ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 61

Київ
2018

УДК 37.013(006)
Н 34

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України (додаток 7)
від 21.12.2015 р. № 1328 *(педагогічні науки)*

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 8811 від 01.06.2004 р.

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 12 від 5 квітня 2018 р.)

Редакційна рада:

В. П. Андрущенко – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова *(голова Редакційної ради);*
В. І. Бондар – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Р. М. Вернидуб – доктор філософських наук, професор;
В. Б. Євтух – доктор історичних наук, професор, академік НАН України;
І. І. Дробот – доктор історичних наук, професор;
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
А. А. Зернецька – доктор філологічних наук, професор;
Л. І. Мацько – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;
О. С. Падалка – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
В. М. Синьов – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;
Г. М. Торбін – доктор фізико-математичних наук, професор *(заступник голови Редакційної ради);*
М. І. Шут – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Редакційна колегія серії:

В. І. Бондар – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
О. В. Биковська – доктор педагогічних наук, професор;
В. В. Борисов – доктор педагогічних наук, професор;
Л. П. Вовк – доктор педагогічних наук, професор;
Беата Гурніцка – доктор Phd Опольського ун-ту (Республіка Польща);
М. І. Жалдак – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
М. С. Корець – доктор педагогічних наук, професор;
Л. А. Куліш – кандидат педагогічних наук, доцент *(відповідальний секретар);*
Л. Л. Макаренко – доктор педагогічних наук, професор *(відповідальний редактор);*
М. М. Марусинець – доктор педагогічних наук, професор;
В. Д. Сиротюк – доктор педагогічних наук, професор;
В. М. Слабко – доктор педагогічних наук, доцент;
О. П. Хижна – доктор педагогічних наук, професор;
С. М. Яшанов – доктор педагогічних наук, професор.

Н 34 **НАУКОВИЙ ЧАСОПИС** НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА. *Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* – Випуск 61 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 374 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

ISSN 2311-5491

© Автори статей, 2018
© Редакційна рада і редакційна колегія, 2018

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 61

Kyiv
2018

UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (annex 7)
dated 21.12.2015 No 1328 *(pedagogical sciences)*

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB No 8811 dated 01.06.2004

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 12 dated April 5, 2018)

Editorial council:

V. P. Andrushchenko – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, Rector of Dragomanov NPU , *(Head of Editorial Council);*
V. I. Bondar – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
R. M. Vernydub – Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
V. B. Yevtukh – Doctor of Historical Sciences, Professor, Academician of NAS of Ukraine;
I. I. Drobot – Doctor of Historical Sciences, Professor;
M. I. Zhaldak – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
A. A. Zernetska – Doctor of Philological Sciences, Professor;
L. I. Matsko – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
O. S. Padalka – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
V. M. Syniov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
H. M. Torbin – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor *(Deputy Head of Editorial Council);*
M. I. Shut – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine.

Editorial board of series:

V. I. Bondar – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
O. L. Bykovska – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
V. V. Borysov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
L. P. Vovk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Beata Hurnitska – Ph.D., University of Opole (the Republic of Poland);
M. I. Zhaldak – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
M. S. Korets – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
L. A. Kulish – Candidate of Pedagogical Scineces, Associate Professor *(Executive secretary);*
L. L. Makarenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Executive editor);*
M. M. Marusynets – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
V. D. Syrotiuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
V. M. Slabko – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
O. P. Khyzhna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
S. M. Yashanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

H 34

NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. *Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives.* – Issue 61 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2018. – 374 p.

УДК 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2018
© Editorial Board and Editorial Council, 2018

УДК 378.147:004.4

Андрієвська В. М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій. З'ясовано, що сьогодні Концепція нової української школи і Концепція розвитку педагогічної освіти висувають нові завдання до системи шкільної освіти, задають новий вектор підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Процес підготовки фахівців нової якості розглядаємо як реакцію на об'єктивні тенденції трансформації початкової школи в умовах її інформатизації. Визначено основні етапи процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій: базовий, основний, продуктивно-коригувальний. Висвітлено сутність й конкретизовано зміст кожного з етапів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: *етапи підготовки, майбутній учитель початкової школи, інформаційно-комунікаційні технологій (ІКТ).*

Інформатизація освіти, як визначальний базис модернізації освіти, не обмежується її переорієнтацією на інноваційну технологічну платформу, а передбачає оновлення цілей і змісту освіти на всіх її рівнях, форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, впровадження концептуальних змін у професійну підготовку педагогічних кадрів.

Проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів завжди були і залишаються одними із центральних проблем психолого-педагогічної науки. Науковці звертають увагу на особливу значущість підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки на цей період навчання припадає інтенсивний розвиток пізнавальної сфери дитини – її мислення, уваги, уяви, пам'яті, відбувається становлення таких вольових якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, самоконтроль. Саме вчитель початкової школи зустрічає нове покоління дітей і формує ставлення дитини до шкільної освіти, допомагає зробити перші кроки на цьому шляху, розкрити свої таланти й природні здібності, закладає фундамент її успішності у подальшому навчанні. Це посилює актуальність проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя на етапі трансформації початкової школи в умовах її інформатизації.

Розробці теоретичних і методичних засад підготовки майбутнього вчителя початкової школи присвячені ґрунтовні дослідження Ш. Амонашвілі, Т. Байбари, Н. Бібік, Н. Глузман, Л. Коваль, О. Савченко, В. Сухомлинського, Л. Хомич, Л. Хоружої, І. Шапошнікової та інших. Інформатизація початкової школи дала поштовх дослідженню багатьох нових аспектів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у його професійно-педагогічній діяльності. Окресленій проблематиці присвячені праці Н. Бібік, Л. Білоусової, М. Жалдака, Є. Маркової, Н. Олефіренко, О. Савченко, О. Співаковського, О. Суховірського, О. Шиман та інших. На сьогодні набуто значний практичний досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній практиці початкової школи (Ю. Горвиц, О. Кривлюк, М. Левшин, Н. Морзе, Ю. Первін, О. Рибалко, Ф. Ривкінд, Н. Саражинська, О. Таргоній, Т. Чабанюк, С. Хомич, Л. Хоружа та ін.). Однак нові завдання перед початковою школою, а звідси й новий вектор підготовки майбутнього вчителя початкової школи висувають розроблені Концепція Нової української школи і Концепція розвитку педагогічної освіти.

Метою статті є виокремлення й конкретизація основних етапів процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Сьогодні на етапи трансформації початкової школи в процесі її інформатизації вимагає уточнення зміст ІКТ-підготовки майбутнього вчителя, адже запровадження ІКТ в освітній галузі переходить від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності школяра і спрямований на набуття учнями умінь доцільно й успішно використовувати сучасні високотехнологічні інструменти як у процесі навчально-пізнавальної діяльності, так і стосовно реальних об'єктів практичної діяльності [3]. Процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ являє собою складну за структурою багатоетапну цілісну педагогічну систему. Виокремлюючи *базовий, основний й продуктивно-коригувальний етапи* зазначеної підготовки майбутнього учителя, підкреслимо, що визначені етапи є логічно взаємопов'язаними, поступово й послідовно розгораються в часі, розширюючи, поглиблюючи, закріплюючи основи теоретичних знань майбутніх учителів, їх практичну орієнтованість, забезпечуючи набуття студентами особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності в означеному напрямі.

Базовий етап підготовки охоплює перший рік навчання у вищих педагогічних закладах освіти. У цей період студенти отримують полівалентну психолого-педагогічну й інформатичну підготовку. *Основний етап* підготовки охоплює другий-третій роки навчання й спрямований на поглиблення підготовки студентів, розвиток спеціальних знань й умінь, необхідних для використання ІКТ, підтримку ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя щодо ролі ІКТ у професійно-педагогічній діяльності. Зв'язок теорії з практикою реалізується на ІІІ етапі (четвертий рік навчання). *Продуктивно-коригувальний етап* спрямований на створення умов для

самореалізації студентів, накопичення досвіду досягнень в навчально-пізнавальній діяльності й передбачає апробування студентом набутих знань в процесі педагогічної практики. Продуктивно-коригувальний етап зорієнтовано на саморефлексію позиції студента, оцінювання власного рівня готовності до використання ІКТ, контроль результатів; визначення напрямів подальшого розвитку й удосконалення власної підготовки.

Конкретизуємо мету і завдання кожного етапу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ.

Метою базового етапу підготовки студента є формування базових психолого-педагогічних й інформатичних знань та умінь, необхідних для успішного використання ІКТ; закладання в студентів особистісних якостей, пов'язаних із зацікавленістю до використання ІКТ у педагогічній діяльності, потребою в оволодінні сучасними ІКТ.

Завдання базового етапу передбачають:

1) знання історії, етапів, перспективних напрямків використання ІКТ у початковій школі;

2) поінформованість щодо світового досвіду використання ІКТ у початковій школі;

3) розуміння сутності трансформації початкової школи в умовах її інформатизації;

4) формування переконань перспективності використання ІКТ у навчальному процесі початкової школи як інноваційного засобу реалізації нових можливостей розвитку дитини;

5) розуміння того, що соціалізація сучасних дітей проходить в умовах «зростання у цифровому світі»;

6) ознайомлення студентів із віковими та індивідуальними особливостями сучасних молодших школярів: специфікою когнітивних, емоційних, комунікативних, мотиваційних та інших процесів і, зокрема, «кліповим» мисленням, трансактивною пам'ятю тощо;

7) розуміння цінності формування якісно нових умінь підростаючого покоління (універсальних, ключових, soft, transversal), до яких відносимо вміння здійснювати цільовий пошук інформації в Інтернеті, її оцінювання, аналіз, перетворення, подання, вміння обмінюватися інформацією, співпрацювати, використовуючи мережні комунікації, що є складовими частинами зазначених загальних компетентностей і основою для навчання впродовж життя [2]. Окреслений комплекс умінь характеризуємо як метапредметні ІКТ-уміння;

8) формування переконань майбутніх вчителів початкової школи в цінності формування метапредметних ІКТ-умінь молодших школярів;

9) формування активного, самостійного, творчого мислення студента і, на цій основі, поступового переходу до самостійного оволодіння інноваційними освітніми практиками, новітніми ІКТ-орієнтованими педагогічними технологіями;

10)ознайомлення із специфікою функцій вчителя нового покоління (коуч, фасилітатор, тьютор та ін.).

Метою основного етапу є оволодіння майбутніми вчителями початкової школи знаннями, опанування відповідними уміннями, необхідними для використання ІКТ як інструмента формування якісно нових умінь підростаючого покоління – метапредметних ІКТ-умінь; забезпечення розвитку й вдосконаленні потреб та мотивів студента щодо формування таких умінь у підростаючого покоління.

Завданнями основного етапу є:

1) набуття знань щодо сутності поняття «метапредметні ІКТ-уміння», їх видів:

2) інформаційно-аналітичні вміння – вміння зчитувати інформацію, представлену в різних видах (текстовому, графічному тощо); оцінювати змістову цінність інформації; піддавати аналізу достовірність інформації та її джерело;

3) інструментальні вміння (володіння прийомами і засобами роботи з інформацією) – вміння використовувати ефективні прийоми пошуку інформації; опрацьовувати різнотипну інформацію (образну, сюжетну тощо); групувати інформацію за певною ознакою, впорядковувати її за зростанням або спаданням виділеної ознаки, структуровано зберігати й накопичувати; подавати інформацію в різних видах (текстовому, графічному тощо);

4) поведінкові вміння в цифровому світі – вміння дотримуватись правил безпеки в мережі; безпечно використовувати мобільні пристрої; створювати власний образ у мережі та власну репутацію, розуміючи суть і значущість цифрового сліду; коректно використовувати інформацію;

5) комунікативні вміння – уміння доречно використовувати різні способи спілкування (текстові / звукові повідомлення, емотикони тощо) в публічному просторі й приватному спілкуванні; використовувати програмні інструменти для підтримки діалогу в мультимовному просторі; дотримуватися етики електронного спілкування (міжособистісного, у групі, у мережі); сприймати почуття й думки інших учасників спілкування, будувати позитивний діалог;

6) ознайомлення з особливостями поетапного формування метапредметних ІКТ-умінь учнів початкової школи;

7) ознайомлення із специфікою формування метапредметних ІКТ-умінь у предметній діяльності молодших школярів та формування мотивації до набуття умінь, необхідних для здійснення наскрізного використання ІКТ у навчанні;

8) розвиток ініціативності у використанні ІКТ як інструмента формування метапредметних ІКТ-умінь школярів;

9) формування методичних знань і практичних умінь – визначати методику навчання, за якою буде здійснюватися формування метапредметних ІКТ-умінь школярів (M-Learning, Blended-Learning, BYOD-

орієнтоване навчання, STEAM тощо); визначати інтерактивні методи навчання (CASE-технологія, Web-квест, «круглий стіл» тощо);

10)формування мотивації до набуття умінь, необхідних для роботи з програмними засобами, електронними освітніми ресурсами, орієнтованими на молодших школярів; із пристроями ІКТ, як стандартними, так і спеціалізованими (3D-принтер, 3D-сканер; цифровий вимірювальний комплекс Globisens Labdisc Genscі – мобільна природничонаукова лабораторія з мультисенсорним реєстратором даних з вбудованими датчиками вимірювання температури, відстані (руху), GPS, освітленості тощо для проведення шкільних експериментів; інтерактивний комплекс SMART тощо).

Метою продуктивно-коригувального етапу є розширення й корекція набутих знань й умінь використання ІКТ як інструмента формування метапредметних ІКТ-умінь молодших школярів; сприяння в підвищенні рівня готовності до використання ІКТ у професійно-педагогічній діяльності.

Завданнями продуктивно-коригувального етапу є:

1) розширення й корекція загальних і спеціальних знань, умінь щодо використання ІКТ як інструмента формування метапредметних ІКТ-умінь учнів;

2) спрямованість підготовки на розвиток ініціативності, як стійкої й, в той же час, динамічної якості особистості, що привчає студента систематично аналізувати світовий досвід використання ІКТ у початковій школі; вивчати новітній педагогічній ІКТ-орієнтований інструментарії; актуальні практичні напрацювання вчителів початкової школи;

3) спрямованість підготовки на розвиток ініціативності до опанування ІКТ як засобу власного професійного зростання (приймати участь в освітніх вебінарах, тренінгах, навчатися онлайн тощо);

4) набуття досвіду ефективної організації Нетворкінгу, роботи у медійно-інформаційному освітньому просторі (оприлюднення власного досвіду, проведення онлайн-консультування, неформального спілкування тощо);

5) розвиток рефлексивних умінь (здатність оцінювати результати власної роботи щодо формування метапредметних ІКТ-умінь школярів).

Системність у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ дозволяє задати єдину логіку, цілісність побудови і розгортання змісту всієї підготовки майбутнього фахівця. Так, на базовому етапі студенти мають ознайомитись із новими орієнтирами початкової освіти, з огляду на тенденції трансформації сучасного суспільства, де все більша увага надається розвитку загальних (універсальних, ключових, soft, transversal) компетентностей учнів і створенню умов для того, щоб вони набули вмінь у подальшому безперервно вчитися впродовж життя.

Головне завдання наступного етапу підготовки – *основного* – вбачається в розумінні сутності якісно нових умінь підростаючого покоління – метапредметних ІКТ-умінь та особливостей їх поетапного формування. На цьому етапі відбувається ознайомлення студентів з інноваційними методиками навчання, інтерактивними методами навчання; широким спектром педагогічного ІКТ-інструментарію, орієнтованого на формування метапредметних ІКТ-умінь школярів; мережними освітніми електронними ресурсами; пристроями ІКТ як стандартними, так і спеціалізованими.

На *продуктивно-коригувальному етапі* повинно здійснюватися розширення, поглиблення й корекція знань й умінь майбутніх учителів щодо використання ІКТ як інструмента формування метапредметних ІКТ-умінь молодших школярів. На цьому етапі студенти ознайомлюються з новітніми пристроями ІКТ, опановують нові методики навчання, технології; адаптують новий педагогічний досвіді у власну навчальну практику. Крім того, студенти оприлюднюють власний досвід, напрацювання. Отже, знання, уміння й навички, отримані на кожному з етапів, мають накопичуватися, поглиблюватися й примножуватися на наступних етапах підготовки. Взаємозв'язок знань й умінь, якими оволодіває майбутній вчитель впродовж навчання забезпечує формування цілісного, системного уявлення студентів щодо використання ІКТ як інструмента формування метапредметних ІКТ-умінь молодших школярів.

Представлені результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання інформаційно-комунікаційних технологій, але закладають основу для подальших наукових розвідок у вказаному напрямі.

Використана література:

1. Олефіренко Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів: монографія / Н. В. Олефіренко. – Харків, Україна: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014.
2. Проект концепції розвитку педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.
3. Нова українська школа [Електронний ресурс]. − Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola.
4. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України / О. В. Суховірський. – Київ, 2005. – 303 с.

References:

1. Olefirenko N. V. Preparation of future teachers of elementary school for the design of didactic electronic resources: monograph / N. V. Olefirenko – Kharkiv, Ukraine: National Technical University named after G. S. Skovoroda, 2014.

2. Project of the concept of pedagogical education development [Electronic resource]. – Access mode: https://mon.gov.ua/ru/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti
3. New Ukrainian School [Electronic Resource]. – Access mode: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola
4. Sukhovirsky O. V. Preparation of the future teacher of elementary school to the use of information technologies: Diss ... Candidate. ped Sciences: 13.00.04 / Institute of pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine / O. V. Sukhovirsky. – Kyiv, 2005. – 303 p.

Андриевская В. М. Подготовка будущего учителя начальной школы к использованию информационно-коммуникационных технологий

В статье автор рассматривает актуальные проблемы подготовки будущих учителей начальной школы к использованию информационно-коммуникационных технологий. Выяснено, что сегодня Концепция новой украинской школы и Концепция развития педагогического образования выдвигают новые задачи в системе школьного образования, задают новый вектор подготовки будущего учителя начальной школы. Процесс подготовки специалистов нового качества рассматриваем как реакцию на объективные тенденции трансформации начальной школы в условиях ее информатизации. Определены основные этапы процесса подготовки будущего учителя начальной школы к использованию информационно-коммуникационных технологий, а именно: базовый, основной и продуктивно-корректирующий этапы. Освещены сущность и конкретизировано содержание каждого из этапов подготовки будущего учителя начальной школы к использованию информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: *этапы подготовки, будущий учитель начальной школы, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).*

Andriievska V. M. Training of future primary school teachers to use ICTs

In the article the author considers actual problems of training of future primary school teachers to use ICTs. It is revealed that today the Concept of the new Ukrainian school and the Concept of the development of pedagogical education put forward new tasks for the system of school education, ask a new vector for the preparation of the future teacher of elementary school. The process of training specialists of a new quality is seen as a reaction to the objective tendencies of the transformation of the elementary school in the conditions of its informatization. The main phases of the process of training of future primary school teachers to use ICTs in professional and pedagogical activity – basic, main and productive-correctional stages are determined. The essence and specificity of the content of each of the stages of training of future primary school teachers to use ICTs are highlighted.

Key words: *phases of training, future primary school teachers, information and communication technologies (ICT).*

УДК 377.3 (430) : 614.253.2

Бідюк Н. М., Олеськова Г. Г.

РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕННЯ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ ВІД СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ДО ДЕРЖАВНОГО ВИЗНАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ СЕСТРИНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ В НІМЕЧЧИНІ

У статті здійснено ретроспективний аналіз становлення медсестринської освіти Німеччини від середньовіччя до державного визнання діяльності сестринського персоналу. Описуються перші спроби регламентації медсестринського догляду як професії, створення перших сестринських шкіл та підручників з догляду за хворими. Значна увага приділяється видатним особам в історії догляду і освіти сестринського персоналу, в тому числі тих, які розглядали сестринський догляд як науку. На підставі аналізу джерел зроблено висновок, що XIX століття в Німеччині можна розглядати як початок становлення фахової підготовки сестринського персоналу, а першу половину XX століття – як початок законодавчих ініціатив щодо нормативно-правового забезпечення фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини.

Ключові слова: *державне визнання, медсестринська освіта, ретроспектива, сестринський персонал.*

Історія медсестринського догляду та медсестринської освіти в Німеччині має дуже глибокі корені. Розпочнемо їх розгляд із середньовіччя, коли такий догляд здійснювався в монастирських шпиталях (Klosterhospitäler) та шпиталях лицарських орденів (Hospitälerder Ritterorden), де ченці доглядали за паломниками та бідними людьми, здійснюючи християнську місію милосердя. Такими, наприклад, були монахи бенедиктинського ордену (Benediktinerorden), заснованого Бенедиктом Нурсійським (Benedikt von Nursia) (480–547). Лікарем і доглядальником в той час була одна людина, не було поділу на різні професії. Також в XII ст. у Німеччині розвивалися будинки Святого Духа, члени якого присвятили себе догляду за хворими. Перший німецький Гайліг Ґайст Шпиталь (Heilig Geist Spital) був побудований в 1204 році у Бранденбурзі [6; 24; 27].

