наукової проблеми в змістовному і формальному аспектах. Процеси інтеграції в освітньому процесі та педагогічні дослідження переконливо доводять необхідність розгляду процесу формування конструкторсько-технологічного знання саме з погляду передовсім системного підходу. Розуміння конструкторсько-технологічного знання як готовності до використання цього знання в адекватних ситуаціях творчої інженерної діяльності, а також необхідність продукування конструкторсько-технологічного знання, використання різноманітних прийомів і методів зумовлює розгляд цього процесу з позиції інтегративно-діяльнісного підходу. Розробка технологічного забезпечення процесу формування у студентів конструкторсько-технологічного знання, виявлення досвіду практичних аспектів розв'язання цієї проблеми зумовило необхідність використання положень особистісно-зорієнтованого підходу.

У розроблюваній концепції з позиції системного підходу першорядним вважаємо положення про те, що системне дослідження передбачає фіксацію характерних особливостей системного об'єкту на основі певних принципів, з-поміж яких найбільш значущими є: 1) уявлення про цілісність системи, яка вивчається; 2) конкретизацію уявлень про цілісність системи через поняття зв'язку та типології зв'язків; 3) уявлення про впорядкованість системи на основі понять структури й організації; 4) структуризацію системи, результатом якої є наявність в ній рівнів та їх ієрархії; 5) уявлення про управління системою як способу регулювання її багаторівневої ієрархії, що забезпечує функціонування системи; 6) реалізацію цільового аналізу, який зумовлює постановку мети; 7) визначення співвідношення функціонування та розвитку системи з метою пошуку адекватних механізмів і побудови цілісної картини об'єкту [4]. З позиції інтегративно-діяльнісного підходу вбачаємо орієнтацію концепції формування у

студентів конструкторсько-технологічного знання як сукупності узагальнених наукових уявлень з проблеми, характеристику різних напрямів її дослідження й організацію теоретичної та практичної діяльності дослідника. Особистісно-зорієнтований підхід виконує роль практико-орієнтованої тактики у контексті реалізації теоретичних положень за допомогою організації творчої конструкторсько-технологічної діяльності суб'єктів навчального процесу.

Уважаємо за доцільне стисло розкрити сутнісні характеристики вказаних методологічних підходів і співвіднести їх з концепцією формування у студентів конструкторсько-технологічного знання.

У дослідженні основна увага акцентується на понятті «педагогічна система». Так, В. Беспалько визначає педагогічну систему як впорядковану сукупність засобів і методів реалізації алгоритмів управління педагогічним процесом [1, с. 7]; Н. Кузьміна – як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей [10, с. 10]; Л. Вікторова – як упорядковану множину взаємопов'язаних компонентів, утворюючих цілісну єдність, підпорядковану меті виховання та навчання [3]; О. Ковальов – сукупність компонентів, взаємодія яких зумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що проявляється в підвищенні його ефективності [7, с. 15].

Хоча на думку І. Каньковського в педагогічній науці не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «педагогічна система», що свідчить про прояв різних ступенів пізнання його сутності та суб'єктивізм авторів [6], у контексті дослідження актуальним вважаємо визначення педагогічної системи, сформульоване С. Гончаренком, якого дотримуватимемося в дослідженні: «Педагогічна система – сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та свідомого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями» [5, с. 136].

Спираючись на це визначення, процес формування у студентів конструкторсько-технологічного знання нами розглядається як педагогічна система, для якої характерні: субстанціональність елементів, структурність і функціональність. При їх виявленні важливо орієнтуватися на системний підхід.

Ще раз вкажемо, що системний підхід є загальнонауковим методом аналізу усіх чинників, що впливають на педагогічне явище. Інструментом системного підходу є системний аналіз – сукупність методів і прийомів для освоєння складних об'єктів. Як свідчить аналіз досліджень, присвячених застосуванню системного підходу в галузі освіти та педагогіці (В. Беспалько, Л. Вікторова, В. Володько, С. Гончаренко, О. Ковальов, Ю. Конаржевський, Н. Ничкало, Г. Серіков, С. Сисоева, Л. Спірін, В. Сластьонін, О. Яковенко та ін.), систематизація процесу формування у студентів конструкторсько-технологічного знання передбачає здійснення низки теоретико-методологічних процедур, а саме таких, як: 1) формалізація цільових орієнтацій цього процесу, що забезпечують чітке визначення еталонних орієнтирів в його змісті та ступені ефективності; 2) вибір теоретико-методологічних засад, що позиціонують ракурс вивчення процесу формування конструкторсько-технологічного знання та визначають сутнісне наповнення створюваної концепції; 3) визначення системоутворювальних чинників, які забезпечують цілісність педагогічної системи, можливість її функціонування й отримання запланованих результатів; 4) визначення перспектив розвитку педагогічної системи й особливостей її використання.

Представлення цільових орієнтацій процесу формування конструкторсько-технологічного знання у змістовному аспекті вимагає передовсім вибору технології цілепокладання. У науковій літературі існує декілька підходів до розв'язання цієї проблеми: декомпозиція основної мети (Ю. Конаржевський), таксономія Б. Блума, прогностична концепція цілей І. Лернера та І. Журавльова та ін.

Виходячи з досліджень Ю. Конаржевського [8], спільна мета декомпозитується на підцілі з урахуванням таких вимог: формулювання початкової мети має представляти

операційний опис кінцевого результату; зміст мети має бути розгорнутий в ієрархічну структуру підцілей; поділяти кожен мету вищого рівня необхідно не менше, ніж на дві мети нижчого рівня; формулювання усіх цілей мають описувати прогнозовані результати, а не дії щодо їх досягнення; цілі нижчого рівня за змістом мають бути конкретніші ніж вищого рівня; формулювання цілей мають забезпечувати можливі оцінки рівня їх досягнення; цілі кожного рівня мають бути незалежними одні від одних за масштабом і значенням; побудова «дерева цілей» має завершуватися, коли неможливо або ж немає сенсу продовжувати декомпозицію.

Ураховуючи ці вимоги, основною метою дослідження виступає забезпечення формування у студентів конструкторсько-технологічного знання. При цьому, декомпозиція вбачається у формуванні знань, умінь і навичок на основі інтеграції змісту дисциплін графічно-конструкторського і техніко-технологічного циклів, а як результат – формування конструкторсько-технологічного знання.

Значення системного підходу у дослідженні полягає в тому, що він дозволяє: 1) розглянути процес формування у студентів конструкторсько-технологічного знання як цілісної педагогічної системи; 2) виділити системоутворювальний чинник формування конструкторсько-технологічного знання, тобто мету та результат; 3) сконструювати систему формування конструкторсько-технологічного знання, виявити її компоненти, розкрити діалектику взаємозв'язку між ними; 4) розкрити зумовлені компонентами внутрішні зв'язки, а також основні умови існування цієї системи.

Методологічна специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкту та механізмів, які забезпечують виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкту та зведення їх в єдину науково-теоретичну картину. Системний підхід також виконує евристичні функції, представляючи сукупність пізнавальних принципів, основним сенсом яких є відповідна орієнтація конкретних досліджень, що дозволяє виявити недостатність традиційних предметів вивчення для постановки та розв'язання нових завдань, а також визначити нові предмети вивчення, наперед задаючи структурні та типологічні характеристики цих предметів.

Ураховуючи, що системність або системний підхід має загальнометодологічний рівень, а діяльність є найважливішим напрямом реалізації цього підходу, можемо на підставі раніше розглянутих аспектів системного та інтегративно-діяльнісного підходів, визначити місце інтегративно-діяльнісного підходу щодо низки рівнів методологічного аналізу. На наш погляд, інтегративно-діяльнісний підхід не може бути віднесений до рівня філософської методології, оскільки не пов'язаний безпосередньо з розробкою світоглядної проблематики або виконанням функцій філософської критики форм і принципів наукового пізнання. Цей підхід не може бути віднесений і до другого рівня загальнонаукових принципів і форм дослідження, оскільки він не поширюється одночасно на сукупність фундаментальних наукових дисциплін і не пов'язаний з розв'язанням широкого кола методологічних завдань. Не можна вважати інтегративно-діяльнісний підхід таким, що належить й до рівня методики дослідження, оскільки він не є спеціалізованою сукупністю процедур, які уможливають отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку.

Виходячи з цього, інтегративно-діяльнісний підхід належить до третього рівня – конкретно-наукової методології, оскільки: по-перше, спирається на сукупність підходів і не може кваліфікуватися у межах одного з них при відкиданні інших; по-друге, передбачає використання сукупності методів і принципів дослідження, які застосовуються у психолого-педагогічних дослідженнях, пов'язаних із навчанням, вихованням і підготовкою суб'єктів діяльності до її успішного здійснення [9].

Інтегративно-діяльнісний підхід дозволив зробити важливі висновки стосовно його можливостей у реалізації концепції формування у студентів конструкторсько-технологічного знання. Зокрема, інтегративно-діяльнісний підхід реалізується у трьох напрямках: 1) формування конструкторсько-технологічного знання як системи з характерними ознаками цілісності та зв'язності; 2) побудова змісту навчальних дисциплін

на основі принципів інтеграції, а також зведення їхнього змісту в інтеграційно-функціональні спецкурси; 3) вивчення й аналіз можливостей спецкурсів, що дозволяє розглядати процес формування у студентів конструкторсько-технологічного знання, по-перше, як процес, що ґрунтується на інтеграції змісту дисциплін графічно-конструкторського та техніко-технологічного циклів, по-друге, як процес, заснований на організації діяльності із засвоєння конструкторсько-технологічного знання, по-третє, як процес відбору форм, методів і засобів формування цього виду знання.

Уважаємо, що інтегративно-діяльнісний підхід є продуктивним, бо враховується специфіка реалізації знанієвих комбінацій, а навчальна діяльність студентів спрямовується на оволодіння комплексом спеціальних теоретичних знань, практичних умінь і навичок у галузі конструювання і моделювання технічних об'єктів.

Узагальнюючи дослідження в галузі особистісно-зорієнтованої освіти, можна визначити її можливості у процесі формування конструкторсько-технологічного знання майбутніх інженерів. При цьому, принциповою є орієнтація на спільну навчально-пізнавальну і творчу предметно-перетворювальну діяльність, а також співпрацю у процесі формування конструкторсько-технологічного знання студентів. Цінність особистісно-зорієнтованого підходу як практико-орієнтованої тактики формування у студентів конструкторсько-технологічного знання полягає в тому, що забезпечується відкрита взаємодія суб'єктів процесу, актуалізується творчий потенціал студента та його спрямованість на саморозвиток, здійснюється співуправління процесами зародження, розгортання та перебігу процесу набуття конструкторсько-технологічних знань й умінь, а результатом цього є формування креативної особистості, яка самореалізується, саморозвивається, активно пізнає і творить.

Особистісно-зорієнтований підхід забезпечує: 1) визначення ролі та характеру взаємодії викладача і студента у процесі формування конструкторсько-технологічного знання; 2) зміст формування конструкторсько-технологічного знання, відповідно до якого навчальний матеріал набуває суб'єктивного значення; 3) самоаналіз, самооцінку, самокорекцію поведінки та відносин між суб'єктами педагогічного процесу, опору на творчий потенціал студентів, розвиток їхніх здібностей, якостей і властивостей.

Отже, теоретико-методологічне обґрунтування концепції формування у студентів конструкторсько-технологічного знання можна вважати комплексною розробкою системного, інтегративно-діялісного й особистісно-зорієнтованого підходів щодо розв'язання досліджуваної проблеми. При цьому, системний підхід закладає загально-наукове підґрунтя, інтегративно-діялісний підхід виступає теоретико-методологічною стратегією, а особистісно-зорієнтований – практико-орієнтованою тактикою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. О возможности системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 7–13.
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
3. Викторова Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Изд. КГУ, 1989. – 86 с.
4. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи : навч. посіб. / В. Володько. – К. : Пед. преса, 2000. – 198 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Каньковський І. Є. Генезис розвитку поняття «педагогічна система» [Електронний ресурс] / І. Є. Каньковський. – Режим доступу : <http://library.uipa.edu.ua/library/.../Каньковский.doc>.
7. Ковалёв А. П. Педагогические системы : оценка текущего состояния и управления / А. П. Ковалёв. – Харьков : Изд. ХГУ, 1990. – 114 с.

8. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 336 с.
9. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) / І. М. Козловська; за ред. С. У. Гончаренка. – Львів : Світ, 1999. – 301 с.
10. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд. ЛГУ, 1980. – 172 с.

Рецензент: д. т. н., проф. Пашечко М.І.

УДК 373.5:37.017.4

д. пед. н., проф. Терещук А.І.
(УДПУ імені Павла Тичини)

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються теоретичні основи диференційованого навчання, зокрема відмінності та сутнісні ознаки внутрішньої та зовнішньої диференціації. На основі аналізу науково-методичної літератури визначено сутність і завдання диференційованого навчання, профільного навчання; наводиться характеристика профільного навчання для сучасних умов модернізації української освіти, а також особливості її організації. Розглядаються особливості рівневої і зовнішньої диференціації, наводиться тлумачення основних понять диференційованого підходу.

Ключові слова: диференціація, диференційоване навчання, внутрішня диференціація, зовнішня диференціація, профільне навчання, рівнева диференціація, завдання профільного навчання.

The article deals with the theoretical foundations of differentiated instruction, and in particular the differences and features of the internal and external differentiation. Based on the analysis of scientific and methodical literature defines the essence of the problem and differentiated instruction, Special Education; the characteristic of profile training for modern conditions of modernization of Ukrainian education, and also features its organization. The features tiered and external differentiation, is the interpretation of the basic concepts of a differentiated approach.

Keywords: differentiation, differentiated learning, internal differentiation, external differentiation, specialized education, level differentiation, the problem of school education

Диференціація як форма організації учнів у процесі навчання справа не нова, однак і сьогодні не втрачає своєї актуальності. Можливості диференційованого та профільного підходу у навчанні досліджували не лише вітчизняні але й зарубіжні науковці.

У деяких зарубіжних країнах реалізація індивідуалізації та диференціації у навчанні трансформувалася й розвинулася в окрему педагогічну галузь. Прикладом тут можуть бути дослідження польських педагогів-теоретиків, пов'язані з «персоналістичною педагогікою» (та ін.). Ідеї цієї педагогіки, що викладені у працях М. Новак [12] та Ц. Бартнік [11] співзвучні з ідеями індивідуалізованого, диференційованого та особистісно-орієнтованого навчання, а у процесі здобуття освіти учень є першим і основним, людина є метою освіти а не її засобом. Так само, як для індивідуалізації та диференціації навчання, польські педагоги визначають автономну цінність людини і постійний розвиток особистості.

Для української освіти історично склалось так, що ідея врахування особистісних та індивідуальних якостей особистості учня, з'явилася й розвинулась у шкільній практиці

саме через диференційований підхід у навчанні (О. Бугайов, О. Бударний, І. Бутузов та ін.) [1-3].

Зважаючи на вітчизняний та зарубіжний досвід профільного навчання як засіб реалізації особистісно-орієнтованого, індивідуалізованого та інших підходів у навчанні, що враховують особистість учня, нами було визначено сутність диференційованого підходу у технологічній підготовці учнів старшої загальноосвітньої школи.

Метою цієї статті є розкриття основних теоретичних положень, які висвітлюють профільне навчання учнів у контексті сучасної модернізації української освіти.

Переважа більшість науковців профілізацію розглядають як один із видів диференціації (Н. Шиян, М. Скаткін та інші). Найбільш поширеним і загальновизнаним є таке тлумачення профільного навчання, яке наводиться у відповідній Концепції: «Профільне навчання – вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу» [5, с. 63]. Найчастіше профілізацію навчального процесу пов'язують із старшою школою, як провідною формою організації учнів, за якої найповніше розкриваються життєві та професійні наміри учнів.

Слово «диференція» походить від латинського «differentia» – відмінність, розподіл. У навчальному процесі об'єктом розподілу є групи учнів, навчання яких проводиться по-різному.

У «Новому тлумачному словнику української мови» диференціацію пояснюють як поділ, розчленування чого-небудь на окремі різноманітні елементи [7]. Розглядають функціональну і структурну диференціацію. За першої відбувається розширення функцій, які виконують окремі елементи системи, що розвивається, а за другої – виокремлюють підсистеми, які реалізують певні функції.

М. Скаткін виділяє диференціацію як родове поняття, що включає в себе індивідуалізацію як видове (конкретне) поняття. Навчально-виховний процес, «...якому властивий поділ учнів на типологічні групи, має назву диференційованого, а навчання в його умовах називають диференційованим навчанням» [4, с. 69].

В. Монахов, навпаки, підпорядковує диференціацію індивідуалізації як більш загальному. Він розглядає індивідуалізацію навчання як мету, а диференціацію як засіб досягнення цієї мети [6].

Диференційоване навчання у вітчизняному досвіді середньої школи існувало на певному ступені загальноосвітньої школи і розглядалось як «поділ навчальних планів і програм у старших класах середньої школи» [8, с. 760].

Традиційно розрізняли внутрішню і зовнішню диференціацію. Внутрішня диференціація передбачає таку організацію навчального процесу, за якої врахування індивідуальних особливостей учнів здійснювалося в умовах роботи учителя в звичайному класі. Зовнішня диференціація полягає у тому, що для врахування індивідуальних здібностей учнів їх об'єднували в окремі групи.

Диференціацію навчання трактували як конкретну форму організації навчального процесу, яка створює оптимальні умови для реалізації принципу індивідуалізації навчання.

М. Шахмаєв указував на такі види диференціації навчання: за здібностями, за нездібностями, за професією, яка проектується на майбутнє доросле життя учня, за інтересами [4, с. 271].

Ю. Бабанський і М. Потапник вважають, що основним принципом диференціації навчання має бути не диференціація єдиного для всіх змісту освіти, а диференціація допомоги учням без зниження його складності. Дозуючи допомогу, вчитель не знижує програмних вимог, він полегшує процес виконання завдання на рівні своїх можливостей, але не нижче достатнього. Зрозуміло, що такий підхід невиправданий стосовно

особистісно-орієнтованого підходу, оскільки збільшує перевантаження учнів і має на меті поєднати єдину «трудову школу» з ідеями індивідуального підходу.

Найбільш поширений підхід у трактуванні диференційованого навчання представлений у дослідженні Н. Шиян [10]. Автор розрізняє диференційоване навчання за двома напрямками: рівнева (внутрішня) та профільна (зовнішня) диференціація. Власне такий поділ у психолого-педагогічній літературі з'явився ще у 80-ті роки минулого століття. Освітяни свого часу почали робити спроби здійснювати внутрішньокласну диференціацію, спираючись на дослідження вітчизняних психологів (Б. Афанасьєва, Д. Богоявленського, Л. Виготського, О. Кабанової-Меллер, Г. Костюка, Н. Менчинської, С. Рубінштейна та багатьох інших).

Проаналізувавши роботи вчених радянського періоду, зокрема праці Г. Щукіної, Ю. Бабанського, М. Шахмаєва, І. Чередова та ін., можна виділити наступні головні цілі ті критерії ефективності процесу диференціації навчання, які й сьогодні не втрачають своєї актуальності:

- 1) підвищення ефективності шкільної освіти, створення найвигіднішої та найбільш доцільної для країни системи навчання й виховання молодого покоління, що забезпечує кожному максимальний розвиток своїх можливостей, здібностей;
- 2) демократизація навчально-виховного процесу, усунення одноманітності школи, надання учневі свободи вибору елементів навчально-виховного процесу;
- 3) створення умов для навчання та виховання адекватних індивідуальним особливостям учнів й оптимальних для їхнього різностороннього загального розвитку – розумового, фізичного, етичного естетичного, трудового;
- 4) формування та розвиток індивідуальності, самостійності й творчого потенціалу особи, максимальний розвиток обдарованих дітей, забезпечення обґрунтованого вибору, професії з урахуванням здібностей і результатів освіти;
- 5) захист дітей, що потребують соціально-педагогічної допомоги, адаптація та включення у повноцінний навчальний процес дітей із аномаліями розвитку й соціальної поведінки.

Рівнева (внутрішня) диференціація відбувається за єдиними навчальними планами й програмами на основі неоднакового рівня навчальних вимог до різних учнів. Інакше кажучи, зміст освіти однаковий для всіх учнів, але рівень його засвоєння у різних учнів не збігається. Учні могли обмежуватися обов'язковим (мінімальним) рівнем підготовки, а могли досягати більш високого рівня чи рівнів. Тут гуманістичний початок виявлявся у тому, що учням давали можливість самостійно вирішувати: обмежуватися мінімальним рівнем засвоєння матеріалу чи рухатися далі. Рівнева диференціація характерна для основної середньої школи (5-9 класи).

Профільна (зовнішня) диференціація відрізняється від рівневої (внутрішньої) тим, що зміст освіти та навчальні вимоги є різними для різних груп учнів. Ці групи створюють як незмінні (стабільні) на період профільного навчання з урахуванням інтересів учнів, їх природних нахилів, професійних намірів, досягнутих навчальних результатів тощо.

Провідною технологією навчання за рівневою (внутрішньою) диференціацією є добір у межах одного класного колективу таких навчальних методів і форм організації навчальної діяльності учнів, які враховують їхні індивідуальні здібності та природні нахили. Тут учні навчаються за єдиною навчальною програмою і засвоюють навчальний матеріал на певному рівні, причому класний колектив організовують так, що кожен має можливість брати *активну участь* в освітній діяльності.

Провідною технологією навчання за профільною (зовнішньою) диференціацією є така система навчання різних стабільних груп учнів, яка відбувається на основі різних навчальних профільних програм, що визначають для кожної групи певну глибину засвоєння матеріалу, змістове наповнення, обсяг вправ та засобів навчання, вимог до рівня засвоєння навчального матеріалу тощо. За таких умов профільного навчання має забезпечуватися засвоєння кожним учнем базового (обов'язкового) рівня знань і вмінь з того чи іншого шкільного предмету.

Викладене тлумачення внутрішньої та зовнішньої диференціації, за Н. Шиян, можна представити у вигляді певної схеми (рис.1).

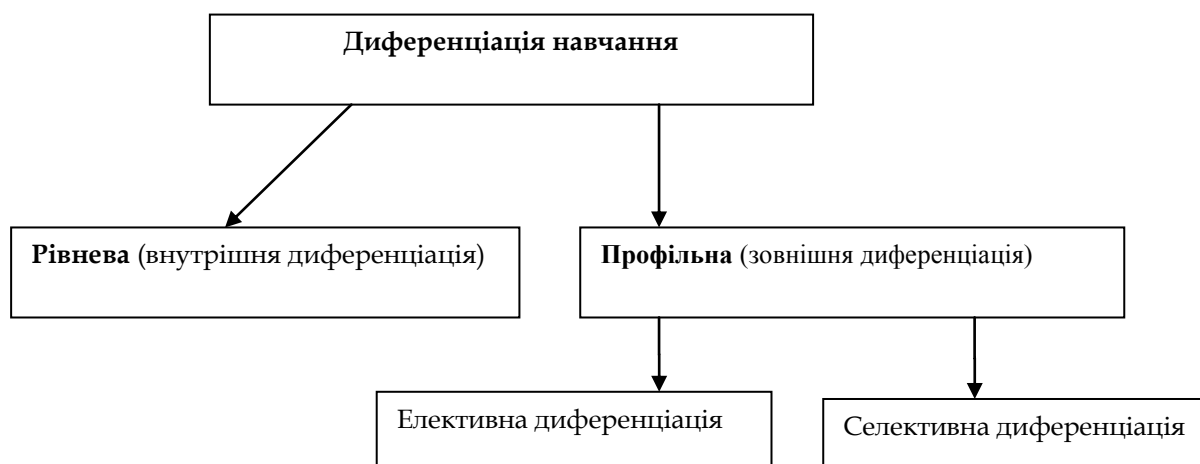


Рис.1. Структурна схема диференційованого навчання

Н. Шиян, спираючись на дослідження Н. Огурцова, Г. Бунтовської, І. Якиманської, Є. Певцова та інших, приходять до висновку, що диференційоване навчання включає сукупність форм і методів навчання, спрямованих на досягнення учнями певного рівня освіти з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Автор наголошує, що під диференціацією навчання розуміють *форму організації навчальної діяльності* учнів, причому виділяють два основних типи диференціації [11, с. 135].

Більш близьким до реальної шкільної практики є такий погляд на внутрішню диференціацію навчання, за якого її основним завданням є підвищення якості засвоєваних учнями знань, передбачених навчальною програмою з певного шкільного предмету. Адже не всі учні спроможні засвоювати навіть мінімальний обсяг програмового навчального матеріалу. Крім того є й такі, що потребують додаткових «навантажень», оскільки швидше за інших засвоюють навчальний матеріал. Так, зокрема, О. Савченко вказує, що внутрішня диференціація передбачає диференціювання змісту навчального матеріалу для учнів з різною підготовкою у межах теми чи окремого уроку, що дає змогу дати сильнішим учням матеріал, який стимулює їхній розвиток, а слабшим – полегшити засвоєння програмового мінімуму [10].

Отже, приходимо до висновку, що внутрішня диференціація, спрямована на підвищення ефективності навчального процесу, допомагає вчителю більш ефективно розв'язувати освітні завдання і досягається це завдяки тим індивідуальним здібностям та природним нахилам, які мають учні. Індивідуальність учня, його особистість тут розглядається як засіб для досягнення певного освітнього результату, передбаченого змістом *єдиної для всіх учнів* навчальної програми.

Профільна диференціація передбачає вибір учнями певного напрямку майбутньої професійної діяльності. На відміну від внутрішньої в умовах зовнішньої диференціації (профільного навчання) учень має можливість обирати зміст навчання. В технологічній освіті такий зміст є професійно орієнтованим, тому вибір профілю чи спеціалізації спирається на життєві й професійні наміри учня. Цілком очевидно, що профільне навчання дозволяє більш повно, ніж внутрішня диференціація, враховувати особистісний підхід в освіті, оскільки завдяки периферійного змісту освіти, особистість знаходиться у центрі як мета, як модель цієї освіти, як кінцевий результат, натомість зміст є лише засобом для досягнення вказаного результату.

У нашому дослідженні ми враховували погляди всіх згаданих науковців, стосовно диференціації і профілізації навчального процесу.

Разом із тим ми виходили з тих положень, які були розроблені та втілюються на державному рівні через запровадження відповідних законодавчих програм і документів. Так, учені АПН України в 2003 році розробили Концепцію профільного навчання в старшій школі відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)», «Національної доктрини розвитку освіти».

Концепція визначає загальну тенденцію розвитку старшої загальноосвітньої школи в напрямі широкої диференціації навчання й інтеграції загальноосвітньої та допрофесійної підготовки учнів. Нею визначено п'ять основних напрямів профілізації: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний.

Підсумовуючи викладене коротко окреслимо поняття, які ми взяли за основу у методологічній частині нашого дослідження.

Спираючись та погоджуючись із тлумаченнями «диференційованого» та «профільного навчання», які наводяться у роботах В. Огнев'юка, П. Сікорського, Г. Селевко, Н. Шиян, І. Якиманської та інших, вважаємо, що навчально-виховний процес, якому властивий поділ учнів на типологічні групи, має назву *диференційованого*, а навчання в його умовах називають *диференційованим навчанням*.

У психолого-педагогічній літературі виділяють два типи диференціації:

- внутрішній (або рівневий) як сукупність методів, форм та засобів навчання, організованих із урахуванням індивідуальних особливостей школярів на основі виділення різних рівнів навчальних вимог;

- зовнішній (профільний) – створення на основі певних принципів (інтересів, нахилів, здібностей, досягнутих результатів, професійних намірів) відносно стабільних груп, у яких відрізняються зміст освіти і навчальні вимоги, що ставляться до школярів.

Різниця між внутрішньою і зовнішньою диференціацією полягає у підході, за яким враховують індивідуальні особливості учнів. Так, під час внутрішньої диференціації учні навчаються в одному класі і одержують *різну* допомогу вчителя та відповідно *різні* завдання. Спільним для цих учнів є те, що їх навчають за єдиною для всіх навчальною програмою, бо під час внутрішньої диференціації не створюють окремих груп чи класів.

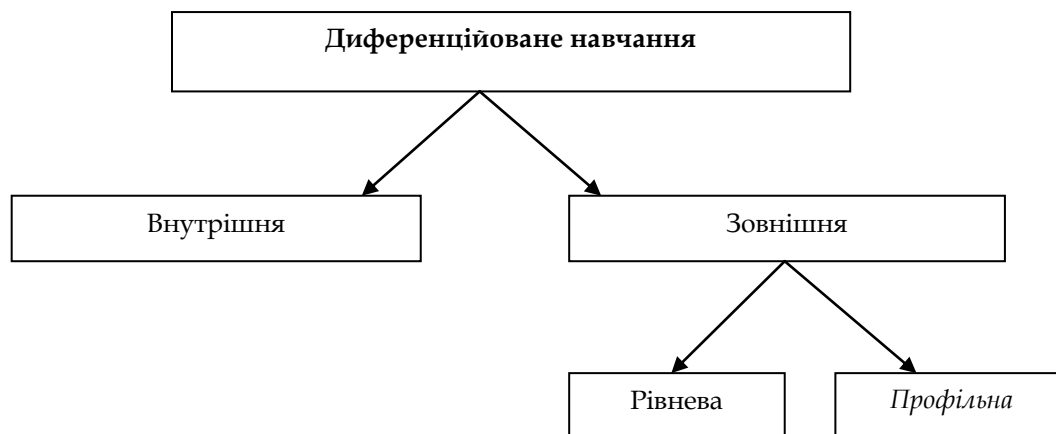


Рис. 2. Структура диференційованого навчання

Зовнішню диференціацію поділяють на рівневу (для основної школи) і профільну (для старшої школи) (рис 2).

Зовнішня рівнева диференціація – це така диференціація, коли враховуються здібності та відповідно успішність учнів у навчанні.

Зовнішня профільна диференціація – це така диференціація, коли враховуються інтереси і пізнавальні нахили до майбутньої професії.

Головна мета, що досягається під час використання внутрішньої диференціації полягає у поліпшенні якості засвоєваних учнями знань.

Суттєвою ознакою зовнішньої диференціації є створення спеціальних профільних класів і груп за такими ознаками, як: рівень навченості учнів, їх інтереси та пізнавальні й професійні нахили тощо. Для таких класів чи груп учнів розробляють спеціальні програми, що відрізняються за обсягом навчального матеріалу та його складністю.

Отже, *профільне навчання*, як ми його розуміємо у нашому дослідженні, – це вид диференційованого навчання учнів старшої школи, коли створюються оптимальні умови для розвитку особистості кожного учня з урахуванням його природних інтересів і нахилів до певного виду професійної діяльності чи сфери життєдіяльності людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе : теорет. основы / А. И. Бугаев. – М. : Просвещение, 1981. – 288 с.
2. Бударный А. А. Пути и методы предупреждения неуспеваемости и второгодничества : автореф. дис. канд пед наук.: 13.00.02 / Александр Алексеевич Бударный. – М., 1965. – 33 с.
3. Бутузов И. Д. Чтобы каждый ученик был активным / И. Д. Бутузов // Народное образование. – 1969. – № 11. – С. 53.
4. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі. Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання / Упоряд. С. М. Дятленко. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 464 с.
6. Монахов В. М., Орлов В. А. Углубленное изучение отдельных предметов / В. М. Монахов, В. А. Орлов // Советская педагогика. – 1986. – № 9. – С. 31–33.
7. Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах, / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – Т. 3 – К. : «Аконіт», 2003. – 862 с.
8. Педагогическая энциклопедия : Энциклопедии, словари справочники, т. 4 / за ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : «Советская энциклопедия», 1968. – 911 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
10. Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н. І. Шиян. – Полтава : АСМІ, 2004. – 442 с.
11. Bartnik C. S. Personalizm / C. S. Bartnik. – Lublin : Oficyna Wydawnicza «Czas», 1995. – 445 s.
12. Nowak M. Personalistyczna koncepcja szkoły i dydaktyki / M. Nowak // Rocznik Nauk Społecznych KUL. – 1997. – z. 2. – S. 10–21.

Рецензент: д. пед. н., проф. Бенера В.Є.



УДК 323.1.001

к. філос. н., доц. Волошина Н.М. (ВІТТ),
к. т. н., доц. Пампуха І.В. (ВІКНУ)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ПАТРІОТИЗМ» І «НАЦІОНАЛІЗМ» В УКРАЇНІ

У статті здійснено порівняльний аналіз понять «патріотизм» і «націоналізм». Сформульовано авторське бачення понять «патріотизм» і «націоналізм», проаналізовано їх сутність, зміст. Проведено типологізацію та визначено їхню роль у сучасному українському суспільстві.

Для досягнення визначеної мети вирішено наступні часткові завдання: сформульовано авторське розуміння понять «патріотизм» і «націоналізм» в Україні; проаналізовано сутність і зміст патріотизму й націоналізму в українському суспільстві; визначено роль і місце патріотизму та націоналізму в розвитку сучасного українського суспільства.

Ключові категорії: патріотизм, націоналізм, форми патріотизму, Батьківщина, держава, форми націоналізму.

The article presents the comparative analysis of the notions: «patriotism» and «nationalism». The author has given his own vision of the notions: «patriotism» and «nationalism», analyzed their essence and meaning. The author has conducted typology and defined their role in a modern Ukrainian society.

To achieve the goals decided the following partial objectives: Author 's understanding of the concepts of "patriotism" and "nationalism" in Ukraine; analyzes the nature and content of patriotism and nationalism in Ukrainian society; the role and place of patriotism and nationalism in the development of modern Ukrainian society.

Key categories: patriotism, nationalism, forms of patriotism, Motherland, state, forms of nationalism.

В сучасних умовах питання патріотизму і націоналізму в незалежній Україні знаходиться на вістрі інформаційно-психологічного протистояння. Ворожі засоби масової інформації залякують населення східноукраїнських областей міфічними націоналістами. Реалії повсякденного життя свідчать, що патріотизм виступає одним із головних чинників консолідації сучасного українського суспільства, в умовах прояву сепаратизму і тероризму в Південно-Східних областях України.

Незважаючи на провідну роль патріотизму та націоналізму у поступальному історичному русі держави, серед різних прошарків сучасного українського суспільства спостерігається розбіжність у розумінні цих соціальних явищ. Проблема інтерпретації сутності патріотизму та націоналізму стає предметом постійної ідейної боротьби, обумовленої їхнім значенням у політичному житті соціуму. Інколи на почуттях патріотизму та націоналізму здійснюються політичні спекуляції й розпалюється соціальна ворожнеча. Розподіл на «патріотів» і «не-патріотів», «націоналістів» і «шовіністів», боротьба між ними, виступають одночасно основою і результатом різних негативних процесів, розвитку регіоналізму, сепаратизму, загострення соціальних конфліктів. Звичайно, у короткій статті неможливо знайти повноцінних рецептів для вирішення всіх проблем, пов'язаних із патріотизмом і націоналізмом в українському суспільстві. Але кожний погляд на цю проблему, якщо не цеглинка, то принаймні деяка піщинка у подальшій розбудові незалежної України.

Аналіз досліджень і публікацій з питань патріотизму і націоналізму в Україні. Вивченню патріотизму українського суспільства присвячено значну вітчизняну

теоретичну спадщину. Українські дослідники паріотизму умовно розподіляють всі історичні джерела з питань патріотизму на декілька періодів. До першого періоду можна віднести праці представників Київської Русі В. Мономаха, Д. Заточника, К. Смолича, К. Туровського. В них роз'яснюється необхідність любові до Батьківщини.

Другий – обґрунтування козацького патріотизму, пов'язаний з іменами Г. Сковороди, М. Костомарова, Д. Яворницького Д. Дорошенка та висвітленням його в усній народній творчості.

До третього періоду умовно відносяться погляди на патріотизм українського суспільства за часів перебування в складі Російської імперії. Це роботи кращих представників українського народу В. Винниченка, М. Грушевського, Д. Донцова, М. Драгоманова, В. Липинського, Т. Шевченка, І. Франка, Л. Українки та ін.

Четвертий – пов'язаний із перебуванням України в складі Радянського Союзу. І. Дзюба, І. Драч, В. Чорновіл, В. Стус, Л. Костенко, В. Сосюра, П. Тичина, О. Довженко, П. Загребельний, О. Гончар та багато інших відстоювали ідею незалежної України і закликали народ любити її.

П'ятий період розпочинається зі здобуттям Україною незалежності. Тема патріотизму розробляється в наукових працях українських філософів В. Андрущенка, Л. Губерського, М. Михальченка, І. Надольного, І. Стогнія та ін. Ними розглядаються поняття «любов до Батьківщини», «патріотична свідомість» та аналізується сутність і зміст патріотичного виховання.

Патріотизм знаходить належне відображення в довідковій літературі. Кожне енциклопедичне видання прагне сформулювати власне визначення патріотизму, починаючи від відомого «Глумачного словника живої мови великороса» В. Даля, та, закінчуючи сучасними енциклопедичними виданнями. Спільним для всіх видань є визначення сутності патріотизму через визнання його як любові до власної Батьківщини. В цьому випадку під поняттям «Батьківщина (Вітчизна)» розуміється – територія, що історично належить народів. Інколи вживається термін «Вітчизна», під яким розуміється країна.

Авторам імпонує визначення патріотизму, сформульоване відомим французьким енциклопедичним виданням Larousse. Патріотизм – це «любов до Вітчизни, тобто країни, міста, місця, де народився, спільноти індивідів, які мешкають на одній землі, єдині у своїх культурних уподобаннях і в прагненнях захищати свої цінності». Таке визначення дозволяє застосовувати його досить широко стосовно рідної країни. І до локального місця народження, і до соціальної групи, і до субкультури [1].

Слід зазначити що проблему патріотизму досить глибоко досліджували російські вчені В. Макаров, В. Лутовінов, С. Іванова та ін. С. Іванова визначає патріотизм як соціальне почуття (любов до Вітчизни); патріотичну ідеологію; соціокультурну цінність (одну з системоутворюючих цінностей загальнодержавного рівня); критерій і одночасно підсумок громадянської ідентифікації; морально-етичні установки (патріотичний світогляд); вектор практичної поведінки, наявність готовності особистості до практичних патріотичних дій [2, с. 27].

Стосовно націоналізму то він має дещо коротшу історію існування. Вперше поняття «націоналізм» запровадили в ужиток німецький філософ Й. Гердер та французький абат О. де Барюель наприкінці XVIII ст. На початку XIX ст. слово вживалося зрідка; в англійській мові воно вперше зустрічається в 1836 р. у доктрині про богообрані нації. Відтоді термін ототожнювали з національним себелюбством, але зазвичай перевагу надавали іншим термінам, таким як «національність» і «національна належність», зі значеннями палкого національного прагнення чи національної самобутності. Нинішнього розуміння термін «націоналізм» набув тільки впродовж минулого століття. Але справедливим буде визнати, що протягом десятиліть дослідники так і не прийшли до загальноприйнятого визначення націоналізму.

В українській науковій думці історичний шлях націоналізму на початку XX століття детально розглянуто у листі В. Липинського до Богдана Шемета,

писаному у Райхенау 12 грудня 1925 р. [3]. Він зазначає, що спочатку українські соціал-демократи цілком у дусі ортодоксального марксизму почали ототожнювати «український націоналізм» із «буржуазною інтелігенцією» та її намаганнями очолити визвольний рух мас.

М. Грушевський у своїх публіцистичних працях також відмежовувався від «націоналізму», ідентифікуючи його з радикально-націоналістичною ідеологією. Навесні 1917 р. М. Грушевський згадував про те, що він та його однодумці завжди виступали проти «національного шовінізму», наголошував на тому, що «оборонці української національності не будуть націоналістами».

Крім того, термін «націоналізм» широко вживав М. Міхновський та його однодумці, які в 1902 р. створили Народну українську партію. Термін «націоналізм» ними використовувався як тотожний «національній свідомості».

Очевидно, саме з цього часу в політичній свідомості української інтелігенції сформувався розуміння «українського націоналізму» як радикальної ідеологічної течії й політичного руху з виразними елементами національної винятковості, агресивності та ксенофобії. Після поразки української революції 1917 – 1921 рр. термін «націоналізм» був досить швидко монополізований радикальними націоналістичними напрямками в українському русі як на еміграції, так і на тих етнічних українських землях, що опинилися у складі держав-сусідів. Як безумовне кредо українського націоналізму остаточно визначилася відома тріада принципів: незалежність, державність і соборність української нації.

Дещо поза увагою науковців залишилися питання порівняльного аналізу ролі патріотизму і націоналізму в незалежній Україні. Необхідність розглянути цю проблему обумовлює мету нашої розвідки.

Мета статті: здійснення порівняльного аналізу поглядів на роль патріотизму та націоналізму в українському суспільстві. Для досягнення визначеної мети вирішено наступні часткові завдання: сформульовано авторське розуміння понять «патріотизм» і «націоналізм» в Україні; проаналізовано сутність і зміст патріотизму й націоналізму в українському суспільстві; визначено роль і місце патріотизму та націоналізму в розвитку сучасного українського суспільства.

Об'єкт дослідження: патріотизм і націоналізм.

Предмет дослідження: порівняльний аналіз поглядів на роль патріотизму і націоналізму в українському суспільстві.

Інколи серед учених, політиків, державних діячів побутує думка про тотожність патріотизму і націоналізму в нашій державі. В такому розумінні цих соціальних явищ, на наш погляд, прихована генетична помилка. Науковий аналіз підходів до розуміння патріотизму свідчить про тисячолітню історію названого соціально-психологічного явища, в той же час дослідження націоналізму пов'язане із формуванням нації як соціальної спільноти на історичному етапі суспільного становлення і розвитку. Здійснення більш глибокого аналізу генезису й розвитку поглядів на ці поняття дозволяє більш детально побачити між ними спільні риси та відмінності.

Українські дослідники розглядають патріотизм як систему складників, інтегративну єдність почуттів, переконань і діяльності. Так, діяльнісний патріотизм В. Вутрича визначається активністю, пов'язаною з почуттям обов'язку і проявляється в готовності служити своєму народові й Батьківщині, в дотримуванні вироблених народом моральних правил і законів своєї держави, в практичній діяльності по утвердженні державності свого народу, й зміцненню та захисту незалежності своєї Батьківщини [4, с. 128].

Для розуміння патріотизму пропонуються вихідні теоретичні й методологічні установки його визначення.

По-перше, патріотизм, якщо мати на увазі його генезис, виникає й виявляється як почуття дедалі більше соціалізуючись і морально піднімаючись за допомогою духовного збагачення особистості.

По-друге, процес розвитку почуття патріотизму нерозривно пов'язаний з його дієвістю, що виявляється в активній соціальній діяльності, конкретних діях і вчинках суб'єкта в ім'я Батьківщини.

По-третє, патріотизм, будучи глибоко соціальним за своєю природою явищем, являє собою не тільки найважливішу грань суспільства, але й джерело його існування та розвитку, виступає як атрибут життєздатності соціуму.

По-четверте, в якості основного суб'єкта патріотизму виступає особистість, пріоритетним соціально-моральним завданням якої є усвідомлення своєї історичної, культурної, національної, духовної й іншої належності до Батьківщини, що визначає зміст і стратегію її життя.

По-п'яте, патріотизм нерозривно пов'язаний з духовністю. Будучи піднесеним почуттям, незамінною цінністю, джерелом і найважливішим мотивом соціально значимої діяльності, він властивий тій особистості (соціальній групі), що досягла значного духовно-морального й культурного рівня розвитку.

На підставі розглянутих установок, у яких представлені методологічні й теоретичні основи патріотизму, пропонується наступне його визначення. Патріотизм – це сформована в соціумі соціально-психологічна властивість, притаманна особистості, сім'ї, соціальній групі, етносу, що проявляється у вірі й безкорисливій любові до Батьківщини, готовності до самовідданої праці заради її процвітання, здатності до самопожертви при захисті її інтересів від загроз й спроможна консолідувати суспільство.

Він являє собою своєрідний фундамент суспільного й державного устрою, ідеологічну опору його життєздатності, одну з основних умов ефективного функціонування всієї системи соціальних і державних інститутів.

Поліаспектність і складність соціального явища, яким є патріотизм, обумовлює багатство його форм. Історія розвитку суспільства свідчить, що з поступовим прогресивним розвитком людства видозмінюється об'єкт патріотизму, який проявляється у певній формі. Застосування конкретно-історичного метода дозволяє проаналізувати його форми у зв'язку зі становленням і розвитком суспільства.

Перш за все доцільним буде розглянути релігійну форму патріотизму. Він як найважливіший емоційно-етичний аспект світогляду людини пов'язує її зі всім важливим і священним для неї. Саме поняття «Батьківщина», яке є ключовим у феномені патріотизму, походить від язичницького культу Роду. Все життя стародавніх слов'ян було пронизане язичницьким багатобожжям, безліччю обрядів і ритуалів. Язичництво допомагало вижити окремому Роду, що і знайшло свій прояв в понятті «Батьківщина» (Родина рос.). Патріотизм виник перш за все як почуття любові до свого житла, своїх звичаїв та вірувань і необхідності їх захисту від нападу з боку ворогів. «Будинок і двір стародавнього слов'янина були добре продуманою і створеною століттями системою заклиналих охоронних заходів. Мікрокосмос стародавнього язичника був обладнаний, як фортеця, для захисту від нападу [5, с. 146]».

Із прийняттям християнства на Русі саме церква охороняла релігійне верховенство в житті людини, етичні засади, сімейні відносини, поведінкову структуру суспільства. Православ'я, поступово зрощуючись і вбираючи в себе язичництво, створило неповторну систему світосприйняття, сформувало емоційну спільність, увійшло до повсякденного життя людей. Фактично саме церква створила такі релігійні норми, які детермінували всю поведінку українського суспільства протягом досить довгого часу.

Значний внесок у розвиток наукового розуміння ролі релігійного патріотизму у суспільстві зробив В'ячеслав Липинський. «Крім цементу духовного – релігійного, цементом політичним, скріплюючим місцевих українських людей у боротьбі за власну державу, ми хочемо мати патріотизм... І саме віра, оперта на Церкву, єсть наймогутнішим знаряддям будови ладу і порядку Держави», – писав філософ [6]. На сьогодні концепції українських релігійних мислителів пронизує ідея християнського патріотизму з пріоритетом гуманістичних цінностей. Любити свій народ по-християнськи – значить

керуватися засадами справедливості, шанувати права і свободи людей не лише українців, а й інших народів, нехристиян, невіруючих.

Наступною формою патріотизму є державницький патріотизм. Одним із перших, хто обґрунтував його теоретичні передумови, був Гегель. Самосвідомість суспільства, взята в її цілісності, – писав він, – «утворює субстанцію моральності – саме сім'ї, статевої любові, любові до Вітчизни – цього прагнення до загальної мети, до інтересів держави... [7, с. 275]». Його розуміння патріотизму означає прагнення до загальної мети до інтересів держави, які є, безумовно, пріоритетними у відношенні до будь-кого іншого, будь то інтереси суспільства, групи або особистості. Держава ж, як вища форма організації та вища цінність, виступає головним об'єктом піднесених відчуттів і помислів особи та суспільства, і, перш за все, патріотичних.

У 70-ті – 80-ті роки ХХ сторіччя напрям державного патріотизму активно розроблявся радянськими вченими в рамках концепції розвинутого соціалізму. При цьому, патріотизм радянського народу розглядався в якості найважливішої умови вдосконалення соціалістичної держави, зміцнення її ідеологічних, військово-політичних, національних та інших основ.

Внаслідок самоліквідації Радянського Союзу і створення незалежних держав державний патріотизм отримав нову теоретичну базу. В основі сучасної концепції державного патріотизму лежить ідея розбудови незалежної України за допомогою розвитку і зміцнення системи державних інститутів, ефективного функціонування яких має зіграти вирішальну роль в подоланні багатьох проблем сьогодишнього життя. Значний вплив на вирішення цього завдання повинне справити створення в суспільній свідомості образу незалежної Української Держави, спроможної забезпечити гідні умови для саморозвитку особистості та суспільства в цілому.

Основним недоліком державного патріотизму можна вважати те, що він вимагає сліпого послуху, німої згоди з діями своєї держави на міжнародній арені, навіть коли ці дії несправедливі щодо інших народів. Саме це породжує критичне несприйняття його мислячою інтелігенцією або й більшою частиною суспільства, що знайшло своє підтвердження у Революції Гідності 2014 року.

Сьогодні має право на існування точка зору також і про особистісний патріотизм як окрему форму. Ідея розуміння патріотизму в особистісному плані не нова, вона набула теоретичного обґрунтування ще у Г. Флоровського. Він розглядав патріотизм як культурну творчість і національну напругу власних сил. Саме цей особистісний акт, а не гола військова могутність, створює, на думку Г. Флоровського, велич держави, формує праведну і благословенну любов до Батьківщини [8]. Це стверджується успішною боротьбою в 2014 році недостатньо вишколених, погано озброєних, без індивідуальних засобів захисту українців-патріотів проти сепаратистів і регулярних військ російської Федерації у південно-східних регіонах України.

Наступною формою патріотизму, що на сьогодні широко відображена в науковій і періодичній літературі, є військовий патріотизм. Започаткований ще за часів Київської Русі, він знайшов продовження у добу козацтва. Історія українського суспільства сповнена військовою звитягою і патріотизмом запорізьких січових козаків. Козаччина до цього часу живе у свідомості українського суспільства, яскравою сторінкою історії та самобутності українського народу, пов'язаною із наявністю високого патріотизму, безкорисливого служіння Батьківщині, що стало ознакою запорозького козацтва, оспіваного в народній творчості. Найяскравіше військовий патріотизм українського суспільства проявляється при захисті єдності України від сепаратистів і російських терористів.

Сучасні вчені пропонують, окрім перерахованих, наступні форми патріотизму: «технічний патріотизм», «культурний патріотизм» та ін.

Існує точка зору й про існування національного патріотизму. Підтвердженням цього слугує приклад високорозвинених країн, таких як США, Німеччина, Японія,

Таїланд, Південна Корея, де патріотизм і національна єдність стали рушіями економічного розвитку, вивели їх на перші позиції у світі.

Таким чином, можна зробити висновок, що патріотизм – це відношення до Батьківщини, ціннісне віддзеркалення в свідомості і практичний прояв у вчинках суб'єкта з певним просторово-часовим, соціокультурним, національно-державним континуумом. Патріотизм – чинник і засіб організації та самоорганізації людського суспільства.

Стосовно націоналізму слід зазначити, що у сучасній українській науковій літературі й публіцистиці поки що немає усталеного розуміння цього терміна. Саме це робить поняття «націоналізм», «націоналісти» несприйнятним, негативним у деякій частини населення України, особливо її східних областей. Дехто називає представників військових формувань, що борються за єдність України «фашистами», «націоналістами».

Мабуть, справедливо буде наголосити на тому, що націоналізм – це певна форма світогляду великої соціальної групи, центральним елементом якого є визнання незаперечності, природності права на існування та легітимності корінної нації в державі, поряд з правом інших націй на співіснування в цій же державі.

Коротко розглянемо форми націоналізму. Першою його історичною формою вважається шовінізм. Шовінізм – найбільш одіозна форма націоналізму, проповідь національної винятковості, протиставлення інтересів однієї нації інтересам іншої нації; поширення ідей національної переваги, розпалювання національної ворожнечі й ненависті. Цей термін походженням із Франції, де у 1831 році в комедії братів Кон'яр «Триколірна кокарда» одним із героїв був агресивний новобранець Ніколя Шовен де Рошфор. Вважається, що його прообразом була реальна особа – Ніколя Шовен, вихований у дусі відданості імператору – творцю «величчя» Франції). Поняттям «шовінізм» прийнято позначати різноманітні прояви націоналістичного екстремізму.

Наступною формою націоналізму є фашизм. Справедливим буде зауважити, що фашизм до націоналізму як такого має досить опосередковане відношення. Фашизм – це доктрина і практика творення «корпоративної держави», основаної на підкоренні вождю. Ідеологом і провідником фашизму був Беніто Муссоліні. На першому місці у теорії фашизму стоїть не нація, а держава. Назва «фашизм» походить від обраного фашистами символу єдності та влади – зв'язок пруття, які мають латинську назву «фасції». Початково фашистами Муссоліні називав членів італійських бойових дружин.

Загальноприйнято до націоналізму відносити і нацизм. Нацизм (правильно – націонал-соціалізм) – державний устрій, доктрина і практика творення тоталітарної соціалістичної держави у Німеччині перед і в ході Другої Світової війни. Від націоналізму був позичений шовінізм французького штибу («Німеччина понад усе»), яким виправдовувалася «необхідність» завоювання нових територій і творення міфу про право на це, від італійського фашизму – принцип корпоративної держави. На відміну від італійського фашизму на перше місце націонал-соціалісти ставили не державу, а націю. На практиці нацистська Німеччина була милітаризованою тоталітарною соціалістичною державою, досягнення якої у забезпеченні соціальних пільг для населення (але за рахунок милітаризації економіки і пограбування інших народів) були значними.

Ще однією формою націоналізму є сіонізм. Сіонізм – різновид єврейського націоналізму, національний рух та національна доктрина, змістом якої є збереження євреями національної ідентичності та національної єдності, створення і розвиток єврейської національної держави, збереження і розвиток національної культури, мови, звичаїв. Сіонізм допускає різні підходи й ідеології у трактуванні завдань і цілей. Головна мета сіонізму – створення національної держави – досягнута у 1948 році. Сьогодні сіонізм головним чином проявляється у підтримці держави Ізраїль.

І, нарешті, український націоналізм, який нині у багатьох пересічних громадян східних регіонів України і сусідньої Російської Федерації асоціюється виключно з ім'ям Степана Бандери, Організацією Українських Націоналістів (ОУН), Українською Повстанською Армією (УПА) та із Західною Україною. Частково це так, але тільки

частково. Бо зародився український націоналізм задовго до Д. Донцова, який сповідував інтегральний націоналізм тоталітарного типу, Бандери, Мельника і ОУН-УПА. Час появи українського націоналізму дослідники відносять до часів Петра I і Катерини II.

Кінець XX сторіччя став для світу часом тріумфу націоналізму – національні рухи досягли чималих успіхів у Східній та Південній Європі, Центральній і Східній Азії, Африці, на Британських островах та в Океанії. Дослідники вважають що XXI сторіччя стане сторіччям націоналізму. Чи це сумний прогноз, чи, навпаки, позитивний?

Справа у тому що націоналізм як теорія і практика змінюється разом зі змінами у світі. Сьогодні етнічний націоналізм, оскільки вже фактично немає моноетнічних держав, залишається лише долею бездержавних націй, які прагнуть державної автономії.

Народився і набрав окреслених форм політичний націоналізм, пов'язаний із сучасним визначенням політичної нації. Так і в Україні, націоналізм, який сформувався як етнічний, націоналізм одної етнічної нації пройшов довгий шлях успіхів і поразок, помилок і їх усвідомлень і, нарешті, переміг у головному. Створено незалежну українську державу. На часі творення політичної української нації.

Політичний націоналізм – це націоналізм громадянський, коли громадяни держави незалежно від етнічного походження чи місця проживання відчують себе часткою єдиного цілого, прагнуть процвітання своєї держави, досягнення нею належного місця у світі, високого добробуту, який їм ця держава має забезпечити. Прикладом політичного націоналізму є відношення до Сполучених Штатів Америки кожного громадянина цієї держави.

Націоналізм взагалі і зокрема політичний націоналізм не є синонімом патріотизму. Бо патріотизм – це любов до Батьківщини. Любов є почуттям спонтанним і не завжди усвідомленим. Любов і все. Націоналізм – це усвідомлення приналежності до нації, свідоме прагнення до вирішення завдань, які стоять перед нацією, сповідування ідей, які є національними. Але не можна, будучи націоналістом, не бути патріотом своєї національної держави.

Можна не бути представником української нації і все життя виборювати національну ідею незалежності і соборності України. Історія знає прізвища молдованина Митрополита Петра Могили, поляка – полковника Морозенка-Мрозовецького, єврея Герцика, татарина Джелалієва, гетьманів Пилипа Орлика (мати – із сім'ї хрещених євреїв) та Івана Мазепу (була-таки в нього польська кров), старших офіцерів і генералів УНР, ЗУНР, Гетьманату з не дуже типовими для українців прізвищами Дельвіг, Кравс, Отмарштайн, Бізанс, Сінклер, Комнін-Палеолог, Греков, Галкін, Алмазов, Кудрявцев, Рябінін, Астаф'єв, Булатов, Кануков, Губер – німці, шведи, росіяни, татари... В'ячеслава Липинського (етнічний поляк) і Дмитра Донцова (росіянин).

ЛІТЕРАТУРА

1. Petit Larousse tn couleursse tn couletrs. Paris: Librairie Larousse, 1980. – p. 667.
2. Иванова С. Ю. Патриотизм в культуре современной России: автореф дис. на соиск. уч. степени д-ра филос. наук / С. Ю. Иванова. – Ставрополь, 2004. – 40 с.
3. Патріотизм проти Націоналізму? Автор: орг. «Патріот України» Джерело: Форум українця [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://ukrhistory.narod.ru>.
4. Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: матеріали звітної наук.-практич. конф. / Ін-т проблем виховання. – К., 1999. – С. 11; 30; 34; 37; 49.
5. Рыбаков Б. А. Язычество древней Руси / Б. А. Рыбаков. – М.: «Орион», 1987. – 783 с.
6. Волинські єпархіальні відомості. – 2007. – № 5 (30).
7. Сочинения в 4-х т. / Г. Гегель. – Т.4. – М.: Госполитиздат, 1956. – 481 с.

8. Флоровський Г. О патриотизме праведном и греховном / Русская идея: в кругу писателей и мыслителей русского зарубежья: в 2-х т. / Г. Флоровський. – Т. 2. – М.: Искусство, 1994. – 539 с.

Рецензент: к. пед. н., проф. Плахотнік О.В.

УДК 37.036:395.6:808.5

д. пед. н., проф. Дем'янчук О.Н.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

МИСТЕЦТВО СЛОВА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

У статті акцентується увага на мистецтві слова в навчально-виховному процесі як засобі щодо формування естетичної культури та загальнолюдських цінностей студентської молоді.

Здійснено аналіз системного підходу до мовленнєвого розвитку студентів, що передбачає проведення комплексної роботи над словом.

Актуалізовано необхідність здійснення розвитку емоційно-чуттєвої сфери, виховання духовної культури, високих моральних якостей студентства як культурного потенціалу країни.

Ключові слова: слово, мова, естетична культура, цінності.

In this article a great attention is paid on the art of the word in the educational process, as the way to form esthetic culture of the students.

The analysis of system approach to the student's verbal development was investigated to make a complex work with the means of word.

The article reveals the need for the development of students' emotional and sensual spheres, spiritual culture education, alongside with high moral qualities of as a cultural potential of the country.

Key words: word, language, esthetic, culture, values.

Ну що б, здавалося, слова...

Слова та голос – більш нічого.

А серце б'ється – ожива,

Як їх почує!.. Знать, од Бога

І голос той, і ті слова

Ідуть меж люди!..

Так геній людства, наш пророк Т. Г. Шевченко висловився про силу слова, про рідну мову.

Або ж нині у час оновлення й очищення наших душ серед розгублених або вкрадених духовних цінностей одне з найчільніших місць займає спадщина Берегині роду нашого – Лесі Українки, яка своїм промовистим іменем і словом, доглибинно осмисленим, дала нове життя українцям як народові в останні роки минулого століття історії людства.

Слово, чому ти не твердая криця,

Що серед бою так гостро іскриться?

Чом ти не гострий, безжалісний меч,

Той, що здійма вражі голови з плеч?

Ти, моя щира, гартована мова,

Я тебе видобуть з піхви готова,

Тільки ж ти кров з мого серця проллєш,
Вражого ж серця клинком не проб'єш...
Слово, моя ти єдина збрєє,
Ми не повинні загинути обоє!
Може, в руках невідомих братів
Станеш ти кращим мечем на катів.

І саме сьогодні хвиля суспільного оновлення пробуджує наш народ, видозмінює, збагачує його духовність. Далеко не просто опановуються нові форми життя в політиці, економіці, зокрема, культурі. Триває процес становлення незалежної України, консолідації української нації, збагачення її культури, мови, відновлюються і дедалі яскравіше відтворюються українські народні звичаї, традиції обряди.

Нині ми глибинніше осмислюємо, емоційніше сприймаємо Шевченкові слова, поетів відчай: «Ох, не однаково мені!» Нам зовсім не байдуже, чи буде наша земля вкрита золотом пшениці, чи лунатиме по ній срібний передзвін рідного слова, солов'їна пісня, а чи буде вона присипана снігами байдужості, національного нігілізму.

Український народ, українська душа, українська мова! Саме мові притаманні неповторна самотність, музичність. Незбагненна душа нашої мови, як золотоносна ріка, виблискує на хвилях народної пісні, переливається в душу нації, творить почуттєву нерозривність українського серця з українською землею.

Таким чином у процесі формування світогляду у молодого покоління особливе місце посідає мистецтво літератури та мистецтво живого слова. Маючи в арсеналі виховних засобів художню літературу, живе слово і володіючи методами виховання, вчитель може успішно вирішувати виховні й освітні завдання, які потребують поглибленого аналізу таких питань як: специфіка мистецтва художнього слова, як своєрідна форма вираження дійсності; пізнання закономірностей його розвитку; зміст творчої і навчальної діяльності учнів та студентів у процесі оволодіння мистецтвом живого слова.

Мова займає провідне місце в естетичному вихованні студентської молоді. Засвоюючи рідну мову, вони переконуються в багатстві і красі її виражальних засобів, вчать думати й висловлюватися не тільки правильно, але й красиво, влучно.

Естетично на нас впливає ритмомелодика рідної мови, її синтаксична організованість, логічне акцентування, емоційно-експресивне забарвлення висловлювань.

Одне з найважливіших завдань початкового курсу засвоєння української мови – виховання любові до неї, бажання вивчати її, адже успіхи в оволодінні мовними знаннями і вміннями, мовленнєвий розвиток студентської молоді безпосередньо залежить від того, наскільки в них сформований інтерес до рідного слова, як часто на заняттях вони відкривають для себе таємниці мовних глибин.

Системний підхід до мовленнєвого розвитку студентів передбачає проведення комплексної роботи над словом, яке є найменшою цілісною одиницею мови, що функціонує в процесі мовлення.

Складовою активного словника студента слово стає тільки у тому випадку, якщо він розуміє його значення, знає граматичні властивості, вміє правильно вимовляти, грамотно писати та свідомо й уміло вживати в своєму мовленні. Перевага тих чи інших аспектів роботи над словом на занятті залежить від навчального матеріалу.

Таким чином, виховання й освіта в системі вищих навчальних закладів передбачають цілеспрямоване залучення студентської молоді до цінностей культури, освоєння ними форм і методів спілкування з культурною спадщиною, формування навичок творчої діяльності й усвідомлення загальнолюдських цінностей.