Як правило, догляд у монастирях був спочатку суто чоловічою справою, але з часом це змінилось у зв'язку з тим, що жіноцтво все активніше брало участь у догляді, наприклад, в акушерстві. Тому, розгляда-

ючи походження слова (Kranken-) «Schwester», можна припустити, що його історичні корені – це «Schwester in Gott», або «вірна Богові сестра» [3; 27].

Насамперед, до таких сестер можна віднести одну з найвидатніших жінок середньовіччя – Гільдеґарду Бінгенську (Hildegard von Bingen) (1098–1179), німецьку черницю, настоятельку-ігуменю зведеного під її керівництвом бенедиктинського монастиря Рупертсберг (Kloster Rupertsberg), канонізовану як святу в 2012 році. Автор книг, духовних віршів, пісень, праць з природознавства та медицини, вона є засновником так званої «Гільдеґардської медицини» («Hildegard Medicine»), значення якої актуальне і понині [22].

Особливий інтерес дослідники виявляють також до святої Єлизавети Тюринзької (St. Elisabeth von Thüringen) (1207–1231), яка в 1226 році побудувала шпиталь біля підніжжя Вартбурга, в якому сама особисто багато працювала. У 1235 році вона була канонізована, а на її честь була заснована католицька громада «єлизаветинок». У наш час багато церков, монастирів та лікарень в усьому світі носять ім'я святої Єлизавети [15].

Ясна річ, що з плином часу урбанізація середньовіччя призвела до неспроможності здійснення в монастирських шпиталях та шпиталях лицарських орденів догляду за бідними, літніми та хворими людьми, що потребувало організації лікарень у містах. Погодьмося, що вирішальними імпульсами для становлення медицини стало заснування університетів в XIII ст. [3].

Оскільки жінки не мали доступу до навчання в університетах, вони почали присвячувати себе фітотерапії, народній медицині та догляду. Таким чином, уже в середньовіччі відбулося розмежування медицини і догляду. Відтак чоловіки ставали лікарями, а жінки були відповідальними за догляд [3; 28].

Упродовж XVIII ст. на додаток до існуючих шпиталів (Hospitäler), які перетворились на притулки для бідних та людей похилого віку, почали розвиватись перші лікарні (Krankenhäuser), в яких лікували тільки пацієнтів з гострими захворюваннями. При цьому великий дефіцит сестринського персоналу, який прийшов з найбідніших верств населення, долався так званою «системою оплачуваного догляду» («Lohnwartsystem»).

Але за період кінця XII – початку XIX ст., зокрема, прусськими Медичними нормами (Medizinalordnungen) від 1685, 1725 та 1825 років так і не відбулося регламентації медсестринського догляду як професії. Як бачимо, на той час не існувало компетенцій догляду, і при цьому навіть не йшла мова про догляд як медичну професію [31, с. 38].

Однак, на відміну від догляду, акушерство було регламентовано вперше в Пруссії в 1693 році. На підставі королівського указу від 1751 року була відкрита акушерська школа при Шаріте під керівництвом Йоганна Фрідріха Меккеля (**Johann Friedrich Meckel**) (1714 – 1774) в 1755 році. Так, в 1804 році вже існувало 26 акушерських шкіл, у яких в 1815 році було введено офіційний підручник для акушерок [31, с. 37].

Як відомо, історія медсестринського догляду та медсестринської освіти Німеччини багата визначними особами. Наприклад, Франц Антон Май (Franz Anton Mai) (1742–1814), професор акушерства у Гейдельберзі заснував акушерську школу в 1766 році, а в 1781 році – першу школу догляду в Бадені, де він навчав сестринський персонал лікарень, а також фельдшерів (Kompaniechirurgen), майбутніх акушерок, повитух і вдів. При цьому навчання тривало три місяці і охоплювало щотижневий та публічний випускний іспити. Показово, що на своїх заняттях він використовував власний підручник «Навчання доглядальників використанню публічних лекцій» («Unterricht für Krankenwärter zum Gebrauch öffentlicher Vorlesungen») [17; 18; 23; 31, с. 47]

Пізніше, в 1854 році Карл Еміль Ґедіке (Carl Emil Gedicke) (1797–1867), німецький лікар і керівник Королівської Прусської школи догляду при Шаріте у Берліні, видав свій посібник з догляду за хворими «Handbuch der Krankenwartung», який був одним із перших підручників для документування систематизованих знань з догляду в Пруссії [8; 19].

Також однією з найважливіших була книга Теодора Більрота (Theodor Billroths) (1829–1894) «Сестринський догляд вдома та в шпиталі» («Die Krankenpflege im Hause und im Hospitale»), вперше опублікована в 1881 році. Зазначимо, що в протестантських та католицьких підручниках з догляду, які неодноразово перевидавались, підкреслювався особливий милосердний характер догляду [31, с. 132; 32] .

Продовжуючи висвітлення теми публікацій підручників із сестринського догляду, слід відмітити, що стандартизація теоретичних вимог вперше відбулась в 1909 році шляхом публікації офіційного медичного підручника, а саме: «Підручник із догляду за хворими; для використання у школах догляду і самопідготовки» («Handbuch der Krankenpflege; zum Gebrauch für Krankenpflegeschulen, sowie zum Selbstunterricht»), рукопис якого було доручено підготувати Рудольфу Зальцведелю (Rudolf Salzwedel) (1854–1929) ще на конференції 28 листопада 1907 року, де відбулося обговорення принципів створення підручника [20; 21; 30; 31, с. 258–260].

Повертаючись до вищевикладеного, вважаємо, що XIX століття можна розглядати як початок **становлення фахової підготовки сестринського персоналу в Німеччині.** Не можна обійти увагою той факт, що пастор Теодор Фліднер (Theodor Fliedner) (1800–1864) у жовтні 1836 року створив в Кайзерсверті на Рейні у Німеччині Рейнсько-Вестфальську общину дияконниць. Община мала у своєму розпорядженні власну лікарню і школу для навчання сестер з догляду за хворими. Цікаво, що в цій школі навчалась також Флоренс Найтінгейл, яка стала засновницею «міжнародної системи підготовки кадрів середнього і молодшого медичного персоналу» [1, с. 206]. Слід пам'ятати, що «вона наполягала на тому, щоб в сестринських школах викладали медичні сестри, а керівництво ними в шпиталях також взяли на себе спеціально навчені дипломовані медичні сестри» [1, с. 209].

Варто звернути увагу, що цей «навчальний заклад для євангельських доглядальниць» («Bildungsanstalt für evangelische Pflegerinnen») був першою протестантською сестринською школою в Німеччині. При цьому вперше в історії вимагались теоретична і практична підготовка в лікарні [24; 33].

Зазначимо, що багато ідей Теодора Фліднера було пізніше прийнято в медсестринській освіті. До найважливіших з них відносять систему пробного навчання учнів (das System der Probeschüler) та організацію трирічної підготовчої школи для медсестер (Vorschule), поступове збільшення практичної роботи, теоретичні заняття в аудиторії, розвиток професіоналізації медсестер та підвищення кваліфікації медсестер, викладання професійних дисциплін у співпраці з лікарями та іншими особами лікарні, створення материнського дому (Mutterhaus) на чолі зі старшою медсестрою [28].

Слід зважати на те, що заснування школи підготовки дияконниць у Кайзерсверті та їх подальше введення у лікарні, а також їх догляд за хворими громади (Gemeindekrankenpflege) сприяли покращенню догляду за хворими у протестантській місцевості та всій лікарняній системі. Щодо лікарні «Шаріте», то кайзерсвертські дияконниці материнського дому з'явились там у 1843 році. А саму школу доглядальників (Krankenwartschule) при Шаріте як сестринську школу з тримісячним навчанням заснував у 1832 році берлінський лікар Йоганн Ф. Діфенбах (Johannes F. Dieffenbach) (1792–1847), який також опублікував книгу «Керівництво з догляду за хворими» («Anleitung zur Krankenwartung») [5; 31, с. 65; 34] .

Більш того, перша сестринська школа при Шаріте в Берліні могла слугувати моделлю для створення відповідних шкіл у прусських провінціях. Відповідні плани були розглянуті як частина підготовки до медичної реформи. Прусський міністр культури Фрідріх Ейхорн (Friedrich Eichhorn) (1779–1856) доручив Таємному раднику Йосифу Германну Шмідту (Joseph Hermann Schmidt) (1804–1852) підготувати проект нового медичного указу. Це доручення передбачало шляхи реформування медичної системи, а також реформу змісту сестринського догляду [31, с. 57].

Реалізація пропозицій Шмідта означала би, що сестринський догляд мав би бути включеним до медичних професій, що означало б вищий статус, визнаний законом. Планувалось запровадження мінімальних стандартів сестринського догляду та державного контролю за ним, а також повсюдного установлення лікарень як навчальних центрів для сестринського персоналу. Проте у зв'язку з невизначеністю джерел фінансування інституціоналізацію сестринського догляду та створення обов'язкових мінімальних стандартів навчання було відхилено [31, с. 60].

У другій половині XIX ст. з'явилися нові рушійні сили для реформування догляду за хворими. Серед них – європейська війна 1850-х – 1870-х років, ідеологічні конфлікти та руйнівна епідемія холери в середині 1870-х років. Особливу увагу в зв'язку із цим заслуговують: роль Рудольфа Вірхова (Rudolf Virchow) (1821–1902) у заснуванні сестринської школи (Krankenpflegeschule) при Берлінській міській лікарні Фрідріхсгайн (Berliner Städtischen Krankenhaus Friedrichshain) та заснування сестринських громад Червоного Хреста (Schwesternschaften des Roten Kreuzes) [31, с. 68, 79] .

Вірхов виступав за можливість професійного навчання догляду за хворими та організацію сестринських шкіл при кожній великій лікарні, виходячи за межі конфесійних зв'язків, закликав до розумної співпраці між лікарями та медсестрами [29].

Перше товариство німецького Червоного Хреста було засновано в 1864 році у Штутґарті, далі в Бадені, Ольденбурзі, Пруссії, Мекленбург-Шверині, Гамбурзі, Гессен-Дармштадті, Саксонії та Баварії. Крім того, в 1866 році була утворена «Вітчизняна жіноча асоціація» («Vaterländische Frauenverein»), а в 1882 році – Асоціація німецьких сестринських інститутів Червоного Хреста (Verband Deutscher Krankenpflege-Institute vom Roten Kreuz), яка нині має назву «Асоціація сестринських громад Червоного Хреста» («Der Verband der Schwesternschaften vom DRK e.V.»). У наш час Асоціація сестринських громад (VdS) є відповідальною за всі питання професійного навчання у сфері догляду за хворими та дітьми (Kranken- und Kinderkrankenpflege) в товаристві Німецького Червоного Хреста [13; 14; 35].

Слід підкреслити, що визначне місце в історії освіти сестринського персоналу належить Марії Сімон (Marie Simon) (1824–1877), активній учасниці Альбертської Асоціації Червоного Хреста (der Albert-Verein des Roten Kreuzes), яка за підтримки цієї асоціації організувала систематичну підготовку патронажних сестер (Hauskrankenpflegerinnen) у Дрездені. Важливо також, що нині особливо інноваційні проекти у сфері догляду нагороджуються премією Марії Сімон [7].

Справді, такі інновації, якими пишається Німеччина в наші дні, були б неможливими без погляду на медсестринство як на науку (Pflegewissenschaft). При чому в історії догляду був уже період, коли німецькі лікарі, визнаючи важливість наукового підходу до медсестринської справи, створили рух «Науковий сестринський догляд» («wissenschaftlichen Krankenpflege»).

Слід визнати, що на рубежі століть Берлін перетворився на центр медичних досліджень та викладання. Дослідження відбувалися в суто природничих науках, і професор Ернст фон Лейден (Ernst von Leyden) (1832–1910), який очолював першу Університетську клініку Шаріте (I. Medizinischen Klinik der Charité) з 1885 р., суперечив духу часу і орієнтувався на цілісний догляд пацієнта (Betreuung des Kranken im Ganzen). Загалом він визнавав сестринський догляд як самостійний метод лікування, що потребував наукової уваги [25].

Отже, саме професор Ернст фон Лейден вважався сучасниками засновником руху, відомого під назвою «Науковий сестринський догляд». Провідним керівником цього руху, який утверджував сестринський догляд

з наукової точки зору і створив термін «гіпургія», був лікар Мартін Мендельсон (1860–1930). Так, уже на початку 1890-го року Мартін Мендельсон мав на меті закріплення сестринського догляду в університеті як навчальної дисципліни [31, с. 193, 194] .

Упродовж останніх десяти років XIX ст. (1890–1900) гіпургійний рух (Hypurgie-Bewegung) призвів до підвищення престижу сестринського догляду. У 1898 році «науковий сестринський догляд» був включений до «Підручника загальної терапії», виданий Альбертом Ейленбергом (Albert Eulenbur) (1840–1917) та Симоном Самуелем (Simon Samuel) (1833–1899) [31, с. 202] .

У XIX ст. та на початку XX ст. сестринський догляд ще не був професією в сучасному розумінні. Справа в тому, що ідейна орієнтація та соціальна приналежність сестринського персоналу (Krankenpflegepersonal) були дуже різними. Приблизно можна виділити три групи: перша складалася з конфесійних медсестер, до яких належали члени католицьких орденів (katholischer Orden), дияконниць євангельських материнських домів (der evangelischen Mutterhausdiakonie), асоціації євангельських дияконниць (des Evangelischen Diakonievereins) та «Асоціації єврейських доглядальниць» «das Verein jüdischer Krankenpflegerinnen»). Друга основна група включала асоціації, які з другої половини XIX століття ставали все більш значущими, та їх аудиторії були в основному представниками середнього класу жінок без будь-яких релігійних вимог, таких як Червоний Хрест, заснована в 1903 році «Професійна організація медсестер Німеччини» («Berufsorganisation der Krankenpflegerinnen Deutschlands») та міські медсестринські союзи. Третя група охоплювала, як правило, невчених медсестер нижчих верств населення, які надавали медичну допомогу заради заробітку на життя [31, с. 23] .

З іншого боку, були серед жіноцтва лідери, які розглядали сестринський догляд як науку, більш того, були засновниками вищих шкіл медсестринства, мали науковий ступінь з медсестринства. До них, безумовно, відноситься Клементина фон Вальменіч (Clementine von Wallmenich), яка заснувала в 1903 році у Мюнхені школу старших медсестер (Oberinnen-Schule), що стала першою школою для старших медсестер у Німеччині [9] .

Варто наголосити, що Ерна фон Абендрот (Erna von Abendroth) (1887–1959) була першою німецькою медсестрою, яка отримала в 1921 році вчений ступінь, захистивши дисертацію на тему «Професія медсестри з особливим врахуванням умов у Саксонії» («Beruf der Krankenpflegerin mit besonderer Berücksichtigung der sächsischen Verhältnisse»). Вона була співзасновником міської сестринської громади Дрездена, а з 1923 року її керівником. У 1924 році вона започаткувала «Саксонську конференцію старших медсестер» («Sächsische Oberinnen-Konferenz»). Крім того, вона вплинула також на заснування медсестринської школи у Йоганнштадтській лікарні [16] .

Ведучи мову про видатних німецьких медсестер, цікаво згадати і Ольгу Тоні Фрайін фон Лерснер (Olga Toni Freiinvon Lersner) (1897–1978), німецьку медсестру, одну з ініціаторів та директорів школи медсестер Гейдельберзького університету. Слід погодитись, що з розвитком університетської моделі школи вона мала великий вплив на німецьку медичну освіту і сприяла підвищенню престижу європейського догляду в міжнародному порівнянні та подальшій його академізації [26] .

І, звичайно, особливої уваги заслуговує Агнес Карл (Agnes Karll) (1868–1927), німецька медсестра-реформатор, перша голова «Професійної організації медсестер Німеччини» («Berufsorganisation der Krankenpflegerinnen Deutschlands (B.O.K.D.»). Ця організація була створена 11 січня 1903 як «вільна» асоціація для служіння професійним інтересам членів, що належали до вищих соціальних класів медсестер. Пізніше вона була перейменована в «Асоціацію ім. Агнес Карл» («Agnes-Karll-Verband»), а сьогодні має назву «Німецька професійна медсестринська асоціація» «Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe – DBfK» [2; 11; 31, с. 159] .

Нині «Німецька професійна медсестринська асоціація» – це професійне представництво інтересів фахівців у сфері догляду за хворими, людьми похилого віку та дітьми (Gesundheits- und Krankenpflege, der Altenpflege und der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege). Вона є членом Міжнародної ради медсестер (International Council of Nurses – ICN) та співзасновником Німецької медсестринської ради (Gründungsmitglied des Deutschen Pflegerates – DPR) [10] .

Початок XX століття в Німеччині можна розглядати як спробу першої законодавчої ініціативи державного регулювання освіти сестринського персоналу. У 1907 р. Пруссія прийняла «Положення про державний іспит сестринського персоналу» («Vorschriften über die staatliche Prüfung von Krankenpflegepersonen»). Тривалість навчання становила один рік. Підготовка проводилась під керівництвом лікаря в державних навчальних закладах, які знаходились головним чином у лікарнях. Саме навчання було переважно практичним. Зміст теоретичної підготовки охоплював в основному анатомію, вчення про хвороби, спостереження за хворими, догляд за хворими, а також теоретичні основи асистентської діяльності в медицині. Іспити з медсестринства приймалися лікарями, призначеними державними органами [4].

Рішенням Федеральної ради були встановлені загальнонаціональні мінімальні стандарти державного визнання сестринського персоналу, але землі були вільними вирішувати, чи слід вводити сестринський іспит. У 1921 році Пруссія в односторонньому порядку збільшила тривалість навчання до двох років [31, с. 287] .

Для здійснення конфесійного сестринського догляду складання іспиту було необов'язковим і відбувалося лише на добровільній основі. Водночас серед сестринських асоціацій складання іспиту з догляду за хворими високо цінувалося [31, с. 247] .

Але навіть після прийняття «Положення про державний іспит сестринського персоналу» 1907 року не існувало ліцензії на медсестринську діяльність, отже, були відсутні перешкоди для доступу до медсестринської професії [31, с. 288].

Врешті-решт, початок Першої світової війни призвів до соціальної реформи медсестринської служби. На прохання асоціацій Червоного Хреста та патріотичних жіночих асоціацій було введено державне визнання після 6 місяців навчання та дострокового іспиту. Разом із тим Міністерство внутрішніх справ Пруссії встановило мінімальний стандарт для теоретичної підготовки, а саме: щонайменше 200 навчальних годин як передумова дозволу на медсестринську діяльність з 1 жовтня 1916 року [31, с. 290].

Новий прусський указ від 19 липня 1921 року, що передбачав дворічну освіту, залишив у силі складання іспиту на добровільній основі як традицію, що склалась ще від 1907 року. Цей указ надавав рекомендації сестринському персоналу відвідувати регулярні навчальні курси впродовж 2-3 тижнів з інтервалом приблизно у 5 років. Таким чином, те, що було фахово необхідним, залишалось лише «рекомендованим», і тому не було юридично обов'язковим [31, с. 291] .

І, власне, вперше в 1938 році медсестринська освіта була законодавчо регламентована згідно із Законом «Про порядок сестринської справи» («Gesetz zur Ordnung der Krankenpflege») від 28 вересня 1938 року. У цьому законі вперше було зазначено, що назви професій сестринського персоналу, який має дозвіл на практичну діяльність, мають бути «медична сестра» («Krankenschwester») та «медичний брат» («Krankenpfleger») [12; 31, с. 293].

Здійснивши ретроспективний аналіз становлення догляду та освіти сестринського персоналу в Німеччині, можемо констатувати, що цей багатовіковий шлях був непростим і багатим на визначних осіб. Державно визнаною діяльність сестринського персоналу стала лише в першій половині XX століття. Перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення ретроспективи нормативно-правового забезпечення фахової підготовки сестринського персоналу в Німеччині.

Використана література:

1. Шегедин М.Б., Мудрик Н.О. Історія медицини та медсестринства. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2003. – 328 с.
2. Agnes Karll – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Agnes_Karll.
3. Albert, M . (1998) Krankenpflege auf dem Weg zur Professionalisierung (Dys. Dr. paed) Pädagogische Hochschule Freiburg, Bühl/Baden https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/12/file/93_1.pdf .
4. Aspekte der gegenwärtigen Pflegeausbildung / Diplomarbeiten24.de https://www.diplomarbeiten24.de/document/165724.
5. Ausbildungsbereich Pflege – pflege_2016.pdf https://www.charite.de/fileadmin/user_upload/portal_relaunch/karriere/dokumente/pflege_2016.pdf.
6. Benedikt von Nursia – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Benedikt_von_Nursia.
7. Berliner Pflegekonferenz 2017 – Marie Simon Pflegepreis http://berliner-pflegekonferenz.de/preisverleihung/marie-simon-pflegepreis/.
8. Carl Emil Gedike – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Carl_Emil_Gedike.
9. Clementine von Wallmenich – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Clementine_von_Wallmenich.
10. DBFK – DBfK https://www.dbfk.de/de/ueber-uns/index.php.
11. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Deutscher_Berufsverband_f%C3%BCr_Pflegeberufe.
12. Deutsches Reichsgesetzblatt 1938 – Wikisource https://de.wikisource.org/wiki/Deutsches_Reichsgesetzblatt_1938.
13. Deutsches Rotes Kreuz – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsches_Rotes_Kreuz.
14. Die Geschichte des Roten Kreuzes https://www.drk-immenstaad.de/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=54.
15. Elisabeth von Thüringen – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Elisabeth_von_Th%C3%BCringen.
16. Erna von Abendroth – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Erna_von_Abendroth.
17. Franz Anton Mai – Rhein-Neckar-Wiki http://rhein-neckar-wiki.de/Franz_Anton_Mai.
18. Franz Anton Mai – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Anton_Mai.
19. Geschichte der Pflege – Bürgerwiki Bodensee http://buergerwiki.net/Geschichte_der_Pflege.
20. Handbuch der Krankenpflege; zum Gebrauch für Krankenpflegeschulen, sowie zum Selbstunterricht. (Book, 1909) [WorldCat.org] http://www.worldcat.org/title/handbuch-der-krankenpflege-zum-gebrauch-fur-krankenpflegeschulen-sowie-zum-selbstunterricht/oclc/14787432&referer=brief_results.
21. Handbuch der Krankenpflege; zum Gebrauch für Krankenpflegeschulen, sowie zum Selbstunterricht. – NLM Catalog – NCBI https://www.ncbi.nlm.nih.gov/nlmcatalog/439324.
22. Hildegard von Bingen – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Hildegard_von_Bingen.
23. Kompaniechirurg – Bedeutung – Enzyclo http://www.enzyklo.de/Begriff/Kompaniechirurg.
24. Microsoft Word – Tamonda – Pflege in der Kunst 2011 _6_.doc https://tamonda.de/WebRoot/Store6/Shops/56a26822-db66-4f66-a192-acd0b29a8558/MediaGallery/Pflege_in_der_Kunst.pdf.
25. Neue Pflegegeschichte http://hriesop.beepworld.de/zahlen.htm.
26. Olga Freiin von Lersner – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Olga_Freiin_von_Lersner.
27. Pflege im Mittelalter http://pflege-und-medizin.de/Lehre/Mat/Geschichte/Pflege%20im%20Mittelalter.html.
28. Pirker, C. (2008) Die Entwicklung der Frauenrolle in der Geschichte der Krankenpflege Bakkalaureatsarbeit Medizinische Universität Graz – Research portal https://forschung.medunigraz.at/fodok/suchen.publikationen_suchergebnis.
29. Rudolf Virchow – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Virchow.
30. Salzwedel, Julius Wilhelm Rudolf 1854-1929 [WorldCat Identities] http://worldcat.org/identities/lccn-n2016185262/.
31. Schweikardt C. (2008) Die Entwicklung der Krankenpflege zur staatlich anerkannten Tätigkeit im 19. und frühen 20. Jahrhundert : das Zusammenwirken von Modernisierungsbestrebungen, ärztlicher Dominanz, konfessioneller Selbstbehauptung und Vorgaben preußischer Regierungspolitik http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/SchweikardtChristoph/diss.pdf.

32. Theodor Billroth – Wikipedia https://en.wikipedia.org/wiki/Theodor_Billroth.
33. Theodor Fliedner – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Theodor_Fliedner.
34. Tradition der Krankenpflege in Deutschland | Politik & Gesellschaft | DW | 20.10.2011 http://www.dw.com/de/tradition-der-krankenpflege-in-deutschland/a-15467472.
35. Verband der Schwesternschaften vom Deutschen Roten Kreuz – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Verband_der_Schwesternschaften_vom_Deutschen_Roten_Kreuz.

References:

1. Shehedyn M.B., Mudryk N.O. Istoriya medytsyny ta medsestrynstva. – Ternopil : Ukrmedknyha, 2003. – 328 s.
2. Agnes Karll – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Agnes_Karll.
3. Albert, M . (1998) Krankenpflege auf dem Weg zur Professionalisierung (Dys. Dr. paed) Pädagogische Hochschule Freiburg, Bühl/Baden https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/12/file/93_1.pdf.
4. Aspekte der gegenwärtigen Pflegeausbildung / Diplomarbeiten24.de https://www.diplomarbeiten24.de/document/165724
5. Ausbildungsbereich Pflege – pflege_2016.pdf https://www.charite.de/fileadmin/user_upload/portal_relaunch/karriere/dokumente/pflege_2016.pdf.
6. Benedikt von Nursia – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Benedikt_von_Nursia.
7. Berliner Pflegekonferenz 2017 – Marie Simon Pflegepreis http://berliner-pflegekonferenz.de/preisverleihung/marie-simon-pflegepreis/
8. Carl Emil Gedike. – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Carl_Emil_Gedike.
9. Clementine von Wallmenich – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Clementine_von_Wallmenich.
10. DBFK – DBfK https://www.dbfk.de/de/ueber-uns/index.php.
11. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Deutscher_Berufsverband_f%C3%BCr_Pflegeberufe.
12. Deutsches Reichsgesetzblatt 1938 – Wikisource https://de.wikisource.org/wiki/Deutsches_Reichsgesetzblatt_1938.
13. Deutsches Rotes Kreuz – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsches_Rotes_Kreuz.
14. Die Geschichte des Roten Kreuzes https://www.drk-immenstaad.de/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=54.
15. Elisabeth von Thüringen – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Elisabeth_von_Th%C3%BCringen.
16. Erna von Abendroth – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Erna_von_Abendroth.
17. Franz Anton Mai – Rhein-Neckar-Wiki http://rhein-neckar-wiki.de/Franz_Anton_Mai.
18. Franz Anton Mai – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Franz_Anton_Mai.
19. Geschichte der Pflege – Bürgerwiki Bodensee http://buergerwiki.net/Geschichte_der_Pflege.
20. Handbuch der Krankenpflege; zum Gebrauch für Krankenpflegeschulen, sowie zum Selbstunterricht. (Book, 1909) [WorldCat.org] http://www.worldcat.org/title/handbuch-der-krankenpflege-zum-gebrauch-fur-krankenpflegeschulen-sowie-zum-selbstunterricht/oclc/14787432&referer=brief_results.
21. Handbuch der Krankenpflege; zum Gebrauch für Krankenpflegeschulen, sowie zum Selbstunterricht. – NLM Catalog – NCBI https://www.ncbi.nlm.nih.gov/nlmcatalog/439324.
22. Hildegard von Bingen – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Hildegard_von_Bingen.
23. Kompaniechirurg – Bedeutung – Enzyclo http://www.enzyklo.de/Begriff/Kompaniechirurg.
24. Microsoft Word – Tamonda – Pflege in der Kunst 2011 _6_.doc https://tamonda.de/WebRoot/Store6/Shops/56a26822-db66-4f66-a192-acd0b29a8558/MediaGallery/Pflege_in_der_Kunst.pdf.
25. Neue Pflegegeschichte http://hriesop.beepworld.de/zahlen.htm.
26. Olga Freiin von Lersner – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Olga_Freiin_von_Lersner.
27. Pflege im Mittelalter http://pflege-und-medizin.de/Lehre/Mat/Geschichte/Pflege%20im%20Mittelalter.html.
28. Pirker, C. (2008) Die Entwicklung der Frauenrolle in der Geschichte der Krankenpflege Bakkalaureatsarbeit Medizinische Universität Graz – Research portal https://forschung.medunigraz.at/fodok/suchen.publikationen_suchergebnis.
29. Rudolf Virchow – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Virchow.
30. Salzwedel, Julius Wilhelm Rudolf 1854-1929 [WorldCat Identities] http://worldcat.org/identities/lccn-n2016185262/.
31. Schweikardt, C. (2008) Die Entwicklung der Krankenpflege zur staatlich anerkannten Tätigkeit im 19. und frühen 20. Jahrhundert : das Zusammenwirken von Modernisierungsbestrebungen, ärztlicher Dominanz, konfessioneller Selbstbehauptung und Vorgaben preußischer Regierungspolitik http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/SchweikardtChristoph/diss.pdf.
32. Theodor Billroth – Wikipedia https://en.wikipedia.org/wiki/Theodor_Billroth.
33. Theodor Fliedner – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Theodor_Fliedner.
34. Tradition der Krankenpflege in Deutschland | Politik & Gesellschaft | DW | 20.10.2011 http://www.dw.com/de/tradition-der-krankenpflege-in-deutschland/a-15467472.
35. Verband der Schwesternschaften vom Deutschen Roten Kreuz – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Verband_der_Schwesternschaften_vom_Deutschen_Roten_Kreuz.

Бидюк Н. М., Олеськова Г. Г. Ретроспектива становления медсестринского образования от средневековья до государственного признания деятельности сестринского персонала в Германии

В статье осуществлен ретроспективный анализ становления медсестринского образования в Германии от средневековья до государственного признания деятельности сестринского персонала. Описываются первые попытки регламентации медсестринского ухода как профессии, создание первых сестринских школ и учебников по уходу за больными. Значительное внимание уделяется выдающимся лицам в истории ухода и образования сестринского персонала, в том числе тем, которые рассматривали медсестринский уход как науку. На основании анализа источников сделан вывод, что XIX век в Германии можно рассматривать как начало становления профессиональной подготовки сестринского персонала, а первую половину XX века – как начало законодательных инициатив по нормативно-правовому обеспечению профессиональной подготовки сестринского персонала Германии.

Ключевые слова: *государственное признание, медсестринское образование, ретроспектива, сестринский персонал.*

Bidyuk N. M., Oleskova H. H. Retrospective of nursing education origination from the Middle Ages to the state recognition of the nursing personnel activities in Germany

The article presents a retrospective analysis of German nursing education origination from the Middle Ages to the state recognition of the nursing personnel activities. The first attempts to regulate nursing care as a profession, creation of first nursing schools and textbooks on patient care are described. Considerable attention is paid to celebrities in the history of nursing care and education, including those who viewed nursing care as a science. Having analysed the sources, we came to the conclusion that the nineteenth century in Germany can be considered as the beginning of the origination of the nursing training and the first half of the twentieth century as the beginning of legislative initiatives on the legal provision of nursing training in Germany.

Key words: *state recognition, nursing education, retrospective, nursing personnel.*

УДК 74:37.036:373(71)

Бовт А. Ю.

ПРИНЦИПИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ В ОКРЕМИХ ПРОВІНЦІЯХ КАНАДИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто принципи художньо-естетичного виховання учнів середніх шкіл в трьох провінціях Канади (Альберта, Саскачеван, Манітоба) засобами образотворчого мистецтва. Наголошено на ролі художньо-естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва в середніх школах Канади. Розкрито особливості навчальних програм з образотворчого мистецтва в кожній з досліджуваних провінцій. Визначено засоби та методи впровадження образотворчого мистецтва в освітньо-виховний процес середньої школи. Описано ключові компетенції (знання та навички), якими мають оволодіти учні на кожному з етапів вивчення образотворчого мистецтва. Зазначено, що, окрім вміння сприймати, критично оцінювати і самими створювати витвори образотворчого мистецтва, учні мають навчитися, в першу чергу, цінувати прояви творчої діяльності як аматорів, так і професіоналів, втілені в об'єктах образотворчого мистецтва, як зразки культурного надбання власної провінції, країни, світу.

Ключові слова: *художньо-естетичне виховання, середня школа, Канада, образотворче мистецтво, знання, вміння, навчально-виховний процес, контекст.*

Проблема естетичного виховання підростаючого покоління в сучасну епоху кризи духовного розвитку особистості посідає одне з найважливіших місць. Формування культурно розвиненої, духовно багатої особистості має починатися вже з найперших років життя людини, активно впроваджуватися і підтримуватися протягом усього процесу становлення дитини в навчально-виховних закладах. Важливу роль у цьому процесі відіграє світ мистецтва, який є справжнім втіленням естетичного, безцінним джерелом кращих зразків світового надбання людства, скарбницею його історії, культури, цінностей, вірувань, традицій. Одним із видів мистецтва, впровадження якого є поширеним в багатьох навчально-виховних закладах, є образотворче мистецтво.

Краса образотворчого мистецтва завжди приваблювала увагу науковців, які прагнули розкрити та пізнати його феномен, а також педагогічну цінність. Дослідженню ролі образотворчого мистецтва в художньо-естетичному розвитку учнів шкіл присвятили свої праці С. Русова, Н. Миропольська, Т. Аболіна, Д. Джола, А. Щербо, О. Оніщенко, О. Жилеско, Н. Стасюк, Н. Яновська, Б. Лихачов, М. Фіцула (особливості естетичного виховання в школі); І. Зязюн (дослідження естетичного досвіду особи); С. Коновець, М. Краснов, О. Матковська (особливості образотворчого мистецтва в початковій школі); О. Сисоєва (вивчення естетичного ставлення дітей до живопису); Дж. Дьюї. Вони описували основні принципи, методи та засоби організації процесу художньо-естетичного виховання за допомогою образотворчого мистецтва, яке сприяє формуванню цілісного сприйняття дійсності за законами краси, розвиває креативне и критичне мислення, а також сприяє оволодінню різними засобами створення художніх образів. Загалом, дидактичну та людинотворчу функцію мистецтва, в тому числі і образотворчого, почали помічати вже філософи часів Античності. Дітей вчили сприймати, цінувати і власноруч створювати витвори мистецтва, таким чином розвиваючи їх творчі здібності та формуючи художньо-естетичну складову особистості. Так само і в сучасних закладах освіти багатьох країн значну увагу приділяють художньо-естетичному вихованню школярів засобами образотворчого мистецтва. Серед них варто виділити Канаду, система освіти якої є однією з найкращих у світі.

Окремі аспекти художньо-естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва в зарубіжних країнах, в тому числі, в Канаді, висвітлили Л. Масол (зарубіжні тенденції в художньо-естетичному вихованні учнів), В. Погребняк (полікультурна освіта у світі), А. Джуринський (розвиток освіти в сучасному світі). Проте освітні компоненти програм образотворчого мистецтва як засобу художньо-естетичного виховання в школах окремих провінцій Канади (Альберта, Манітоба, Саскачеван) в XXI ст. ще не були висвітлені в науковій літературі.

Метою статті є розгляд принципів художньо-естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва в трьох провінціях Канади: Альберта, Манітоба, Саскачеван.

У провінції Альберта перший етап вивчення образотворчого мистецтва починається з першого класу, триває до шостого включно і фокусується на чотирьох основних компонентах: рефлексія (висловлення власного враження про зразки образотворчого мистецтва); зображення (формування уявних образів на основі власних спостережень); композиція (організація окремих образів в одне ціле для створення єдиного твору); вираження (використання художніх матеріалів, технік для втілення власних ідей). Усі ці напрямки розвиваються взаємопов’язано, навіть коли вчитель більшою мірою фокусується на одному з компонентів, інші також активно задіюються.

Наприклад, у рефлексії головна увага приділяється трьом основним аспектам: аналізу існуючих художніх проявів у природі, оцінюванню створених об’єктів та вмінні цінувати витвори мистецтва. Під час зображення розвиваються основні навички для майбутнього створення витворів образотворчого мистецтва. Що стосується композиції, то тут діти розвивають навички створення інтегрованих витворів мистецтва. Ці організаційні навички пов’язані з вмінням розставляти акценти, створювати єдність твору і володіти майстерністю її втілення. У вираженні основна увага приділяється меті, темі, а також засобам створення витвору мистецтва [2].

Програма вивчення образотворчого мистецтва для середніх та старших класів (7-12 класів) – це єдиний послідовний курс, який фокусується на трьох основних компонентах художньо-естетичного виховання: малювання та креслення, під час якого вивчаються всі способи запису візуальної інформації; композиція або структура, де учні знайомляться зі всіма способами поєднання зображень в єдине ціле для того, щоб донести певний сенс; спілкування з мистецтвом в різних контекстах.

Малювання та креслення охоплює дослідження, оцінювання та формулювання і втілення принципів, які є важливими для створення об’єктів образотворчого мистецтва. Композиція стосується організації різних компонентів та їх зв’язків, які мають важливу увагу для створення цілісних образів. Спілкування з мистецтвом охоплює знайомство з витворами образотворчого мистецтва: різними джерелами зображень, під час якого діти шукають ідеї для створення власних витворів мистецтва; трансформаціями в часі, де учні здобувають знання про мистецтво в історичному контексті; а також впливом творів, тобто формулювання вміння розуміти і цінувати роль та значення образотворчого мистецтва в суспільстві [3; 4].

У провінції Саскачеван вивчення образотворчого мистецтва відбувається у двох вимірах: з позицій власне митця та з позицій глядача. В якості митців діти самі використовують усе різноманіття технік, матеріалів і процесів образотворчого мистецтва для вираження власних ідей, почуттів, думок, розвитку власної уяви та творчого потенціалу, культурного самовираження. В якості глядачів учні спостерігають за тим, як інші митці висловлюють свої ідеї про світ та своє місце в ньому. Учні спостерігають за відображенням реальності як минулого, так і сучасності крізь призму художнього бачення.

У процесі художньо-естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва головними завданнями є: розвиток чуттєвих здібностей, вміння використовувати мову, методи та матеріали образотворчого мистецтва, вміння формулювати та розвивати власні ідеї, думки, почуття, а також сприймати та аналізувати думки і почуття інших митців; формування знання та розуміння ролі образотворчого мистецтва в різних культурах та суспільствах, в минулому та сучасності, вивчення ролі образотворчого мистецтва у власному житті; виховання вміння аналізувати та надавати критичну оцінку витворам образотворчого мистецтва [1, с. 376].

У програмі описуються ключові керівні принципи, на яких має базуватися навчально-виховний процес. По-перше, вчителі постійно використовують візуальні об’єкти для того, щоб ілюструвати певні поняття, а також розвивати здатність учнів сприймати та розуміти витвори образотворчого мистецтва. Це можуть бути репродукції робіт як видатних місцевих, так і канадських або світових художників, а також роботи представників корінних народів Канади; різні предмети повсякденного життя (вивіски, біл-борди, елементи інтер’єрного дизайну, одягу, прикрас тощо), приклади мас-медіа (рекламні ролики, фільми, газети, журнали, ілюстрації книг). Сучасні інформаційні та комунікаційні технології значно полегшують цей процес, оскільки в Інтернеті можна знайти будь-які зразки для демонстрації учням. Але до їх відбору також треба ставитися ретельно: вони мають відповідати потребам, рівню та інтересам учнів; бути високої якості, відображати різні теми, ідеї; бути різного формату, стилів, жанрів.

По-друге, вчителі заохочують учнів збирати різні зразки образотворчого мистецтва (наприклад, каталоги, рекламні проспекти, вирізки з газет і журналів, тощо), які можуть слугувати предметом аналізу, оцінки та натхнення. Це можуть також бути критичні статті або огляди з інформацією про історію мистецтва, життя та творчість митців – представників різних течій та стилів; зразки мас-медіа та інформація про їх вплив на сучасне життя людини; описи традицій образотворчого мистецтва представників корінних народів, різних видів образотворчого мистецтва; власне репродукції та зображення витворів образотворчого мистецтва; художні твори, присвячені образотворчому мистецтву. Так само ці зразки мають виконувати, в першу чергу, дидактичну роль. Учнів також заохочують вести власний журнал або портфоліо зі своїми роботами. Це допомагатиме їм відстежувати свій прогрес, порівнювати і аналізувати свої ранні та сучасні роботи, що сприятиме підвищенню мотивації та самооцінки учнів.

По-третє, учні повинні самі працювати з різними техніками та матеріалами. Розвиток критичних, аналітичних здібностей, а також вміння приймати рішення розвиваються в процесі того, як учні обирають засоби

ля втілення своїх ідей, тому спектр цих матеріалів має бути дуже широким: фарби, чорнила, глина, гіпс, папір, а також сучасні інформаційні технології, за допомогою яких можна створювати тривимірні об'єкти. Під час роботи з різними матеріалами варто не забувати про правила техніки безпеки та охорони праці. Також учням має бути надана можливість працювати з об'єктами різних розмірів та форм, так само як і різноманіттям процесів і технік (наприклад, створення виробів з паперу, малювання, скульптура). Також вчителі значною мірою заохочують учнів самим експериментувати з різними техніками, знаходити власні шляхи втілення своїх думок та ідей. У свою чергу елементи і принципи створення витворів образотворчого мистецтва мають вивчатися не окремо, а в певному історичному та культурно-соціальному контексті.

Важливу роль вчителі надають створенню витворів образотворчого мистецтва не з пам'яті, а зі спостережень. Такий підхід є більш продуктивним. Учні спочатку ретельно вивчають об'єкт (на малюнку або в реальності), а потім вже мають зобразити його власноруч.

Роль вчителя протягом усього процесу навчання полягає в підтримці та спрямуванні учнів на їх творчому шляху, а також організації круглих столів, дискусій, дебатів, які стосуються обговорення та аналізу різних аспектів процесу художньо-естетичного навчання та виховання (наприклад, аналіз та оцінка власних робіт та робіт один одного, тематичний творчий вечір).