У змісті навчання та освіти відображені досягнення культури народу. Завдання освіти – сформувати особистість шляхом передачі накопиченої культури. Вся культура може бути передана лише тією мірою, якою вона становить соціальний досвід покоління, що її передає. Одним із компонентів соціального досвіду людства, який тісно пов'язаний з

усіма видами діяльності членів суспільства і впливає на них, є досвід емоційно-ціннісного ставлення людей до світу й один до одного. Його зміст складають не лише емоційні реакції на певні об'єкти, а й сформована на цьому ґрунті здатність переживати різноманітні емоції, мати уяву про них, про їхню силу, здатність викликати в себе адекватні емоції, відгукуватися на відповідні емоції інших людей. Джерелом виникнення емоційної реакції є навколишній світ, його численні об'єкти, серед яких твори мистецтва. Світ людських почуттів у процесі пізнання дійсності буде збагачуватися та удосконалюватися, удосконалюватися відповідно до розширення кола об'єктів дійсності, сприймання яких супроводжується емоційними реакціями та поширенням знань про ці об'єкти. Отже, відкриваючи для себе оточуючий світ, людина має працювати мозком і серцем, напружувати розум і почуття. У виникненні та прояві емоцій велике значення мають твори мистецтва, зокрема, твори літератури як надбання мовної культури суспільства.

Література здатна відображати дійсність за допомогою слова, викликаючи у свідомості певні образи. Пізнання світу через словесне мистецтво відбувається на засаді того, що слово відображає не лише конкретні об'єкти життя, які можна побачити, почути, а й переживання, прагнення, почуття і настрої.

Через слово духовно збагачена людина може досягнути багатогранності іншої особистості, складний світ її почуттів. Слово має величезну силу узагальнення і здатне передати найтонші емоції людини. Таким чином, виховання ставлення до літератури як до мистецтва слова, сприятиме вирішенню завдання всебічного розвитку підростаючого покоління взагалі. Як і будь-який вид мистецтва, література є засобом формування естетичного ставлення до навколишнього світу. Таке ставлення розвивається в людини протягом усього життя, проте не всі життєві періоди є рівноцінними для естетичного розвитку.

Звертаючись до слова, ми маємо на увазі красу і багатогранність його звучання, здатність виражати дух часу, виховувати любов до рідної землі, мови, культури, формувати у молоді світ образного мислення.

Сучасні українські вчені здійснюють підхід до вивчення літератури як засобу впливу на емоційну сферу читача. Кожний літературний твір, маючи певну систему засобів виразності, впливає на читачів по-різному, залежно від їх розумового розвитку, емоційного досвіду, психічного стану, настрою. Поглиблена робота над словом як виразним засобом літературного мистецтва сприятиме організації інтелектуальної діяльності студентів. Активізація розумової діяльності супроводжується емоційним напруженням, що також є важливим для естетичного розвитку студентів. Вони мають відчувати, переживати слово, а не просто фіксувати його, як зовнішню інформацію. Тільки у випадку внутрішнього відгуку на слово, останнє матиме вплив на почуття й емоційну сферу читача.

Отже, через художню літературу, а саме через літературне слово, можливо й необхідно здійснювати розвиток емоційно-чуттєвої сфери студентів, учити їх пояснювати людські почуття, уявляти особисті чесноти людини, її одухотвореність, розуміти природу почуттів, а через них – краще розумітися з іншими людьми, співчувати їм.

Таким чином, сьогодні освіта й виховання часто реалізуються як два незалежних один від одного процеси: пошук моделі нової школи, тобто нової системи освіти, і пошук системи естетичного виховання студентів. У зв'язку з цим одним з основних завдань української національної школи є формування естетичних інтересів, виховання духовної культури молоді, яка повинна вміти творчо мислити, оцінювати різні життєві ситуації, відповідально ставитись до себе і до результатів своєї праці, адже відомі літературні діячі, як Ліна Костенко, Іван Драч, лауреат Шевченківської премії, наш волинянин Євген Сверстюк наголошують на тому, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості, як найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого,

культурного потенціалу народу. Досягнення цієї мети неможливе без створення у вищих навчальних закладах умов для самовизначення кожної молодої людини, усвідомлення нею себе як частини світу, як представника людства та своєї нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичко З. М. Концепція літературної та народної мови Івана Франка крізь призму сучасних інноваційних технологій. Збірник наукових праць / Серія «Педагогічні науки». Вип. 1(3). – Кременець, 2010. – С. 139–142.
2. Дем'янчук О. Н., Кутузова Т. І., Петрович В. С. Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської та студентської молоді в умовах національного відродження : Моногр. / О. Н. Дем'янчук, Т. І. Кутузова, В. С. Петрович. – Луцьк : Ред.-вид. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. – 128 с.
3. Короткий тлумачний словник української мови / Під ред. Д. Г. Гринчишина. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Рад. шк., 1988. – 320 с.
4. Пісні Шевченкового краю. Записи, впорядкування і примітки Олексі Ошуркевича. – Луцьк, 2006. – 484 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

Рецензент: к. філ. н, проф. Янков А.В.

УДК 378.124+372.3+613+005.336.2

д. пед. н., проф. **Нестеренко В.В.**
(ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського»)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЩОДО ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя. Визначено професійно-валеологічну компетентність як складову загальної професійної компетентності педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних із вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя. Виокремлено такі педагогічні умови: відображення у змісті підготовки студентів сучасних підходів щодо розуміння сутності та механізмів здорового способу життя; використання інтерактивних форм навчання, що сприяють набуттю і усвідомленню студентами власного досвіду, здорового способу життя; усвідомлення студентами форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на виховання в дітей дошкільного віку навичок здорового способу життя.

Ключові слова: педагогічні умови, професійно-валеологічна компетентність, майбутні педагоги, здоровий спосіб життя, дошкільники.

The pedagogical conditions facilitating the development of professional-valeological competence of the future pedagogues aimed at educating skills of pre-school children to lead a healthy way of life are grounded in the article. Professional-valeological competence as a component of the pedagogue's aggregate professional competence which concretizes its theoretical and practical training in solution of the problems connected with educating skills of pre-school children to lead a healthy way of life is defined. There have been defined these pedagogical conditions: reflection of modern approaches to the understanding of the essence and mechanisms of a healthy way of life in the contents of students' training; the use of

interactive forms of education which facilitate students' obtaining and awareness of their own experience in a healthy way of life; students' awareness of the form and methods enabling valeological education aimed at educating skills of pre-school children to lead a healthy way of life.

Keywords: *pedagogical conditions, professional-valeological competence, future pedagogues, a healthy way of life, pre-school children.*

Одне з головних питань, яке повинні вирішити науковці, досліджуючи процес підготовки майбутнього педагога у вищій школі, пов'язано з визначенням того показника, за яким може бути визначеною ефективність цієї підготовки, що пропонується. В одних випадках для визначення такого показника за основу береться професіограма або модель майбутнього фахівця, що складається із системи вимог до його діяльності та переліку знань і вмінь, особистісних якостей, що можуть їх задовольнити (В. Сластьонін [7]). З огляду на цю модель визначається якість підготовки майбутнього педагога у вищій школі: вона є тим кращою, чим повніше її результати відповідають показникам професіограми.

В інших випадках (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Щербаков та інші) якість підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності визначається наявністю та розвиненістю навичок і вмінь, що забезпечують відтворення провідних компонентів педагогічної діяльності, а саме: конструктивного, комунікативного, організаційного, гностичного, прогностичного та інших. Якість підготовки майбутніх педагогів буде тим вищою і кращою, чим більше сформовано в них відповідних умінь і навичок.

Визначаючи показник, за яким можна відстежити якість підготовки майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя, виходили з того, що за час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі не можливо засвоїти вичерпного обсягу знань і навичок. Обумовлено це, насамперед, тим, що обсяг знань, які мають забезпечувати виконання педагогом вимог своєї професійної діяльності, постійно зростає, оновлюється і принципово змінюється за своїм змістом. По-друге, термін навчання у вищій школі, його насиченість переважно теоретичною підготовкою майже не залишають місця для набуття практичного досвіду в педагогічній діяльності, без чого неможливе усвідомлене, а не формальне, механічне формування досконалих професійно-педагогічних умінь і навичок. Отже, як справедливо зазначають окремі автори, «завдання полягає в тому, щоб визначити необхідний мінімум змісту підготовки, який забезпечить професійну компетентність» [4, с. 131].

Слід зазначити, що поняття «професійна компетентність» досить широко використовується у теорії і практиці педагогіки. Зазвичай воно використовується, коли йдеться про ступінь відповідності знань і вмінь, якими оволодіває майбутній фахівець, вимогам своєї професії. При цьому мають на увазі, що чим більший ступінь цієї відповідності, тим вищий рівень професійної компетентності фахівця. Відсутність такої відповідності засвідчує низьку професійну компетентність фахівця або його повну некомпетентність (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна та ін.).

У розумінні В. Сластьоніна поняття «професійна компетентність» характеризує єдність теоретичної та практичної підготовленості педагога до здійснення педагогічної діяльності і констатує його професійність [7, с. 94].

Отже, нормативною моделлю професійної компетентності педагога виступає його кваліфікаційна характеристика. Реального відтворення ці нормативні характеристики набувають у змісті навчальних програм. Однак теоретичні (психолого-педагогічні, спеціальні) знання є необхідною, але недостатньою складовою професійної компетентності. Друга складова – це педагогічні вміння, сукупність певним чином упорядкованих інтелектуальних і практичних дій, завдяки яким теоретичні знання реалізуються у практиці.

За основу в дослідженні беремо наступне визначення: професійна компетентність майбутнього педагога є узагальнюючим показником його теоретичної та практичної

підготовки до професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини. Вирішення завдань, пов'язаних з валеологічною освітою і валеологічним вихованням, зокрема з вихованням у дитини навичок здорового способу життя, суттєво обмежує простір професійної компетентності педагога і конкретизує його. Відповідно до цього вважаємо доцільним розглядати професійно-валеологічну компетентність майбутнього вихователя як окрему складову його загальної професійної компетентності. За основу беремо таке визначення: професійно-валеологічна компетентність – це складова загальної професійної компетентності педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних із вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя. Структурними об'єктами є сучасними моделями здоров'я, ознаками його прояву і чинниками, що впливають на здоров'я;

- обізнаність із сутністю «здоровий спосіб життя» людини, його показниками та особливостями прояву навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку;

- обізнаність із шляхами і засобами виховання у дитини навичок здорового способу життя.

Операційний компонент виявляє себе у таких показниках:

- уміння визначати стан здоров'я дитини за ознаками його прояву;
- уміння контролювати, коригувати та використовувати чинники, що впливають на здоров'я дитини;

- уміння компонентами професійно-валеологічної компетентності є: база знань (когнітивний компонент) та система дій, що забезпечують їх практичну реалізацію (операційний компонент).

З урахуванням вимог концепції безперервного валеологічного виховання, доробок науковців і практиків зміст когнітивного компонента професійно-валеологічної компетентності педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя виявляється у таких показниках, як-то: розробляти і впроваджувати форми і методи виховання у дитини навичок здорового способу життя.

Визначені сутність і показники професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя дозволяють звернутися до пошуку і обґрунтування педагогічних умов, що здатні забезпечити досягнення цієї компетентності у процесі їхньої підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Професійна підготовка і професійне становлення – це два взаємопов'язані процеси професійного розвитку фахівця. Перший процес – підготовка до професійної діяльності – забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок і практичного досвіду. Він характеризується як «сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, практичного досвіду і поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії також як процес повідомлення відповідних знань» [6, с. 290]. Другий процес забезпечує рефлексію цих знань, умінь, навичок, досвіду з метою самопізнання, ідентифікації та професійного самовдосконалення. Вони не обов'язково розділені у часі, як, наприклад, етапи навчання. За оптимальних умов професійне становлення особистості фахівця відбувається під час навчання, тобто безпосередньо у процесі підготовки до професійної діяльності. Разом із тим слід відзначити, що традиції навчання у більшості педагогічних університетів змушують майбутніх учителів робити найфантастичніші стрибки від лекцій і теоретичних розмірковувань до практичної діяльності. Існуюча теорія професійного становлення щодо цього покладає надії на професійну адаптацію. На цих підставах часто поняття «професійне становлення» ототожнюють із поняттям «професійна адаптація», хоча між професійною адаптацією і професійним становленням суттєва відмінність. Вважається, що професійна адаптація здійснюється шляхом постійного пристосування, звикання до змісту і режиму праці, до вимог і стилю роботи колективу [6, с. 280]. Отже, вона має за мету пристосування індивіда до умов, що вже склалися незалежно від того, чи відповідають ці умови потребам, меті, завданням, специфічним особливостям професійно-валеологічної діяльності

майбутнього педагога. Ознакою професійного становлення фахівця є його прагнення і здатність створювати умови для успішного вирішення завдань, уміння приводити існуючі умови у відповідність із сучасними вимогами, які випливають із мети, змісту навчально-виховного процесу та його власного бачення проблем виховання.

У процесі професійного становлення вирішуються проблеми розвитку особистісних властивостей педагога, вихователя, викладача, які коригують педагогічну позицію, поведінку, спрямовують на індивідуальні досягнення у творчості. Разом із тим здійснюються процеси самоактуалізації, самопізнання, подальшого професійного самовдосконалення.

Сучасні науково-педагогічні концепції, що пов'язані з удосконаленням процесу підготовки педагога, виходять із твердження, що людина як особистість формується і розвивається в діяльності. Однак психологи, не заперечуючи в цілому цю тезу як методологічний принцип, уводять його істотне обмеження. Так, К. Абульханова-Славська зазначає, що положення про те, що особистість розвивається в діяльності, не може бути використано в тому розумінні, що будь-яка діяльність є умовою розвитку особистості [1, с. 137]. Численними дослідженнями психологів доведено, що діяльність людини може мати так званий «реактивний характер» щодо процесу розвитку особистості. Реактивною вона стає в тому випадку, коли певна діяльність не збігається з прагненнями, інтересами, цілями самої особистості, а нав'язується їй ззовні. Як реактивна може розглядатися й та діяльність, яка за структурою, змістом, способами здійснення, є нижчою від потенційних можливостей самої особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова та ін.). Отже, визначаючи умови формування професійної компетентності в майбутнього педагога, важливо встановити ті відносини, ті характеристики, які дозволяють зняти протиріччя між розвитком самої особистості та діяльністю, що привласнюється нею.

Якщо розглядати професійно-валеологічну компетентність як певну якісну характеристику діяльності, то можна припустити, що сама по собі ця якість не може набути свого змісту поза співвіднесеністю її із самою особистістю. Інакше, якість діяльності не може бути з'ясована по-іншому, як через систему властивостей і станів людини, завдяки якій вона виявляє себе суб'єктом діяльності.

У зв'язку з визначенням і обґрунтуванням умов формування професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя вважаємо важливим розглянути функції свідомості не як суспільного феномену, а як характеристики окремого індивіда, в поведінці та діяльності якого простежуються всі істотні властивості свідомості.

Психологи стверджують, що свідомість і самосвідомість за своєю природою є однорідними й однопорядковими явищами: «... у процесах свідомості самосвідомість присутня у формі розуміння віднесеності акту свідомості саме моєму «Я», а процеси самосвідомості можуть здійснюватися тільки на основі свідомості» [9, с. 28]. У самосвідомості, як свідомості окремого індивіда, органічно злите пізнання власного «Я», обставин, за яких це «Я» існує, потреб, за яких воно прагне їх реалізувати, ціннісні орієнтації, що спонукують «Я» до активних дій, оцінка власних можливостей та ін.

Розкриваючи динамічність і процесуальність самосвідомості, І. І. Чеснокова підкреслює, що в реальній життєдіяльності самосвідомість особистості виявляється в саморегуляції, підставою для якої служать результати самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до свого «Я» і його місця у структурі суспільних відносин [10].

Самопізнання – багатостадійний процес, що умовно можна розділити на два етапи. Для першого властиве співвіднесення і порівняння себе з іншими людьми. На цьому рівні формується уявлення про деяку психологічну якість, властивість людини, що визнається значущою і потім транспонується на себе. Таким чином установлюється присутність цієї психологічної якості у себе самого, її виразність, форми прояву, рівень розвитку та ін. Згодом відбувається перехід на більш високий ступінь самопізнання. Ті особливості іншої людини, які перенесені на себе, констатуються у вигляді окремих якостей і фіксуються в

конкретних поведінкових актах, замінюються більш глибокими сутнісними властивостями, що далі характеризують лінію поведінки людини в цілому.

Другий етап самопізнання впливає з процесу співвіднесення знань про себе в рамках «Я» – «Я» і заснований на ускладненні способів вивчення власного внутрішнього світу й усвідомлення себе як суб'єкта, як деякої цілісності, єдності зовнішнього і внутрішнього способів буття.

Існують різні погляди щодо того, яким чином здійснюється самопізнання. Воно може протікати як самосприйняття і самоспостереження на більш високому рівні – як самоаналіз і самоосмислення [9], або реалізуватися в рефлексії і самоспостереженні, самоаналізі та самооцінці [2]. Однак поряд з даними відмінностями визнається, що джерелом змісту самосвідомості виступає безпосередня діяльність людини і її досвід спілкування з іншими людьми. При цьому, чим складніші за своїм змістом поведінкові акти включаються у простір самосвідомості, тим складніше і вище рівень саморегуляції особистості. Планування особистістю тих чи інших змін у самому собі, що викликані потребами професії, міжособистісним спілкуванням і мають навмисний, цілеспрямований характер, слугують вищою формою прояву саморегуляції. У соціальному плані це фіксується як самовиховання, усвідомлення, керований самою особистістю розвиток, у процесі якого в інтересах суспільства та самої особистості планомірно формуються певні якості, сили і здібності [3].

Отже, в основі процесу самовиховання та самовдосконалення особистості лежать зовнішні і внутрішні протиріччя, що породжуються середовищем або внутрішнім світом самої людини. Подолання цих протиріч, їх розв'язання і є активною, творчою і свідомою діяльністю самої особистості. За допомогою рефлексії зовнішні, об'єктивні обставини інтеріоризуються у психіці індивіда і екстеріоризуються у зміні нею свого «Я», а через нього – в нових способах діяльності.

Самовдосконалення і самовиховання виражають зовні найбільш активні сторони регульовально-управлінської функції самосвідомості. На їх основі будується «самопроектування» суб'єкта, засвоєння і присвоєння того, що він вважає за необхідне мати у своєму «Я». У свою чергу, спрямованість і зміст цих процесів дозволяють визначити їх як психологічні передумови досягнення особистістю високої продуктивності в діяльності, пов'язаній з вихованням і навчанням, результатом яких є професійна компетентність майбутнього педагога.

У нашому розумінні процес професійно-педагогічної підготовки складає те суспільне середовище, соціум, в якому студент існує і формується як особистість, опановує навички педагогічної діяльності та розвиває в собі значимі для обраної професії якості та властивості особистості. Очевидно, що залежно від того, яким чином організовано це суспільне буття студента в навчальному процесі, які цінності й еталони діяльності ним засвоюються і привласнюються як особистісно значимі, залежить і якість діяльності, що засвоюється і рівнем активності власного «Я».

У нашому розумінні педагогічні умови складають той простір навчального процесу, в якому студент може здійснювати саморегулювання і самовиховання згідно з вимогами педагогічної професії та своїх можливостей у ній.

Відомо, що досягнення найвищого рівня в діяльності людини, проблема компетентності і її формування, оптимального зрівноважування суб'єкта діяльності з вимогами об'єкта знаходить своє вирішення у формуванні індивідуального стилю навчальної діяльності.

На думку В. Климова, Р. Стенберга, Н. Петрова, індивідуальний стиль навчальної діяльності – це своєрідна система психолого-педагогічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найкращого зрівноважування своєї психологічно обумовленої індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності. Індивідуальний стиль діяльності визначається самою людиною, її індивідуальністю, тобто «неповторним самотутнім способом буття конкретної особистості як суб'єкта самостійної діяльності» [8, с. 163], так і самою діяльністю.

У процесі формування індивідуальний стиль навчальної діяльності виявляє свою залежність як від специфіки навчального процесу, актуалізації психологічних якостей особистості, так і від особливостей її включення в постійно повторювані ситуації, що вимагають певної діяльності.

Переломлення цих закономірностей крізь призму певної організації процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога передбачає надання можливості студентам самостійно усвідомлювати і виробляти систему педагогічних дій, що призводять до розвитку ситуації. Створення такого роду системи, по суті, є входженням майбутнього педагога у структуру та зміст процесів навчання і виховання як сферу свого професійного буття. У самовизначенні знаходять своє вирішення протиріччя між соціальною обумовленістю індивідуальної свідомості, психологічних якостей особистості в цілому й активністю суб'єкта в цій детермінації, у підпорядкуванні його обставинам і збереженні власної неповторності. Відповідно до цих закономірностей виділяємо відображення у змісті підготовки студентів сучасних підходів щодо розуміння сутності і механізмів здорового способу життя як педагогічну умову їх підготовки до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя.

При визначенні наступної умови виходили з того, що ціннісно-орієнтаційний, регулятивний механізм самопізнання і самосвідомості передбачає спілкування як свою істотну особливість. У спілкуванні з іншими особистість пізнає себе як людина і як індивідуальність, у спілкуванні виробляються і закріплюються прийнятні норми поведінки, діяльності. У спілкуванні складається в людини «Образ Я» чи «Я – концепція». Щодо засвоєння педагогічної діяльності, пізнання себе через спілкування набуває особливої значимості, оскільки і навчання, і виховання за своєю природою є не що інше, як репрезентація «Я» – педагога – «Я» – дитини, узгодження кожним своїх дій згідно з вимогами і можливостями цього іншого «Я».

Характеризуючи властивості спілкування, вчені підкреслюють, що принциповим для нього є перетворення суб'єкт-об'єктного на суб'єкт-суб'єктне відношення. Розуміння спілкування як спільної діяльності передбачає сприйняття унікальності партнера, переживання його цінності та надання йому волі бути самим собою. У протилежному випадку спілкування набуває іншої форми міжособистісної взаємодії, в основі якої лежать суб'єкт-об'єктні відношення. Найпростішим прикладом такого роду взаємодії може служити ситуація передання знань у традиційній системі навчання, де дитина перебуває в положенні об'єкта, зобов'язаного засвоїти запропоноване педагогом, незалежно від свого ставлення до того, що засвоюється.

Структура і зміст міжособистісної взаємодії може задаватися як самими партнерами, так і соціальними обставинами, в яких вони живуть. Однак, володіючи здатністю протидіяти цим обставинам, підпорядковувати їх своїм інтересам, саме людина, відповідно до своїх потреб, цілей, розуміння ситуації, визначає: чи ставиться вона до іншої людини як до суб'єкта чи як до об'єкта, як до мети чи як до засобу своєї діяльності.

Очевидно, що цим же визначається і зрілість особистості, рівень її відносин з іншими людьми і собою. З огляду на ці обставини, правомірно розглядати використання інтерактивних форм навчання, що сприяють набуттю і усвідомленню студентами власного досвіду здорового способу життя як другої педагогічної умови формування їх професійно-валеологічної компетентності щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя.

Професійне становлення – це становлення тієї частини культури особистості, яка забезпечує її духовне зростання, самореалізацію, самоствердження у професійній діяльності, спрямовану на створення матеріального достатку й морального задоволення. Воно є етапним моментом розвитку особистості, що починається із самостійних кроків у період навчання і забезпечує неперервність освіти протягом цілого життя, закладаючи у процес розвитку професійної компетентності механізм самопізнання та самовдосконалення.

Самопізнання актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, які, по суті, є усвідомленими потребами, а також передбачає процес цілеутворення внаслідок обрання ідеалу самовдосконалення у вигляді бажаних професійних якостей. О. Леонтьєв так змальовує механізм: «Формування особистості передбачає розвиток цілепокладання і, відповідно, розвиток дій суб'єкта. Дії, дедалі більше збагачуючись, ніби переростають коло діяльності, яке вони реалізують, і вступають у протиріччя з мотивами, що їх породили. В результаті відбуваються зміщення мотивів на цілі, зміна їх ієрархії і народження мотивів, нових видів діяльності» [5, с. 247]. Попередні цілі, таким чином, дискредитуються, а відповідні їм дії або зовсім зникають, або перетворюються на знеособлені операції. Беручи до уваги цю відому і досить поширену тезу видатного психолога, хотілося б додати, що професійна свідомість може виявлятися в оцінці результатів попереднього періоду навчання і своєї професійної діяльності. Це, у свою чергу, провокує появу стереотипів і «ярликів», що перешкоджає творчому підходу до самовиховання і самотворення.

«Відкриття» свідомості за таких умов, дійсно, дає простір для перенесення теоретичних знань у практичну діяльність. Настає момент, коли свідомість сповнена об'єктивно-теоретичною (зовнішньою стосовно суб'єкта) інформацією, але професійно-валеологічна діяльність ще відбувається на інтуїтивному рівні. Ця «криза» між свідомістю і практикою за певних умов спрямовує майбутнього педагога на пошук шляхів реалізації свого інтелектуального потенціалу. Якщо умови для професійно-валеологічної практики не відповідають естетичним запитам, індивід або відмовляється від спроб поєднати ідеальне з раціональним (відкидає теоретичні ідеали і повертається до практики рутинного рівня), або впадає у так званий «естетизм», де залишаються ідеальні професійні уявлення, але відкидається можливість втілення цих уявлень у педагогічну практику. В обох випадках спостерігаємо дефіцит креативності, гальмується розвиток творчих здібностей, відсутні механізми стимулювання творчої активності, немає спрямованості на пошук творчих рішень.

Самопізнання реалізується у єдності із самоаналізом, самооцінкою і самоідентифікацією. На основі цієї єдності здійснюється мотивація позитивного ставлення до самого себе, формується потреба у професійному самовдосконаленні. Самоідентифікація відбувається, як стверджує М. Бахтін, на основі внутрішнього діалогу людини з самою собою: «У слові я оформлю себе з погляду іншого...» [5, с. 102]. На тих самих засадах відбувається й аутокреація з тією суттєвою різницею, що у свідомості мотивується не лише ставлення до цінностей, але й вольові механізми, спрямовані на саморозвиток і самовдосконалення. Одержані відчуття, викликані зовнішніми впливами, незавершені, недосконалі, є просто «сирим» матеріалом і вимагають інтерпретації. Студент, доповнюючи отримані ззовні стимули, формує власне уявлення про професійно-валеологічну діяльність, розвиток власної педагогічної майстерності.

У теорії та практиці вищої педагогічної освіти тривалий час переважала ще жива традиція готувати не стільки вчителя-вихователя, скільки викладача того чи іншого навчального предмету. І зараз є немало тих, хто вважає, що головне у підготовці майбутнього педагога – це повідомити йому суму знань. У традиційних методиках навчання природа цього процесу часто спотворюється. Педагоги прагнуть наукову картину світу просто «пересадити» в голову студента. Тому породжується одноманітність знань і, як наслідок, – формалізм знань, втрата інтересу до їх набуття, відмова від самостійності [5, с. 22].

Розкриваючи діяльність суб'єкта у процесі самовизначення і самовдосконалення, необхідно відзначити, що встановлення ним орієнтирів і способів розмежування «Я – концепції» і «не – Я», уміння умонтувати свою концепцію у зміст діяльності, зберігаючи за нею автономність, не можна зрозуміти та пояснити поза механізмами рефлексії. Рефлексія, звернена на саму себе свідомість, передбачає здатність людини відтворити в ідеальній формі й осмислити свій внутрішній світ, логіку його розвитку, що співвідноситься з власними потребами, інтересами і діями інших людей. Очевидно, що ці

властивості рефлексії визначають її особливу значимість у зв'язку з оволодінням педагогічною діяльністю.

Здійснення рефлексії в ситуації педагогічного процесу й у зв'язку з осмисленням педагогом доцільності й ефективності своєї дії щодо виховання пов'язано з моделюванням педагогічної ситуації, включенням і критичним осмисленням у її змісті максимально мислимих варіантів дій і способів взаємодії її учасників, прогнозуванням можливих результатів цих дій. В умовах сьогодення, педагогічна рефлексія, спрямована на самосвідомість «Я», забезпечує можливість перенесення «Я» у майбутнє на основі критичного аналізу й осмислення наявних знань, особистого досвіду і досвіду інших у педагогічній діяльності. Рефлексія дозволяє суб'єкту встановити для себе той простір активної дії, межі якого окреслені, з одного боку, властивостями самого об'єкта діяльності, з іншого – ставленням до цього об'єкта своєї діяльності та самого себе іншими суб'єктами, із третього – своїми реальними можливостями як суб'єкта в оволодінні властивостями об'єкта, діяльністю щодо його перетворення й установаження взаємодії з іншими суб'єктами. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне визначити третю педагогічну умову як усвідомлення студентами форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на виховання у дітей дошкільного віку навичок здорового способу життя.

На нашу думку, виокремлені педагогічні умови є достатніми і здатні забезпечити успішне формування професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя без залучення в навчальний процес яких-небудь додаткових засобів. Перспективи подальших досліджень убачаємо у розкритті сутності реалізації педагогічних умов формування професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
2. Апанасенко Г. Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека / Г. Л. Апанасенко. – СПб. : МГП «Петрополис», 1992. – 123 с.
3. Кочетов А. И. Педагогические основы самовоспитания / А. И. Кочетов. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
4. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / [За загальною редакцією доктора педагогічних наук, дійсного члена АПН України, професора А. М. Богуш]. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
5. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія / В. Ф. Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
6. Петленко В. П. Валеология человека. Здоровье – любовь – красота : [в 5 т.]. – [Т.1]. – Валеология и мудрость здоровья. – Санкт-Петербург : «Петроградский и К», 1996. – 304 с.
7. Сластёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластёнин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
8. Философский словарь. – [Изд. 5-е]. – М. : Изд-во политической литературы, 1987. – 590 с.
9. Черненко Л. И. Совершенствование мастерства преподавателя средствами обучения методам анализа педагогической деятельности (в курсе педагогики высшей школы на ФПК) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Черненко Лариса Иосифовна. – Ленинград, 1984. – 265 с.
10. Чеснокова-Иванова И. И. К вопросу об исследовании самосознания в психологическом аспекте / И. И. Чеснокова-Иванова // Личность и деятельность : [тезисы докладов к V Всесоюз. Съезду психологов СССР 27 июня – 2 июля 1977 г.] / [Гл. ред. д. чл. АПН СССР А. Н. Леонтьев]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 123 с.

Рецензент: д. б. н., проф. Ільєнко М.М.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ВОЛОНТЕРСТВА В ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКОГО ЕКОЛОГІЧНОГО РУХУ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено з'ясуванню питання, як реалізовується принцип волонтерства в організації спільної діяльності громадського екологічного руху та загальноосвітньої школи. Аналізується сутність понять «волонтерство», «громадський рух», «екологічне волонтерство». З'ясовуються особливості застосування тренінгових занять щодо виявлення рівня готовності дітей до волонтерської екологічної діяльності. Акцентовано увагу на правилах, яких слід дотримуватися при організації роботи з волонтерами-підлітками. Наводяться приклади ефективної волонтерської роботи, що здійснюється за участі представників громадського екологічного руху та загальноосвітніх шкіл у різних регіонах України.

Ключові слова: волонтерство, волонтери, громадський рух, екологічне волонтерство, громадський екологічний рух, екологічна діяльність, підліток, екологічна освіта, екологічне виховання.

The article is devoted to finding out how the realization of the principle of volunteering in the organization of joint activities of public environmental movement and secondary schools. We analyze the nature of the concepts of "volunteerism", "social movement", "environmental volunteering." Analyzed features use training sessions to identify the readiness of children to environmental volunteer activities. The attention on the rules to be followed when organizing volunteer work with teenagers. Examples of effective volunteer work, carried out with the participation of representatives of civil environmental movement and secondary schools in different regions of Ukraine.