Що стосується процесу оцінювання, то тут наголошується на важливості звертати увагу як на кінцевий продукт, так і на власне творчий процес, оскільки обидва ці аспекти мають важливе значення.

У провінції Манітоба, як і в інших провінціях Канади, вивчення образотворчого мистецтва базується на учнецентричному підході, тобто в центрі навчально-виховного процесу знаходиться учень – активний і креативний. Головною метою програми вивчення образотворчого мистецтва є підтримувати, виховувати і надихати на зростання кожного учня як художника і майстра. Власні почуття учнів, сприйняття, ідеї та самовираження мають величезне значення, а тому цінуються та підтримуються протягом усього циклу вивчення образотворчого мистецтва. Кожен учень сприймається як художник, чий розвиток і навчання має відбуватися у сприятливих умовах, де є можливості для практичного здобуття художнього досвіду, адже всі учні мають художній потенціал. Коли ж відбувається розвиток певних навичок, розуміння цінностей образотворчого мистецтва, учні впроваджують свій потенціал у реальність. Коли учні стають здатними сприймати, мислити і діяти в рамках різних видів образотворчого мистецтва, вони набувають здатності висловлювати ідеї, думки, почуття, досвід різними невербальними засобами. Коли учні вчаться генерувати ідеї, виявляти та вирішувати різні проблеми максимально творчо і гнучко, ефективно спілкуватися за допомогою витворів мистецтва, вони стають творчими, культурно грамотними особистостями, які збагачуватимуть як своє життя, так і життя своєї громади.

Для того щоб досягти цієї мети, навчання відбувається в чотирьох напрямках: вивчення мови і засобів образотворчого мистецтва (учні мають продемонструвати розуміння об'єктів та елементів образотворчого мистецтва, його принципів та засобів), творче вираження в образотворчому мистецтві (учні індивідуально та спільно генерують, розвивають і втілюють ідеї для створення витворів образотворчого мистецтва для різних аудиторій і потреб), розуміння образотворчого мистецтва в контексті (учні вивчають образотворче мистецтво в контекстах часу і місця, розвивають розуміння того, як мистецтво відображає культуру та ідентичність особистості і народу і впливає на них), оцінювання образотворчого досвіду (учні аналізують, обмірковують і інтерпретують як власні твори, так і твори інших).

Хоча кожен із чотирьох основних напрямків складається із чітко окресленого набору програмних результатів навчання, їх досягнення відбувається не в ізоляції, а в тісному поєднанні. Образотворче мистецтво має використовуватися, в першу чергу, для спілкування, донесення власної думки. Також діти мають навчитися розуміти значення образотворчого мистецтва як для окремих людей, так і для цілих спільнот [6, с. 10].

У старших класах (з 9 по 12) весь попередньо здобутий досвід поглиблюється, рекомбінується і трансформується в нових різноманітних контекстах, так що навчання стає все більш складним, глибшим і ширшим за часом і новими враженнями. Відбувається трансформація набутих знань та навичок; спостерігається подальше зростання та розвиток учнів.

Як і в молодших класах, навчання зосереджується на чотирьох основних напрямках: створення практичне (учні поглиблюють розуміння мови мистецтва, розширюють практичні навички використання різноманітних засобів і технік для створення певних зразків образотворчого мистецтва); створення ідейне (учень генерує, розвиває і втілює ідеї для створення витворів образотворчого мистецтва); пов'язування з контекстом (учень розвиває розуміння про значимість візуального мистецтва в різні часи, в різних місцях, в різних соціальних групах та культурах); оцінювання (учні використовують аналітичні та критичні здібності для надання оцінки окремому зразку образотворчого мистецтва) [5, с. 8].

Як і в молодших класах, у програмі наголошується на взаємопоєднанні усіх цих компонентів з метою досягнення поставленої мети і формування творчої, культурно розвиненої особистості, здатної не лише створювати власні зразки, але й вміти цінувати та оцінювати роботи інших майстрів, зберігати і примножувати це багатство для наступних поколінь.

Таким чином, програми вивчення художньо-естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва в провінціях Альберта, Саскачеван і Манітоба відрізняються за своїм змістовним наповненням, але мають керівним принципом досягнення однієї мети – виховання вміння сприймати, цінувати та примножувати красу образотворчого мистецтва в навколишньому світі. У перспективі планується вивчення особливостей навчальних програм із художньо-естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва в інших провінціях Канади.

Використана література:

1. Arts Education 10,20,30. A Curriculum Guide for the Secondary Level – Saskatchewan: Saskatchewan Education, 1996. – 463 p.
2. Art (Elementary). – Alberta: Alberta Education, 1985. – 17 p.
3. Art (Junior High). – Alberta: Alberta Education, 1984. – 12 p.
4. Art (Senior High). – Alberta: Alberta Education, 1986. – 6 p.
5. Grades 9 to Grade 12 Visual Arts. Manitoba Curriculum Framework and Outcomes. – Winnipeg: Manitoba Education, 2015. – 96 p.
6. Kindergarten to Grade 8 Visual Arts. Manitoba Curriculum Framework and Outcomes. – Winnipeg: Manitoba Education, 2011. – 100 p.

Бовт А. Ю. Принципы художественно-эстетического воспитания учащихся средних школ в отдельных провинциях Канады средствами изобразительного искусства.

В статье рассмотрены принципы художественно-эстетического воспитания учащихся средних школ в трех провинциях Канады (Альберта, Саскачеван, Манитоба) средствами изобразительного искусства. Отмечена роль художественно-эстетического воспитания средствами изобразительного искусства в средних школах Канады. Раскрыты особенности учебных программ по изобразительному искусству в каждой из исследуемых провинций. Определены средства и методы внедрения изобразительного искусства в образовательно-воспитательный процесс средней школы. Описаны ключевые компетенции (знания и навыки), которыми должны овладеть учащиеся на каждом из этапов изучения изобразительного искусства. Отмечено, что, кроме умения воспринимать, критически оценивать и самим создавать произведения изобразительного искусства, ученики должны научиться, в первую очередь, ценить проявления творческой деятельности как любителей, так и профессионалов, воплощенные в объектах изобразительного искусства, как образцы культурного наследия собственной провинции, страны, мира.

Ключевые слова: *художественно-эстетическое воспитание, школа, Канада, изобразительное искусство, знания, умения, учебно-воспитательный процесс, контекст.*

Bovt A. Yu. Principles of art and aesthetic education at secondary schools in some provinces of Canada by means of visual art

The article deals with the principles of art and aesthetic education of the secondary school students in three provinces of Canada (Alberta, Saskatchewan, Manitoba) by means of visual arts. The role of art and aesthetic education by means of visual arts at the secondary schools of Canada is emphasized. The peculiarities of the curricula of visual arts in each of the studied provinces are revealed. The means and methods of implementing visual arts in the educational process of the secondary school are determined. The key competences (knowledge and skills) that students must learn at each stage of the study of visual arts is described. It is noted that except for the ability to perceive, critically evaluate and create the works of visual arts, students must learn, first of all, to appreciate the manifestations of creative activity of both amateurs and professionals embodied in objects of visual art as examples of cultural heritage of their own province, country, world.

Key words: *art and aesthetic education, secondary school, Canada, visual arts, knowledge, skills, educational process, context.*

УДК 37:050.486](470.620) Новим шляхом «1927/1930»

Бондарчук О. Б., Палійчук Р. І.

НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТА СХІДНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЧАСОПИСУ «НОВИМ ШЛЯХОМ» (1927–1930 РР.)

У статті проаналізовано публікації, розміщені в журналі «Новим шляхом», із питань національної освіти. Розглянуто дослідження з такої проблематики, як методика та практика шкільної освіти, українізація шкіл та культурно-освітніх установ на Кубані в 20-ті рр. XX ст., самоосвіта та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: *національна освіта, журнал «Новим шляхом», періодичні видання, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського.*

Історія східної української діаспори сповнена прагнень тисяч українців розвивати власну культуру й освіту в місцях свого компактного проживання. Мрії про власну рідну школу частково були здійснені в 20−30-х рр. XX ст.: у багатьох республіках колишнього Радянського Союзу відкрилися тисячі початкових і середніх українських шкіл, технікуми, кілька українських факультетів переважно педагогічного напряму. У цей час українські школи в республіках СРСР забезпечувалися підручниками, укладеними й виданими в Україні. Разом із тим на Північному Кавказі (Ростов-на-Дону, Краснодар) у кінці 20-х – на початку 30-х рр. почали видаватись оригінальні підручники з елементами української регіональної історії, культури та літератури. Поряд із навчальною літературою видавалися й україномовні періодичні видання: «Червона газета», «Новий шлях», «Великий колектив», «Наступ», «Ленінським шляхом».

У фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського зберігається колекція часопису «Новим шляхом» за 1927–1930 рр., що є предметом нашого дослідження. Аналіз тема-

тики публікацій журналу дасть можливість актуалізувати інформаційні, культурні та наукові потреби користувачів бібліотеки, які може задовольнити зазначене видання.

Періодичні видання з питань освіти можна розглядати як своєрідний індикатор наукових досліджень, оскільки вони забезпечували неперервність інформування про поточні події. Крім того, важливого значення науковий аналіз періодики набуває завдяки висвітленню в ній комплексної та оперативної інформації різноманітного, шо робить періодику цінною джерельною базою історико-педагогічних досліджень.

Звертаючись до попередніх розвідок з питань ролі періодичних видань, наголосимо на наукових працях Л. Березівської, яка аналізує внесок українських педагогів початку ХХ ст. у розбудову національної освіти на основі матеріалів журналу «Вільна українська школа» [3–4]. Науковець всебічно розкриває роль видання як джерела мікроісторії освіти в Україні, зміст якого є «образом освіти і педагогічної науки в малодослідженій період Української революції, становлення української державності» [4, с. 7].

До вивчення періодичних видань як підґрунтя історико-педагогічних досліджень звернулася також С. Бричок [5], яка акцентувала увагу на матеріалах журналу «Церковно-приходская школа» та їх значенні як джерела для дослідження початкової освіти. Серед вітчизняних наукових розвідок з питань впливу педагогічної преси на розвиток теорії, методології та практики освітньої діяльності зазначимо також дослідження Л. Вайди [6], яка аналізує відтворення процесу нагромадження педагогічних знань і розвитку педагогічної науки в публікаціях педагогічної преси.

Розгляд функцій періодичної педагогічної преси в трансформації суспільно-педагогічної свідомості та змістового наповнення публікацій знайшов відображення в працях С. Лободи [13], Т. Філімонової [19] та С. Тарнавської, яка зазначає, що аналіз профільних періодичних видань «актуалізує вивчення історії вітчизняної вищої школи, сприяє формуванню цілісної картини її розвитку» [17, с. 30].

Журнал «Новим шляхом» – український педагогічний журнал органу Центророднацмену Наркомосу РСФРР, що видавався Державним видавництвом України, північно-кавказькою філією в Краснодарі впродовж 1927–1930рр. і виходив двічі на місяць. Видання готувалося українською мовою, що пов'язано з коротким періодом українського національного відродження на Кубані в 20-х рр. ХХ ст. Станом на 1926 рік українці на Кубані все ще залишались найбільш чисельною етнічною групою, що становила 45,48% мешканців. Однак радянська влада не була зацікавлена в збереженні української кубанської культури. Проти українського населення проводились репресії. Прагнучи скоротити чисельність українців, російські більшовики провели колективізацію і спровокували голод. У 1932 р. на Кубані було закрито всі українські школи, а українські книжки не видавалися. Українська мова розглядалася як прояв «українського буржуазного націоналізму». Таким чином, українське національне відродження на Кубані виявилося нетривалим.

Метою статті є аналіз змісту часопису «Новим шляхом» для виокремлення в ньому ідей, що могли б бути корисними в процесі реформування національного освітнього простору та сприяти розбудові сучасної національної освіти.

Характерною рисою журналу «Новим шляхом» є його прикладне спрямування та презентація практико-орієнтованої освітньої методології. Вже в першому номері видання редакційна колегія в передмові запрошує до співпраці педагогів-практиків та зазначає, що матеріал для часопису дібрано з орієнтацією на інтереси й потреби широких мас українського вчительства.

У часописі найбільш наповненою рубрикою є «Методика й практика школи». Тематика матеріалів цієї рубрики стосується різноманітної проблематики, що була актуальною в діяльності тогочасної школи. Так, порушувалося питання єдності та взаємодії трудового та морального виховання дітей. Цій темі присвячена стаття Д. Козюпи «Суспільно- необхідна праця», в якій автор розкриває особливості організації та реалізації різних видів корисної для виховання учнів діяльності – господарської, культурно-освітньої, санітарно-гігієнічної, роботи з транспорту та зв'язку.

Автор зауважує, що корисна робота є доцільною для учнів лише за умови налагодження її взаємозв'язку з навчально-виховною програмою. Така кореляція дає можливість посилити педагогічний і суспільно-практичний вплив корисної діяльності. Д. Козюпа також зазначає, що суспільно необхідна діяльність дає можливість надати учням елементарні практичні знання та навички в різних сферах, і саме таким чином педагоги можуть навчити «дітей планувати всяку роботу акуратно і в призначений час виконувати її» [8, с. 26].

Віднаходимо паралелі в дослідженнях сучасних науковців, що аналізували питання трудового виховання. Так, О. Овчарова зазначає, що «формування моральних якостей та набуття досвіду моральних відносин найбільш успішно відбувалось у процесі практичної, суспільно значущої діяльності учнівського колективу» [18, с. 56]. Нагальною проблемою науковці також вважають потребу виховання в дітей позитивного ставлення до праці та поваги до людей, що її виконують. Як зауважує Н. Кузан, «у процесі праці учень одержує моральне задоволення від реалізації своїх зусиль і здобутих результатів» [10, с. 97].

У зазначеній рубриці є також публікації з питань вивчення метеорологічної роботи в школі та методології викладання природознавства. У статтях із зазначеної проблематики науковці звертають увагу на важливе виховне та загальноосвітнє значення дослідження природних явищ у шкільному навчанні. У публікаціях розкрито взаємозв'язок проведення спостережень за природою та виховання свідомого ставлення учнів до виконання своїх обов'язків, наголошено на необхідності створення передумов для формування синтетичного мислення школярів.

У часописі «Новим шляхом» заслуговують на увагу статті, присвячені проблематиці українізації шкіл та культурно-освітніх установ у місцевостях з українським населенням. Дописувачі журналу порушують такі питання, як перспективи освітньої роботи у школах РСФРР українською мовою (І. Костенко) [9], потреба формування єдиних методичних основ викладання українознавства в навчально-виховному процесі (В. Марченко) [15], практичний досвід та проблеми українізації шкіл на Кубані (Т. Іващенко, Ф. Кальницький, М. Лола, А. Павлюк, Ф. Чапала, І. Шаля) [7; 14; 20; 21].

У публікаціях до часопису наголошено, що «сучасна школа вимагає від вчителя науково-лінгвістичних знань, бо від вірного погляду на мову залежить вірно взятий такт виховного підходу до одного з найголовніших факторів людського життя – мовної діяльності» [9, с. 42]. Із праць зазначеної тематики дізнаємося про основні теоретичні, методичні та практичні проблеми процесу українізації, плани проведення українізації в певних районах, місце української мови у шкільній освіті Кубані, зрушення в процесі українізації та його суспільне значення в педагогічній позиції регіону.

У рубриці «Самоосвіта» розглянуто статті на допомогу самовдосконаленню педагогічної роботи вчителя. Наприклад, статтю С. Баклаженко [2] присвячено ролі використання в шкільній освіті матеріалів із літературних, науково-популярних, громадсько-політичних, педагогічних, дитячих, мистецьких, гумористичних, сільськогосподарських, наукових, політико-економічних та професійних журналів і газет у роботі школи для всебічного ознайомлення з поточним життям суспільства.

У дописі А. Лещенко [12] розглядає проблематику оцінки якості роботи педагога та освітньо-виховного процесу. Дослідник вважає, що, з одного боку, необхідні єдині стандарти та критерії оцінювання, а з іншого – важливо показати роль індивідуального підходу в критеріях оцінки діяльності кожного педагога.

Журнал «Новим шляхом» містить низку публікацій П. Колотинського, які присвячені педології – комплексній науці про розвиток дитини, що була поширена в Радянському Союзі в 20-ті рр. XX ст. Педологія, на думку автора, спрямована на формування повноцінної, всебічно розвиненої людини з урахуванням її психофізичних особливостей.

У статтях часопису П. Колотинський пише про педологію як засіб допомоги педагогові у визначенні інтелектуального розвитку дитини, наголошує на необхідності досліджувати родину та оточення дитини для оцінювання впливу на її світогляд. Сучасні науковці, аналізуючи педологію, зазначають, що під ідеологічним впливом ця наука акцентувала увагу на дослідженні ролі соціального середовища на розвиток дитини та вивчення можливості змінювати особистість внаслідок змін її оточення.

Разом із тим «педологія та соціальне виховання прагнули забезпечити всебічний розвиток дітей, захистити їхні права на освіту і загалом на повноцінне життя, що актуалізує вивчення окреслених проблем сучасною педагогічною наукою» [22, с. 238]. Тому вивчення педології в контексті історико-педагогічного досвіду, на основі дописів у журналі «Новим шляхом», сприятиме становленню сучасних гуманістичних ідей.

Важливим джерелом з культурно-історичних та літературних питань у часописі «Новим шляхом» була рубрика «З українського культурного життя». У ній вміщено статті про вшанування пам'яті, ювілейних дат або про життя і творчий доробок відомих особистостей – науковців, культурно-громадських діячів, письменників (Д. Багалій, І. Карпенко-Карий, Г. Квітка-Основ'яненко, В. Короленко, М. Коцюбинський, Г. Михайличенко, Л. Скрипник, П. Тичина, В. Чумак).

У статтях рубрики «Краєзнавство» йдеться про про вивчення народної творчості як у науково-дослідному контексті, так і в освітньому процесі. Наприклад, із публікації М. Садиленка [16] дізнаємося про особливості культурного життя на Кубані та причини непоширеності знань про українську культуру серед населення, незважаючи на те, що 80% з них – українці. Це було зумовлено неорганізованістю культурних українських сил, що мали ознайомлювати широкі кола населення з результатами своєї праці, та незначний відсоток українських шкіл (лише 28%).

Допис А. Лещенка [11] присвячено матеріальній і духовній культурній спадщині міста Краснодар, в якому, власне, і видавався журнал «Новим шляхом». Автор зазначає, що на культурний розвиток міста значний вплив мали зв'язки з Україною.

До проблематики вивчення української народної творчості звертається С. Баклаженко [1], який переконаний, що етнографічною проблематикою мають більш детально займатися як науковці, так і фахівці громадських і державних організацій, шкільні вчителі та педагоги інших освітніх закладів. У статті автор наголошує на важливій ролі розгляду народної культури для навчально-виховного процесу, констатує, що таким чином «учитель збагачує і вирівнює свою та дитячу мову, поповнює та оживлює народними піснями, легендами та оповіданнями книжний та добутий з екскурсій і дослідів матеріал» [1, с. 53].

На сторінках часопису друкувалися бібліографічні та критичні статті на підручники, навчальні посібники, періодичні видання та художні твори для українського кубанського вчительства, що відповідали програмам ГУСа та були пристосовані до умов навчання в Північно-Кавказькому краї. Редакція журналу інформувала про підручники, що вийшли або мали виходити з друку, а саме: «До науки» – буквар для станичних та сільських шкіл. Перший триместр уклали Мартиненко О. В., Шкіль І. П., Павленко В. Т. (матеріал: малюнки, оповідання, мову взято з близького і знайомого станичним дітям трудового життя); «Шкільна праця» – робоча книга для 2-го року навчання, уклали Завальний Я. К. і Коваленко Д. А.; «Вільний край» – читанка й робоча книжка для 3 групи українських шкіл Північного Кавказу, уклали І. Чередниченко, О. Межеря, Л. Свобода та ін.

У 1930 р. часопис «Новим шляхом» реорганізовано в крайовий громадсько-політичний орган «Ленінським шляхом» і його видання перенесено до Ростова-на-Дону.

Розгляд публікацій журналу «Новим шляхом» дає змогу зробити висновок, що видання сприяло формуванню світоглядних та аксіологічних настанов серед тогочасних педагогів-практиків. Публікації часопису містять відомості про важливі проблеми освітньо-виховного процесу в школі, що були характерні для досліджуваного хронологічного періоду, та шляхи їх розв'язання. Таким чином, через статті журналу «Новим шляхом» відбувалася багатоаспектна професійна комунікація педагогів, обмін досвідом між активними вчителями з творчим підходом до своєї фахової діяльності.

Вважаємо, що видання може слугувати унікальною джерельною основою для сучасних досліджень з історії вітчизняної педагогіки та підґрунтям для становлення практичних і методологічних основ реформування та модернізації сучасної освітньої галузі в Україні.