Keywords: volunteer, volunteers, social movement, environmental volunteerism, public environmental movement, ecological activities, teenager, environmental education, environmental education.

Сучасний екологічний стан довкілля в Україні викликає необхідність радикальних змін і переосмислення змісту та організації екологічної освіти й виховання, природоохоронної, натуралістичної, експериментально-дослідницької діяльності учнівської молоді.

Екологічне виховання повинне допомагати у виробленні екологічного стилю мислення, екологічної культури підростаючого покоління. Цьому сприяє організація спільної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів і громадських екологічних організацій з метою формування в учнів екологічного мислення [2; 1].

Оволодіння екологічними знаннями покликане формувати у дітей нову екологічну свідомість, нові знання й уміння, які б сприяли виходу України з екологічної кризи шляхом сталого розвитку суспільства. Дієвою формою екологічного виховання є залучення учнів до активної волонтерської діяльності, що можна реалізувати за сприяння різних організацій громадського екологічного руху [2; 3].

Волонтерство є невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає можливість реалізувати себе у служінні суспільству [1; 5].

Одним із напрямків волонтерської роботи є вирішення екологічних проблем, охорона природи, реалізація екологічних проєктів, програм, акцій, у яких активну участь беруть учні. Питання реалізації принципу волонтерства в організації спільної діяльності громадського екологічного руху та загальноосвітньої школи досліджували О. Литвин, А. Львовичкіна, Т. Лях, Л. Соляник, С. Ткач, Н. Янц та інші.

Метою статті як складової нашого дослідження є з'ясування реалізації принципу волонтерства в організації спільної діяльності громадського екологічного руху і загальноосвітньої школи.

Волонтерство – діяльність, спрямована на допомогу іншим, яка здійснюється не заради грошової компенсації, матеріальної користі та не ґрунтується на примусі. Волонтери – це люди, які безоплатно роблять корисні справи або працюють фізично, за згодою, а не з примусу. Волонтери розглядають свою діяльність як інструмент соціального, культурного, економічного та екологічного розвитку [1, 4].

Найбільшою мірою волонтерство проявляється у формі громадського руху, що становить собою масовий рух із суспільно корисними цілями. Громадський рух не передбачає членства, але в ньому є активні учасники (наприклад, екологічний рух «Грінпіс»). Вищим органом є з'їзд (конференція або збори). Постійно діючий керівний орган вибирається колегіально (правління, рада, виконком і т. д.).

Учасники громадського руху можуть не вести постійної роботи, але зобов'язані приєднуватися до спільних заходів руху: акцій протесту проти забруднення оточуючого середовища, ярмарків і аукціонів, виручені гроші від яких можуть піти, наприклад, на збереження рідкісних та зникаючих видів [6, с. 8].

Сьогодні волонтерство набуває масового поширення. Приклади безкорисливої допомоги стосуються екології, соціальної сфери [4, с. 61]. Саме екологічна сфера є сприятливою для прояву здібностей волонтерів. Походи, наукові експедиції, нові знання – широке поле діяльності. Від молоді потрібна лише готовність навчатися. А працювати вона зможе і в групах з охорони природи, і в центрах з вивчення радіоактивних чи інших забруднень, і в різноманітних екологічних програмах [7, с. 46].

Екологічне волонтерство спрямоване на реалізацію проектів охорони навколишнього середовища, що впливають на розвиток екологічної свідомості громадськості та поширення екологічної освіти, допомогу екологічним недержавним організаціям та посилення їх ролі в процесі прийняття управлінських рішень, щодо природокористування, удосконалення методів управління природоохоронними територіями, забезпечення збалансованого розвитку громадян [7, с. 29].

Перш ніж залучити учнів до екологічного волонтерства, варто провести з ними спеціальні тренінгові заняття за участі представників громадського екологічного руху та за сприяння загальноосвітньої школи. Тренінг передбачає виявлення рівня готовності до волонтерської екологічної діяльності, що спонукатиме дітей до еколого-орієнтованої діяльності й, у свою чергу, формуватиме у них особистісне ставлення до життєвого середовища і готовність відповідати за наслідки власної екологічної діяльності [5, с. 129].

Тренінг має бути побудований на принципах активності, партнерського спілкування та екологічності. Перед представниками громадського екологічного руху та вчителями, що проводять тренінг, стоять такі завдання:

- надати знання щодо феномену волонтерства та соціально-психологічних вимог до особистості волонтера;
- надати знання щодо особливостей еколого-орієнтованої волонтерської діяльності;
- надати знання щодо функціонування єдиної системи «людина – довкілля»;
- сприяти усвідомленню учасниками власної відповідальності за розвиток довкілля;
- сформуванню в учасників відчуття власної спроможності впливати на екологічну ситуацію;
- сформуванню мотивації до волонтерської екологічної діяльності;
- сформуванню вмінь та навички екологічної діяльності;
- розвинути особистісні характеристики, що сприятимуть ефективному здійсненню волонтерської екологічної діяльності.

Проведення тренінгу складається з двох етапів. На першому етапі відбувається формування мотивації волонтерської діяльності, на другому – формування волонтерської діяльності у сфері охорони та розвитку довкілля. Якщо перший етап із долучення до практики волонтерської екологічної діяльності, а саме – формування мотивації, пройшов

успішно, то його учасники мають самостійно проявити ініціативу та перейти до діяльності у довкіллі, спрямованій на його охорону і розвиток. Під час формування мотивації волонтерської діяльності тренер проводить із учасниками ігри, бесіди, міні-лекції, спрямовані, перш за все, на усвідомлення необхідності брати участь у діяльності, спрямованій на охорону та розвиток власного життєвого середовища. З цією метою можуть проводитися заходи, розроблені Львовичною А. М., вказані у таблиці 1.

Таблиця 1

**Програма тренінгу формування соціально-психологічної готовності
до волонтерської еколого-орієнтованої діяльності**

№ з/п	Вид активності	Необхідні матеріали
1.	Вступне слово тренера	
2.	Вправа «Знайомство»	
3.	Бесіда «Екологічна та соціально відповідальна поведінка»	
4.	Міні-лекція «Рівновага»	
5.	Вправа «Малювання соціально пасивного суспільства / соціально активного та еколого-орієнтованого суспільства»	Олівці, фломастери, папір формату А4
6.	Повідомлення «Сучасний стан навколишнього середовища»	
7.	Лекція «Поняття структури та рівнів матеріального середовища в екологічній психології»	
8.	Вправа «Малювання на тему «Моє життєве середовище» та «Життєве середовище, у якому я хотів би жити»	Олівці, фломастери, папір формату А4
9.	Вправа «Що я маю зробити, щоб моє життєве середовище наблизилось до ідеального»	Спеціальні бланки для відповідей кожному учаснику
10.	Бесіда «Волонтерство у сфері охорони і розвитку навколишнього середовища як особлива форма соціальної активності»	Плакат, маркер, скотч
11.	Вправа «Що хорошого я зробив для довкілля безкорисливо?»	
12.	Вправа «Видатний альтруїст, що доклав зусиль до збереження та розвитку довкілля»	Скотч, папір формату А4
13.	Вправа «Особистісні характеристики волонтера, що працює у сфері охорони і розвитку довкілля»	Плакат, маркер, скотч
14.	Заповіді волонтера екологічного руху	
15.	Вправа «Волонтер-чарівник»	Плакат, маркер, скотч
16.	Підбиття підсумків	

Результатом такого тренінгу мають стати:

- усвідомлення сутності волонтерської діяльності у сфері охорони і розвитку довкілля та необхідних вимог до особистості, що здійснює добровільну діяльність;
- підвищення рівня екологічної компетентності;
- сформованість навичок і вмінь, необхідних для волонтерської екологічної діяльності.

Соціально-психологічний тренінг, спрямований на формування готовності до волонтерської екологічної діяльності, також покликаний сформувати екологічну культуру учнівської молоді та спонукати її до подальшої самостійної діяльності, спрямованої на охорону та розвиток довкілля [5, с. 129 – 130].

Волонтерська робота створює організаційно-педагогічні умови для збудження в особистості відповідних внутрішніх протиріч і переживань, впливаючи на її особистісний розвиток, на формування вагомих особистісних якостей, потрібних для здійснення добродійних дій [7, с. 18].

Для волонтерів-підлітків дуже важливими є увага до роботи, яку вони виконують, рівні права у стосунках зі старшими, оцінка не лише з боку дорослих, а й однолітків. Волонтери-підлітки надзвичайно корисні у проведенні ігрових форм роботи, в прес-центрах тощо.

Робота з підлітками потребує врахування кількох важливих правил:

- робота в організації не повинна заважати основному навчанню;
- робота не повинна бути одноманітною;
- у кожній справі має бути місце для прояву їх власної ініціативи і самостійних рішень, а також персональної відповідальності;
- участь у волонтерському русі має бути погодженою із батьками і вчителями;
- робота має бути безпечною, у тому числі для дитячої психіки;
- не варто включати дітей у внутрішні конфлікти організації;
- чітко визначати засоби заохочення, не обіцяти більше, ніж можете зробити;
- демонструвати перспективи діяльності в організації, обговорювати плани на майбутнє;
- не переоцінювати здібності дітей.

В роботі з волонтером-підлітком дуже важливим є створення умов для становлення особистості підлітка, його соціалізації. Найбільш помітні зміни проявляються у процесі самореалізації молодих людей: підвищення рівня самостійності, впевненості у собі, збільшення потреби у самореалізації та усвідомлення власної індивідуальності. Помітні зміни спостерігаються стосовно бажання самоорганізації: самостійність, самоконтроль, розвиток працелюбності. Залучення до волонтерства активізує молодих людей у плані самовизначення. Вони краще усвідомлюють своє місце у сім'ї, колективі, відбуваються зміни щодо самоідентифікації. Підвищується здатність адекватного вирішення своїх завдань у конкретній ситуації [7, с. 86-87]

Волонтерська робота як частина процесу соціалізації дає можливість підлітку включитися до всієї сукупності соціальних ролей, норм і поведінкових стереотипів суспільства. Вона сприяє розвитку різних специфічних соціальних ролей шляхом примірювання їх на себе, порівнювання, вибору: аніматора (організатор, координатор, контролер діяльності з розробки, створення та реалізації різноманітних проєктів; менеджера (його завдання – бачити реальну мету, планувати етапи її досягнення, проводити моніторинг процесу змін та оцінку результатів; залучати громадян до розвитку, навчання засобами сучасних технологій, вирішення наявних проблем; ініціювати участь дітей та дорослих у різноманітних соціальних проєктах; упроваджувати різноманітні масові форми роботи (благодійні акції, фестивалі тощо); представляти інтереси громади в органах влади; вести переговори, встановлювати ділові міжінституційні стосунки. Таким чином, завдяки виконанню волонтерської роботи підліток стає дієздатним учасником суспільних відносин [7, с. 12].

Показовою у цьому відношенні є діяльність Білоцерківської загальноосвітньої школи № 16, де з вересня 2012 року створений екологічний інформаційно-просвітницький центр волонтерського руху. Під час занять підлітки вчаться аналізувати екологічні проблеми, висловлювати своє ставлення до них, шукати шляхи їх вирішення, розробляти, організовувати і проводити соціально значимі заходи, екологічні програми. У процесі теоретичної та практичної діяльності у членів волонтерського руху формуються і розвиваються комунікативні навички. За останні кілька років в центрі навчання пройшли 720 учнів, з них 314 отримали посвідчення тренера-волонтера, що дало можливість продовжувати подібну роботу в інших загальноосвітніх закладах [2; 3].

Прикладом ефективної волонтерської роботи є діяльність Міжнародного волонтерського табору, у якому брали участь представники п'яти країн: Словенії, Франції, Італії, Бельгії й України. Основними напрямками роботи волонтерського табору, (в якому перебували учні-волонтери, студенти-волонтери, педагоги), розташованого в Орловщинському лісі на Дніпропетровщині (2004 – 2005 рр.), стали: соціально значима праця (робота групи екологічного спрямування в горах Криму, спрямована на очищення

їх від сміття; відбудова дитсадка; археологічні розвідування; вирубування акацій, які заважали насадженням молодих дерев; організація та проведення експедицій на базі Присамарського біосферного стаціонару ДНУ: перша експедиція відбулася малою річкою Кільчень; друга – п'ята – «Присамар'я – перлина степового Придніпров'я»; шоста – «стежинами Самарського бору»; сьома – восьма – «Ліси та переліски Присамар'я»; дев'ята – десята – «Екологічна оцінка стану пам'ятника природи Дніпропетровського регіону «Балка Військова»» тощо).

Серед інших форм роботи волонтерів слід відзначити участь у реалізації багатьох міжнародних акцій. Серед них – акція екологічної спрямованості «Марш парків», тема якої «Екологічні проблеми сучасного міста. Парк. Місто. Людина». Була проведена значна робота з благоустрою міського парку імені Л. В. Писаржевського.

У межах міжнародної акції «Посади своє дерево», яка проводиться щорічно в Україні під егідою Президента України, волонтери з числа студентів та учнів м. Дніпропетровська, посадили «Алею героїв» на березі Дніпра в честь героїв-десантників 120-го Гвардійського полку 39-ої Гвардійської дивізії, які загинули під час Другої світової війни.

Окрім міжнародних акцій, волонтери беруть участь і в локальних: щовесни студенти та старшокласники з педагогами факультету психології Дніпропетровського національного університету, з учителями школи № 67 м. Дніпропетровська на острові Слави проводять еколого-патріотичну акцію з упорядкування території та висадження тюльпанів на честь загиблих воїнів-визволителів, котрі форсували Дніпро під час Другої світової війни. Волонтери з підшефними вихованцями дитячого будинку № 1 м. Дніпропетровська щороку висаджують на прилеглій території дитбудинку червоні тюльпани – «Алею героїв» – на честь тих, хто загинув під час форсування Дніпра [7, с. 52–53].

Для активізації волонтерського «зеленого» руху Буковини наразі здійснюється проект «Молодіжне екологічне волонтерство – каталізатор підняття громадянської свідомості» за підтримки Фонду сприяння демократії Посольства США в Україні.

Проект спрямовано на активізацію волонтерського руху на Буковині, популяризацію волонтерства серед молоді та формування екологічно орієнтовної поведінки в місцевих громадах шляхом запровадження комплексу інтерактивних заходів просвітницького характеру, покликаних виховати небайдуже ставлення в молоді до проблем довкілля, а в перспективі – сформувати молодіжну волонтерську мережу, яка створюватиме креативний екологічний продукт і впливатиме на громадську свідомість мешканців.

В проекті використовуються інтерактивні методи роботи з молоддю:

- школа волонтерів «Ековектор» – дискусії, диспути, майстер-класи, круглі столи з вивчення зарубіжного досвіду, презентації волонтерських ідей;
- конкурси: есе з екологічної тематики, на кращу екологічну ініціативу, екологічного плаката, екологічної соціальної реклами, фотоконкурс;
- екологічний флеш-моб «Молодь. Екологія. Здоров'я»;
- інформаційно-просвітницька кампанія: буклет «11 кроків «зеленого волонтера», «Зелений календар подій», екологічний щоденник для учнівської молоді.

В результаті проекту побудована платформа для створення регіонального молодіжного ресурсного центру «Ековектор», створюється регіональна молодіжна екологічна мережа та формується банк даних про волонтерські ініціативи та волонтерські вакансії для інституцій громадянського суспільства Буковини.

Цільову аудиторію проекту складають молоді люди віком від 14 до 25 років, учнівська та студентська молодь. Група з 35 волонтерів з усіх районів області пройшла навчання в школі волонтера «ЕКОВЕКТОР» та стала «агентам впливу» серед свого оточення. Волонтери виступають лідерами ініціативних груп молоді, що долучаються до екологічних ініціатив регіону.

Регіональна молодіжна екологічна мережа слугуватиме пропаганді волонтерства в різних сферах громадського життя, серед своїх ровесників і навчальних закладів,

поширюватиме кращий досвід волонтерства в засобах масової інформації та світовій інформаційній мережі.

Визнання внеску волонтерської праці у сфері захисту природи є невід'ємною ознакою розвиненого суспільства. У цьому мають брати участь всі. Має бути підтримка і влади, і освітніх закладів, і громадськості [3].

Висновок. Розвиток екологічного волонтерського руху в Україні повинен базуватися на ґрунтовній теоретичній базі. Створення такої бази може бути забезпечене низкою наукових досліджень, які б виявили пріоритетні напрямки, особливості формування моделей екологічного волонтерства в умовах взаємодії громадського екологічного руху та загальноосвітніх шкіл.

Саме науковий підхід до вивчення можливостей розвитку екологічного волонтерського сектору може створити той рівень волонтерства, який впливатиме на формування позитивного іміджу та високого статусу волонтера-еколога. Кожну дитину, яка не є байдужою до того, що відбувається з оточуючим середовищем в межах її міста, села, області, можна вважати потенційним волонтером, готовим прийти на захист природи, а школа та громадські екологічні організації покликані надавати всебічну підтримку і допомогу в організації такої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волонтер. Хто він?: інформ. бесіда для читачів-учнів серед. шк. віку / Київ. обл. б-ка для дітей; матеріал підгот. С. В. Ткач; ред.-уклад. Л. П. Соляник; ред.-упоряд. О. М. Литвин. – К., 2012. – 14 с. – (Серія : «В країні цікавих уроків»).
2. Довідка про стан екологічного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах міста [Електронний ресурс] / Сектор виховної роботи та позашкільної освіти управління освіти і науки Білоцерківської міської ради – Режим доступу <http://bilatserkva-povsector.edukit.kiev.ua>
3. Коняк М. Волонтерство як спосіб активізації участі молоді у вирішенні соціально-економічних проблем громад та регіону [Електронний ресурс] / Буковинський вісник державної служби та місцевого самоврядування – Режим доступу <http://bukvisnyk.cv.ua/hromadske-suspilstvo/194/>
4. Лях Т. Л. Історичні засади соціально-педагогічної діяльності волонтерів за кордоном // Волонтерство як ресурс соціальної роботи у громаді: зб. ст. міжнар. наук. конф. для студ. та аспір. «Обличчя соціальної держави» в рамках проекту «Покращення якості соціальних послуг дітям та сім'ям у громаді», (Київ, 22-23 берез. 2006 р.) / [упор. Т. Л. Лях; передм. Т. П. Басюк]. – К. : Християнський дитячий фонд, 2006. – С. 61-70.
5. Льовочкіна А. М. Моделювання розвитку екологічної культури студентської молоді / А. М. Льовочкіна // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.13 (109). – С. 127-131.
6. Специфіка волонтерського руху як суб'єкта соціальної роботи в умовах середньої загальноосвітньої школи: Випускна кваліфікаційна робота. – Тотьма, Тотемський педагогічний коледж, 2009. – 108 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://bukvar.su/sociologija/71589-Specifika-volonterskogo-dvizheniya-kak-sub-ekta-social-noiy-raboty-v-usloviyah-sredney-obsheobrazovatel-noiy-shkoly.html>
7. Янц Н. Д. Основи діяльності волонтерів : Курс лекцій. / Н. Д. Янц. – Переяслав-Хмельницький : Кафедра загальної і соціальної педагогіки, 2009. – 119 с.

Рецензент: д. пед. н., проф. Щербяк Ю. А.



СУТНІСТЬ ТА СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАЧІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано підходи науковців до наукових дефініцій «компетентність» та «професійна компетентність», а також проаналізовано ці наукові дефініції з огляду на специфіку навчальних центрів професійно-технічної освіти при кримінально-виконавчих установах закритого типу. Компетентність суб'єктів репрезентується як науково орієнтована дія, що визначає логіку практичного виконання та полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне розв'язання ними конкретних навчальних та професійних проблем. Саме компетентність виступає фундаментом змобілізованості, оскільки забезпечує досвід діяльності; тоді як змобілізованість трактується як успішний прояв цього досвіду при досягненні найвищих результатів у продуктивній діяльності.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, професійно-технічна освіта, кримінально-виконавчі установи закритого типу.

The article analyzes the scientific approaches to scientific definitions of "competence" and "professional competence", as well as analysis of these scientific definitions specific to educational centers of vocational education at the penitentiary institutions of closed type. Competence subject is as scientifically oriented action, defines the logic and practical implementation is the intellectual and moral self-regulation aimed at the effective solution of specific training and professional problems. That competence appears foundation to mobilize quickly, because it provides experience of; whereas mobilize quickly interpreted as a manifestation of this successful experience in achieving high results in productive activities.

Keywords: competence, professional competence, technical and vocational education, penitentiary closed.

Сьогодні з упевненістю можна стверджувати, що нашій державі потрібні такі професійно-технічні навчальні заклади, в яких створені оптимальні умови для розвитку та самореалізації кожної особистості. Такі навчальні заклади мають бути націлені на формування нового покоління робітничих кадрів, які здатні навчатися впродовж усього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства, а також повною мірою втілити в життя українську національну ідею підготовки конкурентоспроможних фахівців-професіоналів. Сучасні професійно-технічні навчальні заклади, як правило, є бюджетними організаціями, що зумовлює їх безпосередню залежність від органів державного управління, які визначають стратегію розвитку, мету і завдання професійної підготовки та засоби їх реалізації.

На нашу думку, система професійної підготовки кваліфікованих робітників має в своєму розпорядженні величезний педагогічний і науково-методичний потенціал, який в нашій державі не повною мірою використовується. А тому сучасний етап формування системи професійно-технічної освіти повинен ґрунтуватися на модернізації та реформуванні професійної підготовки трудового потенціалу. Ми підтримуємо науковців [19] у тому, що ефективність освіти у професійно-технічних закладах сьогодні визначається такими чинниками:

- реалізацією стратегії навчання протягом всього життя, що покликана надавати найширші можливості для професійної та особистісної самореалізації і саморозвитку та спрямована на отримання максимальної «віддачі» від майбутніх фахівців –

кваліфікованих робітників;

- підвищення мобільності робітничих кадрів, яка диктується необхідністю забезпечення конкурентноздатності економіки в умовах глобалізації;

- підвищення якості та привабливості професійно-технічної освіти на основі зміцнення європейського співтовариства.

Не зважаючи на економічні труднощі останніх років, система підготовки кваліфікованих робітників має в своєму розпорядженні величезний педагогічний і науково-методичний потенціал. На основі напрацювань В. Ушакова [23] встановлено що ефективність професійно-технічної освіти в умовах інтеграційних процесів визначається такими педагогічними чинниками:

- необхідністю забезпечення конкурентноздатності та підвищення мобільності робітничих кадрів;

- геополітичною конкуренцією між країнами світу за якість інтелектуальних робітничих ресурсів.

Нині виникла нагальна потреба формування нової системи відносин між державними та місцевими органами влади, підприємствами, працедавцями і службою зайнятості – тобто з усіма, хто усвідомлено та цілеспрямовано реалізує свої інтереси в підготовці робітничих кадрів. Досвід багатьох європейських країн показує, що демократизація суспільства супроводжується пошуками таких варіантів управління освітою, які найбільш вдало забезпечували б підтримку навчальних закладів з боку місцевої громади. Зрозуміло, що під час переходу до нових засад діяльності в освітній сфері, доцільно відмовитися від системи централізованого управління мережею навчальних закладів і передати відповідальність місцевим органам виконавчої влади, на території яких вони перебувають. Наша держава цілеспрямовано прогнозує обсяги та визначає напрями професійної підготовки у навчальних закладах різних типів і форм власності, створює умови для професійного навчання незайнятого населення з урахуванням змін на ринку праці.

Гострі соціально-економічні проблеми, які виникають в нашій державі суттєво впливають на зростання правопорушень. У випадку розкриття злочину, залежно від його важкості, суд призначає адекватне покарання, що передбачає ресоціалізацію у пенітенціарних закладах. Вважаємо, що нині досить перспективним напрямком педагогічних досліджень є вивчення педагогічних аспектів, які присвячені поверненню у суспільне життя повноцінної особистості, яка отримала можливість шляхом реабілітації здобути робітничу професію та отримати належний професійний досвід під час відбування покарання. Саме такий підхід є вагомим задля практичної зміни соціального статусу засуджених.

Останнім часом в Україні вища освіта завдяки швидкому зростанню рівня запитів і потреб сучасного світового соціуму стає все більш поширеною та доступною, натомість престижність професійно-технічної освіти дедалі більше нівелюється. Однак, у пенітенціарних установах спостерігається зворотній процес, а тому саме професійно-технічна освіта виступає у якості найбільш вагомим чинника ресоціалізації та є провідним чинником у здобутті робітничої професії та здобуття професійної компетентності засуджених.

З огляду на вагомість означеного кола питань, насамперед, зупинимось на загальній характеристиці професійно-технічної освіти у цілому. Отже, професійно-технічна освіта, як зазначає О. Товканець є «комплексом педагогічних і організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвитку компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури» [22, с. 25]. У своєму дослідженні Н. Ничкало [19] констатує, що професійно-технічна освіта – самостійна соціально-педагогічна система з низкою взаємопов'язаних функцій, таких як навчальна, виховна, розвивальна, виробнича, господарсько-економічна, соціально-педагогічна, управлінська тощо.

Основна мета професійно-технічної освіти – «задоволення потреб особистості, суспільства і держави в освітніх послугах з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації населення з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення рівного доступу до якісної і безоплатної первинної професійної освіти у підготовці, перепідготовці і підвищенні кваліфікації робітників, формуванні творчої, духовно багаті особистості з урахуванням її інтересів і здібностей» [14, с. 87]. Головне завдання системи професійно-технічної освіти пов'язане із наданням суспільству послуг у галузі підготовки кадрів, передусім робітничих, а також перепідготовкою та підвищенням кваліфікації вивільнюваних робітників і незайнятого населення. Як свідчать нормативні документи [6], функціонування професійно-технічної освіти спрямоване на допрофесійну підготовку, професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації робітників, професійне навчання персоналу на виробництві та навчання безробітних громадян.

Зміна виробничих технологій, перехід до інформаційного суспільства ставлять перед професійно-технічною освітою України складні завдання, які безпосередньо пов'язані із забезпеченням високої якості професійної підготовки, професійної мобільності та професійної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів на ринку праці. Не є винятком і навчальні заклади системи професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби, які також повинні готувати висококомпетентних фахівців з робітничими спеціальностями. Саме тому, для підвищення своєї соціальної ролі після звільнення, засуджений має змогу отримати робітничу професію в закладах (навчальних центрах) системи професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби. Встановлено, що професійна діяльність не тільки розвиває психічні процеси (пам'ять, мислення, уяву), а й позитивно впливає на формування особистісних якостей засудженого.

Однак проведений аналіз наукових досліджень свідчить, що питання формування професіоналізму та професійне вдосконалення засуджених у системі професійно-технічної освіти закладів виконання покарання є маловивченими. На сьогоднішньому етапі реформування пенітенціарної системи більш ґрунтовного дослідження потребують й питання, які присвячені висвітленню практичної діяльності викладацького складу навчальних центрів при кримінально-виконавчій установі закритого типу, що спрямовані на підвищення у засуджених усіх показників професійної компетентності.

Зміст освітніх послуг, який існує нині в навчальних центрах професійно-технічної освіти при пенітенціарних установах, на нашу думку, не повною мірою дозволяє викладацькому корпусу забезпечити у слухачів цілісне уявлення про сферу їхньої майбутньої професійної діяльності. Як результат такого стану речей відбувається певний розрив теорії від об'єктивного навчального процесу, а також частково нівелюється можливість досягнення засудженими високого рівня професійної компетентності ще під час навчання. виправити такий стан речей, на наш погляд, можливо на основі аналізу змісту та чіткого виокремлення структурних компонентів професійної компетентності слухачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби.

Мета професійно-технічної освіти у пенітенціарних навчальних закладах направлена на формування робітників-професіоналів. У нашому баченні професіонал, це фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями, уміннями, навичками та досвідом, а також має сформовану професійну компетентність, яка передбачає здатність до самоорганізації та саморозвитку у професійній сфері. Ми повністю поділяємо позицію Є. Зеєра [7, с. 31] стосовно того, що професіонал – це соціально і професійно компетентний працівник з добре сформованими особистісними та професійними якостями, та розвиненим індивідуальним стилем професійної діяльності.

З огляду на зазначене, насамперед, коротко проаналізуємо підходи науковців на наукових дефініцій «компетентність» та «професійна компетентність», а також

проаналізуємо ці наукові дефініції з огляду на специфіку навчальних центрів професійно-технічної освіти при кримінально-виконавчих установах закритого типу.

Насамперед розглянемо загальнонаукові підходи до поняття «компетентність». Компетентність містить в собі «загальну сукупність знань, а також знання способу впливу, рівень уміння і досвід практичного використання знань» [5, с. 141]. Ми поділяємо погляди І. Беґа [2], який констатує, що компетентність варто розглядати у якості досвідченості суб'єкта у конкретній сфері. Компетентність суб'єктів, на думку автора, репрезентується як науково орієнтована дія, що визначає логіку практичного виконання та полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне розв'язання ними конкретних навчальних та професійних проблем. Саме компетентність виступає фундаментом змобілізованості, оскільки забезпечує досвід діяльності; тоді як змобілізованість трактується як успішний прояв цього досвіду при досягненні найвищих результатів у продуктивній діяльності. Тобто в узагальненому вигляді компетентність характеризується умінням особистості мобілізувати свої сили для успішної реалізації задуманого.

Відзначимо, що експертами Міжнародної комісії Ради Європи наукова дефініція «компетентність» розглядається у двох аспектах, а саме як: «спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок». Подібне трактування компетентності вироблено програмою DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations). Отже, фахівцями цієї програми термін «компетентність» описує складну систему дій, що включає, насамперед, уміння, та інші компоненти дії, що забезпечують можливість досягати бажаного результату і відповідати вимогам суспільства. Компетентній особистості властивий авторський (self-authoring) рівень компетентності, при якому він є незалежним від очікувань оточення, що здатне контролювати дії на основі власних почуттів, думок і цінностей. Компетентний працівник здатний діяти самостійно, а не бути знаряддям чийхось дій, бути автором власного життя, а не «грати роль» в чужому сценарії. Для компетентності, згідно DeSeCo, притаманні наступні характеристики:

1) виявляється тільки в реальних діях, що здійснюється в певній ситуації. Зовнішні вимоги (контекст ситуації) входять до компетентності поряд із індивідуальними здібностями і схильностями;

2) включає когнітивні та некогнітивні компоненти (рухові та розумові навички, знання, мотивацію, ціннісні та етичні орієнтації, установки та інші соціальні й поведінкові компоненти), тобто все те, що може бути мобілізовано самою особистістю для ефективної діяльності;

3) формується та розвивається протягом усього життя через практичні дії і безпосередню взаємодію в різноманітних формальних і неформальних освітніх ситуаціях та інститутах;

4) ключові компетентності істотні для професійного успіху в самих різних сферах життя будь-якої людини і суспільства. Саме тому вони потрібні кожній людині і всьому соціуму у цілому;

5) щоб справлятися зі складними вимогами сучасного життя, людині необхідно досягти певного рівня критичного мислення, рефлексії та цілісного бачення життя.

Зупинимось на аналізі наукових підходів до сутності поняття «компетентність», яке представлено у наукових напрацюваннях фахівців, що безпосередньо працюють у сфері професійно-технічної освіти. Зокрема, С. Гончаренко [18] констатує, що компетентність передбачає сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності. Компетентність, у розумінні Г. Круглікова [10], передбачає досягнення майстерності та «дозволяє здійснювати продуктивні дії – створювати і виконувати алгоритми нетипової діяльності» [10, с. 4]. А. Харчук [24] пропонує у поняття компетентність вкладати обсяг повноважень особи, характерні риси і особливості, знання, досвід, обізнаність, авторитетність. Саме компетентність, як стверджує Л. Паламарчук, «є тим індикатором,

що дає змогу визначити готовність випускника освітнього закладу, в тому числі і ПТНЗ, до життя, його подальшого особистісного розвитку» [16, с. 39].