Перспективною проблематикою для подальших досліджень є розвідки, присвячені окремим періодичним виданням з питань освіти, для виявлення їх значення як джерела історико-педагогічних досліджень, із проблематики, що є актуальною на сучасному етапі розвитку національної освіти.

Використана література:

1. Баклаженко С. До питання про вивчення народної творчості / С. Баклаженко // Новим шляхом. – 1927. – № 2. – С. 53–61.
2. Баклаженко С. Преса на Україні / С. Баклаженко // Новим шляхом. – 1927. – № 1. – С. 52–60.
3. Березівська Л. Д. Внесок Софії Русової у розбудову національної освіти: за матеріалами журналу «Вільна українська школа» (1917–1920) / Л. Д. Березівська // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 286–290.
4. Березівська Л. Д. Колекція журналу «Вільна українська школа» (1917–1920) як джерело мікроісторії освіти України / Л. Д. Березівська // Історико-педагогічний альманах. – 2016. – Вип. 1. – С. 4–9.
5. Бричок С.Б. Журнал «Церковно-приходская школа» як історико-педагогічне джерело вивчення діяльності церковнопарафіяльних шкіл (кінець XIX – початок XX ст.) / С. Б. Бричок // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 92–97.
6. Вайда Л. О. Українська педагогічна преса як джерело відображення інноваційних педагогічних ідей (1991-2013 рр.) / Л. О. Вайда // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 102–105.
7. Кальницкий Ф. З досвіду українізації шкіл на Кубані в 1928 році / Ф. З. Кальницький // Новим шляхом. – 1929. – № 1. – С. 53–54.
8. Козюпа Д. Суспільно-необхідна праця / Д. Козюпа // Новим шляхом. – 1927. – № 2. – С. 18–27.
9. Костенко І. Рідна мова / І. Костенко // Новим шляхом. – 1927. – № 2. – С. 41–42.
10. Кузан Н. І. Формування позитивного ставлення до праці в підлітків (50–60-ті рр. XX ст.) / Н. І. Кузан // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 27. – С. 96–99.
11. Лещенко А. Краснодар, як культурно-економічний і революційний центр Кубані / А. Лещенко // Новим шляхом. – 1927. – № 1. – С. – 66–74.
12. Лещенко А. Стандартизація роботи вчителя / А. Лещенко // Новим шляхом. – 1927. – № 2. – С. 36–44.
13. Лобода С.М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси XX століття: протистояння ідей: [моногр.] / С.М. Лобода; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 504 с.
14. Лола М. Масова робота коло українізації в районах, що українізуються / М. Лола // Новим шляхом. – 1930. – [№ 4/5]. – С. 33–34.
15. Марченко В. Про українознавство в школах РСФРР / В. Марченко // Новим шляхом. – 1928. – № 4/5. – С. 39–44.
16. Садиленко М. З культурного життя / М. Садиленко // Новим шляхом. – 1927. – № 1. – С. 61–65.
17. Тарнавська С. В. Робітничі факультети УСРР як історико-педагогічна проблема на сторінках часопису «Путь просвещения» (1922-1926 рр.) / С. В. Тарнавська // Вісник Книжкової палати. – 2016. – № 9. – С. 30–34.
18. Овчарова О. М. Взаємозв'язок морального та трудового виховання учнівської молоді (досвід 50–80-х рр. XX ст.) / О. М. Овчарова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30. – С. 53–57.
19. Філімонова Т. В. Часопис «Радянська освіта» (1923–1931) в історії громадсько-педагогічного руху України / Т. В. Філімонова // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 2(2). – С. 277–285.
20. Чалапа Ф. Проти нікчемного досвіду з українізації Кальницького і перекручувань національної політики партії / Ф. Чалапа // Новим шляхом. –1929. – № 4. – С. 30–31.
21. Шаля І. Нова доба в українізації Кубанської округи / І. Шаля // Новим шляхом. – 1929. – № 4. – С. 32–35.
22. Янченко Т. В. Педологія як основа соціального виховання дітей в Україні у 20-ті роки XX ст. / Т. В. Янченко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 4. – С. 233–239.

References:

1. Baklazhenko S. Do pytannia pro vyvchennia narodnoi tvorchosti / S. Baklazhenko // Novym shliakhom. – 1927. – № 2. – S. 53–61.
2. Baklazhenko S. Presa na Ukraini / S. Baklazhenko // Novym shliakhom. – 1927. – № 1. – S. 52–60.
3. Berezivska L. D. Vnesok Sofii Rusovoi u rozbudovu natsionalnoi osvity: za materialamy zhurnalu «Vilna ukrainska shkola» (1917–1920) / L. D. Berezivska // Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2016. – № 1. – S. 286–290.
4. Berezivska L. D. Kolektsiia zhurnalu «Vilna ukrainska shkola» (1917–1920) yak dzherelo mikroistorii osvity Ukrainy / L. D. Berezivska // Istoryko-pedahohichnyi almanakh. – 2016. – Vyp. 1. – S. 4–9.
5. Brychok S. B. Zhurnal «Tserkovno-prykhodskaia shkola» yak istoryko-pedahohichne dzherelo vyvchennia diialnosti tserkovnoparafiialnykh shkil (kinets KhIKh – pochatok KhKh st.) / S. B. Brychok // Pedahohichnyi dyskurs. – 2013. – Vyp. 15. – S. 92–97.

6. Vaida L. O. Ukrainska pedahohichna presa yak dzherelo vidobrazhennia innovatsiinykh pedahohichnykh idei (1991-2013 rr.) / L. O. Vaida // Pedahohichnyi dyskurs. – 2013. – Vyp. 15. – S. 102–105.
7. Kalnytskyi F. Z dosvidu ukrainizatsii shkil na Kubani v 1928 rotsi / F. Z. Kalnytskyi // Novym shliakhom. – 1929. – № 1. – S. 53–54.
8. Koziupa D. Suspilno-neobkhidna pratsia / D. Koziupa // Novym shliakhom. – 1927. – № 2. – S. 18–27.
9. Kostenko I. Ridna mova / I. Kostenko // Novym shliakhom. – 1927. – № 2. – S. 41–42.
10. Kuzan N. I. Formuvannia pozytyvnoho stavlennia do pratsi v pidlitkiv (50–60-ti rr. KhKh st.) / N. I. Kuzan // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia : Pedahohika. Sotsialna robota. – 2013. – Vyp. 27. – S. 96–99.
11. Leshchenko A. Krasnodar, yak kulturno-ekonomichnyi i revoliutsiinyi tsentr Kubany / A. Leshchenko // Novym shliakhom. – 1927. – № 1. – S. – 66–74.
12. Leshchenko A. Standartyzatsiia roboty vchytelia / A Leshchenko // Novym shliakhom. – 1927. – № 2. – S. 36–44.
13. Loboda S. M. Pedahohichna tvorchist uchytelia na shpaltakh vitchyznianoi presy KhKh stolittia: protystoiannia idei: [monohr.] / S. M. Loboda; Derzh. zakl. «Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka». – Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2010. – 504 s.
14. Lola M. Masova robota kolo ukrainizatsii v raionakh, shcho ukrainizuiutsia / M. Lola // Novym shliakhom. – 1930. – [№ 4/5]. – S. 33–34.
15. Marchenko V. Pro ukrainoznavstvo v shkolakh RSFRR / V. Marchenko // Novym shliakhom. – 1928. – № 4/5. – S. 39–44.
16. Sadylenko M. Z kulturnoho zhyttia /M. Sadylenko // Novym shliakhom. – 1927. – № 1. – S. 61–65.
17. Tarnavska S. V. Robitnychi fakultety USRR yak istoryko-pedahohichna problema na storinkakh chasopysu «Put prosveshchenyia» (1922-1926 rr.) / S. V. Tarnavska // Visnyk Knyzhkovoi palaty. – 2016. – № 9. – S. 30–34.
18. Ovcharova O. M. Vzaiemozviazok moralnoho ta trudovoho vykhovannia uchnivskoi molodi (dosvid 50–80-kh rr. KhKh st.) / O. M. Ovcharova // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. – 2013. – Vyp. 30. – S. 53–57.
19. Filimonova T. V. Chasopys «Radianska osvita» (1923–1931) v istorii hromadsko-pedahohichnoho rukhu Ukrainy / T. V. Filimonova // Tavriiskyi visnyk osvity. – 2015. – № 2(2). – S. 277–285.
20. Chalapa F. Proty nikchemnoho dosvidu z ukrainizatsii Kalnytskoho i perekruchuvan natsionalnoi polityky partii / F. Chalapa // Novym shliakhom. –1929. – № 4. – S. 30–31.
21. Shalia I. Nova doba v ukrainizatsii Kubanskoi okruhy / I. Shalia // Novym shliakhom. – 1929. – № 4. – S. 32–35.
22. Ianchenko T. V. Pedolohiia yak osnova sotsialnoho vykhovannia ditei v Ukraini u 20-ti roky KhKh st. / T. V. Yanchenko // Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2014. – № 4. – S. 233–239.

Бондарчук О. Б., Палийчук Р. И. Национальное образование восточной украинской диаспоры по материалам журнала «Новым шляхом» (1927–1930 гг.)

В статье проанализированы публикации, размещенные в журнале «Новым путем», по вопросам национального образования. Рассмотрены исследования по такой проблематике, как методика и практика школьного образования, украинизация школ и культурно-образовательных учреждений на Кубани в 20-е гг. XX в., самообразование и повышение квалификации педагогических работников.

***Ключевые слова:** национальное образование, журнал «Новим шляхом», периодические издания, Государственная научно-педагогическая библиотека Украины имени В.А. Сухомлинского.*

Bondarchuk O. B., Paliichuk R. I. National education of the Eastern Ukrainian diaspora on the materials of the newspaper «New Way» (1927-1930)

The article analyzes the publications published in the journal «New Way» on issues of national education. The research on such issues as methodology and practice of school education, Ukrainianization of schools and cultural and educational institutions in the Kuban in the 20's of the 20th century, self-education and professional development of pedagogical workers are considered.

***Key words:** national education, magazine «New way», periodicals, V.O. Sukhomlynskyi state scientific and pedagogical library of Ukraine.*

УДК 351.74 : [378.6:796.011.3] (477)

Боровик М. О.

ЛЕГКА АТЛЕТИКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

У праці висвітленні питання, пов'язанні із вдосконаленням рівня фізичної підготовленості майбутніх офіцерів Національної поліції України, які проходять навчання у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання, а саме розвитку їх фізичної витривалості засобами легкої атлетики. Надано поняття загальної та спеціальної фізичної витривалості; розкриті: терміни, цілі та мета оздоровчого і спортивного бігу. Розглянута техніка та експериментально перевірена методика підготовки до оздоровчого бігу, наведена порівняльна характеристика частоти деяких захворювань курсантів 1-го курсу Харківського національного університету внутрішніх справ, що займались за авторською методикою.

Проведений аналіз динаміки росту світових рекордів спортивного бігу в чоловіків на різних дистанціях протягом чотирьох періодів часу. Розкрита техніка бігу на короткі, середні та довгі дистанції із виконанням старту, стартового розбігу, бігу по дистанції та фінішу. Продемонстровані нормативи з бігу на різні дистанції для поліцейських, які навчаються у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання. Надано методичні вказівки для бігу по пересічній місцевості, з метою покращення рівня розвитку фізичної витривалості.

Ключові слова: *поліцейський, фізична витривалість, оздоровчий біг, спортивний біг, гіподинамія, фізичний стан, психофізична підготовка, вольові якості, пересічена місцевість.*

У сучасних умовах, коли відбувається автоматизація та механізація трудової діяльності, вдосконалюється особистий та громадський транспорт, різко знижується необхідний мінімум щоденного фізичного навантаження, що призводить до погіршення працездатності та неналежного рівня розвитку фізичних якостей, прямим наслідком чого може бути гіподинамія, яка виражається в порушенні функцій дихання, травлення, кровообігу, опорно-рухового апарату. Недостатня рухова активність негативно впливає на професійну діяльність, з'являється апатія, роздратування, погіршуються розумові процеси [6, с. 88].

Ефективний та доступний засіб, котрий впливає на вдосконалення фізичної витривалості, забезпечує рівномірний розвиток м'язів, покращує обмін речовин, здійснює загартуванню організму, – це заняття легкою атлетикою, а саме одним із її елементів заняттями з бігу.

Дане питання актуальне в підготовці поліцейських, яким у зв'язку із своєю службовою діяльністю необхідно постійно підтримувати свої фізичні якості на високому рівні для ефективного несення служби щодо затримки правопорушників, під час застосування заходів фізичного впливу на злочинців, також їх переслідування, щоб розірвати дистанцію з правопорушником, який намагається втекти. Питанням фізичної підготовки працівників силових структур присвячено наукові праці таких авторів, як: В. Андросюк, М. Ануфрієв, Г. Заярін, Г. Мельников, О. Несін, С. Решко, Ю. Сергієнко, О. Тьорло, О. Ярещенко.

Мета статті – запропонувати та експериментально перевірити методику застосування бігу, як засобу легкої атлетики, по пересіченій місцевості, на короткі, середні та довгі дистанції для майбутніх офіцерів Національної поліції з метою розвитку їх фізичної витривалості.

Фізична витривалість – здатність організму тривалий час здійснювати рухову активність, не знижуючи її ефективність долаючи втому. Прояв фізичної витривалості, насамперед, обумовлюється діяльністю кори головного мозку, що регулює стан центральної нервової системи та працездатність інших органів та систем організму. З метою ефективнішого розвитку фізичної витривалості необхідно враховувати, що фізична витривалість є загальною та спеціальною.

Загальна витривалість – це здатність до ефективного та тривалого виконання роботи неспецифічного характеру. Загальна витривалість є основою розвитку спеціальної витривалості, яка проявляється у тривалому виконанні специфічної рухової активності пов'язаної із значним фізичним навантаженням, яке зумовлює подолання втоми.

Загальна фізична витривалість є базою для розвитку спеціальних вмінь та знань, які необхідні поліцейському у виконанні заходів фізичного впливу. Кращим засобом розвитку загальної витривалості є циклічні вправи, що характеризуються довгостроковим виконанням із невеликою інтенсивністю, насамперед до них відносяться вправи з легкої атлетики [1, с. 88].

Вправи з легкої атлетики входять в обов'язкову програму фізичної підготовки поліцейських у вищих навчальних закладах незалежно від фахової спрямованості, що свідчить про їхній значний вплив на психофізичну підготовленість.

Біг – природній спосіб пересування людини, дана вправа циклічного характеру, під час її виконання рухи однакові за своєю структурою, що стереотипно повторюються. У біомеханічному відношенні біг – це серія стрибків з однієї ноги на іншу, в момент приземлення на п'яту виникає удар, який змушує пересуватись кров по судинам до гори [4, с. 23].

Біг розглядається у двох аспектах: оздоровчий біг (масовий) та спортивний. У залежності від довжини дистанції в легкій атлетиці біг є вправою, спрямованою на розвиток швидкості (60-200 м), швидкісної витривалості (400-500 м) та загальної витривалості (від 2000 м).

Змінюючи величину та обсяг навантаження, займаючись оздоровчим бігом, можна цілеспрямовано позитивно впливати на поліпшення фізичного стану, зміцнення м'язової системи, покращення розумових процесів, розвиток фізичної витривалості. Під час виконання даної вправи дистанцію в 1 км підготовлені бігуни долають за 5-6 хв., початківці – за 8-10 хв. [8, с. 46].

Оздоровчим бігом краще займатись самостійно. Особливо це стосується початківців, у зв'язку з тим, що біг з товаришем може викликати суперництво, яке призведе до перевтоми. Під час занять оздоровчим бігом у складі підрозділу необхідно враховувати фізичні можливості і підготовленість всіх бігунів.

Методика виконання оздоровчого бігу грунтується на таких принципах:

1) поступовість збільшення довжини дистанції та швидкості темпу бігу;
2) рівномірність темпу бігу в пульсовому режиму 120-140 ударів за хвилину;
3) дозування бігового навантаження з урахуванням частоти серцевих скорочень.

У період з вересня по грудень 2017 року експериментальна група курсантів 1-го курсу факультету № 2 Харківського національного університету внутрішніх справ у кількості 25 осіб додатково займалися оздоровчим бігом за запропонованою методикою. Програма була розрахована на дванадцятитижневий цикл, заняття відбувались щодня, було збільшено обсяг бігових навантажень під час ранкової фізичної зарядки та додатково під час проведення занять із фізичної підготовки. За основу була взята дистанція в 4000 метрів. У перші чотири тижні дану відстань курсанти долали без зміни швидкості бігу за 25 хвилин. У наступний чотирьох тижневий відрізок відбувалось поступове збільшення темпу бігу, але без зміни часу, таким чином, що за 25 хвилин курсанти долали 4400-4800 м, при цьому пульсовий режим знаходився на рівні першого циклу. У заключному чотирьохтижневому відрізку час виконання вправи зріс до 30 хвилин, темп бігу залишився на рівні другого чотирьох тижневого відрізку. Таким чином, наприкінці програми за 30 хвилин курсанти пробігали відстань у 5400-5800 метрів. Суть даної програми полягає в тому, що після її закінчення необхідно почати новий цикл, де вихідною дистанцією та часом буде результат, досягнутий у попередній період. Тренування за допомогою даної програми призвели до зниження частоти серцевих скорочень та артеріального тиску в стані спокою та їх значне зменшення під час та після навантаження, що є показником рівня розвитку фізичної витривалості. Також у курсантів, які брали участь в експерименті, значно покращився стан здоров’я, що наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика частоти деяких захворювань курсантів контрольної та експериментальної груп (вересень-грудень 2017 року)

Характер захворювання	Частота захворювання	
	Експериментальна група (25 осіб)	Контрольна група
(25 осіб)		
Захворювання органів травлення	2	5
Захворювання органів дихання	1	4
Вегетодистонія	-	2
Порушення осанки	1	3
Гіпертонічні захворювання	1	4

Біг на різні дистанції поруч із оздоровчою метою має за мету максимально можливо підвищити рівень розвитку швидкісної витривалості та покращення аеробних та анаеробних можливостей організму.

Спортивний біг – це біг, при якому задана дистанція долається в максимально швидкому темпі. Загальним показником спортивної працездатності на кожній дистанції, що визначає результат спортивного бігу, є результати світових рекордів. У таблиці 2 наведена динаміка зростання світових рекордів з бігу на шести дистанціях у чоловіків за чотири проміжки часу. З даної таблиці видно, що за вказаний період відбувається постійне вдосконалення методики підготовки бігунів, покращується техніка бігу, загартовується психологічна підготовка, що дозволяє відкривати та використовувати резервні можливості організму.

Таблиця 2

Динаміка росту світових рекордів з бігу у чоловіків

Дистанція в метрах	Рекорди світу			
	1896 р.	1912 р.	1985 р.	2017 р.
100	12.0 с.	10.6 с.	9.93 с.	9.58 с.
400	54.2 с.	47.0 с.	43.86 с.	43.03 с.
800	2.11.0 хв.	1.51.9 хв.	1.41.73 хв.	1.40.91 хв.
1500	4.33.2 хв.	3.55.8 хв.	3.29.45 хв.	3.26.00 хв.
5000	-	14.36.6 хв.	13.00.4 хв.	12.37.35 хв.
10000	-	30.58.8 хв.	27.13.81 хв.	26.17.53 хв.

Під час освітнього процесу у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання поліцейські виконують нормативи спортивного бігу, які входять до робочої навчальної програми дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» та представлені такими дистанціями, як 100 м, 1000 м, 2000 м – у жінок, 3000 м – у чоловіків; біг у складі підрозділу 6000 м; човниковий біг – це 10 х 10 м. Під час виконання даних нормативів завдання бігуна – подолати їх за встановлений ліміт часу, який наведений у таблиці 3. При цьому встановлений час повинен спонукати бігуна до якомога швидкого бігу за даними дистанціями. У зв’язку з тим, що з року в рік вимоги до швидкості бігу підвищуються, доцільно буде розглянути техніку спортивного бігу на різні дистанції [2, с. 132].