Формування компетентності в учнів ПТНЗ, як зазначають О. Дякун та Г. Федько [4], є одним із найважливіших завдань професійно-технічної освіти. Будучи цінною особистісною рисою, компетентність впливає на продуктивність навчання та активізацію всієї навчальної діяльності [4, с. 62]. Досліджуючи професійну підготовку кваліфікованих робітників швейного профілю, С. Нечіпор зазначає, що «компетентність – це здатність особистості до виконання професійних обов'язків через сформовані знання, вміння, навички, досвід діяльності.... Компетентність – це «компетенція» в дії» [13, с. 27]. Ми повністю поділяємо науковий підхід, який декларує О. Коберник [9, с. 33] стосовно того, що компетентність найбільш доцільно розглядати як комплексне поняття, яке не можна просто зводити ані до здібностей, ані до обізнаності у певній сфері, ані до сукупності особистісних рис.

Таким чином, узагальнивши напрацювання В. Ягупова [25] у сфері ключових компетентностей випускників професійно-технічних навчальних закладів системи професійно-технічної освіти, ми вважаємо, що *компетентний робітник – це такий фахівець, який оволодів ґрунтовними знання в певній робітничій спеціальності, уміє виконувати конкретні види діяльності в межах своєї професії, повинен бути готовим до виготовлення виробів, технологія яких вимагає творчого підходу, а також має самостійно обрати оптимальний варіант їх виготовлення.*

Вивчаючи шляхи професійного становлення молоді, А. Сейтешев [20] – один із перших науковців, хто аргументовано довів, що досягнення *професійної компетентності* у робітничій професії – це складний і тривалий процес, який органічно пов'язаний із розвитком особистості у цілому. Отже, досягнення професійної компетентності у сфері професійно-технічної освіти, на думку автора, можливе лише за умови «розвитку професійної самосвідомості, яка обумовлена професійними інтересами, рівнем домагань, ідеями та фаховими ціннісними орієнтаціями, емоційними установками і рівнем розвитку вольових якостей, а також практичним досвідом і відповідними знаннями, уміннями та навичками» [20, с. 9].

Професійна компетентність майбутнього фахівця передбачає єдність семиосфери (система знань), техносфери (практичні уміння і досвід) та духосфери (відчуття, емоції, переживання). Тобто, особистість має виробити цілісну систему поглядів на професійну діяльність, сформувані свої основні життєві позиції та переконання, ідеали принципи пізнання і практичної діяльності через призму надбання компетентності у конкретній професійній діяльності. Саме такий тріадний підхід необхідно покласти в основу професійного становлення особистості з філософських позицій.

Принагідно зауважимо, що схожі підходи задекларовані й у статтях М. Мілохіної [11], О. Кислої [8], О. Синиці [21] та А. Харчука [24]. Так, М. Мілохіна подає трактування професійної компетентності робітника у такій інтерпретації – «складне явище, яке поєднує у собі всі етапи професійної діяльності кваліфікованого робітника з урахуванням безпосередньої специфіки його професії» [11, с. 39]. У своїй статті О. Синиця акцентує увагу на тому, що професійна компетентність – це «здатність працівника кваліфіковано виконувати роботу згідно із заданим стандартом» [21, с. 12]. Професійну компетентність як сутнісну характеристику професіоналізму розглядає у своїй публікації О. Кисла. Зокрема науковець констатує, що професійна компетентність «поєднує в собі фундаментальні спеціальні наукові знання, практичні уміння, навички особистості, а також внутрішню мотивацію до якісного виконання професійних завдань» [8, с. 11]. Подібну позицію відстоює А. Харчук, який зазначає, що професійна компетентність безпосередньо «визначається рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її вмотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи» [24, с. 220].

Професійна компетентність, з точки зору Т. Андрущенко [1], передбачає «володіння професійними знаннями та досвідом організації діяльності, здатність доводити професійні

знання до рівня творчого застосування у кожному конкретному випадку в умовах, що змінюються» [1, с. 45]. На думку С. Ніколаєнка [15], професійно-технічна освіта має сьогодні готувати робітничі кадри до діяльності в нових умовах, а тому саме професійну компетентність можна розглядати як «інтегральну характеристику професійних і особистісних якостей фахівця як суб'єкта певної діяльності» [15, с. 23]. У своєму науковому дослідженні О. Польона [17] стверджує, що «професійна компетентність означає конкурентоспроможність людини на ринку праці, тобто відповідність усім його вимогам» [17, с. 18].

Отже, можна констатувати, що наукові категорії «компетентність» та «професійна компетентність» доволі сильно взаємопов'язані між собою. На жаль наукових напрацювань, які би висвітлювали підходи до сутності професійної компетентності слухачів навчальних центрів при кримінально-виконавчій установі закритого типу, які здобувають робітничі спеціальності нами не виявлено. З огляду на цей факт, ми обмежилися лише узагальненням та проведенням індуктивного аналізу вище представлених трактувань, які стосуються сутності професійної компетентності майбутніх робітників, що навчаються у традиційних професійно-технічних закладах. Загалом, підсумовуючи наведені погляди науковців, ми вважаємо, що професійна компетентність кваліфікованого робітника передбачає єдність *теоретичної та практичної готовності до здійснення конкретної професійної діяльності. Професійну компетентність слухачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти* Державної пенітенціарної служби розглядаємо як *результат професійної освіти, який передбачає досягнення належного рівня професійної самосвідомості, сформованість цілісної системи потреб, здібностей до самовизначення й самореалізації в професійній діяльності.* У нашому баченні, професійна компетентність засуджених, що навчаються у навчальних центрах при кримінально-виконавчих установах закритого типу трансформується в професіоналізм, що передбачає високий рівень майстерності та творчості на основі умінь здійснювати діяльність на робочому місці у відповідності до професійного стандарту конкретної робітничої спеціальності.

Отже, *сутність професійної компетентності* слухачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби розглядається нами з трьох позицій, а саме як:

- передумова до цілеспрямованої діяльності та її регуляції;
- активний стан особистості, що спонукає до професійної діяльності у сфері конкретної професії;
- особистісна якість, яка визначає установки на розв'язання професійних ситуацій і задач.

Зупинимось на характеристиці *структури професійної компетентності* слухачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби, зокрема розглянемо й проаналізуємо *компоненти, критерії та показники.* На основі інтерпретації наукового дослідження Ю. Дехтяренка [3] під структурою будемо розуміти *внутрішній устрій професійної компетентності слухачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби, який характеризується наявністю стійких зв'язків між складовими елементами, що забезпечують її незмінність у процесі функціонування.* Зазначимо, що вивчаючи структуру, ми брали до уваги той факт, що вагому роль відіграють системотворчі зв'язки, які забезпечують об'єднання окремих складових в одне ціле. Тобто, зв'язок між компонентами, критеріями та показниками у структурі професійної компетентності слухачів професійно-технічних навчальних закладів пенітенціарної системи повинен бути не лише тісний, а й дуже суттєвий, що зміна одного з них викликає зміну інших.

Отже, *компоненти,* на думку Н. Моревої, «це узагальнена назва різних функціональних частин змісту» [12, с. 68]. Усі компоненти мають бути у логічному взаємозв'язку і повністю відображати структуру. *Компоненти,* у нашому розумінні – це *провідні складові, які формують основу професійної компетентності слухачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби.*

У процесі вивчення означеного кола питань було встановлено відсутність єдиного підходу до структури професійної компетентності майбутніх робітників, які здобувають робітничу професію у професійно-технічних навчальних закладах. З огляду на проведені семантичні дослідження, нами було виокремлено *три* відмінних між собою підходи науковців щодо компонентного складу професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко Т. Вимоги до конкурентоспроможності спеціаліста [Текст] / Т. Андрущенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. – 2007. – №5. – С. 43–47.
2. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці [Текст] / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – №1-2 (17-18). – С. 5–7.
3. Дехтяренко Ю. В. Науково-педагогічні засади системи позаурочного виховання учнівської молоді вищих професійних училищ Хмельниччини [Текст] / Ю. В. Дехтяренко // Модернізація професійно-технічної освіти Хмельниччини: проблеми теорії та практики : Науковий збірник / Упорядник і наук. ред. В.О. Савчук. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – С. 53–76.
4. Дякун О. Формування навчально-пізнавальної компетентності учнів ПТНЗ [Текст] / О. Дякун, Г. Федько // Профтехосвіта. – 2014. – №9. – С. 62–66.
5. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 650 с.
6. Закон України «Про професійно-технічну освіту» [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/>
7. Зеер Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект : Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
8. Кисла О. Формування професійної компетентності майбутніх технологів харчової промисловості / О. Кисла // Професійно-технічна освіта. – 2009. – №4. – С. 11–13.
9. Коберник О. Теоретико-методичні засади компетентнісного підходу в технологічній освіті [Текст] / О. Коберник // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / Редкол. : М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк, В. Кравець та ін. – Тернопіль : ТНПУ, 2007. – №2. – 33–37.
10. Кругликов Г. И. Методика профессионального обучения с практикумом : Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Григорий Исаакович Кругликов. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
11. Мілохіна М. О. Структурний аналіз професійної компетентності майбутніх операторів комп'ютерного набору [Текст] / М. О. Мілохіна // Професійно-технічна освіта. – 2012. – №4. – С. 37–39.
12. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов [Текст] / Н.А. Морева. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 304 с.
13. Нечіпор С. Компетентнісний підхід до підготовки кваліфікованих робітників швейного профілю [Текст] / С. Нечіпор // Професійно-технічна освіта. – 2010. – №4. – С. 27–30.
14. Ничкало, Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України [Текст]: монографія / Н. Г. Ничкало. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
15. Ніколаєнко С. М. Інноваційний розвиток професійно-технічної освіти в Україні [Текст] / С. М. Ніколаєнко. – К. : Книга, 2007. – 232 с.
16. Паламарчук Л. Професійна компетентність майбутнього екскурсовода та агента організації туризму [Текст] / Л. Паламарчук // Професійно-технічна освіта. – 2008. – № 2. – 39–40.
17. Польона О. Крок за кроком до професійної компетентності [Текст] / О. Польона // Професійно-технічна освіта. – 2005. – №2. – С. 18–19.

18. Професійна освіта : Словник: навч. посібник / Укладачі С.У. Гончаренко та ін. За ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
19. Профтехосвіта України : ХХ століття : енциклопедичне видання [Текст] / за ред. Ничкало Н.Г. – К. : «АртЕк», 2004. – 872 с.
20. Сейтешев А. П. Пути профессионального становления учащейся молодежи: Профпедагогика [Текст] / А. П. Сейтешев. – М.: Высш. шк., 1988. – 336 с.
21. Синиця О. Інноваційні підходи до формування професійної компетентності майбутнього робітника [Текст] / О. Синиця, І. Кірік, І. Мехедок // Профтехосвіта. – 2014. – №9. – С. 12–14.
22. Товканець О. С. Педагогічні умови профілактики девіантної поведінки учнів професійно-технічних училищ : дис ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Сергіївна Товканець. – Тернопіль, 2012. – 325 с.
23. Ушаков В. С. Повышение социально-педагогической зффеktivности региональной системы профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Василий Семенович Ушаков. – М., 2005. – 282 с.
24. Харчук А. М. Атестація керівників професійно-технічних навчальних закладів як системний аналіз їх діяльності [Текст] / А. М. Харчук // Модернізація професійно-технічної освіти Хмельниччини: проблеми теорії та практики : Науковий збірник / Упорядник і науковий редактор В.О. Савчук. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – С. 219–242.
25. Ягупов В. В. Ключові компетентності: поняття, сутність, зміст, кваліфікація та вимоги до випускників професійно-технічної освіти [Текст] / В. В. Ягупов // Науковий вісник Ін-ту ПТО НАПН України. – 2012. – №4. – С. 12–19.

Рецензент: д. пед. н., проф. Маслов В.С.

УДК 378.147

д. пед. н., проф. Хом'юк І.В.
(ВНТУ)

ВВЕДЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ПОНЯТТЯ «МАТЕМАТИЧНА МОБІЛЬНІСТЬ»

У статті визначено, що однією із нових вимог до професійної освіти, є розвиток мобільності та адаптованості особистості майбутнього випускника до мінливих умов динамічного середовища. Автором проаналізовані поняття «мобільність» та «професійна мобільність»; на основі аналізу науково-методичних праць встановлено, що ключовим для поняття «професійна мобільність» є здатність особи швидко переключатися на суміжний вид діяльності в межах своєї спеціальності. Визначено математичну мобільність, що виявляється у: здатності швидко актуалізувати й відтворювати потрібну математичну інформацію, готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання математичних завдань; володінні високим рівнем математичних знань, вмінні ефективно використовувати систему узагальнених математичних прийомів для виконання будь-яких математичних завдань.

Ключові слова: вища математика, мобільність, математична мобільність, професійна мобільність

The article found that one of the new requirements to professional education is the development of mobility and adaptability of the personality of the future graduate to the changing conditions of dynamic environment. The author analyzes the concept of "mobility" and "professional mobility" and based on the analysis of scientific and methodical work found that the key to the concept of "professional mobility" is a person's ability to switch quickly to

an adjacent activity within their specialty. Defined mathematical mobility, which is determined: the ability to quickly update and play the desired mathematical information, preparedness for rapid selection and implementation of the best ways to perform mathematical tasks; possession of a high level of mathematical knowledge, the ability to effectively use the system of generalized mathematical methods to perform any mathematical problems.

Keywords: higher mathematics, mobility, mathematical mobility, professional mobility.

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що підготовка у ВНЗ сучасного фахівця будь-якої галузі має бути спрямована на оволодіння ним високим рівнем фундаментальних знань та навичок, що дають змогу досконало виконувати посадові обов'язки. Тобто, у стінах вищого навчального закладу студент має набути як необхідні знання, уміння, навички, так і якості особистості, що обумовлюють здатність творчо удосконалюватись у професійній діяльності.

Нині обсяг знань зростає дуже швидко, і за короткий термін навчання у ВНЗ студенти не в змозі збагатитися тим об'ємом знань, якого вистачить на весь час їх професійної діяльності. Саме тому, першочергове завдання вищої інженерної освіти – сформуванню в майбутніх фахівців прагнення до безперервного оновлення знань, умінь та навичок. Разом з тим, входження України до Болонського процесу висунуло нові вимоги до професійної освіти, однією з яких є розвиток *мобільності* та адаптованості особистості майбутнього випускника до мінливих умов динамічного середовища.

Теоретичний аналіз наукових джерел показує, що базовими для розв'язання проблеми розвитку професійної мобільності є дослідження, пов'язані з ідеєю формування нового покоління фахівців та наукового осмислення проблеми мобільності (В. Андрущенко, П. Блау, О. Данкен, І. Зязюн, В. Кремень, П. Сорокін, Д. Фезерман та інші).

Деякі аспекти феномену професійної мобільності висвітлені в педагогічних дослідженнях з проблеми формування професійної компетентності фахівців різних напрямів підготовки, і саме професійна мобільність розглядається як одна з важливих складових професійної компетентності (Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, А. Хуторський та ін.).

Питанню формування професійної мобільності приділяють увагу все більше коло вчених нашої держави – О. Джеджула, Є. Іванченко, Н. Коваліско, Л. Нічуговська, Е. Сайфутдінова, Л. Сушенцева, І. Шпекторенко; країн близького зарубіжжя – О. Архангельський, Н. Василенко, Л. Горюнова, С. Каплина, С. Кугель, Н. Мерзлякова; країн дальнього зарубіжжя – Goldthorpe J., Mark E. Mendenhall, Barbara Townley та ін.

У працях цих учених відображено пошук нових підходів до формування професійної мобільності фахівців, проте питання формування математичної мобільності студентів технічних ВНЗ на даний момент залишається невивченим.

Мета статті – визначити та теоретично обґрунтувати поняття «математичної мобільності» майбутніх інженерів у вищому технічному навчальному закладі.

Спочатку звернемось до з'ясування критеріального апарату даного процесу, а саме визначимо ключові для нас категорії «мобільність» та «професійна мобільність».

Поняття «мобільність» розглядалося багатьма представниками різних наук економіки, соціології, психології, педагогіки тощо, та суттєвою вадою цих розвідок є те, що їй досі немає єдиного означення цього поняття.

В залежності від відповідних сфер життєдіяльності людини розрізняють соціальну мобільність, кар'єрну мобільність, трудову мобільність, професійну мобільність, академічну мобільність, культурну мобільність та ін. Оскільки в кожному з наведених видів мобільності присутній термін «мобільність», то зупинимось докладніше на визначеннях саме цього поняття, оскільки воно є одним з ключових для вирішення нашої проблеми.

Визначення будь-якого невідомого терміна починають із тлумачних словників, енциклопедій, прослідкуємо висвітлення нашого поняття у деяких енциклопедичних

виданнях. Результати знайдених тлумачень подано у вигляді табл. 1.

Таблиця 1

Тлумачення терміну «мобільність»

Видання	Тлумачення терміну
Ідеографічний словник [1]	рух, рухливість – мобільність (від лат. mobilis –рухомий, пересувний)
«Словник російської мови» (ред. А. П. Євгенєва) [9]	«мобільність» трактується як рухливість (здатність до швидкого пересування, переміщення; рухливий)
Великий тлумачний словник сучасної української мови [3]	мобільність в загальноприйнятному значенні визначає здатність до швидкої зміни статусу, стану, вміння швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності. Крім того, мобільність розглядається як соціальна категорія (перехід людей з одних громадських груп, шарів до інших). Більш вузьке розуміння мобільності пов'язано з безпосереднім швидким виконанням певних завдань
«Велика радянська енциклопедія» [2]	мобільність (від. лат. mobilis – рухливий) трактується як рухливість, готовність до швидкого виконання завдань
Словник російської мови С. І. Ожегова і М. Ю. Шведова [8]	мобільність як готовність до швидкого пересування, дії. Бачимо, що це визначення співзвучне до попереднього.
«Українська радянська енциклопедія» та «Український радянський енциклопедичний словник» [11; 12]	Подібні визначення

Проведений аналіз досліджуваних джерел дає можливість нам зробити висновки:

- поняття «мобільність» визначено досить повно;
- думки авторів з цього приводу здебільшого збігаються, стверджуючи, що «мобільність» тісно пов'язана з рухом, дією, здатністю та готовністю до швидкого виконання завдань.

Підсумовуючи наведені поняття «мобільності», можна констатувати, що мобільність це – одна із сутнісних характеристик людини, яка проявляється в процесі праці, тобто в професійній діяльності. Отже, поняття «мобільність» розглядають як:

- міру широти професійного поля діяльності фахівця і стійкості (узагальненості) способів здійснення технологічних операцій (Ю. Бабанський);
- засіб адаптації робочої сили, яка підвищує її конкурентоспроможність (Н. Мурадян);
- здатність до переміщення, можливість змінювати місце прикладання праці, процесу переносу об'єкта в просторі (Ж. Зайончковская).

Підсумовуючи наведені погляди на поняття «мобільність», ми можемо доповнити зроблене узагальнене визначення мобільності як однієї із сутнісних характеристик людини, яка проявляється в процесі праці, тобто в професійній діяльності, здатністю самостійно, вільно мислити і оцінювати події, здатністю до критичного мислення, умінням знаходити нестандартні рішення в нових ситуаціях, умінням передбачати характер і хід змін як у галузі, в якій працює фахівець, так і в суспільному розвитку. Але вирішення поставлених у дослідженні завдань вимагає вивчення поняття «професійна мобільність». З'ясуємо, завдяки чому виникла проблема професійної мобільності. Перш за все доцільно відмітити, що поняття «професійна мобільність» особливо актуальним в Україні з'явилося в останні 1,5–2 десятиліття минулого століття, внаслідок суттєвих змін соціальних умов життя. Саме в цей період зник гарантований державний розподіл на роботу після закінчення вищого навчального закладу, різко змінилися умови оплати

праці, а відповідно і рівень життя людей різних професій. По-друге, настав різкий спад промислового виробництва, що зумовило кардинальні зміни на ринку праці. Саме друга умова суттєво вплинула і на систему вищої професійної освіти. Вона повинна була вивчати, враховувати і оперативно пристосовуватися до змін ринку праці, а отже надавати в стінах навчального закладу такий рівень освіти, який дозволяв би випускнику адаптуватися до широкого спектру все можливих змін умов своєї професійної діяльності.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що існують різні погляди на визначення поняття «професійна мобільність» (ПМ). В одних випадках ПМ визначається як зміна групою чи індивідом позиції, місця, яке він обіймає у професійній структурі, переході людей з одних професійних груп і прошарків до інших (В. Воронкова [4]); в інших – ми знаходимо визначення ПМ як своєрідної форми адаптації особистості до нових технологічних і економічних умов функціонування (Т. Заславська [5]) або як інтегровану якість особистості (Є. Іванченко [6]). Деякі джерела визначають ПМ як готовність і здатність особи достатньо швидко і успішно оволодівати новими технологіями, які забезпечують ефективність нової професійної діяльності (І. Шпекторенко [15]). Зустрічається і визначення ПМ як внутрішньої свободи, самовдосконалення особистості, що базується на стабільних цінностях та потребі в самоорганізації, самовизначенні і саморозвиткові, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки грамотності, освіченості та професійній компетентності (Л. Рибникова [9]). Також з психологічної точки зору ПМ трактують як рівень психологічної готовності фахівця до діяльності в умовах конкуренції та нестабільності на ринку праці (Ф. Гайсин, Ф. Хаїзов [14]).

Дослідники А. Коржуєв та В. Попков [7] розглядають такі типи професійної мобільності:

- за певних обставин випускник ВНЗ змінює сферу діяльності в рамках однієї широкої спеціальності, але при цьому явного професійного росту не відбувається;
- характер діяльності працівника зазнає тих чи інших змін у зв'язку з призначенням на нову (вищу) посаду;
- працівник змінює одну професію на іншу, тією чи іншою мірою подібну до першої, що дозволяє хоча б в обмеженому варіанті спиратися на набуті в процесі навчання у ВНЗ знання, уміння і навички: наприклад, викладач фізики ВНЗ переходить працювати до фізичної лабораторії науково-дослідного інституту і навпаки;
- тип професійної мобільності, що означає кардинальну зміну професії, коли потрібно заново опанувати нове поле діяльності [7].

Ми поділяємо точку зору тих науковців, які вважають, що професійна мобільність пов'язана з діяльністю в нових умовах. Синтезувавши різні точки зору науковців щодо сутності поняття «професійна мобільність» як психолого-педагогічної категорії, можна констатувати, що вона є невід'ємною рисою кваліфікованого фахівця, формою його адаптації до мінливих умов середовища.

У контексті нашого докторського дисертаційного дослідження «Система формування професійної мобільності майбутніх фахівців машинобудівної галузі» [13] ключовим у визначенні цього поняття ми визначили здатність особи швидко переключатися на суміжний вид діяльності в межах своєї спеціальності, що в свою чергу вимагає: постійно підвищувати свою освіту і кваліфікацію; швидко освоювати технічні засоби, технічні процеси; уміння швидко орієнтуватися в ситуації; здатності швидко реагувати на соціально-економічні зміни завдяки професійній компетентності.

На нашу думку, професійна мобільність майбутнього інженера-машинобудівника визначається у:

- вмінні поєднувати узагальнені професійні знання з точної механіки, електронних систем керування та інформаційно-комп'ютерних технологій під час розв'язання будь-яких виробничих завдань;
- здатності швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, що обумовлений створенням нових технологічних машин та комплексів;

- готовності визначати оптимальні умови виконання технологічних операцій, застосовуючи сучасні алгоритми оптимізації технологічних режимів, засоби автоматизації для умов реального виробництва;

- спроможності вивчити та аналізувати науково-технічну літературу, періодичні видання, Internet та досвід промисловості щодо досліджуваного технологічного процесу або об'єкта дослідження, застосовуючи сучасні методики пошуку науково-технічної інформації, засоби автоматизованого проектування для умов реального виробництва або технологічної лабораторії.

Сучасний рівень і темпи розвитку науки і техніки вимагають сформованості професійної мобільності у майбутніх інженерів. Формування професійної мобільності майбутнього інженера-машинобудівника має починатись із перших занять у стінах ВНЗ. Отже, саме викладачі фундаментальних дисциплін повинні закласти її першу ланку-основу, яка буде базовим рівнем для подальшого розвитку. Але згодом, переосмисливши саме поняття «професійної мобільності», з дня у день, викладаючи вищу математику у технічному ВНЗ, зародилось питання: «А чи не маємо ми справу з математичною мобільністю практично на кожному занятті з вищої математики?» – , яка є одним із видів професійної мобільності майбутніх інженерів. Перевіримо нашу теорію на практиці. Розглянемо розв'язування деяких практичних завдань з вищої математики.

Завдання 1. Обчислити інтеграл $\iint_D (1+x+y)^{-2} dx dy$, якщо D – область, обмежена прямими $x = y$, $y = 2x$, $y = 6 - x$ (рис. 1).

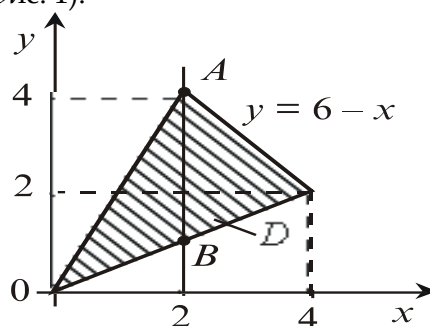


Рис. 1 – Область інтегрування

Для розв'язання даного завдання студента мають:

1) побудувати область інтегрування D , а для цього їм необхідно *швидко переключитися* від обчислення повторних інтегралів до побудови кривих, що є границями інтегрування і хоча в даному завданні криві визначаються звичайними прямими, враховуючи слабкий шкільний рівень для багатьох студентів це є проблемою;

2) *проаналізувати* отриману область інтегрування і зробити висновок щодо розбиття її на дві області, тобто студенти мають бути готовими до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання завдань.

Відрізком AB поділимо D на два трикутники D_1 і D_2 . Тоді

$$\iint_D (1+x+y)^{-2} dx dy = \iint_{D_1} (1+x+y)^{-2} dx dy + \iint_{D_2} (1+x+y)^{-2} dx dy.$$

3) знайти координати точки перетину прямих розв'язавши систему відповідних рівнянь, тобто проявити *вміння ефективно використовувати* систему сформованих математичних прийомів до розв'язування відповідного класу задач;

$$\begin{aligned}\iint_{D_1} (1+x+y)^{-2} dx dy &= \int_0^2 dx \int_{\frac{x}{2}}^{2x} \frac{dy}{(1+x+y)^2} = \int_0^2 \left(-\frac{1}{1+x+y} \right) \Big|_{\frac{x}{2}}^{2x} dx = \\ &= \int_0^2 \left(-\frac{1}{1-3x} + \frac{1}{1+\frac{3}{2}x} \right) dx = -\frac{1}{3} \ln 7 + \frac{2}{3} \ln 4;\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\iint_{D_2} (1+x+y)^{-2} dx dy &= \int_2^4 dx \int_{\frac{x}{2}}^{6-x} \frac{dy}{(1+x+y)^2} = \int_2^4 \left(-\frac{1}{7} + \frac{1}{1+\frac{3}{2}x} \right) dx = \\ &= -\frac{2}{7} + \frac{2}{3} (\ln 7 - \ln 4).\end{aligned}$$

Отже, $\iint_D (1+x+y)^{-2} dx = \frac{1}{3} \ln 7 - \frac{2}{7}.$

4) для того, щоб розв'язати отримані інтеграли студенти мають володіти високим рівнем знань із тем функції багатьох змінних та з методів інтегрування та *порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого.*

Завдання 2. Дослідити на збіжність числовий ряд $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{n^2 - 4n + 5}{3^n \cdot (n+1)}.$

Для розв'язання даного завдання студенти мають:

1) проявити *готовність до оперативного відбору* ознак збіжності числових рядів та реалізувати оптимальний спосіб виконання завдання, спираючись на запис загального члену ряду, оскільки в ньому є показникова функція 3^n , то використовується ознака Даламбера.

Для такого ряду:

$$a_n = \frac{n^2 - 4n + 5}{3^n \cdot (n+1)}; \quad a_{n+1} = \frac{(n+1)^2 - 4(n+1) + 5}{3^{n+1} \cdot ((n+1)+1)}.$$

2) обчислити

$$\begin{aligned}\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{a_{n+1}}{a_n} &= \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{(n+1)^2 - 4(n+1) + 5}{3^{n+1} \cdot ((n+1)+1)} \cdot \frac{n^2 - 4n + 5}{3^n \cdot ((n+1)+1)} = \\ &= \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{(n+1)^2 - 4(n+1) + 5}{n^2 - 4n + 5} \cdot \frac{3^n \cdot (n-1)}{3^{n+1} \cdot ((n+1)+1)} = \frac{1}{3} < 1.\end{aligned}$$

а для цього необхідно *швидко переключитися* з рядів до обчислення границь і *легко перейти* від ознак збіжності до правил розкриття невизначеностей у границях.

3) зробити правильний висновок, що за ознакою Даламбера цей ряд збігається.

І таких прикладів завдань з вищої математики можна навести досить багато.

Окрім теоретичних знань з вищої математики та практичних умінь розв'язання математичних задач курс математики сприяє:

- з'ясуванню різних засобів розв'язання прикладних задач;
- з'ясуванню універсальності математичної мови;
- формуванню загальної культури особистості;
- формуванню двох важливих функцій особистості: правильно ставити мету та відповідно до неї визначати умови і можливості її досягнення;
- моделювати та програвати на моделях можливі ситуації, в результаті отримувати оптимальні рішення.

Отже, ми вважаємо, що математична мобільність майбутнього інженера визначається у:

- здатності швидко актуалізувати й відтворювати потрібну математичну інформацію, встановлювати зв'язки між новими та засвоєними знаннями та переключатися або змінювати вид математичної діяльності в процесі розв'язування математичних завдань;

- готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів (методів, прийомів) виконання відповідного класу математичних завдань;

- володінні високим рівнем математичних знань, досвідом їх вдосконалення та самостійного здобування;

- вмінні ефективно використовувати систему узагальнених математичних прийомів для виконання будь-яких математичних завдань, і прикладних в тому ж числі;

- порівняно легко переходити від одного виду математичної діяльності до іншого, згідно з аналізом математичного завдання.

Аналізуючи дослідження, пов'язані з питаннями вивчення, аналізу та удосконалення математичної підготовки майбутніх інженерів, слід відмітити основні ідеї, що потребують реалізації в навчальному процесі технічного ВНЗ:

- курс математики повинен враховувати розвиток системи ідей, які лежать в основі застосування математики;

- викладачам необхідно знати математичний апарат всіх основних дисциплін спеціальності, вміти оцінювати правильність його вибору в цих дисциплінах, розумно прогнозувати його розвиток;

- основними рисами математичної освіти спеціаліста мають бути математична інтуїція, навички в знаходженні оптимальних розв'язків реальних математичних задач, уміння користуватися математичними поняттями, які розглядаються в літературі зі спеціальності;

- курс математики повинен будуватися за принципом ретельного добору інформації;

- неперервність математичної освіти студентів вимагає як від студентів, так і від викладачів чіткого усвідомлення того, що математична освіта не закінчується із закінченням відповідного курсу, а продовжується на протязі всіх років навчання;

- на практичних заняттях з математики поряд з формальними задачами і прикладами необхідно розглядати і такі, що імітують етапи реального дослідження; розв'язувати задачі, які найбільш близькі до спеціальності студентів;

- широко практикувати задачі з перевизначеними умовами або з неоднозначною постановкою; задачі, пов'язані з попереднім складанням рівнянь; задачі з невизначеним попередньо методом розв'язання, або такі, що потребують для свого розв'язання знань з різних розділів; задачі з параметрами.

Ми переконані в тому, що подальша розробка перерахованих ідей та їх втілення в сучасний навчальний процес з підготовки майбутніх інженерів дозволять розв'язати проблему підвищення рівня підготовки інженерних кадрів вищої кваліфікації, що володіють високим рівнем математичної мобільності.

Висновки. Отже, сучасні вимоги до конкурентоспроможності випускників технічних ВНЗ на ринку праці потребують вивчення проблеми формування математичної мобільності майбутніх інженерів, тому що саме ця якість є необхідною і достатньою умовою успішної навчальної, а згодом і професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці принципів, форм і методів формування математичної компетентності майбутніх інженерів, що впливають із методологічних підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка [Електронний ресурс] / О. С. Баранов. – 2002. – 1200 с. – Режим доступу: <http://rhymes.amlab.ru/thsaurus>.

2. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А. П. Прохоров. – М. : Из-во «Советская энциклопедия», Т. 16. – 1974. – 364 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 534 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Заславская Т. И. Социология экономической жизни: Очерки теории Т. И. Заславская, Р. В. Рывкина. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 1991. – 442 с.
6. Іванченко Є. А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навчальний посібник / Є. А. Іванченко. – Одеса : СМІЛ, 2004. – 120 с.
7. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1987. – С. 348.
9. Рыбникова Л. И. Организация практического обучения в колледже как один из путей формирования социально-профессиональной мобильности специалиста [Электронный ресурс] / Л. И. Рыбникова. – Режим доступа: // <http://www.igpk.ru>.
10. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР; Ин-т русского языка; под. ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд. Испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981. – 1984. Т. 2. К-О. 1982. – 736 с.
11. Украинская советская энциклопедия / Гл. ред. М. П. Бажан. – К. : Главная редакция украинской советской энциклопедии, 1981. – Т. 6. – 552 с.
12. Украинский советский энциклопедический словарь / Под ред. Анатолия Викторовича Кудрицкого. – К. : Главная редакция Украинской Советской Энциклопедии им. М. П. Бажана, 1988. – Т. 2. – 768 с.
13. Хом'юк І.В. Система формування професійної мобільності майбутніх інженерів машинобудівної галузі: дис.док.пед.наук: 13.00.04 / Хом'юк Ірина Володимирівна. – К., 2013. – 495 с.
14. Шевченко Л. П. Управление качеством образования в профессиональном лицее № 22. [Электронный вариант] – Режим доступа: <http://www.biysk.nsu.ru/lisey22/WIN/EXPERT/shevc.htm>.
15. Шпекторенко І. В. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця / І. В. Шпекторенко // Університетські наукові записки, 2007. – №4 (24). – С. 467–472.

Рецензент: проф. Ломакович А.М.

УДК 378.147

к. т. н., доц. **Хом'юк В. В.**
(ВНТУ)

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті здійснено науковий аналіз психолого-педагогічної літератури й наукових досліджень із проблеми моделювання, оскільки моделювання в педагогіці обумовлено пошуком шляхів удосконалення підготовки фахівців різного рівня, наведено авторське тлумачення моделі формування математичної компетентності майбутніх інженерів. Розроблено й теоретично обґрунтовано структурну модель процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів у вищому

технічному навчальному закладі, яка включає такі структурні блоки: концептуально-цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-технологічний та аналітико-результативний. Запропонована модель реалізована в середовищі фундаментальних дисциплін, які є методологічною основою процесу формування компетентності майбутнього інженера.

Ключові слова: структурна модель, майбутній інженер, математична компетентність, модель, метод моделювання..

This article provides a scientific analysis of psychological and educational literature and research on the problem of simulation modeling in teaching because due to the search for ways to improve training of specialists at various levels, are the author's interpretation of the model of mathematical competence of future engineers. Developed and theoretically grounded structural model of the formation of mathematical competence of future engineers in higher technical educational institution, which includes the following structural units: conceptual and trust, organizational, semantic, procedural and technological and analytical results. The process of formation of mathematical competence of future engineer in machine engineering industry via system approach shall have to be based upon the students' individual peculiarities having involved the different aspects of training process. The model is implemented in the environment of the fundamental disciplines that is the methodological basis of the process of formation of competence of future engineer.

Keywords: a structural model, future engineer, mathematical competence, model, modeling method.

Реформування вищої освіти, наближення її до європейських та світових стандартів зумовлює потребу проведення кардинальних змін, у тому числі й у системі підготовки інженерних кадрів. У сучасному суспільстві зростають вимоги до фахової підготовки майбутніх інженерів і таких їх соціально значимих особистих якостей як комунікативна мобільність, прагнення до успіху, готовність до творчої діяльності, відповідальність, самостійність, здатність вирішувати завдання в нестандартних ситуаціях, вміння швидко та ефективно реагувати на різноманітні соціальні зміни. У цих умовах трансформуються цілі та завдання системи освіти в цілому і вищої освіти зокрема. В основу розробки галузевих стандартів вищої освіти нового покоління покладено компетентнісний підхід, а одним із показників оцінки якості підготовки фахівців інженерного профілю у вищих технічних навчальних закладах є сформованість професійної компетентності, однією зі складових якої є саме математична компетентність.

Проблема моделювання як вивчення різноманітних явищ і процесів знайшла своє відображення в працях А. Кочергіна, В. Венікова, М. Вартофського, М. Гамеза, І. Домашенка, О. Зинов'єва, В. Нікадрова, В. Штоффа. У педагогічній науці особливості методу моделювання розкрито в працях В. Загвязинського, В. Монахова, О. Дахіна, Є. Лодатка, В. Міхєєва, І. Підласого та ін. У контексті дослідження науковий інтерес викликали моделі підготовки майбутніх педагогів, розроблені Н. Борисенко, Н. Верещагіною, В. Шаховим, О. Таможньою, Н. Зеленко. Теоретичному обґрунтуванню методу моделювання присвячені роботи С. Архангельського, В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, Б. Глінського, О. Дахіна, Н. Кузьміної, І. Новік, Г. Суходольського, В. Штофф та інших учених.

Дослідження цих педагогів і психологів вносять багато цінного для вирішення питання застосування компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх інженерів, між тим проблема формування математичної компетентності як складової професійної компетентності не знайшла достатнього висвітлення.

Мета статті – розробити й теоретично обґрунтувати структурну моделі процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів у вищому технічному навчальному закладі.

Спочатку звернемось до з'ясування критеріального апарату даного процесу, а саме визначимо ключові для нас категорії «моделювання» та «модель».

Метод моделювання на сьогоднішній день займає все дедалі вагомніше місце в педагогічних дослідженнях. Моделювання в педагогіці обумовлено пошуком шляхів удосконалення підготовки фахівців різного рівня. Зокрема, Ю. Бабанський справедливо відзначає, що моделювання в педагогічних дослідженнях виступає як вища і особлива форма наочності, як засіб впорядкування інформації, що дозволяє більш глибоко розкрити сутність досліджуваного явища [1].

М. Ярмаченко [7, с. 323] вважає, що метод моделювання лежить в основі будь-якого методу наукового дослідження – як теоретичного, при якому використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі, так і експериментального, де використовуються предметні моделі.

Метод моделювання є інтегративним, він дозволяє об'єднати теоретичне і емпіричне в педагогічному дослідженні, дозволяє досліджувати педагогічні об'єкти у взаємозв'язку і проектувати логічні конструкції, що відображають педагогічне явище в розвитку. [10, с. 48–55].

Отже, можна стверджувати, що педагогічне моделювання забезпечує достовірність обробки отриманих результатів, а результатом моделювання, в нашому випадку, є модель формування математичної компетентності майбутніх інженерів машинобудівної галузі, що описує досліджуваний нами процес.

Для того, щоб дати тлумачення моделі формування математичної компетентності майбутніх інженерів звернемось до трактування «моделі» науковцями. Зокрема, Л. Пустовіт «модель», як термін іншомовного походження, трактує як «зразок, примірник чого-небудь, схема для пояснення якогось явища або процесу» [7, с. 433]; як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який відображає і відтворює в найпростішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [5]. Згідно О. Дахіну, модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, будучи подібним досліджуваному об'єкту, відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [3, с. 65–93].

Як зазначає В. Ягупов [10, с. 227], наукова категорія «модель» має еталонне значення, яке «визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу».

У свою чергу, В. Штофф під моделлю розуміє подумки подану або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт [9].

Таким чином, загальнонаукові поняття «модель» і «моделювання» є важливими і водночас складними інструментами для педагогіки. По-перше, вони потрапили в означену сферу з інших галузей знань; по-друге, як зазначає Є. Лодатко, вони мають «особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять» [6, с. 11].

Отже, в якості об'єкта моделювання нами представлений процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів, який здійснюється в навчально-виховному процесі професійної підготовки студентів технічних ВНЗ. Під моделлю формування математичної компетентності майбутніх інженерів ми будемо розуміти опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів даного процесу.

Розроблена нами модель, реалізована в середовищі фундаментальних дисциплін і включає такі структурні блоки: концептуально-цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-технологічний та аналітико-результативний.

1. Концептуально-цільовий блок містить мету, завдання, методологічні підходи, принципи формування математичної компетентності майбутніх інженерів. Оскільки розроблена нами модель, являє собою педагогічну систему, яка спрямована на розвиток особистості майбутнього інженера, то найважливішим чинником будь-якої педагогічної

системи є мета, як образ того результату, що очікується. На думку М. Красовицького, «ефективність системи педагогічної освіти значною мірою залежить від правильно визначеної системи цілей цієї роботи. Мета – це прогностична модель знань та вмінь, якими повинен володіти спеціаліст, щоб оптимально виконувати свої посадові функції» [4]. Постановка мети є найважливішим етапом проектування моделі і створює передумови для об'єднання всіх інших її елементів в цілісну єдність. Під метою будемо розуміти ідеальну модель бажаного результату: випускник технічного ВНЗ, досягнув оптимального рівня математичної компетентності в єдності мотиваційно-діяльнісного (включає систему мотивів, мету, потребу у вивченні математичних дисциплін, що створюють передумови для засвоєння професійно орієнтованих дисциплін у системі інженерної освіти), когнітивно-творчого (визначає ступінь володіння теоретичними знаннями з математичних дисциплін), операційно-технологічного (передбачає вибір та застосування математичного інструментарію в процесі роботи з професійною задачею і визначається як технологічність вирішення виробничих проблем), мобільно-гностичного (швидке відтворення інтеграційних зв'язків, об'єднання знань, здобутих з різних видів діяльності та різних джерел, озброєння майбутніх інженерів навичками навчальної діяльності) компонентів.

В процесі формування математичної компетентності майбутнього інженера основні завдання полягають в тому, щоб сформувати:

- позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до вивчення математичних дисциплін та застосування математичного апарату у майбутній професійній діяльності;
- уміння правильно обирати відповідність математичної технології (техніки, методу) до розв'язування відповідного класу прикладних задач;
- інформаційно-пошукові уміння, які передбачають в максимально короткий термін здійснити пошук, відбір потрібної інформації, її обробку та використання для отримання нових знань, на основі яких, приймається ефективний розв'язок професійної задачі;
- систему вмінь і навичок щодо планування та організації самоосвіти та саморозвитку, поновлення власних математичних знань у відповідній галузі.

В основу проектування моделі навчального процесу, відповідно до її мети, були покладені методологічні підходи, що відповідають специфіці розв'язуваної проблеми. До таких, на нашу думку, належать:

1. Компетентнісний підхід, на основі якого розроблені галузеві стандарти вищої освіти, мають сприяти її вищій якості через підвищення компетентності майбутніх випускників інженерів.

На думку професора О. Голубенка, «...однією з особливостей компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати» оскільки ... «результати навчання ... відіграють важливу роль у найбільш широкому контексті, що містить інтеграцію академічної і професійної освіти і підготовки, оцінку попереднього навчання, розвиток структур кваліфікацій упродовж усього життя...». При цьому під процесом навчання розуміється «...процес поступового засвоєння складних та абстрактних галузей за принципом наростаючої складності (концепції, поняття, категорії і моделі поведінки), а також умінь і широких компетенцій. ... Результати навчання – набір знань, умінь і/або компетенцій, засвоєних особою, які вона може продемонструвати під час завершення навчання. ... Результати навчання дозволяють: студентам – розуміти, що очікується від них; викладачам – зосереджуватися на майбутніх досягненнях студентів; роботодавцям – одержувати інформацію про компетенції випускників» [2].

2. Системний підхід дозволяє розглядати досліджуваний процес з точки зору його структури, змісту, функцій, сукупність методів, системних зв'язків.

3. Особистісно-орієнтований підхід передбачає створення умов для формування у студентів потреби в математичній освіті, для розвитку й самовдосконалення студентів.

Наповнення кожного блоку моделі та їх взаємодія визначаються дією принципів, що лежать в основі використовуваних педагогічних технологій. До принципів формування математичної компетентності майбутніх інженерів нами віднесено:

1. *Принцип інтегративності*, який забезпечується використанням міжпредметних зв'язків для поповнення змісту фундаментальних дисциплін прикладними задачами зі спеціальності в процесі навчання.

2. *Принцип професійної мобільності*, який означає таку побудову змісту математичної освіти, за яким спеціаліст здатен швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, що обумовлено створенням нового технологічного обладнання та комплексів; майбутній фахівець отримує не тільки традиційні знання, вміння та навички, але й оволодіває комплексом самоосвітніх компетенцій щодо досліджуваного технологічного процесу, застосовуючи сучасні методики пошуку науково-технічної інформації.

3. *Принцип мотивації*, який передбачає створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент спроможний зайняти активну особистісну позицію і найбільш повною мірою розкритися не тільки як об'єкт навчальної діяльності, а й як суб'єкт.

4. *Принцип самоорганізації*, який означає, що в умовах ринкової економіки суспільству потрібні ініціативні та самостійні фахівці, здатні постійно удосконалювати себе, виявляти готовність до швидкого оновлення знань, розширення навичок і вмінь, освоєння нових технологій.

5. *Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи* передбачає застосовувати різноманітні методи і форми навчальної діяльності під час проведення занять.

6. *Принцип практичної та прикладної спрямованості навчання* полягає в розумінні зв'язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія та практикою. Під час проведення лекцій студенти мають здобувати знання, необхідні для їх успішної професійної діяльності, а на практичних заняття – навчитись ефективно діяти в умовах, що пов'язані з розв'язуванням прикладних задач спеціальності.

7. *Принцип системності й послідовності навчання* можна розглядати як похідний від принципу науковості, оскільки кожна наука, маючи свою систему, передбачає певну систему і послідовність викладу в дидактичному процесі.

2. **Організаційно-змістовий** блок включає систему знань, умінь та навичок з навчальних дисциплін «Вища математика», «Математика», структурні компоненти математичної компетентності та їх функції.

У процесі дослідження ми виділили наступні компоненти математичної компетентності майбутніх інженерів:

1) *Мотиваційно-діяльнісний компонент* включає систему мотивів, мету, потребу у вивченні математичних дисциплін, що створюють передумови для засвоєння професійно орієнтованих дисциплін у системі інженерної освіти.

Цей компонент реалізує *координаційну функцію*, яка полягає у потребі студентів оволодінням математичними знаннями та вміннями, в пробудженні в них інтересу до математичної діяльності і бажанні самореалізуватися.

2) *Когнітивно-творчий компонент* визначає ступінь володіння теоретичними знаннями з математичних дисциплін, характеризується вмінням проявляти інтуїцію, знаходити оригінальний розв'язок, готовністю до творчого осмислення використання математичних знань, умінь та навичок у професійній діяльності. Компонент виконує *освітню функцію* процесу формування математичної компетентності майбутнього інженера, яка полягає в озброєнні їх методами і способами розв'язування професійних задач на основі математичного апарату, в ознайомленні з особливостями використання математики в майбутній професійній діяльності.

3) *Операційно-технологічний компонент* передбачає вибір та застосування математичного інструментарію в процесі роботи з професійною задачею і визначається як технологічність вирішення виробничих проблем. Виконує *результативну функцію*, яка

полягає у розвитку в студентів умінь розв'язування задач прикладного характеру, у виборі прийомів і способів розв'язування нестандартних задач.

4) *Мобільно-гностичний* компонент спрямований на формування в студентів потреби у знаннях з вищої математики для успішної подальшої професійної діяльності та озброєння майбутніх інженерів навичками навчальної діяльності. Виконує *інтегровальну функцію*, яка сприяє об'єднанню знань, здобутих з різних видів діяльності та різних джерел, тобто покликана інтегрувати в одне ціле різноманітну фрагментарну інформацію.

3. Процесуально-технологічний блок включає:

а) етапи формування математичної компетентності майбутніх інженерів:

I етап – діагностично-актуалізаційний. Оскільки процес формування математичної компетентності бере свій початок ще зі школи, то наші майбутні інженери, приходять у ВНЗ вже зі сформованим рівнем математичної компетентності, причому в кожного із них цей рівень свій. Вказаний етап визначається перевіркою (діагностикою) вхідного рівня сформованості математичної компетентності студентів-першокурсників за допомогою контрольних завдань, написання «нульової» контрольної роботи. У процесі оволодіння новими знаннями важливість етапу полягає не лише в тому, що знання потрібні майбутньому спеціалісту для практичної діяльності та його особистісного розвитку, а й у тому, що формування практичних умінь та навичок сприяє усвідомленню навчального матеріалу, розвитку творчих здібностей студентів. Метою цього етапу є визначення вхідного рівня сформованості математичної компетентності студентів-першокурсників;

II етап – мотиваційно-пошуковий – забезпечує формування особистісної мотивації необхідності математичної компетентності для подальшої професійної діяльності. Мотиваційно-пошуковий етап забезпечує формування особистісної мотивації необхідності математичної компетентності для подальшої професійної діяльності. Метою цього етапу є розвиток пізнавального інтересу та елементів пізнавальної самостійності та активності студентів. Він характеризується продуктивним пізнанням й аналізом нового математичного матеріалу, встановленням взаємозв'язків відомого з невідомим, пошуком причинно-наслідкових зв'язків, формування в студентів бажання до вивчення вищої математики, вироблення позитивного ставлення до математичної діяльності, подолання кожним учасником навчального процесу внутрішніх протиріч;

III етап – системно-узагальнюючий – передбачає формування цілісної системи знань, умінь та навичок у студентів необхідні для подальшого формування математичної компетентності. Важливим на цьому етапі є структурування навчального матеріалу, встановлення зв'язку і закономірностей між математичними поняттями і явищами професійної діяльності (аналіз і синтез), оформлення систематизованих знань через символічно-графічні засоби (структурно-логічні схеми, систематизуючи та узагальнюючи таблиці, схеми тощо), перехід від часткових до широких узагальнень. До аспектів даного етапу слід віднести організацію знань, спроби самостійного узагальнення, класифікації, систематизації, побудову опорної схеми здобутих знань, умінь та навичок. Метою цього етапу є формування в студентів компонентів математичної компетентності;

IV етап – діяльнісний – передбачає формування способів діяльності на певному етапі формування математичної компетентності. Етап визначається умінням доцільно використовувати існуючий навчальний потенціал у процесі розв'язування професійних завдань.

V етап – оцінково-коригувальний. Метою цього етапу є перевірка критеріїв сформованості структурних компонентів математичної компетентності та корекція сформованості математичної компетентності.

б) *Педагогічні умови* формування математичної компетентності майбутніх інженерів:

- розвиток мотивації вивчення математичних дисциплін на основі комплексу професійно орієнтованих завдань створення позитивної мотиваційної настанови на вивчення дисциплін математичного циклу;

- розробка і структурування змісту фундаментальних дисциплін у взаємодії з іншими спецпредметами, що забезпечує взаємозв'язок навчального матеріалу фундаментальних дисциплін зі змістом майбутньої професійної діяльності;

- поетапне формування математичної компетентності;

- науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу (створення нових навчальних посібників, дистанційних курсів, застосування в оптимальному поєднанні традиційних та новітніх педагогічних технологій, які вимагають методичних рекомендацій і методичних розробок впровадження інтерактивних технологій в навчальний процес, кадрове забезпечення);

- використання модульно-рейтингової моделі навчання в рамках кредитно-модульної системи.

в) Основними *формами* організації навчального процесу, спрямованого на формування математичної компетентності майбутніх інженерів є *традиційні* лекції, практичні заняття, самостійна навчальна робота (аудиторна та позааудиторна) студентів, консультації, студентська науково-дослідна робота; *інноваційні* – мультимедійні лекції, ігрові практичні заняття, лекції-конференції, лекції-консультації, експрес-кологвіуми.

г) засоби формування математичної компетентності майбутніх інженерів: навчальні посібники, методичні вказівки, навчальні програми, дистанційні курси, комплекс розвиваючих логічних завдань, тестування (паперове, комп'ютерне), ІКТ.

4. Аналітико-результативний блок розробленої структурної моделі передбачає поєднання критеріїв: *пізнавально-цільового* (рівень навчальної мотивації та мотивації до вивчення математичних дисциплін); *когнітивного* (визначає ступінь володіння теоретичними знаннями з математичних дисциплін); *операційного* (передбачає вибір та застосування математичного інструментарію в процесі роботи з професійною задачею і визначається як технологічність вирішення виробничих проблем); *рефлексивно-аналітичного* (прагнення та мотивація до професійного саморозвитку та самовдосконалення в аспекті математичної підготовки) сформованості математичної компетентності майбутніх інженерів, а також діагностичний інструментарій, побудований на їхній основі.

Слід зазначити, що між усіма блоками моделі існує зворотній зв'язок, який дозволяє, ґрунтуючись на отриманих результатах, вносити зміни до змісту, форм і методів навчання (рис.1).

Компетентного фахівця відрізняє вміння серед багатьох рішень обирати оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, піддавати сумніву ефектні, але неефективні рішення, тобто мати критичне мислення, а для цього необхідно володіти *математичною компетентністю*, яка формується в процесі вивчення математичних дисциплін. Фахівці (випускники ВНЗ) повинні знати основи математичного апарату, необхідного для вирішення теоретичних і практичних завдань, мати досить високий рівень розвитку логічного мислення, уміти переводити практичне завдання з професійної на математичну мову.

Таким чином, процес формування математичної компетентності майбутніх інженерів відбувається за умов навчальної діяльності, яка регламентується системою вимог із боку викладачів та навчальних програм.

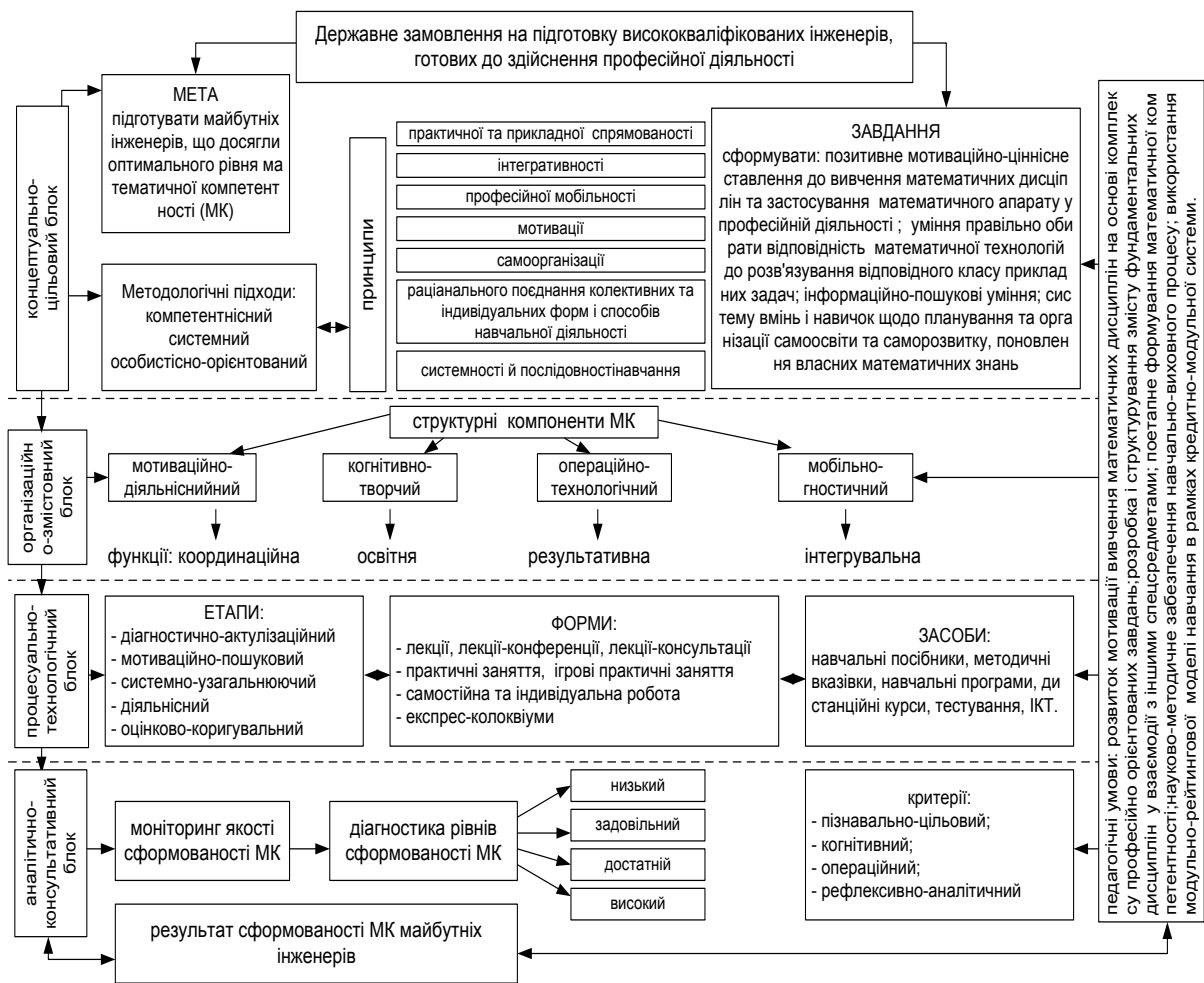


Рис.1 – Структурна модель формування математичної компетентності майбутніх інженерів

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні тактичних складових названої моделі, до яких ми відносимо види навчання та педагогічні умови, що проектуватимуть навчально-виховне середовище, яке продукує обставини, що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів і врахування яких необхідне для ефективного формування математичної компетентності, зокрема, майбутніх інженерів-машинобудівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект /Ю.К.Бабанский // Избранные педагогические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 124 с.
2. Голубенко О. Освітні стандарти як інтерфейс між освітою та сферою праці / О. Голубенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=624>.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ...неопределенность/ А. Н. Данин// Теория и практика образовательной технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – С. 65–93.
4. Жерносенко И. Ф. Повышение квалификации педагогических кадров/ под. ред. И. Ф. Жерносенка, М. Ю. Красовицкого, С. В. Крысюка. – Киев : Освита, 1992. – 190 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: [для студ. высш. и сред.пед. учеб. завед.] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 176 с.

6. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку [електронний ресурс] / Є. О. Лодатко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Вип. N 1. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical.
7. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Л. О. Пустовіт (уклад.). – К. : Довіра, 2000. – 1017 с.
8. Педагогічний словник / [ред. М. Д. Ярмаченко]. – К. : Пед. думка, 2001. – 363 с.
9. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1986. – 302 с.
10. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
11. Янова М. Г. Разработка модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя / М. Г. Янова // Инновации в непрерывном образовании. – 2011. – № 2. – С. 48-55.

Рецензент: д. пед. н., проф. Петрук В.А.

УДК 377:331.5:656.61.

к. пед. н., доц. **Герганов Л.Д.**
(Навчальний центр ПрАТ «УДП»)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ТРЕНАЖЕРНИХ ЦЕНТРАХ СУДНОПЛАВНИХ КОМПАНІЙ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто підходи до підвищення ефективності професійної підготовки кваліфікованих робітників у навчально-тренажерних центрах судноплавних компаній у зв'язку з впровадженням в систему морської професійної освіти міжнародних вимог Конвенції і Кодексу ПДНВ. Обґрунтовано і класифіковано чинники, які пов'язані з розвитком і вдосконаленням професійної компетентності фахівців морської галузі; проаналізовано позитивні підходи традиційної системи і вимоги до професійної компетентності моряків, які впроваджуються на міжнародному рівні. Розглянуті тенденції розширення функцій робітника морського профілю на судні у зв'язку зі скороченням екіпажу судна внаслідок використання автоматизованої системи безпеки судноплавства; впровадження в навчальний процес інноваційних технологій і сучасного тренажерного обладнання.

Ключові слова: професійна підготовка, навчально-тренажерний центр, судноплавна компанія, робітник морського профілю, професійна компетентність.

The article deals with the approaches to effectiveness increase of training skilled workers in Training Centers of shipping companies in connection with the adoption of international maritime requirements of STCW Convention and Code into the system of vocational education. We substantiated and classified the factors which are associated with the development and improvement of professional competence of the maritime industry's experts; We analyzed the positive approach of the traditional system and the requirements for professional competence of seafarers, which are being implemented at the international level; We considered the tendencies of expanding the functions of the sea profile on the ship due to the reduction of the ship's crew in the use of the automated system of safety navigation; introduction in educational process of innovative technologies and modern simulator equipment;

Keywords: training, Training Centre, a shipping company; sea profile worker, professional competence.

Морська транспортна галузь завжди потребувала висококваліфікованих кадрів і була основним двигуном економічних відносин між країнами у процесі глобалізації. У зв'язку з цим вона висуває дедалі ретельніші вимоги до професійної компетентності робітничого персоналу. Досягнення високих економічних показників, конкурентоспроможності транспортних послуг на світовому рівні, пріоритетність економічних цілей як умови стабільності підприємства роблять судновласника і державу зацікавленими у високій професійній підготовці робітників. Вимоги до якості й змісту трудового потенціалу робітника формуються та розвиваються безпосередньо там, де цей потенціал використовується, тобто на виробництві, на певному робочому місці.

Розрив між складністю сучасної морської техніки та психологічними, і зрештою, фізичними можливостями людини, як елемента системи «людина-машина», «людина – людина», «людина – довкілля» постійно збільшується. Персонал середньої кваліфікації не може оперувати поглибленими знаннями в галузі спеціальних розділів математики та фізики складних процесів, без яких неможливо передбачувати виникнення аварійних ситуацій і приймати необхідні управлінські рішення. Керівна й операторська діяльність людини на судні інформаційно перевантажена і недостатньо забезпечена технологією прийняття рішень, не враховує психологічний стан людини в екстремальних ситуаціях [16, с. 23-26].

Результати дослідження професійної підготовки робітників в навчально-тренажерних центрах судноплавних компаній дозволяють визначити, що одним із головних напрямів є її реформування відповідно до компетентнісної парадигми, яка зазначена у вимогах Міжнародної Конвенції з підготовки та дипломування моряків і несення вахти 1978 року, з поправками (Конвенція ПДНВ), міжнародного ринку праці у морській галузі та потреб національної економіки. У цьому напрямі домінантними є: робота в умовах конкуренції, пріоритетність потреб судновласника і робітника, який водночас вчиться, пришвидшення змін у морській галузі в технологіях, техніці та матеріалах; створення нових напрямів роботи судноплавних компаній і кріюінгових агентств. Це, в свою чергу, можна реалізувати впровадженням в навчальний процес сучасних педагогічних технологій, гнучких форм організації навчання, використанням тренажерного обладнання, а також впровадженням системи професійного навчання впродовж життя, яка забезпечуватиме рівний доступ всіх категорій громадян у цій сфері.