Таблиця 3

Нормативи з бігу для курсантів ХНУВС

№	Чоловіки	1 курс			2 курс			3 курс			4, 5 курси		
		«5»	«4»	«3»	«5»	«4»	«3»	«5»	«4»	«3»	«5»	«4»	«3»
1.	Біг 100 м (сек.)	13.3	13.9	14.4	13.2	13.8	14.3	13.1	13.7	14.2	13.0	13.5	14.0
2.	«Човниковий біг» 10х10 м (сек.)	27.0	28.0	29.0	26.0	27.0	28.0	25.0	26.0	27.0	25.0	26.0	27.0
3.	Біг 1000 м (хв., сек.)	3.20	3.30	3.40	3.20	3.30	3.40	3.15	3.25	3.30	3.10	3.20	3.30
4.	Біг 3000 м (хв., сек.)	12.00	12.30	13.00	11.45	12.00	12.30	11.30	11.45	12.10	11.30	11.45	12.10
5.	Марш – кидок у складі підрозділу на 6000 м, або на 10000 м	31.00 56.00	32.00 58.00	33.00 60.00	30.00 54.00	31.00 56.00	32.00 58.00	29.00 52.00	30.00 54.00	31.00 56.00	29.00 52.00	30.00 54.00	32.00 56.00
№	Жінки	1 курс			2 курс			3 курс			4, 5 курси		
		«5»	«4»	«3»	«5»	«4»	«3»	«5»	«4»	«3»	«5»	«4»	«3»
1.	Біг 100 м (сек.)	15.0	15.7	16.4	15.0	15.7	16.4	14.9	15.6	16.2	15.0	15.5	16.0
2.	«Човниковий біг» 10х10 м (сек.)	30.00	31.00	32.00	29.5	30.5	31.5	29.0	30.0	31.0	29.0	30.0	31.0
3.	Біг 1000 м (хв., сек.)	3.40	4.00	4.30	3.40	4.00	4.30	3.40	4.00	4.20	3.40	4.00	4.20
4.	Біг 2000 м (хв., сек.)	10.00	10.30	11.10	9.00	9.30	10.00	8.00	8.30	9.00	8.00	8.30	9.00

У залежності від дистанції техніка спортивного бігу змінюється.

Біг на короткі дистанції від 30 м до 400 м характеризується короткочасною роботою з максимальною інтенсивністю. Техніка бігу на короткі дистанції складається із чотирьох елементів: старту, стартового розбігу, бігу по дистанції та фінішу. Розглянемо кожний елемент спортивного бігу.

Старт. Виконується з низького положення, для кращого упору ногами використовуються стартовий верстат, або колодки. За командою «На старт» бігун підходить до колодок, ставить руки на доріжку перед стартовою лінією на ширині плечей, стопу махової ноги розміщує на задньому упорі колоди, стопу іншої ноги – на передній упор колодки на всю довжину. За командою «Увага» бігун піднімає таз вище плечей на 20-30 см, при цьому ноги в колінних суглобах трохи зігнуті. За командою «Руш» бігун енергійним рухом відштовхується від колодки під кутом 45 градусів відносно бігової доріжки та виконує швидкі рухи з поступовим випрямленням тулуба [3, с. 9].

Стартовий розгін. Виконується протягом 10-14 кроків з максимальною швидкістю з одночасним збільшенням довжини кроку та повною амплітудою махових рухів руками.

Біг по дистанції. Характеризується збереженням максимальної швидкості бігу, без зміни ритму бігових кроків. Досягається за рахунок швидкого виносу стегна вперед-вгору з подальшою постановкою стопи на передню частину.

Фініш. Фінішування відбувається на останніх метрах дистанції, фінішна лінія пробігається з максимальною швидкістю, при цьому бігун виконує ривок грудьми на фінішну стрічку.

Спортивний біг на середні (від 800 м до 2000 м) та довгі (від 2000 м і більше) дистанції виконується з високого старту. Перед стартовою лінією приймається зручне положення, поштовхова нога ставиться попереду задньої ноги на відстані однієї стопи. Протилежна виставленій вперед нозі рука зігнута та виноситься вперед. Початок бігу виконується з невеликою інтенсивністю. Тулуб перебуває у вертикальному положенні, погляд спрямований вперед, плечовий пояс та руки розслаблені, дихання відбувається носом та ротовою порожниною одночасно. Під час бігу по віражу або повороті необхідно нахилитись вліво, при цьому стопу правої ноги поставити носком до середини, рухи правої руки більші за амплітудою, ніж лівої, під час повороту вправо виконувати в дзеркальному відображенні [5, с. 22].

Існують випадки, коли у своїй службовій діяльності поліцейський затримує особу, що втікає або намагається втекти, тому актуальним є тренування в бігу по пересіченій місцевості, коли необхідно враховувати особливості рельєфу. Під час підйому вгору збільшується нахил тулуба вперед, крок стає коротшим, нога ставиться на носок. Під час бігу з гори збільшується довжина кроку, нога ставиться на всю стопу, зменшується нахил тулуба вперед [7, с. 52].

Під час бігу по глинястій, вогкій або слизькій поверхні необхідно бігти дрібним, частим кроком, розставляючи стопи в сторони та піднімаючи коліна більш високо.

Біг у системі фізичної підготовки відіграє впливає на фізичний та психологічний стан поліцейського та, у свою чергу, служить передумовою вдосконаленню його фізичної працездатності.

Отже, дотримання розглянутої вище методики використання засобів легкої атлетики (оздоровчого та спортивного бігу) дозволить підвищити рівень розвитку фізичної витривалості поліцейського, що в подальшому буде сприяти більш ефективному виконанню професійних обов'язків.

Перспективним напрямком подальших досліджень є поглиблене вивчення кожної із запропонованих методик бігу, під час різних кліматичних умов із використанням спеціального спорядження, засобів індивідуального захисту, спеціальних засобів з комплексним виконанням заходів фізичного впливу. Експериментально перевірити та запровадити в освітній процес ВНЗ із метою вдосконалення фізичної підготовленості майбутнього офіцера поліції.

Використана література:

1. Заярін Г. О., Несін О. М., Мельников Г. Б. Психофізична підготовка курсантів навчальних закладів МВС: Навчальний посібник / за ред. Г. О. Заяріна. – Донецьк: Донецький інститут внутрішніх справ, 2001. – 240 с. , мал.
2. Бака М. М. Фізичне і військово-патріотичне виховання молоді. Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України» / М. М. Бака. Київ, 2004. – 460 с.
3. Легка атлетика: техніка бігу та спеціальні бігові вправи : навч.-метод. рек. / [уклад.: Моргунов О. А., Соколов О. А., Соколова В. Ю., Демчук М. А.]; МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ, Ф-т з підготовки фахівців міліції громадської безпеки, Каф. спец. фіз. підготовки. – Харків : ХНУВС, 2013. 48 с. : іл.
4. Куракин М. А., Головина Л. Л., Физиологические основы бега: Учебное пособие / М. А. Куракин. Тамбов, 1988. – 104 с.
5. Проблема выносливости в спринетерском и барьерном беге. Сборник научных трудов. Москва: Всесоюзный научно-иследовательский институт физической культуры, 1985. – 152 с.
6. Присяжнюк. С. І., Краснов В. П., Третьяков М. О., Раєвський Р. Т., Кійко В. Й., Панченко В. Ф. Фізичне виховання. Навч. пос. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – 192 с.
7. Физическая подготовка военослужащих к действиям в особых условиях: учеб.пособ. / под ред. М. Лаговского. – Санкт-Петербургг : Питер, 1996. – 135 с.
8. Юшкевич Т.П. Оздоровительный бег. – Минск : Полымя, 1985. – 111 с. , ил.

References:

1. Zaiarin, H. O., Nesin, O. M., Melnykov, H. B. (2001) Psykhofizychna Pidhotovka Kursantiv Navchalnykh Zakladiv MVS [Psychophysical Training of Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs]: Textbook / Under Edition of H. O. Zaiarina. – Donetsk: Donetsk Institute of Internal Affairs. 240 s. [in Ukrainian]
2. Baka, M. M., Korzh, V. P. (2004) Fizychne i Viiskovo-Patriotychne Vykhovannia Molodi [Physical, Military and Patriotic Upbringing of Youth]. Kyiv. Search and Publishing Agency "Book of Memory of Ukraine". 460 s. [in Ukrainian]
3. Lehka Atletyka: Tekhnika Bihu ta Spetsialni Bihovi Vpravy [Track and Field Athletics: Running Technique and Special Running Exercises]: Manual / [authors: Morhunov O. A., Sokolov O. A., Sokolova V. Yu., Demchuk M. A.]; Ministry of Internal Affairs of Ukraine, Kharkiv National University of Internal Affairs, Faculty on Training Specialists for Public Police Units, Special Physical Training department. – Kh.: KhNUIA, 2013. 48 s . [in Ukrainian]
4. Kurakin M. A., Holovina L. L. (1988) Fiziolohicheskiie Osnovy Beha [Physiological Basics of Running]: Textbook. Tambov. 104 s. [in Russian]
5. Problema Vynoslivosti v Sprinterskom i Bariernom Behe [Problem of Endurance in Sprinting and Barrier Running]. Collection of scientific works. Moscow: All-Union Research Institute of Physical Education, 1985. 152 s. [in Russian]
6. Fizychne Vykhovannia [Physical Education]. Manual. Prysiazhniuk S. I., Krasnov V. P., Tretiakov M. O., Raievskyi R. T., Kiiko V. I., Panchenko V. F. – Kyiv : Center for Educational Literature, 2007. 192 s. [in Ukrainian]
7. Fizicheskaia Podhotovka Voiennosluzhashchikh k Deistviiam v Osobykh Usloviiakh [Physical Training of Military Servicemen for Actions in Special Conditions]: Manual / Under Edition of M. Lahovskoi. – St. Petersburg: St. Petersburg, 1996. 135 s. [in Russian]
8. Yushkevich T. P. (1985) Ozdorovitelnyi Beh [Healthy Running]. Minsk: Polymia. 111 s. [in Russian]

Боровик Н. А. Легкая атлетика как средство развития физической выносливости будущих офицеров Национальной полиции Украины

В работе освещены вопросы, связанные с усовершенствованием уровня физической подготовки будущих офицеров Национальной полиции Украины, которые проходят обучение в высших учебных заведениях со специфическими условиями обучения, а именно развития их физической выносливости средствами легкой атлетики.

Предоставлено понятие общей и специальной физической выносливости; раскрыты понятие, цели, оздоровительного и спортивного бега.

Рассмотрена техника и экспериментально проверена методика подготовки к оздоровительному бегу, проведена сравнительная характеристика частоты некоторых заболеваний курсантов 1-го курса Харьковского национального университета внутренних дел, которые занимались по авторской методике.

Проведен анализ динамики роста мировых рекордов спортивного бега у мужчин на различных дистанциях на протяжении четырех периодов времени. Раскрыта техника бега на короткие, средние и длиные дистанции с выполнением старта, стартового разбега, бега по дистанции и финиша. Продемонстрированы нормативы по бегу на различные дистанции для полицейских, которые учатся в высших учебных заведениях со специфическими условиями обучения. Даны методические указания для бега по пересеченной местности, с целью улучшения уровня развития физической выносливости.

Ключевые слова: *полицейский, физическая выносливость, оздоровительный бег, спортивная бег, гиподинамия, физическое состояние, психофизическая подготовка, волевые качества, пересеченная местность.*

Borovyk M. O. Track and field as a mean of developing physical endurance of future officers of the National Police of Ukraine

The author of this paper has highlighted the issues related to the improvement of the level of physical preparedness of future officers of the National Police of Ukraine, who undergo training in higher educational institutions with specific learning conditions, namely the development of their physical endurance by means of track and field. The author has provided: the concept of general and special physical endurance: has revealed: the terms, goals and purpose of recreational and sports jogging. The author has studied the technique and has experimentally tested the methods of training for recreational jogging; has provided the comparative characteristics of the frequency of some diseases of the first-year students of Kharkiv National University of Internal Affairs, who were trained in accordance to the author's methodology.

The analysis of the dynamics of the growth of world records of sports jogging among men at different distances during four seasons has been conducted. The technique of running for short, medium and long distances with doing hajime, starting stride, run in distance and finish has been revealed. The author has demonstrated the standards for running on different distances for police officers trained in higher educational institutions with specific learning conditions. Methodical instructions for running cross-country terrain, in order to improve the level of development of physical endurance, have been provided.

Key words: *a police officer, physical endurance, recreational jogging, sports jogging, hypodynamia, physical condition, psychophysical training, endurance and stamina, cross-country terrain.*

УДК 37.02(37.013)

Булгару Н. Б.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕСС ВНЗ

У статті досліджено процес формування професійних компетенцій у студентів шляхом впровадження інноваційних та інформаційних технологій в освітній процес ВНЗ. Визначені особливості впровадження інноваційних та інформаційних технологій в освітній процес ВНЗ, охарактеризовані основні якості та критерії технологічності освітнього процесу у ВНЗ. Досліджено та науково обґрунтовано особливості втілення інноваційних та інформаційних технологій в освітній процес ВНЗ, розглянуті методи та засоби формування професійних компетенцій в умовах різних моделей навчання.

Ключові слова: *інноваційні технології, інформаційні технології, професійна компетенція, мультимедійні лекції, тренінг-лекції, інтерактивні дискусії.*

Сучасні тенденції розвитку в нашому суспільстві зараз такі, що світ вступає в епоху, коли велика частина економічного багатства створюється поза сферою матеріального виробництва. Україна знаходиться на шляху до переходу від індустріального суспільства до інформаційного. У даний час збільшується значимість і вартість інтелектуальної праці, зростає роль інформації і інформаційних технологій. Динамічний характер професійної діяльності сучасного фахівця, використання в ній інноваційних та інформаційних технологій, які обумовлюють об'єктивну потребу в рішенні проблеми вдосконалення системи професійної підготовки фахівців. Постійне вдосконалення й оновлення змісту і технологій підготовки фахівців є важливою проблемою реформування системи вищої професійної освіти в Україні. Проблема підготовки майбутнього фахівця за допомогою інноваційних та інформаційних технологій на сьогодні є відкритою та актуальною.

Інформація освіти є ключовою умовою успішного розвитку процесу інформації суспільства і потребує пильної уваги. Серед авторів публікацій із інноваційної проблематики сучасної вищої освіти слід зазначити таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як: Н. Волкова, І. Дичківська, Ю. Жиляєва, Т. Волоковська, Г. Ковальчук, Л. Новікова, І. Підласий, О. Січкарук Т. Коляда, Л. Овчаренко, В. Паламарчук, І. Підласий, Л. Хіхловський, J. Gardner, H. Klages, E. Petlak, S. Pokrivcakova, Z. Pietrasiński, A. Sowiński, P. Whitefield та багато інших [1; 4; 6; 8; 9; 11; 13].

У дослідженнях І. Вачкова, Ю. Ємельянова, С. Крамаренко, А. Мартинець, Н. Оганесян, Л. Пироженко, О. Пометун [2; 5; 8] відображено теоретичні й практичні аспекти використання інтерактивних методів навчання. Використанням інформаційних та мультимедійних технологій у сучасному світі займаються вітчизняні та зарубіжні науковці: І. В. Беліцин, Е. Джей, Ю. Н. Єгорова, М. І. Жалдак, Н. Ю. Іщук, В. В. Качала, Г. Кірмайєр, Н. І. Клевцова, Н. В. Клемешова, І. І. Косенко, В. В. Лапінський, А. В. Олійник, Т. Г. Піскунова, О. В. Скалій, О. Г. Смолянинова, А. В. Соловов, М. Д. Тукало, О. А. Чайковська, О. Ю. Чубукова, М. І. Шут та ін. [3; 7; 10]

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує наявність значної кількості наукових досліджень цього питання. Незважаючи на вагомі результати досліджень останніх років, доводиться констатувати, що залишається ряд проблем, пов'язаних із відсутністю єдиної методології використання потенційних можливостей інформаційних технологій у системі професійної підготовки фахівців. Виникає багато проблем, починаючи

від створення інфраструктури інформатизації вузу і закінчуючи використанням наявних педагогічних програмних продуктів у навчальному процесі. На нашу думку, вирішення цього завдання можливе на основі побудови освітнього середовища підготовки майбутнього фахівця.

Мета дослідження дослідити процес формування професійних компетенцій у студентів шляхом впровадження інноваційних та інформаційних технологій в освітній процес ВНЗ. Для досягнення поставленої мети було обрано об’єкт дослідження – професійна підготовка студентів вищих навчальних закладів; предмет дослідження – формування професійної компетентності студентів ВНЗ; завдання дослідження: теоретично та експериментально обґрунтувати застосування сучасних інноваційних та інформаційних технологій в освітній процес ВНЗ.

Основною формою навчання у вищому навчальному закладі залишається лекція, незважаючи на її гостру критику як пасивної форми навчання. Лекції є однією з найдавніших та найпоширеніших форм викладання у вищій школі, курси лекцій синтезують великий обсяг знань, який викладач подає в опрацьованому вигляді. Але традиційні лекції не задовольняють попит студентів. На їх місце приходять мультимедійні лекції, які забезпечують наочний супровід, тренінг-лекції, інтерактивні дискусії, які забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі.

Організація *мультимедійних лекцій* [10] потребує наявність спеціальних аудиторій для проведення комп’ютеризованих лекцій, де є портативний комп’ютер, проектор, сумісний із наявним програмним, звуковим забезпеченням, екран, можливість затемнення аудиторії, доступ до Інтернету тощо, що потребує значних фінансових витрат, тому в більшості ВНЗ ця форма мало поширена. Мультимедійні лекції сьогодні в переважній більшості організовуються завдяки особистому ентузіазму викладачів та їх творчості. Ще одна сторона проблеми в запровадженні мультимедійних лекцій – непідготовленість викладачів, які недосконало опанували комп’ютерні технології. Підготовка презентаційних програм, мультимедійних лекцій потребує зусиль і відповідної підготовки. У вирішенні цього питання може бути цікавою співпраця студентів і викладачів. Нами було запропонована певна модель підготовки мультимедійних лекцій. Студенти, які швидше опановують сучасні комп’ютерні технології, можуть готувати мультимедійні презентації на задану тему, як творчі роботи, що сприятиме взаємозбагаченню, взаємному навчанню студента і викладача, зростанню інтелектуального рівня, побудові партнерських стосунків, академічної єдності.

Цікавим напрямком у застосуванні сучасних комп’ютерних технологій є *інтерактивне спілкування* [8]. Фахівці виділяють комп’ютерні інтерактивні дискусії двох основних категорій: синхронні («чати») і асинхронні (електронна пошта, списки адресатів, Інтернет форуми). Під час синхронних дискусій студенти ефективно спілкуються через Інтернет, а в асинхронних дискусіях спілкування більше нагадує листування. Загалом синхронні інтерактивні дискусії ідеально підходять для дистанційного навчання, асинхронні – для стаціонарного навчання, урізноманітнюючи безпосереднє щоденне спілкування студентів. Найпростішим засобом спілкування є використання електронної пошти – відправлення студентам повідомлень. Для великих лекційних курсів або тем цей засіб заощаджує чимало часу. Електронні адреси студентів, об’єднані, приміром, під назвою «група ОВ – 2017» відомі як адресні книги, вони можуть бути надзвичайно корисними для великих груп. Розіславши лекційний матеріал напередодні, на лекції-тренінгу, можна активно працювати над його засвоєнням, а не репродуктивно конспектувати лекцію.

Складнішою і більш трудомісткою є організація *Інтернет-форумів* [8; 10], які реєструють індивідуальну участь студентів у дискусіях. Кожен учасник може ознайомитися з повним текстом дискусії і приєднатися до обговорення. Інтерактивні комп’ютерні бесіди («чати») найбільше потребують ретельного планування, спеціальних комп’ютерних програм і дотримання етичних норм і процедур спілкування. Інтернет-форуми, організація тематичних груп, як творче завдання, можуть організовувати власне студенти, а викладачі – бути учасниками цього процесу. Аналіз дискусій в Інтернет-форумах, тематичних групах може дати картину засвоєння теоретичного матеріалу студентами, вміння толерантного спілкування, ведення дискусії, аргументації своєї позиції тощо.

Гуманізація освіти, її орієнтація на розкриття особистісного потенціалу зумовили виникнення і вдосконалення нових освітніх технологій. Серед таких технологій особливе місце займають *тренінгова форма* навчання, яка забезпечує ефективне формування свідомих мотивацій, необхідних якостей, умінь, навичок, компетентності та є альтернативою лекцій.

Виходячи з досліджень різних авторів [1–7] та наших власних, можна зазначити, що особливість і переваги педагогічного тренінгу (перед іншими формами роботи вищого навчального закладу) полягають у поєднанні гуманістичних, демократичних принципів з інтерактивними методами роботи, що дозволяє навчатись у комфортних умовах та залучати більшість учасників до навчально-виховного процесу; створювати ситуації успіху; добровільно брати участь та визначати власний темп розвитку, що забезпечує індивідуальний підхід; швидко застосувати набуті теоретичні знання на практиці; вивчати складні, емоційно значимі питання в безпечній обстановці тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиками; максимально швидко занурюватись у практичну діяльність, що дозволить бути успішним, а відтак конкурентноспроможним в професійній діяльності.

Але тренінгова форма роботи, яка визнана ефективною формою роботи, залишається епізодичною в навчальному процесі вищого навчального закладу. Така ситуація є наслідком декількох причин. По-перше, для організації і проведення тренінгу необхідно відповідно обладнанні аудиторії, створені спеціальні тренін-

гові центри, для створення яких потрібне значне фінансування. По-друге, для організації і проведення тренінгу необхідно відповідно підготовлені педагоги-тренери (фасилітатори), підготовка яких, цілеспрямовано, на сьогодні не здійснюється. По-третє, відсутня мотивація викладача щодо проведення занять у тренінговій формі роботи, оскільки для її підготовки потрібен значний час, відповідні матеріальні ресурси тощо.

Щоб встигати за розвитком сучасного мінливого світу, студенти повинні мати високий рівень освіти, а без впровадження сучасних інноваційних технологій це неможливо. Враховуючи те, що існує безпосередній зв'язок між рівнем освіти людини і її професійним та економічним добробутом, впровадження вищезазначених та інших інноваційних технологій в навчальний процес вищого навчального закладу є актуальним питанням. Вирішення цього питання потребує консолідації свідомості, спільних зусиль, мобільності навколо ідеї побудови інноваційного, гуманістичного, демократично орієнтованого освітнього простору, який забезпечить умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості та конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Проаналізувавши аспекти і умови впровадження інноваційних та інформаційних технологій в освітній процес та види інтерактивного навчання у ВНЗ, ми дійшли висновків, що існує безпосередній зв'язок між рівнем освіти людини і її професійним та економічним добробутом, впровадження вищезазначених та інших інноваційних та інформаційних технологій у навчальний процес вищого навчального закладу є актуальним питанням. Вирішення цього питання потребує консолідації свідомості, спільних зусиль, мобільності навколо ідеї побудови інноваційного, гуманістичного, демократично орієнтованого освітнього простору, який забезпечує умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості та конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Перспективами подальших досліджень є аналіз та вибір спеціалізованих навчальних програм, використання яких сприятиме підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців.

Використана література:

1. Дудко Л. А. Роль інноваційних педагогічних технологій у становленні конкурентоспроможних спеціалістів / Л. А. Дудко // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр культури. – 2004. – № 39. – С. 1–4.
2. Канаев В. І. Дистанційне навчання: технологічні аспекти / В. І. Канаев. – Київ : Сучасний гуманітарний університет, 2008. – 192 с.
3. Кремень В. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави / В. Кремень // Освіта України. – 2003. – № 34. – С. 2.
4. Козлакова Г. О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті / Г. О. Козлакова – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
5. Кофтан Ю. Р. Програмно-інструментальне забезпечення мережевих систем дистанційного навчання / Ю. Р. Кофтан // Дистанційна освіта. – 2003. – № 4. – С. 19–26.
6. Олійник А. Поняття й реальність процессу інноваційного розвитку освіти в Україні в контексті Болонських декларацій // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 42–49.
7. Пидкасистый П. І. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і педагогічних коледжів / під ред. П. І. Пидкасистого. – Київ, 2008. – 640 с.
8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
9. Тартур Ю. Г., Медведев В. Е. Подготовка преподавателя высшей школы : компетентностный подход [Текст] / Ю. Г. Тартур, В. Е. Медведев // Высшее образование в Украине. – 2007. – № 11. – С. 46.
10. Трайнев В. А. Нові інформаційні комунікаційні технології в освіті / В. А Трайнев, В. Ю. Теплышев, І. У. Трайнев. – Київ: «Дашков і До», 2009. – 320 с.
11. Хуторской А. Образовательные компетенции в дидактике и методике личностно-ориентированного обучения [Текст] / А. Хуторской // Известия МСАО. – 2003. – № 2. – С. 167.
12. Levina M. M. Technology of professional-pedagogical education. Moscow, 2001.
13. Sibirskaya M. P. Pedagogical technologies and improvement of professional skill of engineering-pedagogical workers. St. Petersburg, 2001.

References:

1. Dudko L. A. Rol innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii u stanovlenni konkurentospromozhnykh spetsialistiv / L. A. Dudko // Multyversum. Filosofskyi almanakh. – K. : Tsentr kultury. – 2004. – № 39. – S. 1–4.
2. Kanaev V. I. Dystantsiine navchannia: tekhnolohichni aspekty / V. I. Kanaev. – Kyiv : Suchasnyi humanitarnyi universytet, 2008. – 192 s.
3. Kremen V. Modernizatsiia systemy osvity yak vazhlyvyi chynnyk innovatsiinoho rozvytku derzhavy // Osvita Ukrainy. – 2003. – № 34. – C. 2
4. Kozlakova H. O. Teoretychni i metodychni osnovy zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u vyshchii tekhnichnii osviti / H. O. Kozlakova – K.: IZMN, 1997. – 180 s.
5. Koftan Yu. R. Prohramno-instrumentalne zabezpechennia merezhevykh system dystantsiinoho navchannia / Yu. R. Koftan // Dystantsiina osvita. – 2003. – № 4 – S. 19-26.
6. Oliinyk A. Poniattia y realnist protsessu innovatsiinoho rozvytku osvity v Ukraini v konteksti Bolonskykh deklaratsii // Vyshcha osvita Ukrainy, 2007. – № 1. – S. 42–49.
7. Pydkasystыi P. I. Pedahohika. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedahohichnykh VNZ i pedahohichnykh koledzhiv / Pid red. P. I. Pydkasystoho. – Kyiv, 2008. – 640 s.
8. Pometun O. I. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk. metod. posibn / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. – Kyiv: Vydavnytstvo A.S. K., 2004. – 192 s.
9. Tartur Yu. H., Medvedev V. E. Podhotovka prepodavatelia vssshei shkoli: kompetentnostniy podkhod [Tekst] / Yu. H. Tartur, V. E. Medvedev // Visshee obrazovanye v Ukrayne. – 2007. – № 11. – S. 46-56.

10. Trainev V. A. Novi informatsiini komunikatsiini tekhnolohii v osviti / V. A Trainev, V. Yu. Teplshev, I. U. Trainev. – Kyiv: «Dashkov i Do», 2009. – 320 s.
11. Khutorskoi A. Obrazovatelnie kompetentsyy v dydaktyke y metodyke lychnostno-oryentyrovannoho obuchenyia [Tekst] / A. Khutorskoi // Yzvestyia MSAO. – 2003. – № 2. – S. 167-171.
12. Levina M. M. Technology of professional-pedagogical education. Moscow, 2001.
13. Sibirskaya M. P. Pedagogical technologies and improvement of professional skill of engineering-pedagogical workers. St. Petersburg, 2001.

Булгару Н. Б. Формирование профессиональных компетенций студентов путем внедрения инновационных и информационных технологий в образовательный процесс вузов

В статье исследован процесс формирования профессиональных компетенций у студентов путем внедрения инновационных и информационных технологий в образовательный процесс вуза. Определены особенности внедрения инновационных и информационных технологий в образовательный процесс вуза, охарактеризованы основные качества и критерии технологичности образовательного процесса в вузе. Исследованы и научно обоснованы особенности воплощения инновационных и информационных технологий в образовательный процесс вуза. Рассмотрены методы и средства формирования профессиональных компетенций в условиях различных моделей обучения.

***Ключевые слова:** инновационные технологии, информационные технологии, профессиональная компетенция, мультимедийные лекции, тренинг-лекции, интерактивные дискуссии.*

Bulharu N. B. Formation of the professional competences of students by implementation of innovative and information technologies in the educational process of universities

The process of formation of the professional competences of students by implementation of innovative and information technologies in the educational process of universities is investigated in the article. The special aspects of the introduction of innovative and information technologies in the educational process of the university are determined, the basic qualities and criteria of technological effectiveness in the educational process of the university are characterized. The singularity of implementing innovative and information technologies in the educational process of the university are examined and scientifically substantiated. The methods and means of formstion of the professional competencies in the context of different training models are considered.

***Key words:** innovative technologies, information technologies, professional competence, multimedia lectures, training lectures, interactive discussions.*

УДК 376(477)

Вербенець А. А.

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМКИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті окреслено пріоритетні напрями вдосконалення інклюзивної освіти,а саме побудова чіткої концепції, дієвої управлінської системи та законодавчої бази з метою забезпечення комплексної підтримки інклюзивного навчання на всіх його рівнях, а також підвищення рівня фахової підготовки педагогічного персоналу для роботи в інклюзивних школах, прикладним виміром чого є належне методичне забезпечення навчального процесу.

Реалізація окреслених напрямів удосконалення інклюзивного навчання потребує постійного моніторингу якості шкільної освіти, зокрема оновлення стандартів якості, а також розробки нових процедур контролю та оцінки з метою підвищення ефективності інклюзивної освіти та створення умов для оптимальної соціалізації та подальшої самореалізації учнів з особливими освітніми потребами.

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, законодавча база, ресурсні центри, моніторинг якості.*

Постановка проблеми. Дослідження шляхів удосконалення інклюзивної освіти є вкрай актуальним на сучасному етапі розвитку освітньої системи, що зумовлено нагальним впровадження інклюзивного навчання доосвітнього середовища українського суспільства.

Отже, поєднання в єдиному освітньому просторі учнів з різними освітніми можливостями та потребами вимагатиме відповідних зрушень як у контексті методичного забезпечення навчального процесу, так і в напрямі фахової підготовки вчителів, а також у системі управління освітньою системою в цілому.

Зазначені завдання підкреслюють актуальність наукових розробок із цього напряму з метою удосконалення системи надання освітніх послуг в умовах інклюзії, які мають охоплювати цілу низку взаємопов’язаних аспектів.

Таким чином, важливість наукових дослідження з даної тематики важко переоцінити, а їх головною метою має бути створення цілісної концепції надання освітніх послуг в умовах інклюзивного середовища.

Значний внесок у дослідження проблем інклюзивної освіти зробили такі вчені, як О. М. Василенко [2], Н. О. Софій [6], О. В. Глузман [4], А. Колупаєва [1], О. О. Чуєва [4], Р. С. Маранчак [2], Л. І. Міщик [3],

Ю. М. Найда [6], В. В. Олійник [5], Т. Ю. Подобєдова [4], В. Ф. Щеколодкін [4], які окреслили основні тенденції та напрями розвитку інклюзивного навчання в Україні, зокрема визначили провідні методичні аспекти реалізації інклюзивного навчання, а також вимоги до фахового рівня вчителів інклюзивних шкіл.

Наявні наукові дослідження відрізняються багатоаспектністю та вираженою практичною спрямованістю, але питання щодо створення цілісної та дієвої концепції інклюзивного навчання, яка охоплювала б також законодавчі аспекти та проблеми моніторингу якості надання освітніх послуг, залишається невирішеним.

Ефективним напрямом оптимізації інклюзивної освіти в Україні може стати екстраполяція досвіду інших країн на українське освітнє середовище, зокрема, досить цікавим у цьому контексті видається досвід реалізації інклюзивного навчання в Республіці Мальта.

Таким чином, метою даної статті є визначення пріоритетних напрямів удосконалення системи інклюзивної освіти на основі досвіду республіки Мальта.

Реалізація інклюзивної освіти в Республіці Мальта охоплює в собі, по-перше, кардинальну перебудову системи управління інклюзивною освітою.

Так, передусім, це передбачає створення чіткої концепції інклюзивної освіти, яка охоплюватиме в собі головну ідею інклюзивного навчання та його практичні результати. Розроблена концепція інклюзивної освіти має складатися із чітко визначених концептуальних складових частин, що є певним управлінськими координатами для подальшого регулювання системи надання освітніх послуг на рівні законодавства та державної політики.

Метою перебудови управлінської системи має бути налагодження партнерської взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу, а також обмін досвідом між навчальними закладами з метою підвищення якості та ефективності навчання, зокрема забезпечення максимально можливої доступності освіти для учнів, які мають обмежені можливості та особливі навчальні потреби.

Створення якісної системи управління інклюзивною освітою передбачає надання керівної ролі Міністерству освіти в контексті побудови узгодженої законодавчої системи, яка б охоплювала регулювання освітньої політики в державі.

Реалізація ефективної управлінської стратегії передбачає також створення відповідної національної установи, мета роботи якої полягатиме в керуванні системою інклюзивної освіти та здійсненні якісної підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Однією із функцій створеного державного органу має бути вдосконалення навчальних програм та впровадження нових підходів до реалізації інклюзивної освіти на всіх її рівнях, а також здійснення моніторингу, важливою складовою частиною чого є відслідковування та контроль довгострокової ефективності навчання, відповідно до стандартів забезпечення якості в системі інклюзивної освіти [8].

Модернізація управлінської системи передбачає також створення фінансових стимулів та гнучкої системи заохочень щодо розвитку політики інклюзії всіма учасниками освітнього процесу.

Другим важливим напрямом удосконалення інклюзивної освіти є налагодження системи комплексної підтримки всіх учасників навчального процесу, одним із напрямів якої є створення учнівських служб у межах навчальних закладів, що передбачатиме перехід від застосування компенсаторних підходів до використання превентивних заходів, спрямованих на актуалізацію потенційних можливостей всіх учнів. Вкрай актуальним у даному контексті є створення спеціалізованих ресурсних центрів, які зможуть надавати підтримку шкільному колективу, спрямовану на максимальне задоволення навчальних потреб учнів, які мають різні освітні можливості [8].

Зокрема, надання підтримки учням має охоплювати в собі як діагностику їх навчальних потреб та можливостей, так і систематичний моніторинг особливостей їх навчальної діяльності, що передбачатиме також залучення до навчального процесу їх батьків або опікунів.

Вкрай важливим аспектом даної проблематики є надання підтримки вчителям, завдяки організації їх співпраці з колегами та іншими фахівцями, що надає можливість обміну досвідом та підвищення продуктивності педагогічної діяльності в напрямку збільшення можливостей задоволення відмінних навчальних потреб учасників навчального процесу.

А саме одним із напрямів надання ефективної підтримки вчителям є створення партнерської мережі, до якої будуть залучені педагогічні працівники, тренери, лікарі та інші фахівці з даного напряму, що надасть можливість постійного обміну досвідом, консультацій, взаємодопомоги та продуктивної співпраці в напрямку підвищення професійного рівня вчителів інклюзивних шкіл [8].

Зокрема, найбільшого значення в контексті удосконалення інклюзивної освіти має надаватись фаховий підготовці та навчанню педагогічного персоналу для роботи в інклюзивних школах.

Так, досить ефективним є залучення до роботи в шкільних закладах вчителів з інвалідністю, які можуть бути ефективним взірцем для дітей, демонструючи на власному прикладі можливості розвитку та самовдосконалення, незважаючи на існування певних обмежень та ускладнень.

Зокрема, входження фахівців з обмеженими можливостями до системи інклюзивної освіти, а саме поширення ними цінностей та культури інклюзії стане важливим напрямом їх самоактуалізації та позитивним чином впливатиме на учнів, які мають певні ускладнення та потребують відповідної підтримки та допомоги щодо створення в них установки на успіх та подолання психологічних перешкод, що негативним чином позначаються на їх навчанні та розвитку [10].

Вкрай важливим є створення системи безперервної освіти шкільних вчителів, зокрема в дистанційному режимі, що дозволить організувати постійну співпрацю та взаємодію між великою кількістю педагогічних працівників, обмін досвідом та взаємодопомогу в процесі подолання певних складнощів, з якими вони стикаються в своїй освітній практиці.

Зокрема, специфіка педагогічної діяльності в інклюзивних школах вимагатиме проходження вчителями спеціальних підготовчих програм, спрямованих на прийняття ними обмежених можливостей учнів та розвиток навичок роботи в умовах гетерогенного освітнього середовища.

Це потребує не тільки застосування навичок індивідуального підходу до різних учнів, але й відповідної адаптації навчальних планів, що надало б змогу певним чином диференціювати складність навчання в контексті різних можливостей учнів, метою чого має бути задоволення навчальних потреб всіх учнів, а також розвиток у них впевненості у власних силах долати складнощі та досягати поставлених цілей.

Вкрай важливим в даному контексті є також запровадження наставництва між учнями з метою допомоги учням, які мають більші обмеження у виконанні шкільної програми, досить ефективним чинником чого може стати також підтримка з боку батьків в процесі виконання домашніх завдань.

Таким чином, впровадження інклюзивної освіти вимагає суттєвої перебудови системи підготовки вчителів інклюзивних шкіл, що може бути досягнуто за умови налагодження співпраці між університетами та вищими навчальними закладами, використання їх ресурсів та навчальних можливостей із метою розвитку спеціальної освіти, а саме підготовки вчителів, тренерів та створення відповідного методичного забезпечення навчального процесу в інклюзивній школі [10].

Ефективною формою отримання вчителями інклюзивних шкіл спеціалізованої освіти або підвищення кваліфікації може бути навчання в тренінговому форматі, що надасть можливість практичного відпрацювання засвоєних знань та навичок, що є вкрай важливим в контексті вирішення провідних завдань інклюзивного навчання, а саме розвитку у вчителів навичок взаємодії з учнями в умовах гетерогенного середовища.

Навчання педагогічного колективу передбачатиме також подальшу трансляцію отриманих знань та навичок іншим вчителям шкіл, а саме відпрацювання та розвиток технік роботи з учнями з особливими потребами у форматі окремих шкіл з метою навчання нових співробітників та опанування ними специфіки роботи в інклюзивній школі [10].

Важливим аспектом даної проблеми є також прийняття педагогічними працівниками культури та політики інклюзивного навчання, зокрема розвиток відповідних поглядів та цінностей інклюзії, що сприятиме їх належній професійній самоідентифікації та, у свою чергу, підвищить рівень педагогічної діяльності.

Таким чином, реалізація політики кадрового забезпечення інклюзивних шкіл передбачатиме постійне визначення потреб у професійному розвитку та навчанні серед педагогічного персоналу шкіл та своєчасне й ефективне їх задоволення із залученням висококваліфікованих фахівців та спеціалістів із даного профілю.

Одним із головних механізмів впровадження інклюзивного навчання є перебудова навчальних планів, а також системи оцінки навчальної діяльності учнів інклюзивних шкіл.

Так, впровадження інклюзивного навчання потребує використання універсального дизайну навчальних планів, що значно збільшує рівень їх диференційованості та гнучкості у побудові навчальних занять.

Отже, вкрай важливим є впровадження інноваційних підходів до розробки навчальних програм з метою забезпечення участі в навчальному процесі всіх учнів.

Нагальним є застосування певних методів та прийомів активізації навчальної діяльності учнів із врахуванням їх можливостей та потреб, а саме спонукання учнів до самоаналізу власного навчального процесу, а також впровадження відповідних процедур реєстрації та звітування щодо перебігу навчання, відповідно до стандартів інклюзивної освіти.

Зокрема, в умовах інклюзивних шкіл є доцільним використання тільки альтернативних засобів оцінки, що враховуватиме диференціацію учнів за їх можливостями, отже, стане спеціальним засобом моніторингу розвитку учнів, які мають особливі навчальні потреби та імовірно більший ступінь складнощів у процесі навчання.

Таким чином, пріоритетними напрямами удосконалення інклюзивної освіти є побудова чіткої концепції, дієвої управлінської системи та законодавчої бази з метою забезпечення комплексної підтримки інклюзивного навчання на всіх його рівнях. Також вкрай важливим напрямом оптимізації інклюзивної освіти є підвищення рівня фахової підготовки педагогічного персоналу для роботи в інклюзивних школах, практичним виміром чого є належне методичне забезпечення навчального процесу, а саме перебудова навчальних планів та системи оцінки учнів з особливими навчальними потребами.

Розвиток інклюзивної освіти має відбуватись у напрямі реалізації її головної мети, а саме забезпечення умов для подальшої життєвої самореалізації учнів з особливими потребами.

Так, перспективною метою інклюзивної освіти є створення максимально сприятливих умов для оптимального входження учнів у соціальне життя, професійної самореалізації або продовження освіти у вищих навчальних закладах, що передбачає як здійснення вчасної профорієнтації, так і розвиток навичок соціальної взаємодії, що допоможе уникнути можливих труднощів у подальшому житті.

Для реалізації цих завдань необхідним є як створення для кожного з учнів перспективного індивідуального плану, так і розробка та введення до навчальної програми відповідних курсів, що сприятимуть відпрацюванню навичок соціальної взаємодії у тренінговому форматі та створять умови для надання учням необхідної емоційної підтримки в контексті адаптації до виконання нових соціальних ролей [9, с. 70].

Реалізація зазначених напрямів удосконалення системи інклюзивної освіти є можливою лише за умови розробки чітких стандартів якості, що слугуватимуть основою для здійснення постійного моніторингу шкільної освіти, результати якого слугуватимуть певними орієнтирами для підвищення ефективності навчального процесу.

Зокрема, важливим кроком у даному контексті є аналіз ефективності надання освітніх послуг з позицій директорату з стандартів якості з метою розробки пріоритетних напрямів удосконалення інклюзивної освіти, а саме, особливого значення в Республіці Мальта надається застосуванню диференційованого підходу в умовах шкільного навчання [7].

Так, здійснення моніторингу ефективності інклюзивного навчання охоплює в собі декілька важливих напрямів.

По-перше, це стосується реалізації політики, цілей та завдань інклюзивної освіти, що передбачає аналіз конкретних заходів та програм, що сприяють наданню емоційної та фінансової підтримки сім'ям, які мають дітей з особливими навчальними потребами.

Важливим у даному контексті є також моніторинг загальних цілей освітньої політики в країні, зокрема дотримання відповідних положень про інклюзивну освіту, що враховують право на освіту дітей з обмеженими навчальними можливостями.

Необхідними напрямами моніторингу якості інклюзивного навчання є також аналіз рівня професійної компетентності вчителів в контексті вимог до якості навчального процесу в умовах гетерогенного шкільного середовища. А саме проявом цього є рівень гнучкості та диференційованості навчальних планів, що мають прогнозувати ймовірні складнощі та передбачати можливі варіанти їх подолання.