Результати досліджень науковців різних країн світу з проблем забезпечення торговельного флоту кваліфікованими кадрами [1; 2; 5; 6; 13; 14; 15] показують, що для експлуатації суден нового покоління, які використовують новітні технології у судноплаванні, у т.ч. технологічні процеси в керуванні автоматизованим судном, необхідні універсальні працівники. Зараз уже маємо серйозні проблеми із забезпеченням робітничими кадрами сучасних суден, коли нові технології розширили спектр невиробничих видів діяльності, які викликали доместикацію виробництва й у урізноманітнення людської активності. Важливі теоретичні дослідження з проблем професійної підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ та на виробництві здійснили С. Батишев, А. Біляєва, С. Гончаренко, І. Лікарчук, Н. Ничкало, І. Стариков, О. Новиков, В. Радкевич, В. Савченко, О. Щербак та ін. Порівняльно-педагогічні аспекти розвитку сучасних зарубіжних систем досліджували: Н. Абашкіна, А. Авшенюк, Л. Гриневич, Т. Десятов, В. Радкевич, Л. Пуховська та ін. Важливе значення для вирішення проблем розвитку морської освіти мають праці з філософії освіти вчених: В. Андрущенко, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Кременя та ін. Водночас є ясування особливостей чимало питань, що потребують від педагогічної думки з професійної підготовки робітників в навчально-тренажерних центрах судноплавних компаній. На рівні державного управління, корпоративному рівні, а також у масовій свідомості населення не сформульовано розуміння того, що професійна компетентність робітників морського профілю є основним чинником конкурентоспроможності країни як морської держави, судновласника та моряка.

Метою статті є обґрунтування і класифікація чинників, які впливають на розвиток професійної компетентності робітників морського профілю при їх професійній підготовці в навчально-тренажерних центрах судноплавних компаній.

Особлива увага до розвитку професійної компетентності робітників морського профілю в судноплавних компаніях зумовлена, по-перше, впровадженням у практичну діяльність інформаційно-телекомунікаційних технологій на судах сучасного покоління, переходом від накопичення знань, предметних умінь і навичок до формування вміння вчитися, оволодіння культурою пошуку інформації, використання набутих знань у практичній діяльності.

По-друге, компетентнісний підхід, як сучасна парадигма професійної освіти для морської галузі, набуває важливе значення у зв'язку з прийняттям міжнародних вимог до професійної підготовки моряків і які визначені Конвенцією та Кодексом ПДНВ у мінімальних стандартах компетентності осіб рядового складу судна.

По-третє, з огляду на вимоги до судновласників щодо сприяння технічним знанням, навичкам і професіоналізму моряків (резолюція 7 Конвенції ПДНВ) [8, с. 96] актуалізується проблема відповідальності судноплавних компаній з контролю за дотримання моряками вимог стандартів компетентності у процесі виконання своїх обов'язків на судні та забезпечення проходження ними курсів підвищення кваліфікації.

У цьому контексті зазначимо, що стрімке входження України в європейський і світовий освітній простір характеризується впровадженням світових та європейських стандартів. Нині освітні цілі формуються на міжнародному рівні (особливо це стосується морської галузі), коли основні пріоритети професійної підготовки проголошуються в міжнародних конвенціях, документах та є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Україна будує свою національну політику у сфері професійної підготовки робітників морського профілю, яка спрямована на інтеграцію в міжнародне співтовариство. Це, у свою чергу, викликає необхідність перегляду й реформування системи професійної освіти, оскільки вона не відповідає вимогам ринку праці.

Запровадження нових підходів до професійного навчання робітників морського профілю на виробництві, перегляд освітніх навчальних програм розпочалося з прийняття Манільських поправок до Кодексу ПДНВ (2010 р.), де наголошено, що моряку треба мати не тільки достатні професійні знання, а й використовувати їх на практиці. Зазначимо, що одним з таких інноваційних підходів стало компетентнісно орієнтоване навчання, яке спрямоване на опанування насамперед практичних знань, умінь, навичок і здатностей щодо здійснення конкретної професійної діяльності. Виходячи з цього, є необхідність обґрунтувати й класифікувати чинники, які пов'язані з розвитком і вдосконаленням професійної компетентності фахівців для гармонійної взаємодії як між членами екіпажу судна, так й з навколишнім середовищем, оскільки професійна діяльність робітника на судні належить до діяльності, від якої залежить життя людей, безпека перевезення вантажу та охорона довкілля.

Розвиток ринку морської праці, динаміка змін на ньому значною мірою залежать від зовнішніх і внутрішніх чинників. Розглянемо кожний з цих чинників та окреслимо їхній вплив на розвиток професійної компетентності й конкурентоспроможності моряків.

До зовнішніх чинників слід віднести вимоги до якості професійного навчання робітників морського профілю формуються на двох рівнях – міжнародному та національному.

Міжнародні вимоги пов'язані, насамперед, з упровадженням у професійну підготовку моряків Конвенції та Кодексу ПДНВ. Резолюція 7 Конвенції ПДНВ з питання щодо професійної підготовки моряків подає чинники, які мають сприяти їхнім технічним знанням, навичкам, а також професіоналізмові, а саме:

- 1) встановлені критерії та процедури відбору моряків, які виявляють найбільш високі, практично можливі стандарти технічних знань, навичок і професіоналізму;
- 2) контроль за стандартами, яких дотримується персонал судна під час виконання своїх обов'язків;

3) активна участь усіх осіб командного складу у підготовці молодшого персоналу, підвищенні його професійної компетентності;

4) контроль й аналіз процесу набуття молодшим персоналом знань і навичок під час роботи на судні;

5) організація курсів перепідготовки і підвищення кваліфікації через відповідні проміжки часу;

6) прищеплення відчуття гордості за морську професію і для заохочення до культури безпеки та екологічної сумлінності усіх тих, хто працює на суднах.

Вирішення актуальних проблем професійного навчання моряків в судноплавних компаніях на рівні державної політики відбувається шляхом розроблення проектів загальних концепцій, а також національних, комплексних, галузевих, регіональних та інших програм. Звернемо увагу на прийняту «Морську доктрину України на період до 2035 року», де зазначено, що «морський потенціал України – це сукупність природних ресурсів і надбань людини, які використовуються в процесі провадження морської діяльності в інтересах Українського народу в галузі морського транспорту і система підготовки та перепідготовки фахівців для морської галузі всієї світової спільноти» [9, с. 1]. Крім цього, Доктриною підкреслено, що «державна система забезпечення безпеки судноплавства повинна стати ефективним інструментом вирішення завдань державної морської політики за умови функціонування таких її складових: системи підготовки та перепідготовки фахівців для морської галузі; діяльні організації і підприємства, які здійснюють роботу щодо забезпечення безпеки судноплавства» [9, с. 6].

Такий підхід потребує нового погляду на професійне навчання працівників морського профілю в судноплавних компаніях, який спроможний сконцентрувати позитивні риси традиційної школи професійної підготовки моряків і сучасні вимоги до професійної компетентності моряків. Підготовлені за сучасними вимогами робітники морського профілю мають чітко собі уявляти відповідальність за якість виконаної роботи, постійне вдосконалення професійної майстерності у процесі швидкоплинного технічного переоснащення флоту. Вони мають бути переконані, що безпека на морі залежить насамперед від їх професійної компетентності, професіоналізму й бездоганного виконання усіх вимог, вказаних у міжнародних конвенціях і національних стандартах. Рівень професіоналізму кваліфікованих робітників, їхня конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці залежить від врахування таких чинників:

- якісного засвоєння змісту професійної освіти;
- використання інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі на виробництві;
- сформованості фахової компетентності.

За такого підходу робітник морського профілю, підготовлений до роботи за сучасними вимогами, має свій індивідуальний погляд на професійну діяльність із власним варіативним прийняттям, «різноманітними суб'єктивними засобами осмислювання однієї й тієї самої події, готовністю сприймати парадоксальну інформацію, адекватним сприйняттям різних аспектів того, що відбувається» [3, с. 92].

Важливим зовнішнім чинником, що впливає на розвиток професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю в судноплавних компаніях, є попит судновласників на фахівців, які відповідають вимогам Конвенції та Кодексу ПДНВ. Однак, як показує практичний досвід, сам судновласник не завжди опікується професійною підготовкою своїх працівників, що має такі причини:

фінансова нестабільність на ринку транспортних послуг і необхідність знижувати витрати на професійне навчання в умовах погіршення фінансового стану підприємств;

зменшення обсягів перевезень, кількості працівників плавскладу і, відповідно, зменшення потреби в їх навчанні;

необхідність значних витрат на розвиток навчально-матеріальної бази, навчально-методичного забезпечення, тренажерного устаткування згідно з міжнародними вимогами до професійної підготовки моряка.

Однак, попри ці негативні тенденції, провідні судноплавні компанії (ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», ТОВ «Епсілон Мерітайм Сервіз Лтд», ТОВ «Марін – Про – Сервіз», ТОВ «Ві Шипс» та ін.) не тільки зберегли на досягнутому рівні обсяги професійної підготовки робітників морського профілю, а й забезпечили поповнення матеріально-технічної бази сучасним тренажерним обладнанням відповідно до вимог Конвенції та Кодексу ПДНВ.

До *внутрішніх чинників* віднесено: соціально-економічні, психолого-педагогічні, управлінські. Розглянемо кожний із цих чинників.

Соціально-економічні чинники. Сучасна економічна ситуація на Україні як за секторами економіки, так і за професійним статусом далека від стандартів економічно розвинених країн. Розвиток вітчизняної економіки набуває актуальності, а проблема забезпечення кваліфікованими кадрами галузі матеріального виробництва, в тому числі морського транспорту, і становляться педагогічною проблемою. Про це свідчить Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», в якому наголошується про наукову й економічно обґрунтовану цілісну систему пріоритетних напрямів інноваційної діяльності, сприяння забезпеченню економічної безпеки держави, створення високотехнологічної конкурентоспроможної та екологічно чистої продукції, надання високоякісних послуг і збільшення експортного потенціалу з ефективним використанням вітчизняних і зарубіжних науково-технічних досягнень [10].

Такі зміни викликані насамперед: переорієнтацією попиту на нову форму організації праці; поширенням автоматизованих систем управління виробничими процесами; спадом масового виробництва; підвищенням індивідуальної відповідальності працівників за якість наданих послуг; зростанням значущості безпосереднього спілкування працівників у колективі; розмиванням меж між професіями. Водночас, ринкові відносини вимагають оновлення професій, спеціальностей, кваліфікацій, професійно важливих якостей, культури роботи з оргтехнікою, комп'ютерними технологіями, володіння іноземними мовами та їх використання у повсякденній професійній діяльності, розвитку здатності самостійно приймати управлінські рішення тощо.

Гіганти світового судноплавства серйозно стурбовані ситуацією з кадрами плавскладу. У пошуках гарантованого притоку кадрів солідні компанії укладають угоди з морськими навчальними закладами, у тому числі з тим, які займаються підготовкою рядового плавскладу, а саме з представниками Китаю, Пакистану, Камбоджі, Латинської Америки та Філіппін. За офіційними даними, станом на 01.01.2011 р. кількість філіппінців, які працюють на суднах під іноземним прапором, зросла порівняно з 2004 р. на 93 % і складає 236 481 особу. З цієї кількості 72,2% є плавскладом з рядових осіб, 8,7% – командним складом, 19,1% – молодшої і середньої ланки.

Проте Україна має досить високий потенціал і добрі перспективи для подальшої успішної конкуренції на світовому ринку праці за високооплачуваними робочі місця як командного, так і рядового складу, хоча з початком кризи утворилася дуже велика кількість незатребуваної робочої сили в усьому світі. Найбільш негативним явищем кризи виявилось різке скорочення працівників морського профілю (матросів, мотористів, суднових кухарів, суднових зварників та ін.), у результаті чого на одну заявку за цими спеціальностями претендують 20-30 осіб [4, с. 43-44].

Скорочення екіпажів морських суден відбувається за рахунок розширення функцій робітника морського профілю на судні: він має поєднувати якості не тільки кваліфікованого робітника, а й оператора з керування автоматизованими системи судна та фахівця, який здатний забезпечувати технологічний процес, самостійно виконувати роботу й постійно контролювати процес максимальної віддачі від безпечної експлуатації судна.

Однак, як показали результати дослідження, професійна компетентність рядового складу суден сформована недостатньо, а саме: вони мають слабку загальноосвітню

підготовку; недостатній рівень практичної підготовленості для виконання робіт у небезпечних та аварійних ситуаціях; не орієнтуються в діях при виникненні екстремальних ситуацій; мають недостатній рівень культури для виконання робіт у складі багатонаціональних екіпажів й не володіють в достатній мірі англійською мовою за професійним спрямуванням. Виходом з цієї складної ситуації є впровадження в навчальний процес інноваційних технологій і сучасного тренажерного обладнання, що дасть змогу більш глибоко засвоїти специфіку своєї професії, виконувати більш розширене коло завдань на судні, професійно оволодіти іноземною мовою не тільки для виконання робіт на судні, а й для успішного спілкування та професійної взаємодії з членами суднової команди.

Аналіз динаміки ринку робочої сили на морському транспорті дає можливість виокремити такі складові цих чинників:

посилення конкуренції серед робітників морського профілю за робочі місця на суднах іноземних компаній з високою заробітною платою, соціальними пільгами, перспективою просування по службі;

зростання тиску на ринок робочої сили у зв'язку з автоматизацією технологічних процесів на судні та переходом на скорочені екіпажі;

зміна складових у структурі трудових ресурсів у результаті зростання кількості випускників з вищою освітою;

зменшення частки працездатного населення в його загальній кількості за рахунок старіння, інвалідності, ранньої втрати здоров'я з різних причин (специфічні умови життя і праці, травматизм, екологія, природні катаклізми тощо);

ускладнення форм трудової діяльності у зв'язку з роботою у багатонаціональних екіпажах.

Психолого-педагогічні чинники. Розглянуті соціально-економічні явища потребують опрацювання дидактичних підходів, які пов'язані з педагогікою праці, професійною педагогікою, і, безумовно, освітою впродовж життя. Зміни на ринку праці у морській галузі, які пов'язані з динамікою формування робочої сили, складною демографічною ситуацією, підвищенням вимог до професійної компетентності моряків, потребують поєднання психолого-педагогічних підходів у роботі з різними категоріями населення і, передусім, з дорослим контингентом.

Професійне навчання дорослого населення має інший зміст, організаційні форми навчання та психологічні засади, ніж навчання учнів у ПТНЗ, оскільки набутий професійний і життєвий досвід дає змогу прискорити процес професійного навчання робітника морського профілю і який на виході має перед собою чітку програму професійного становлення.

На необхідність розгляду цих чинників та їх важливість у професійному становленні фахівця наголошував видатний російський флотоводець і вчений, віце-адмірал, винахідник С. Макаров. Як теоретик і практик морської справи, він зазначав, що офіцеру, поміж знання наук математики, фізики, хімії, астрономії, географії, історії військової справи, морської тактики і стратегії, потрібні глибокі знання із психології, педагогіки, етики, оскільки вони дозволяють правильно впливати на дії та поведінку особового складу корабля [7, с. 122].

С. Макаров одним із перших серед військових учених запропонував викладання у військових закладах предмету «Військова психологія», яка покликана вивчати не лише характер, розумові і вольові якості особистості воїна, а й міжособистісні відносини спілкування і взаємодії між членами екіпажу тощо [7, с. 244]. Значної уваги С. Макаров приділяв розвитку військово-морської педагогіки, яка має виховувати у моряка сміливість, уміння правильно оцінювати ситуацію і кмітливість [7, с. 66]. Також він зазначав, що особливої уваги заслуговує вивчення кожним моряком свого корабля, його тактико-технічних даних: можливості маневрування, дальності стрільби, можливості боротьби за живучість тощо. При чому це має відбуватися систематично і послідовно, що

є невідмінним принципом педагогіки [7, с. 74]. Ці психолого-педагогічні ідеї С. Макарова не втратили своєї актуальності до сьогодні, у т.ч. й у торговельному флоті.

Як свідчить досвід країн з розвинутою економікою, істотно змінюється роль кваліфікованого робітника, який стає більш активним учасником виробничого процесу, а витрати на його професійний розвиток вважаються прибутковими інвестиціями підприємства. Отже, проблема професійного навчання має розглядатися з позиції розвитку якості робочої сили, як ключового чинника розвитку людських ресурсів.

З цього приводу Н. Нічкало наголошує, що ринок праці треба розглядати «як педагогічну категорію, де динаміка змін впливає на розвиток системи професійної освіти, на її модернізацію і, відповідно, на якість підготовки виробничого персоналу» [11, с. 12].

Зазначимо ще один із цих чинників – створення системи безперервної ступеневої професійної освіти на підприємстві. Такий підхід економічно виправданий, оскільки концептуально обґрунтована, розроблена й впроваджена система професійного навчання робітників морського профілю на виробництві дає можливість робітникові пройти увесь цикл професійної підготовки з робітничої професії, сертифікаційну підготовку, відповідну до вимог міжнародних конвенцій, і під контролем судновласника пройти процес дипломування та отримати робітничий диплом міжнародного зразка для роботи й на судах іноземних компаній.

Наприклад, в Навчальному центрі ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство» здійснюється ступенева безперервна підготовка висококваліфікованого персоналу. Цьому сприяє політика управління якістю та концепція розвитку системи безперервного професійного навчання персоналу суднової компанії, до якої входять:

Навчальний центр з професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації і сертифікації робітників морського профілю;

Дунайський інститут Національного університету «Одеська національна морська академія», на базі якого ведеться підготовка бакалаврів з напрямку «Морський та річковий транспорт»;

Кілійський транспортний коледж Київської державної академії водного транспорту з підготовки молодших спеціалістів за спеціальностями «Судноводіння на морських шляхах» і «Експлуатація суднових енергетичних установок»;

Дунайський факультет морського й річкового транспорту Київської державної академії водного транспорту з підготовки бакалаврів за спеціальностями «Судноводіння і енергетика суден», «Комп'ютерні науки», «Транспортні технології», «Економіка підприємства».

Управлінські чинники. Сучасні високоавтоматизовані комплекси морської техніки, керовані автоматами, звільнили людину від більшості рутинних операцій. Однак посилилася залежність безпеки складних технологічних процесів від ефективності роботи особи фахівця, який приймає рішення в екстремальних умовах та аварійних ситуаціях і має передбачати наслідки кожного з них та вибрати серед них найкращий. Особливістю такого рішення є неможливість заздалегідь описати всі нештатні ситуації. Традиційно на морському транспорті склалася ситуація, що технологія прийняття рішень при експлуатації судна базується на використанні численних настанов, директивних, нормативних, правових і технічних документів, які недостатньо пристосовані для оперативного пошуку, сприйняття й перероблення необхідної інформації. На думку фахівців морського транспорту, рекомендації цих документів безумовно корисні, але в екстремальних ситуаціях вони не сприяють швидкому знаходженню конкретних управлінських рішень судновим персоналом. Така громізка інформація не дає змоги оперативно реагувати на критичну ситуацію та оцінити процеси, які мають бути виконані в короткий строк щодо швидкоплинних екстремальних і нетипових подій.

Морська галузь встановила єдині критерії оцінювання компетентності, які зведені у Кодексі ПДНВ під назвою «Мінімальні стандарти компетентності для рядового плавскладу» [8, с. 212, 256], які й є обов'язковими для всіх моряків і судноплавних

компаній. Судновласники та їх навчальні підрозділи, що займаються професійним навчанням персоналу спільно з науковими установами та органами морського транспорту, які здійснюють контроль за підготовкою плавскладу (Укрморрічінспекція), беруть участь у розробці державних професійних стандартів.

До речі, рівень професійної компетентності, за визначенням Кодексу ПДНВ, забезпечується використанням у навчальному процесі тренажерної підготовки та вибором спеціальних цілей і завдань підготовки таким чином, щоб вони якомога тісніше були пов'язані із завданням й практичною роботою на судні. У зв'язку з цим, якісна тренажерна підготовка є важливим і дієвим інструментом підвищення рівня компетентності членів екіпажів морських суден, безпосередньо впливає на підвищення безпеки мореплавства та сприяє зниженню ризику людської помилки.

Велике значення в тренажерній підготовці має процес виконання «інструкторських функцій», тобто ступінь впливу інструктора на моделі імітаторів, експлуатаційне середовище та процес підготовки (оцінювання) дій слухачів (виконання функцій управління пасивними об'єктами, запис виконуваної вправи, архівація і програвання як у реальному, так і в прискореному режимі часу, моніторинг (спостереження та контроль) їх дій – операторів тренажера, можливість і якість автоматизованої кількісної дії слухача в процесі виконання тренажерної вправи. Відповідно до вимог стандарту якості ISO 9001 – 2009, основними показниками, які впливають на якість прийнятих управлінських рішень на тренажері, є: ефективність управління процесом засвоєння практичних навичок і постійне поліпшення розвитку професійної компетентності моряка; чіткий розподіл відповідальності за прийняте рішення; підтримання на достатньому професійному рівні кваліфікації моряка; повна поінформованість слухачів про всі прийняті рішення при відпрацюванні аварійних і небезпечних ситуацій на тренажері; зворотний зв'язок між слухачами, які вчаться на тренажері, та інструкторським складом.

Зниження ризику аварій внаслідок помилки членів екіпажу або берегових фахівців, які забезпечують функції безпечного мореплавства, здійснюється шляхом практичного відпрацювання усіх небезпечних та аварійних ситуацій на тренажері й реалізації чіткої системи управління якістю підготовки, оцінювання компетентності та дипломування членів екіпажів морських суден у судновій компанії.

Висновок. Дослідженням доведено, що від узгодженості, цілеспрямованої та планомірної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу щодо вирішення питань, які окреслені цими провідними чинниками, значно залежать технічний рівень експлуатації суден, якість управління перевезенням, рівень прибутку судноплавної компанії. Варто також взяти до уваги, що неухильне збільшення на виробництві частки висококваліфікованих робітників свідчить про стабільність судноплавної компанії, яка ставить високі вимоги до рівня наданих послуг і безпеки судноплавства, а це безпосередньо залежить і від професійної компетентності кожного робітника. Проте підготовку кваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці робітників, які здатні працювати на міжнародному рівні й мають попит на судна іноземних компаній, можна здійснити лише за умови врахування вищевикладених чинників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексишин В. Г. Международные и национальные стандарты безопасности мореплавания: учебное пособие / В. Г. Алексишин, Л. А. Козырь, Т. Р. Короткий. – Одесса : Латсар, 2002. – 257 с.
2. Герганов Л. Д. Професійна підготовка робітників морського профілю з урахуванням міжнародних вимог // Л. Д. Герганов / Професійне навчання на виробництві: зб. наук. пр. / редкол.: Ничкало Н. Г. (голова) та ін. – К., 2009. – Вип. 3. – С. 88–97.
3. Герганов Л. Д. Підвищення якості підготовки робітників морського профілю на виробництві: актуальність та тенденції розвитку / Л. Д. Герганов // Професійна освіта:

проблеми і перспективи: зб. наук. праць ІППО НАПН України; РВНЗ «КІПУ» / ред. кол. В. О. Радкевич (голова) та ін. – К. : Сімферополь : НІУКІПУ, 2013. – Вип. 4. – С. 54–58.

4. Герганов Л. Д. Проблеми професійного навчання та працевлаштування на морському транспорті / Л. Д. Герганов // Професійне навчання на виробництві: зб. наук. праць / ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та інші. – К. : Вид-во Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України, 2011 – Вип. 4. – С. 38–50.

5. Іванов Г. Г. Міжнародна морська організація / Г. Г. Іванов. – 2-е вид., доп. – Одеса : ЛАТСТАР, 1999. – 392 с.

6. Леонтьев В. А. Формирование профессиональных навыков судоводителей / А. Н. Леонтьев. – М. : Транспорт, 1987. – 224 с.

7. Макаров С. О. Вопросы морской тактики и подготовки офицеров / С. О. Макаров. – М. : Военно-морское издательство НКВМФ Союза ССР. – 1943. – 264 с.

8. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками) – К. : ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. – 568 с.

9. Морська доктрина України на період до 2035 року. Постанова Кабінету Міністрів України від 07 жовтня 2012 року №1307: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mtu.gov.ua/uk/resolution_kmu/print/15623.html

10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України : [авт. В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 303 с.

11. Ничкало Н. Г. Професійне навчання на виробництві як складова системи безперервної освіти / Професійне навчання на виробництві: зб. наук. праць / [ред. кол. : Н. Г. Ничкало (голова) та ін]. – К., 2006. – Вип. 2. – С. 3–22.

12. Ничкало Н. Г. Науково-методичне забезпечення – ключова умова розвитку системи // Н. Г. Ничкало / Проф.-тех. освіта. – 2006. – №2. – С. 12–14.

13. Соснов Е. Первопричина аварий в «человеческом факторе» / Е. Соснов // Судостроение. – 2001. – №3 – С. 21–24.

14. Стариков И. М. Автоматизированная система тестирования для подбора и профессионального обучения лоцманских кадров / И. М. Стариков. // матер. Черноморской региональной международной науч.-практ. конф., (г. Николаев, 9–10 сент. 2003 г.) / [отв. за вып. И. М. Стариков]. – Николаев, 2003. – С. 28–29.

15. Ханин М. Судостроительная политика Европейского Союза / М. Ханин. – Морской флот. – 2004. – №4. – С. 5–7.

16. Человеческий фактор при авариях на судах (по материалам журнала «Судостроение» за 2004г.) // Морской флот. – 2004. – №4. – С. 23–26.

Рецензент: д. т. н., проф. Пашечко М.І.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ



УДК 378.62 : 674.049

д. пед. н, проф. **Оршанський Л.В.**
(ДДПУ імені Івана Франка)

МЕДІАОСВІТА: РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ТА СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ

Важливість медіаосвіти в сучасному світі зумовлена тим, що в часи глобалізації та інтенсивного розвитку інформаційних ресурсів мас-медіа відіграють вирішальну роль, активно впливаючи на сприйняття людьми навколишнього світу. У статті здійснено короткий експрес в історію становлення і розвитку медіаосвіти (США, Канада, Велика Британія, Франція, Польща, Україна та ін.) та окреслено окремі проблеми її впровадження в освітній процес навчальних закладів.

Ключові слова: мас-медіа, медіаосвіта, навчально-виховний процес.

The importance of media-education in modern society is caused by the reason that in the time of globalisation and rapid development of informational resources mass media plays the most significant role. It actively influences people's perception of the surrounding. The article makes a brief historical analysis of media-education establishment and its development (USA, Canada, Great Britain, France, Poland, Ukraine and other). We also determine some problems of its implementation into educational process of educational establishments.

Key words: mass media, media-education, educational process.

Сучасні ЗМІ активно пропагують зразки масового мистецтва, адресовані «масам» і зорієнтовані на усередненого споживача. Основний наголос тут робиться на зовнішньому оформленні інформації та її спрощеному викладі. Такий стан речей спонукає людину звертати увагу на зовнішню оболонку інформації, а не на її зміст. У цьому випадку інформація сприймається некритично, скоріш емоційно. Оскільки кожен мистецький твір має ціннісне наповнення, то засвоєння цінностей творів масової культури відбувається невимушено і вільно. Очевидно, що пропагуватися можуть як позитивні цінності, так і їх антиподи. Саме тому обмежимося розкриттям потенціалу ЗМІ, який впливає на формування ціннісного світу особистості та ролі у цьому процесі медіаосвіти.

Свого часу Р. Харріс писав, що ЗМІ можна вважати безпосереднім відображенням моральності суспільства [1, с. 161]. У мас-медіа завжди переважатимуть цінності, які домінують у суспільстві. Якщо ж з певних причин змінюються суспільні орієнтири, це завжди буде відображено у мас-медіа, тобто їх можна вважати каталізатором змін суспільної моралі, ціннісних орієнтацій. ЗМІ показують глядачеві (слухачеві, читачеві), що добре, а що погано, водночас ці цінності непомітно й водночас поступово культивуються. Хоча, звісно, цінності ЗМІ іноді можуть і не збігатися з цінностями та мораллю, які панують у суспільстві, однак можуть мимовільно, одним поняттям віддавати перевагу одним моральним імперативів над іншими. Свідченням високого морального розвитку не лише окремої особистості, а й суспільства в цілому є вміння ставитися до ближнього свого як до самого себе. Проте часто сучасні ЗМІ, пропагуючи егоцентризм та роз'єднаність, не допомагають формувати це вміння.

Часто ЗМІ сприяють стереотипному, шаблонному сприйняттю навколишнього світу. «Нас постійно спонукають сприймати світ так, як це робить більшість, тобто ми в більшості випадків не є самостійними у сприйнятті світу, своїй поведінці, своїх міркуваннях. Нами постійно маніпулюють інші люди. Інша річ – якою мірою ми піддаємося цим впливам. Нейрофізіолог Ліл (1980) зазначав, що думки, які ми сприймаємо за власні, насправді на 89 % запозичені та зумовлені міркуваннями інших

людей» [2, с. 18]. Чи не найбільшу долю у пропагуванні чужих думок власне й займають ЗМІ, які інформуючи, пропонують певні цінності. Тому важливою умовою є формування у людини духовного «імунітету», критичного сприйняття потоку інформації.

Зарубіжний досвід засвідчує реальні шляхи та можливості навчання користуватися ЗМІ. Передовсім мова йде про медіаосвіту, поширену здебільшого в розвинених країнах світу. Нагадаємо, що медіаосвіта у США існувала у вигляді окремих напрямів ще з 20-х рр. XX ст. (кіноосвіта, медіаосвіта на матеріалах преси і радіо), однак таке навчання стосувалося в основному спеціалізованих факультетів (кінематографії, журналістики) окремих університетів і не носило масового характеру. У 60-х рр. XX ст. медіаосвіта в США, Франції, Канаді, Великобританії зосереджувалася навколо кіноосвіти (Film education). Зокрема, значного поширення набула практична кіноосвіта, яка ґрунтувалася на тому, що школярі та студенти під керівництвом педагога намагалися знімати короткі документальні та ігрові фільми на восьмиміліметровій плівці. Цей вид діяльності став можливим завдяки тому, що саме у 60-х рр. XX ст. у масовий продаж надійшли відносно недорогі, компактні аматорські кінокамери. Отже, кіноосвіта стала першим щаблем сучасної медіаосвіти. Однак у більшості випадків ця «екранна» медіаосвіта навчала користуватися медіазасобами (кіно-, телеапаратурою тощо), а не навчала власне основам медіакультури. Скоріше педагоги намагалися у такий спосіб захистити учнів від впливу ЗМІ на їхню мораль і поведінку.

Важливу роль у становленні та розвитку медіаосвіти відіграло ЮНЕСКО. Вважається, що вперше термін «медіаосвіта» уведено в обіг (1973 р.) на спільному засіданні сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації. Втім, деякі науковці вказують, що першу навчальну програму з медіаосвіти розробив канадець М. МакЛюен в 1959 р., а її активне застосування в навчально-виховному процесі розпочалося в 60-х рр. XX ст. у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції [10]. Тобто 60-ті рр. XX ст. стали «золотим часом» для становлення і розвитку медіаосвіти.

До 70-х рр. XX ст. телебачення за ступенем впливу на аудиторію почало істотно випереджати кінематограф. Інтенсивний розвиток телебачення підняв статус реклами, яка визначала купівельний попит на ринку товарів і послуг. Американські діячі медіаосвіти одразу ж відреагували на ці зміни. Тому 70-ті рр. XX ст. стали початком повсюдної трансформації кіноосвіти в медіаосвіту. Однак замість дедалі ширшого використання усього спектру медіа у педагогічному процесі американські педагоги здебільшого фокусували увагу на окремих освітніх телепрограмах. Водночас варто наголосити, що проекти медіаосвіти у США цього періоду досить пристойно фінансувалися, тому освітні програми та методичні матеріали вирізнялися професіоналізмом і творчим підходом. Якщо у 60-х рр. конференції, присвячені проблемам медіаосвіти, проводилися відносно рідко, то з 70-х рр. XX ст. їх організація стала традиційною.

80-ті рр. XX ст. визначається як період розширення сфери впливу медіаосвіти в США: у різних штатах країни виникли педагогічні та дослідницькі асоціації, метою яких стало впровадження вивчення тих чи інших аспектів медіа і медіакультури в навчальний процес вищої школи. Однак медіаосвіта у початковій і середній ланках загальної освіти так і не одержала статусу обов'язкової дисципліни. Наприкінці 90-х рр. XX ст. з ініціативи Британського кіноінституту медіаосвіта стала складовою національних навчальних планів в Англії та Уельсі.

Початок XXI ст. позначений широким використанням у США медіаосвіти як освітньої стратегії для масмедійної реформи, пропагування здорового способу життя та протидії небезпечним стереотипам у мультикультурному навчанні. Натомість в англійській школі позиції медіаосвіти значно поступалися у розвитку. На відміну від Канади чи Австралії, частка вивчення медіакультури в інтегрованих заняттях британських шкіл була недостатньо високою.

Крім цього варто зазначити, що медіаосвіта як навчальна дисципліна в різних країнах світу має свої особливості. Так, у Канаді цей курс вивчається в усіх загальноосвітніх школах та більшості університетів. Сутність канадського підходу можна образно пояснити тезою К. Ворснопа, який зазначав, що медіа стало нашим довкіллям, тому було б принаймні нерозумно ігнорувати те, що нас оточує [6]. Для прикладу, американська мережа Media Literacy сьогодні відома в усьому світі завдяки напряму «навчання освітян» (Education for Educators). Вона широко пропонує для педагогів різноманітні за тематикою семінари, навчальні програми, посібники, видає професійні журнали, продукує навчальні фільми тощо. Російські вчені трактують медіаосвіту як складову загальної освіти дітей, нерідко інтегровану в інші шкільні дисципліни. Іноді медіаосвіта виступає синонімом кінопедагогіки, яка дозволяє розширити світогляд учня, стає часткою його загальної естетичної освіти [3, с. 49].

На сьогоднішній день найвідомішими вченими, які ґрунтовно займалися проблемами медіаосвіти, вважаються: К. Безелгет, Д. Букінгем, Л. Мастерман, Я. Уолт, Е. Харт (Велика Британія), Д. Консідайн, Р. Кьюбі, П. Офдерхейд, Р. Хоббс (США), С. Пензін, А. Спічкін, Ю. Усов, О. Федоров, В. Челишева, А. Шаріков (Росія), К. Вента, А. Репко, В. Семенецькі, В. Стриковські, М. Фурманек, С. Ющик (Польща), Ш. Ауфенангер, Р. Гуньок, Х. Тойнер, Б. Шорб, Д. Шпангел (Німеччина) та ін.

Окремо варто наголосити на працях відомого російського медіапедагога О. Федорова, який в останні роки видав низку монографій з цієї проблематики, здійснив аналітичний огляд розвитку медіаосвіти за кордоном, розробив концепцію і модель російської медіаосвіти [4]. За О. Федоровим, медіаосвіта – це процес розвитку особистості засобами і на матеріалі мас-медіа задля формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінно сприймати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки [6].

Культурологічні та історичні аспекти розвитку медіаосвіти, умови її впровадження в Україні ґрунтовно вивчають О. Волошенюк, В. Іванов, В. Різун, С. Шумаєва та ін. Спираючись на західний досвід, остання розглядає такі чинники впровадження мас-медійних навчальних курсів у школі: «1) засоби масової інформації відіграють одну з провідних ролей у нашому політичному та культурному житті; 2) вони оперують майже всією сукупністю інформації, джерелом якої не є безпосередній досвід людей; 3) ЗМІ справляють значний вплив на утвердження цінностей суспільного життя та моделей індивідуальної поведінки; 4) інформація здатна впливати як на свідомість, так і на підсвідомість людей; 5) ЗМІ допомагають підвищувати рівень оволодіння інформацією, можуть змінювати пасивне користування нею на інтерактивне» [5, с. 72].

На жаль, донині у світі відсутні єдина концепція та підходи до розвитку медіаосвіти у глобалізованому інформаційному просторі. Хоча О. Федоров, наприклад, виділяє такі підходи, як: захисний, до якого належать ін'єкційна, ідеологічна та естетична теорії медіаосвіти; аналітичний, який об'єднує теорію формування критичного мислення, семіотичну, культурологічну та соціокультурну теорії; практичний, все ж науковець зауважує, що практичні підходи присутні у всіх концепціях медіаосвіти, а це свідчить про необхідність збалансованості медіаосвітнього процесу [6].

Основна мета медіаосвіти (медіанавчання, медіавиховання) полягає у підготовці молоді до критичного, творчого та рефлексивного щоденного користування ЗМІ з навчальною або розважальною метою. При цьому особистість, що творчо використовує мас-медіа, характеризується легкістю отримання нової інформації та відкидання старої, непотрібної; здатністю протидіяти негативним впливам медіа, критицизмом, незалежністю мислення й оцінювання, інтелектуальною допитливістю, терплячістю; легкістю виконання мислинневих операцій над отриманим матеріалом; активністю, спрямованою на повідомлення власних оцінок, думок, гіпотез, конструктивну критику існуючих знань, джерел інформації та авторитетів [7, с. 80].

У 1996 р. відомий американський медіапедагог Д. Леверанз систематизувала вимоги до знань й умінь, якими мають володіти учні шкіл у процесі медіаосвіти. Відповідно до них учні повинні: володіти умінням здійснювати вільний доступ і пошук друкованих, візуальних та електронних медіа з різною метою; знати та користуватися термінологією медіаосвіти; усвідомлювати, що всі медіатексти містять «повідомлення»; вміти «декодувати» й аналізувати (з допомогою так званого «критичного аналізу») медіатексти в історичному, соціальному та культурному контекстах, враховуючи при цьому взаємозв'язок між аудиторією, медіатекстом і навколишньою дійсністю; на основі отриманих знань мати можливість створювати власні медіатексти різного змісту і характеру, обговорювати власні медіапродукти, а також медіатексти, створені іншими людьми [6].

Цікавою видається програма медійної освіти для дітей загальноосвітніх шкіл під назвою «Primary Media Education», розроблена у Британському Інституті Фільму. Зміст цієї програми спрямований на розв'язання головної мети – розвиток критичного мислення дітей щодо мас-медіа. Практикою доведено, що найкраще цього досягати через аналіз і виробництво власних медійних комунікатів. Програма медіаосвіти ґрунтується навколо шести ключових питань: 1) Хто здійснює комунікацію і для чого? (медійні інституції); 2) Які існують типи, види і категорії медіа? (типологія медіа); 3) Як медіа проєктуються та створюються? (технологія виготовлення медіапродукту); 4) Як розуміти, про що йдеться? (мова медіа); 5) Хто відбирає медіа і яким шляхом? (споживачі мас-медіа); 6) Які сфери представляє медіа? (зміст мас-медіа) [8, с. 20-21].

Цінним вважаємо досвід Польщі, де з 1999 р. до шкільних програм введений освітній напрям «Читацька і медійна освіта». Цей напрям вводиться, починаючи з другого освітнього етапу (IV – VI класи), а його навчальними цілями є: 1) підготовка до самостійного пошуку потрібної інформації, поширеної через ЗМІ; 2) підготовка до свідомого та відповідального користування ЗМІ (телебаченням, пресою, інтернет-ресурсами та ін.); 3) виховання пошани до польської культури у зв'язку з глобалізаційним впливом масової культури. Щодо завдань, то школа має забезпечити: навчання і закріплення навичок культурного користування медіа-ресурсами; формування вмінь відрізнити фальшивку, фейкову новину, вигадку від реальності у продукції мас-медіа; підготовку до розпізнавання медійних комунікатів і розуміння мови ЗМІ; вправлення у самостійному користуванні медійними інструментами.

У результаті засвоєння змісту цього напрямку учні повинні: розпізнавати елементи мови ЗМІ у різних видах інформації; відрізнити реальну та фейкову інформацію; розпізнавати констатацію фактів і коментар; користуватися основними медійними засобами; вміти критично аналізувати цінності, що пропагуються мас-медіа, та здійснювати власний вибір ЗМІ, які подають об'єктивну інформацію [9].

Нами проведено анкетування 364 учнів старших класів шкіл Львівської області та студентів Дрогобицького державного педагогічного університету Івана Франка, результати якого підтвердили важливість і необхідність запровадження медіаосвітнього курсу у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах. Так, усі опитані нами респонденти погоджуються з тим, що ЗМІ мають як позитивний, так і негативний вплив на особистість, проте 53,8 % вважають, що цей вплив здебільшого позитивний, ніж негативний (34,6 %). 96,1% опитаних дотримуються думки, що молодь необхідно вчити користуватися мас-медіа, і робити це мають батьки (38,4 %), вчителі (53,8 %), безпосередньо ЗМІ (2 %), медіа-кумири (відомі телеведучі, кореспонденти тощо) – 2 %. Вони також переконані, що такі знання потрібні також майбутнім педагогам (82 %), економістам (74 %), інженерно-технічним працівникам (58 %), а отримувати їх найкраще на спецсеминарах або на лекціях під час вивчення інших дисциплін.

Не можемо оминути той факт, що в Україні медіаосвіта хоча повільно, та все ж розвивається. У цьому напрямі плідно працюють фахівці Інституту екології масової інформації Львівського національного університету імені Івана Франка Б. Потятиник, Н. Габор, П. Александров та ін. Інститут має власний сайт, де регулярно повідомляються

новини, а також друкується журнал «Медіа-екологія». У загальноосвітній школі № 77 м. Львів з 2002 р. для учнів 7 – 9 класах читається спецкурс «Медіаосвіта в Україні». Аналіз змісту програми цього курсу дозволив виокремити такі його основні функції: 1) адаптаційна (пропедевтична) – первісний, понятійний етап спілкування з медіакультурою; 2) навчальна – засвоєння учнями знань про теорії та закони, прийоми сприйняття й аналізу медіатекстів, здатність застосовувати ці знання в різноманітних ситуаціях, міркувати логічно; 3) розвивальна – формування і розвиток мотиваційних (компенсаторних, терапевтичних, рекреативних тощо), вольових та інших властивостей та якостей особистості, досвіду творчого контакту з медіа; 4) управлінська – формування найкращих умов для аналізу медіатекстів. Після багаторічної апробації цього курсу з 2014–2015 навчального року у 45 школах Львівської області вивчається факультативний курс учня під назвою «Медіакультура».

У процесі вивчення курсу використовуються найрізноманітніші способи діяльності: дескриптивний (переказ змісту, перерахування подій медіатексту), класифікаційний (визначення місця медіатексту в історичному та соціокультурному контексті), аналітичний (аналіз структури медіатексту, мови медіатексту, авторських концепцій тощо), особистісний (опис стосунків, переживань, почуттів, спогадів, асоціацій, викликаних медіатекстом), пояснювально-оцінний (формування суджень про медіатекст, його відповідність естетичним, моральним та іншим критеріям). Методика медіаосвіти в учнівській аудиторії, зазвичай, ґрунтується на реалізації різноманітних творчих завдань, які поділяються залежно від: 1) змісту навчального матеріалу; 2) вимог, які лежить в основі завдання (завдання на сприйняття, художній аналіз тощо); 3) співвідношення «вихідних даних» і «кінцевої мети» завдання; 4) форм організації та виконання тощо. Популярними є літературно-імітаційні (написання заявок на сценарії, міні-сценаріїв медіатекстів та ін.), театралізовано-ситуативні (інсценування епізодів медіатексту, процесу створення медіатексту тощо) та зображувально-імітаційні (створення афіш, фотоколажів, малюнків на теми, пов'язані з медіакультурою тощо) заняття на актуальному мас-медійному матеріалі.

Водночас насторожує той факт, що з введенням різноманітних нових курсів і факультативів спостерігається значне перевантаження учнів навчальною, мас-медійною та іншою інформацією. Тому важливо, щоб медіаосвіта була спрямована передовсім на формування вмінь учнів користуватися ЗМІ без шкоди власному здоров'ю. Звідси, неприйнятним є варіант медіаосвіти, зорієнтованої лише на «насичення» учнів додатковою інформатизацією. Адже володіння інформацією, знання «правил» користування нею зовсім не гарантує, що учні будуть правильно її сприймати. Для того, щоб медіаосвітня діяльність принесла користь, вона повинна мати духовне, моральне підґрунтя, а медіа-освітні курси виступати засобом не лише попередження, а передовсім подолання негативних наслідків використання отриманої інформації.

В Україні є певні теоретичні розробки та практичні напрацювання у галузі медіаосвіти. Однак слід зауважити, що, по-перше, в західних країнах існує стала практика медіаосвіти, на яку можна і варто орієнтуватися, по-друге, теоретичні розробки більшості українських науковців спрямовані здебільшого не на формування критичного мислення та автономної від медіа особистості, а на використання можливостей медіа в навчальному процесі. Крім цього, медіаосвіта не повинна обмежуватися вивченням шкільних або вузівських медіаосвітніх курсів. Її першооснова – це сім'я, де батьки разом із дітьми мають якнайчастіше обговорювати переглянуті програми, аналізувати нову інформацію, допомагати їм у відборі матеріалу для перегляду, а при потребі – переорієнтовувати їх на інші види діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – СПб. : ЕВРОЗНАК, 2001. – 448 с.

2. Савчин М. Соціальна психологія / М. Савчин. – Дрогобич: Відродження, 2000. – 274 с.
3. Габор Н. Медіаосвіта по-... / Н. Габор // Медіа-атака: Матеріали міжнародної конференції «Медіа-освіта як частина громадянської освіти». – Львів: Західноукраїнський медіа-центр «Нова журналістика», 2002. – С. 49–52.
4. Федоров А.В. Основные теоретические концепции медиаобразования / А. В. Федоров, А.А. Новикова // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. – № 1. – С. 149–158.
5. Шумаєва С. Медіаосвіта: історичні та культурологічні аспекти розвитку / С. Шумаєва // Рідна школа. – 2003. – №5. – С. 70–72.
6. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
7. Siemieniecka-Gogolin D. Media a twórczosc / D. Siemieniecka-Gogolin // Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym / Pod redakcją S. Juszczyka . – Torun, 2002. – S. 76–81.
8. Новикова А. Медиаобразование в США / А. Новикова // [http:// www. mediaeducation. ru](http://www.mediaeducation.ru)
9. Podstawa Programowa kształcenia ogólnego. Dla szóstoklaszniczek szkół podstawowych i Gimnazjów. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15.02.1999 r.
10. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

Рецензент: д. н., доц. Сліва С.

ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ



Тадеуш Чацький



Гуго Коллонтай

ФУНДАТОРАМ АЛЬМА-МАТЕР – ВІД ВДЯЧНИХ НАЩАДКІВ

Урочистості з нагоди 210-ліття заснування Волинської гімназії в Кременці та 250-річчя від дні народження її фундатора Тадеуша Чацького були підготовлені та проведені зусиллями і з участю науково-педагогічних працівників Кременецької гуманітарно-педагогічної академії ім.Тараса Шевченка, Київського національного університету ім.Тараса Шевченка, Житомирського державного університету ім. Івана Франка і Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині (Республіка Польща). До святкових заходів долучилися представники Варшавського університету, Пултуської гуманітарної академії ім.Александра Гейштора, Університету Яна Кохановського в Кельцах, Краківської єзуїтської академії, Поморської академії в Слупську, Краківського університету ім.Комісії Едукації Народової, Університету Марії Склодовської-Кюрі в Любліні, Інституту мистецтв Польської Академії Наук, Музею Незалежності у Варшаві (Республіка Польща), Уманського державного педагогічного університету ім.Павла Тичини, Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

Ювілейні дієства розпочалися урочистою ходою викладачів і студентів академії, гостей, представників громадськості міста з нагоди відзначення 210-ліття заснування Тадеушем Чацьким і Гуго Коллонтаєм Волинської гімназії в Кременці. Тематично структурована і змістовно оформлена колона пройшла від пам'ятника Тарасові Шевченку в міському парку Кременця до місця відкриття пам'ятника Тадеушу Чацькому на території академії. Перед відкриттям пам'ятника до присутніх звернулися ректор академії, професор Афанасій Ломакович, і Генеральний Консул Республіки Польща в Луцьку Беата Бживчи. Почесне право відкрити пам'ятник було надане Беаті Бживчи, Афанасію Ломаковичу, голові Тернопільської обласної ради Василю Хомінцю та голові Тернопільської облдержадміністрації Степану Барні. У процесі спільного богослужіння пам'ятник освятили настоятель Собору Преображення Господнього, протоієрей Володимир Буграк і настоятель парафії святого Станіслава, отець Лукаш Грохля. Окрім цього, на фасаді будинку, в якому жив Тадеуш Чацький у роки заснування і керівництва гімназією, встановлено меморіальну дошку, а в читальному залі заснованої ним бібліотеки – його бюст.

В історичному залі Гуго Коллонтая відбувся святковий театралізований концерт, підготовлений мистецькими колективами й окремими виконавцями навчального закладу. Програму ювілейного концерту підготували Василь Скоропляс, Микола Сиротюк, Василь Райчук, Левко Харамбура, Олександр Ковень. Учасники урочистостей отримали ювілейний буклет «Стежками відомого освітнього діяча Тадеуша Чацького в Україні», де розкриваються порицький, кременецький, дубенський і житомирський етапи життєтворчості засновника Волинської гімназії в Кременці.

Змістовим ядром ювілейних дійств стала Міжнародна наукова конференція «Волинські Атени: трансформації між історією і сучасністю». Її відкрив ректор академії, почесний академік Академії вищої школи НАПН України, професор Афанасій

Ломакович. З вітальним словом до учасників конференції звернувся голова Польського історичного товариства, професор Торунського Університету Кшиштоф Мікульський. Пленарне засідання розпочалося доповіддю ректора академії, професора Афанасія Ломаковича «Становлення Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка як закономірний етап трансформації вищої школи на Волині». Оригінальне аналітичне дослідження «Кременецькі ювілейні дати 2004 – 2015 років» озвучив декан гуманітарного факультету Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині, професор Анджей Шмит. Він же презентував фундаментальне наукове видання однойменної з тематикою конференції назви, де представлені 69 аналітичних статей 46 українських і 23 польських науковців, присвячених становленню та розвитку системи освіти на Волині, насамперед у Кременці як важливому осередку культурно-освітніх процесів у Волинському краї. Завідувач кафедри теорії та історії світової літератури Інституту літератури і журналістики Житомирського держуніверситету ім. Івана Франка, професор Володимир Єршов висвітлив тему «Кременецька школа польських літераторів Правобережної України доби романтизму: інтенції і націоцентризм». Програма пленарного засідання включала доповідь його колеги, завідувача кафедри спеціальних історичних дисциплін і правознавства, професора Івана Ярмошика «Історичні погляди Гуго Коллонтая (1750 – 1812)». Цією ж програмою передбачене спеціальне повідомлення «Учнівська уніформа у Волинській гімназії та ліцеї в Кременці», підготовлене науковцем Інституту мистецтв Польської Академії Наук у Варшаві Уршулею Маковською. Завершувалася програма пленарного засідання інформативною доповіддю доцента кафедри Давньої та Нової історії України Київського НУ ім. Тараса Шевченка Віктора Короткого «Київський хлопоман Володимир Антонович».

Після пленарного засідання конференції науковці України та Польщі працювали в трьох тематичних напрямках. Один із них – «Передумови становлення вищої освіти на історичній Волині України наприкінці XVIII – початку XIX століть» – презентували 4 польських і 7 українських доповідачів.

Тематичний напрям «Волинська гімназія (ліцей) – новаторські навчальні заклади першої третини XIX століття у Центрально-східній Європі з європейськими освітніми, науковими, культурно-мистецькими традиціями» привернув увагу більшої частини учасників конференції. Тут власні наукові розробки запропонували 12 польських і 16 українських фахівців.

Завершував проблематику наукової конференції глобальний теоретичний напрям «Трансформації становлення вищої школи у Центрально-Східній Європі: від історії до сьогодення». Майже два десятки українських і польських аналітиків оприлюднили різновекторні дослідження в аспектах становлення, розвитку сучасного стану і перспектив вищої освіти на теренах Центрально-Східної Європи.

Матеріали Міжнародної наукової конференції «Волинські Атени: трансформації між історією і сучасністю» опубліковані в однойменному збірнику наукових праць, який редагували професор Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині Анджей Шмит і професор Кременецької гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка Генріх Стронський.

Форми, зміст, характер і хід урочистостей з нагоди 210-ліття заснування Тадеушем Чацьким і Гуго Коллонтаєм Волинської гімназії в Кременці, високий теоретичний рівень і глибоке смислове наповнення матеріалів ювілейного Міжнародного наукового форуму засвідчують, що нинішнє покоління науково-педагогічних працівників і студентів сучасної академії пам'ятає, цінує і шанує громадянський і професійно-освітній подвиг фундаторів навчального закладу і готове берегти та зміцнювати рідну альма-матер, як безцінний історичний спадок для сьогодення та в ім'я майбутнього.

*проректор з наукової роботи **Бенера В.Є.**
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антонова Олена Євгеніївна	доктор педагогічних наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)
Безносьок Олександр Олексійович	кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Бенера Валентина Єфремівна	доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Вознюк Олександр Васильович	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій, Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)
Ворожбит Ірина Валеріївна	Київський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
Волошина Наталія Миколаївна	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри військово-гуманітарних наук, Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації (Київ, Україна)
Герганов Леонід Дмитрович	кандидат педагогічних наук, доцент, заступник начальника, Навчальний центр ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство» (Ізмаїл, Україна)
Дем'янчук Олександр Никанорович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання мистецьких дисциплін, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Драч Ірина Іванівна	доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (Київ, Україна)
Дубасенюк Олександра Антонівна	доктор педагогічних наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)
Кузнєцова Олена Тимофіївна	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри фізичного

	виховання, Національний університет водного господарства та природокористування (Рівне, Україна)
Кравець Любов Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Курач Микола Станіславович	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)
Левків Сергій Петрович	аспірант кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)
Левківський Михайло Васильович	доктор педагогічних наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)
Ломаковича Валентина Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Матвісів Ярослав Ярославович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)
Мирончук Наталія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир, Україна)
Мулик В'ячеслав Володимирович	доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор, Харківська державна академія фізичної культури (Харків, Україна)
Мулик Катерина Віталіївна	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Харківська державна академія фізичної культури (Харків, Україна)
Нестеренко Вікторія Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Одеса, Україна)
Оршанський Леонід Володимирович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва, Дрогобицький

	державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)
Пампуха Ігор Володимирович	кандидат технічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного центру, Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
Плахотнік Ольга Василівна	доктор педагогічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
Самчук Тараса Володимирович	магістрант кафедри давньої та нової історії України, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
Скакальська Ірина Богданівна	доктор історичних наук, доцент, доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Терещук Андрій Іванович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Умань, Україна)
Хом'юк Ірина Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Хом'юк Віктор Вікторович	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики, Вінницький національний технічний університет (Вінниця, Україна)
Цісарук Віталій Юрійович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти та інформатики, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Швалюк Інна Богданівна	здобувач Тернопільського національного економічного університету (Тернопіль, Україна)
Шемета Юлія Марківна	кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри давньої і нової історії України, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Антонова О.Є.	3	Матвісів Я.Я.	110
Безносюк О.О.	146	Мирончук Н.М.	33
Бенера В.Є.	183	Мулик В.В.	101
Вознюк О.В.	10	Мулик К.В.	101
Ворожбит І.В.	18	Нестеренко В.В.	132
Волошина Н.М.	122	Оршанський Л.В.	110, 177
Герганов Л.Д.	168	Пампуха І.В.	122
Дем'янчук О.Н.	129	Плахотнік О.В.	88
Драч І.І.	69	Самчук Т.В.	39
Дубасенюк О.А.	3	Скакальська І.Б.	48
Кравець Л.М.	75	Терещук А.І.	116
Кузнєцова О.Т.	80	Хом'юк І.В.	153
Курач М.С.	95	Хом'юк В.В.	160
Левків С.П.	140	Цісарук В.Ю.	54
Левківський М.В.	28	Швалюк І.Б.	48
Ломаковича В.Я.	88	Шемета Ю.М.	61

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	3
Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Становлення й розвиток університетів Центрально-Східної Європи як культурно-освітніх та наукових осередків	3
Вознюк О.В. Фрактально-голограмне моделювання історико-педагогічного процесу	10
Ворожбит І.В. Викладацька діяльність О. Ф. Кістяківського – професора кримінального права та судочинства Університету Св. Володимира	18
Левківський М.В. Краєзнавчі педагогічні студії майбутніх вчителів на Волині	28
Мирончук Н.М. Специфіка змісту педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах першої половини ХІХ століття	33
Самчук Т.В. Викладання верхової їзди в Університеті Св. Володимира (1835 – 1863 рр.) ..	39
Скакальська І.Б., Швалюк І.Б. Митрополит Йосиф Сліпий як педагог та науковець	48
Цісарук В.Ю. Особливості становлення системи художньо-промислової освіти на території Правобережної України (друга половина ХІХ ст. – 1939 р.)	54
Шемета Ю.М. Їжа та напої: з історії повсякдення інституту казеннокоштных студентів Імператорського університету Св. Володимира (1834–1858 рр.)	61
ВИЩА ОСВІТА	69
Драч І.І. Компетентнісно орієнтовані завдання як важливий чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців	69
Кравець Л.М. Гуманістична взаємодія як фактор професійної підготовки майбутнього педагога	75
Кузнєцова О.Т. Системний підхід як засіб управління якістю навчання студентів у вищому навчальному закладі	80
Ломакович В.Я., Плахотнік О.В. Підвищення якості освітнього процесу у вищій школі як основа професійної компетентності майбутніх фахівців	88
ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	95
Курач М.С. Мотиваційно-цільовий складник моделі художньо-проектної підготовки майбутніх учителів технологій	95
Мулик К.В., Мулик В.В. Вплив занять спортивно-оздоровчим туризмом на психічний стан, фізіологічні показники та репродуктивну систему студенток	101
Оршанський Л.В., Матвісів Я.Я. Концептуальні засади формування у студентів конструкторсько-технологічного знання	110
Терещук А.І. Сутність та основні завдання профільного навчання у контексті модернізації української освіти	116
ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ	122
Волошина Н.М., Пампуха І.В. Порівняльний аналіз понять «патріотизм» і «націоналізм» в Україні	122
Дем'янчук О.Н. Мистецтво слова в навчально-виховному процесі як засіб формування естетичної культури та загальнолюдських цінностей	129
Нестеренко В.В. Педагогічні умови формування професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя	132
Левків С.П. Реалізація принципу волонтерства в організації спільної діяльності громадського екологічного руху та загальноосвітньої школи	140
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	146
Безносьок О.О. Сутність та складові професійної компетентності слухачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти	146
Хом'юк І.В. Введення в освітній простір поняття «математична мобільність»	153

Хом'юк В.В. Структурна модель формування математичної компетентності майбутніх інженерів	160
Герганов Л.Д. Професійна підготовка кваліфікованих робітників у навчально-тренажерних центрах судноплавних компаній в контексті компетентнісного підходу ...	168
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	177
Оршанський Л.В. Медіаосвіта: ретроспектива розвитку та сучасні проблеми.....	177
ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ	183
Бенера В.Є. Фундаторам альма-матер – від вдячних нащадків	183
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	185
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК	188

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY	3
Dubasenyuk O.A., Antonova O.Ye. The formation and development of universities in Central and Eastern Europe as a cultural, educational and scientific centers	3
Voznyuk O.V. Fractal-hologram simulation of historical and pedagogical process	10
Vorozhbyt I.V. The teaching activity of O.F. Kistiakivsky – the professor of criminal law and procedure of St. Volodymyr University	18
Levkovsky M.V. Regional pedagogical studios of the future teachers in Volyn region	28
Myronchuk N.M. The Specific Features of Maintenance of Pedagogical Preparation of Specialists in Higher Educational Establishments in the First Half of the XIXth Century	33
Samchuk T.V. Teaching of horse riding in St. Vladimir University	39
Skakalska I.B., Shwaluk L.B. Metropolitan Joseph Slipyi as educator and scientist.....	48
Tsisaruk V.Y. The peculiarities of the Art and Industry Educational system on the territory of the Right Bank of Ukraine (the second half of the XIXth c. - 1939)	54
Shemeta Y.M. Food and drinks: from the history of everyday life of the Imperial St. Volodymyr's perfunctory students Institute (1834 – 1858)	61
HIGHER EDUCATION	69
Drach I.I. Competence-oriented tasks as an important factor formation of professional competence of future professionals	69
Kravets L.M. Humanistic interaction as a factor of future teacher training	75
Kuznetsova O.T. System approach as a means of assessment of academic performance of higher education students	80
Lomakovych V.Ya., Plakhotnik O.V. Improving the quality of educational process in higher educational institutions as the basis of professional competence of future specialists.....	88
THEORY OF EDUCATION	95
Kurach M.C. Motivational target component in the modelling art and design training of future teachers of technology	95
Mulyk K.V., Mulyk V.V. Impact of sports and wellness tourism studies upon the mental health, physiological parameters and reproductive system of female students	101
Orshanskiy L.V., Matvisiv Ya.Ya. Conceptual bases of formation of students' engineering and design knowledge	110
Tereshuk A.I. The essence and main tasks of profile education in the context of the modernization of Ukrainian education.....	116
THEORY OF UPBRINGING	122
Voloshyna N.M., Pampukha I.V. The comparative analysis of the notions: «patriotism» and «Nationalism» in Ukraine	122
Demyanchuk A.N. The art of word in educational process as the way of forming aesthetic culture and human values	129
Nesterenko V.V. Pedagogical conditions of formation of professional and valeological competence of future teachers while acquiring the skills of preschool education in a healthy life style	132
Levkiv S.P. The realization of the principle of volunteering in the organization of joint activities of Public environmental movement and secondary school	140
PROFESSIONAL EDUCATION	146
Beznosyuk O.O. The essence and components of professional competence of students training vocational education	146
Khomyuk I.V. Introduction to educational space concept «mathematical mobility»	153

Khomyuk V.V. Structural model of formation of mathematical competence of future engineers	160
Herhanov L.D. Professional training of skilled workers in shipping workshop simulator centers in the context of competence approach.....	168
DISCUSS THE PROBLEM	177
Orshanskiy L.V. Media Education: retrospective of the development and modern problems	177
CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE	183
Benera V.E. To the founders of alma mater – from grateful descendants.....	183
CONTRIBUTORS	185
ALPHABETICAL INDEX	188

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 5

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературні редактори – Волянчук І.О., Невідомська Л.М.

Технічний редактор – Юрчук С.П.

Комп'ютерна верстка – Ящук Л.В.

Макет обкладинки – Юрчук С.П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей)

відповідають автори.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 25.12.2015 р. Зам. № 255.

Формат 60х90/8. Гарнітура ARIAL.

Папір офісний. Друк RISO.

Ум. друк. арк. 22,4.

Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ТР № 16 від 14.04.2003 р.