Предметом моніторингу є також аналіз ситуації в контексті участі в навчальному процесі батьків або опікунів дітей з обмеженими навчальними потребами, використання відповідних комунікаційних стратегій із метою залучення широкої громадськості до системи інклюзивної освіти, а також використання відповідних додаткових ресурсів для підтримки інклюзивного навчання.

Зокрема, можливим напрямом налагодження взаємодії може бути залучення батьків та учнів до розробки програм інклюзивної освіти. Також вкрай перспективним є організація та проведення міжнародних конференцій та досліджень у контексті політики та пріоритетних напрямів розвитку інклюзивної освіти.

Важливим напрямом моніторингу ефективності інклюзивного навчання є також розробка механізмів ідентифікації дітей, які мають особливі навчальні потреби, але зовсім не беруть участь у навчальному процесі, що має бути вихідною позицією стосовно створення відповідних засобів залучення їх до освітнього простору [7].

Вкрай актуальним у даному контексті є питання щодо реалізації програми фінансової допомоги сім'ям, які мають дітей з особливими потребами з боку держави.

Отже, вдосконалення якості інклюзивної освіти потребує здійснення постійного та багатоаспектного моніторингу з урахуванням всіх важливих напрямів та складових частин інклюзивного навчання.

Ефективне здійснення моніторингу інклюзивного навчання вимагатиме також удосконалення процедури оцінки стану реалізації інклюзивної політики та практики на рівні шкільної освіти, а саме розробки нових процедур контролю та оцінки з метою підвищення якості інклюзивної освіти.

У результаті проведеного наукового аналізу можна зробити висновок про те, що пріоритетним напрямком вдосконалення інклюзивної освіти є створення структурованої концепції, яка охоплюватиме головні завдання та перспективні цілі розвитку інклюзивного навчання.

Підвищення якості інклюзивного навчання вимагає також кардинальної перебудови законодавчої бази та системи управління інклюзивною освітою, метою якої має стати як впровадження нових підходів до реалізації інклюзивного навчання на всіх його рівнях, так і створення системи комплексної підтримки всіх учасників навчального процесу, завдяки відкриттю спеціалізованих ресурсних центрів та побудові дієвої партнерської мережі, що надасть можливість постійного обміну досвідом та продуктивної співпраці між педагогічними працівниками.

Найголовнішим напрямом удосконалення інклюзивної освіти є підвищення якості підготовки педагогічної персоналу для роботи в інклюзивних школах, що може бути реалізовано завдяки створенню системи безперервної освіти шкільних вчителів, а саме проходженню ними спеціальних підготовчих програм, тренінгів у результаті налагодження співпраці між різними навчальними закладами з метою розвитку спеціальної освіти.

Практичним виміром ефективності фахової підготовки педагогічних працівників є створення належної системи методичного забезпечення інклюзивного навчання в умовах гетерогенного освітнього середовища, що вимагатиме гнучкості та диференційованості в побудові навчального процесу, зокрема використання альтернативних засобів оцінки навчальної діяльності, що створюватиме простір для подальшої реалізації можливостей всіх учнів.

Реалізація зазначених напрямів удосконалення інклюзивної освіти є можливою за умови здійснення постійного моніторингу якості інклюзивного навчання з урахуванням всіх напрямів цього процесу на основі визначених стандартів якості та процедур оцінки.

Отже, кінцевою метою інклюзивного навчання є підготовка учнів до входження у соціальне середовище, а саме професійної самореалізації або подальшого навчання у вищих навчальних закладах, що потребує розвитку відповідних соціальних навичок та вмінь, які забезпечать у майбутньому можливість успішної соціалізації та професійної діяльності.

Таким чином, удосконалення інклюзивної освіти має бути спрямовано на забезпечення адаптації та максимально можливої самореалізації учнів з особливими освітніми потребами в майбутньому житті, в процесі подальшого навчання та професійної діяльності.

Використана література:

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва – Київ: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
2. Маранчак Р. С., Василенко О. М. Інклюзивна освіта як одна з умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами / Р. С. Маранчак, О. М. Василенко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 2(8). – С. 128-132.
3. Міщик Л. І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіту / Л. І. Міщик // Вісник Запорізького національного університету. – 2007. – № 1.– С. 131.
4. Навчання людей з особливими потребами у вищий школі / О. В. Глузман, В. Ф. Щеколодкін, Т. Ю. Подобєдова, О. О. Чуєва. – Сімферополь, 2006. – 20 с.
5. Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: Стислий аналітичний огляд / В. В. Олійник. – Київ : ЦІППО, 2001. – 48 с.
6. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – Київ, 2007. – 128 с.
7. Guide lines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All [Electronic resource]. – UNESCO, 2005.
8. Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta: External Audit Report [Electronic resource] / A. Watkins, V. Donnelly, S. Ebersold, etal. – Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014.
9. Inclusive and special education: review report © Ministry of Education, Youth and Employment 2004.
10. The Salamanca Statement and Framework forAction on Special Needs Education [Electronic resource] // World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. – Paris: UNESCO, 1994.

References:

1. Kolupajeva A. A. (2009) Inkljuzyvna osvita: realii’ ta perspektyvy. Kyiv : Sammit-Knyga. 272 s. [in Ukrainian]
2. Maranchak R.S., Vasylenko O.M. (2013) Inkljuzyvna osvita jak odna z umov social’noi’ adaptacii’ ditej z osoblyvymy potrebamy / R.S. Maranchak, O.M. Vasylenko // Zbirnyk naukovyh prac’ Hmel’nyc’kogo instytutu social’nyh tehnologij Universytetu «Ukrai’na». – 2013. – № 2 (8). – S. 128-132. [in Ukrainian].
3. Mishhyk L. I. (2007) Integracija studentiv riznoi’ invalidnosti v osvitu / L. I. Mishhyk // Visnyk Zaporiz’kogo nacional’nogo universytetu. – 2007. – № 1.– S. 131–136. [in Ukrainian].
4. Navchannja ljudej z osoblyvymy potrebamy u vyshhyj shkoli (2006) / O. V. Gluzman, V. F. Shhekolodkin, T. Yu. Podobjedova, O. O. Chujeva. – Simferopol’, 2006. – 20 s. [in Ukrainian].
5. Olijnyk V.V. (2001) Dystancijna osvita za kordonom ta v Ukrai’ni: Styslyj analitychnyj ogljad / V. V. Olijnyk – Kyiv : CIPPO, 2001. – 48 s. [in Ukrainian].
6. Sofij N. Z. (2007) Konceptual’ni aspekty inkljuzyvnoi’ osvity/ Inkljuzyvna shkola: osoblyvosti organizacii’ ta upravlinnja: navch.-metod. posib. / kol. avtoriv: A. A. Kolupajeva, Yu. M. Najda, N. Z. Sofij ta in.; za zag. red. L. I. Danylenko. – Kyiv, 2007. – 128 s. [in Ukrainian].
7. Guide lines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All [Electronic resource]. – UNESCO, 2005. [in English].
8. Education for All: Special Needs and Inclusive Education in Malta: External Audit Report [Electronic resource] / A. Watkins, V. Donnelly, S. Ebersold, etal. – Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014. [in English].
9. Inclusive and special education: review report © Ministry of Education, Youth and Employment 2004. [in English].
10. The Salamanca Statement and Framework forAction on Special Needs Education [Electronic resource] // World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. – Paris: UNESCO, 1994. [in English].

Вербенец А. А. Приоритетные направления совершенствования системы инклюзивного образования в Украине

В статье обозначены приоритетные направления совершенствования инклюзивного образования, а именно построение четкой концепции, действенной управленческой системы и законодательной базы с целью обеспечения комплексной поддержки инклюзивного обучения на всех его уровнях, а также повышение уровня профессиональной подготовки педагогического персонала для работы в инклюзивных школах, прикладным измерением чего является должное методическое обеспечение учебного процесса.

Реализация обозначенных направлений совершенствования инклюзивного обучения требует постоянного мониторинга качества школьного образования, в частности обновления стандартов качества, а также разработки новых процедур контроля и оценки с целью повышения эффективности инклюзивного образования и создания условий для оптимальной социализации и дальнейшей самореализации учащихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, законодательная база, ресурсные центры, мониторинг качества.*

Verbenets A. A. Priority directions of improvement of the system of inclusive education in Ukraine

The article outlines the priority directions of the improvement of inclusive education, namely the construction of a clear concept, an effective management system and legislative framework in order to provide comprehensive support for inclusive education at all its levels, as well as to increase the level of professional of pedagogical staff for work in inclusive schools, the applied measurement of which is the proper of methodological provision of the educational process.

Implementation of the identified areas for the improvement of inclusive education requires constant monitoring of the quality of school education, in particular, updating of quality standards, as well as developing new control and evaluation procedures in order to increase the efficiency of inclusive education and create conditions for optimal socialization and further self-realization of students with special educational needs.

Key words: *inclusive education, legislative base, resource centers, quality monitoring.*

УДК 378. 14

Волотівська І. І.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЕТАПІ ПОБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1984–1991 РР.)

У статті розглянуто тенденції розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови на етапі побудови національної системи освіти в Україні. Акцентовано увагу на реформуванні системи вищої іншомовної освіти шляхом інтеграції освіти, виробництва й науки. Висвітлено основні шляхи ліквідації розриву між теоретичною та практичною підготовкою вчителя в Україні. Вказано основні ідеї та методичні рекомендації відомих педагогів щодо організації та проведення педпрактики та науково-дослідницької роботи студента. Висвітлюється запровадження комунікативного підходу в навчанні іноземної мови. Розкрито питання підготовки кадрів для викладання іноземної мови в малокомплектних класах.

Ключові слова: *фахова підготовка, реформування, спеціальність, учитель іноземної мови, малокомплектний клас, комунікативний підхід, науково-дослідницька робота, педпрактика.*

Загальноєвропейська та глобальна інтеграція характеризується значною увагою до володіння іноземними мовами. Для реалізації цього завдання необхідна якісна підготовкою фахівців, важливою умовою якої є постійне підвищення рівня їх професійної та фахової майстерності. Багатий історичний досвід української педагогічної науки дозволяє глибше зрозуміти деякі аспекти підготовки вітчизняного вчителя іноземної мови (ІМ). Вивчення питання іншомовної фахової підготовки в професійно-педагогічних навчальних закладах України на етапі побудови національної системи освіти дає змогу визначити тенденції розвитку української системи іншомовної освіти в цілому.

Професійна підготовка педагогічних кадрів залишається актуальною. О. О. Абдулліна, Ю. К. Бабанський, І. А. Зязюн вивчають шляхи професійного становлення вчителя; В. В. Баркасі, О. Б. Бігіч, Н. С. Мартинович – формування професійної компетенції майбутнього вчителя ІМ; І. М. Богданова, Л. А. Михайлова, Г. О. Нагорна – готовність учителя до професійної діяльності. Слід зазначити, що вперше системно розглянула процес фахової іншомовної підготовки вчителя в історико-педагогічному ракурсі О. Є. Мисечко, дослідивши та глибоко проаналізувавши набуття нею ознак системи. Проте недостатнє відображення в педагогічній літературі подальшого історичного досвіду із цього питання свідчить про необхідність його подальшого вивчення.

У зв'язку із цим метою статті є аналіз розвитку фахової іншомовної підготовки майбутнього вчителя на етапі побудови національної системи освіти в Україні (1984–1991 рр.).

У 1984 році в УРСР було поновлено підготовку вчителя за двома спеціальностями. Найбільш поширеними були спеціальності з предметним полем «англійська мова». 1985 рік став роком розробки та запровадження робочих планів та програм для всіх педагогічних спеціальностей педагогічних інститутів. Робочі програми стали першим позитивним зрушенням у формуванні компоненту змісту фахової та професійної підготовки вчителя ІМ [1, с. 18, 61–66].

Основними шляхами перебудови вищої та середньої спеціальної освіти називали інтеграцію освіти, виробництва й науки; підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів; якісну підготовку спеціалістів та їх виховання (індивідуальний підхід, комп'ютеризація, розвиток творчих здібностей студентів), наукові дослідження; технічне переоснащення (застосування комп'ютерних технологій) та вдосконалення управління вищою школою [4]. Від викладачів педагогічних вузів очікували широкого кругозору, бездоганного володіння своїм предметом, заняття науково-дослідною роботою та знання школи. Вони мали докласти всіх зусиль для підготовки суспільно активних, ідейно зрілих та висококваліфікованих спеціалістів у галузі освіти.

У середині 80-х років спостерігаємо процес уніфікації програм з іноземних мов з орієнтацією на середню міську школу. Через урбанізацію багато сільських шкіл зникли або стали малокомплектними. Підготовка

вчителя іноземної мови до роботи в школах такого типу не відповідала вимогам часу. Однією з проблем була постійна нестача вчителів іноземної мови в сільській місцевості. Традиційна форма підготовки вчителя, який володів двома іноземними мовами, не задовольняла вимог малокомплектної школи. Тому в багатьох малокомплектних школах працювали спеціалісти-випускники факультетів іноземних мов, у деяких – випускники інших факультетів педвузів. У цих обставинах необхідно було розробити спеціальні рекомендації для роботи в конкретних умовах малокомплектного класу.

Учитель мав визначити форми організації викладання іноземної мови з урахуванням можливості об'єднання учнів різного віку, підбирати мовний і мовленнєвий матеріал для опрацювання в різновікових групах, продумати систему завдань, урегулювати розклад уроків іноземної мови в згрупованих різновікових класах з керівництвом школи [8, с. 35–39.]. Усі ці особливості важливо було враховувати у фаховій підготовці майбутнього вчителя ІМ.

Фахова підготовка майбутніх учителів іноземної мови потребувала також змін у зв'язку з доповненнями, внесеними до програми з іноземної мови для старших класів шкіл відповідно до реформи загальноосвітньої та професійної школи в середині 80-х років. Так, практична комунікативна спрямованість всього навчального процесу посіла основне місце. Набув вагомого значення диференційований підхід та індивідуалізація в процесі навчання і виховання учнів. Вимагалося посилити увагу до організації самостійної роботи учнів з іноземної мови на уроці та передбачалося більш насичене використання можливостей лінгафонного кабінету на уроці і в позаурочний час. Комунікативний підхід до навчання ІМ набув нового напряму свого розвитку: комунікативна спрямованість навчального процесу за умови використання сучасних технологій навчання ІМ.

Необхідною умовою здійснення комунікативності вважалося ситуативне спрямування навчання іноземного мовлення, що досліджувалося методистами та вважалося основним у процесі оптимізації навчального процесу [3, с. 25]. Саме тому в процесі фахової підготовки студент повинен був опанувати ситуативний підхід до викладання дисципліни та сформувати спеціальні методичні вміння, що забезпечили б виконання наступних видів діяльності вчителя в школі.

Поглибленню інтересу до професії вчителя сприяло запровадження безперервної педагогічної практики з I по IV (V) курс (з 1985 р.). Проте, як вказує Є. П. Бєлозерцев, її недоліками були відсутність підготовки до педагогічної творчості (за винятком Полтавського педагогічного інституту), екстенсивний підхід до підготовки вчителя, домінування «поелементного підходу», коли кожен викладач засобами своєї навчальної дисципліни «закладає» свій елемент в особистість майбутнього вчителя-предметника [1, с. 15–34].

Полтавська наукова школа під керівництвом І. А. Зязюна запропонувала особистісно орієнтовану моделі професійної підготовки вчителя, що знайшла своє відображення в підручниках «Основи педагогічної майстерності» та «Педагогічна майстерність». На думку авторів, навчання у вузі мало не лише формувати професійні вміння й навички, а й розвивати особистість майбутнього вчителя та формувати його професійну майстерність [5, с. 5]. Положення концепції педмайстерності не втратили своєї актуальності й сьогодні [5, с. 8–49].

Протягом практики в школі студенти не до кінця розуміли її специфіки, не враховували індивідуально-психологічних особливостей та інтересів учнів, відчували труднощі в плануванні тощо.

Аналізуючи програми педпрактики різних педвузів, ми звернули увагу на перенасиченість завданнями, непропорційне співвідношення об'єму завдань з виховної та навчальної роботи з предмету, недостатню розробку питань організації та керівництва практикою з боку вчителів шкіл та педагогів вузу [6]. Тому формулювання практичних завдань із дисципліни не співпадали з умовами та вимогами педпрактики та не відповідали її основній меті – професійно-діяльнісному підходу, коли вся система практичних завдань мала спрямовуватися на оволодіння педагогічною діяльністю та функціями вчителя.

Щодо організації та змісту безперервної практики майбутнього вчителя ІМ, К. І. Саломатов радив урахувати специфіку цілей, змісту та структури основних видів педагогічної діяльності вчителя ІМ; психологічні особливості процесу формування методичних умінь; взаємозв'язок та наступність змісту практичних завдань від курсу до курсу; взаємозв'язок між змістом дисциплін і змістом завдань з педпрактики в середині кожного курсу; творчу, взаємну співпрацю між кафедрами, що займалися організацією та керівництвом безперервною педпрактикою; єдині зразки звітності студентів та критерії оцінювання їх діяльності [7, с. 18–19].

Все вищесказане засвідчує чітку тенденцію, що проявилася в досліджуваний період, – формування вмінь для проведення позакласної роботи з іноземної мови в змісті фахової підготовки вчителя ІМ.

Ще однією важливою рисою тогочасної фахової підготовки методисти вважали підготовку вчителя-дослідника, що міг творчо вирішувати питання навчання й виховання учнів та володів сучасними в той час методами педагогічного пошуку. Студент як творча особистість міг сформуватися лише в процесі дослідницької діяльності в сукупності з навчальною. Це забезпечувало активну участь кожного студента в науковому пошуку, сприяло ефективності навчального процесу. Завданням факультетів ІМ було не лише підготувати фахівця мови, а й сформувати вчителя ІМ як активну особистість дослідника [2, с. 58]. Системний характер дослідницької роботи був запорукою успіху студентів.

Курсова робота з методики була першим серйозним результатом наукової роботи студентів, де вони визначали мету, предмет, об'єкт дослідження, узагальнювали та робили висновки, а також оформляли результати. Науково-дослідницька робота студентів значно сприяла підвищенню наукового рівня викладання фахових предметів та покращенню підготовки майбутнього вчителя до роботи в школі.

Усе вищесказане свідчить про посилення зв'язку між теоретичною та практичною підготовкою вчителя іноземної мови, а також поглиблення інтересу студентів до методики викладання іноземної мови та фахової підготовки в цілому.

Отже, аналіз періоду побудови національної системи освіти в Україні дає змогу виділити в ньому такі тенденції: поновлення підготовки вчителів за двома спеціальностями; розробка та запровадження робочих планів та програм для всіх педагогічних спеціальностей пединститутів; курс на ліквідацію розриву між теоретичною та практичною підготовкою вчителя; розробка спеціальних рекомендації для роботи вчителя ІМ в умовах малокомплектного класу; упровадження комунікативного підходу в навчанні ІМ у вищій і середній школі; закладення основ педмайстерності Полтавською науковою школою під керівництвом І. А. Зязюна; посилення уваги до виховних можливостей ІМ та до позакласної роботи з ІМ; посилення ролі науково-дослідницької роботи студентів. Перспективним нам здається подальше вивчення системи фахової підготовки вчителя ІМ в Україні.

Використана література:

1. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е.П. Белозерцев. – Москва : Педагогика, 1989. – 208 с.
2. Борисов В. С. Учебно-исследовательская работа студентов при обучении иностранному языку на выпускном курсе языкового вуза / В. С. Борисов // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 58–61.
3. Миньяр-Белоручев Р. К., Чернова Г. М. Подготовка будущих учителей к ситуативно-направленному преподаванию французского языка / Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.М. Чернова // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 2. – С. 25–29.
4. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР // Правда. – 1987. – № 80. – 21 марта. – С. 1–3.
5. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., доп. і переробл. – Київ : Вища шк., 2004. – 422 с.
6. Программы педагогических институтов. Педагогическая практика студентов. – МП СССР, 1985.
7. Саломатов К. И., Шатилов С. Ф. Совершенствование профессионально-методической подготовки будущих учителей / К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С. 15–20.
8. Синагатуллин И. М. Некоторые вопросы профессиональной подготовки учителя иностранного языка к работе в сельской малокомплектной школе / И. М. Синагатуллин // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 3. – С. 35–39.

References:

1. Belozercev E. P. Podgotovka uchitelja v uslovijah perestrojki / E. P. Belozercev. – M.: Pedagogika, 1989. – 208 s.
2. Borisov V. S. Uchebno-issledovatel'skaja rabota studentov pri obuchenii inostrannomu jazyku na vypusknom kurse jazykovogo vuza / V. S. Borisov // Inostrannye jazyki v shkole. – 1986. – № 2. – S. 58–61.
3. Min'jar-Beloruchev R. K., Chernova G. M. Podgotovka budushhih uchitelej k situativno-napravlennomu prepodavaniju francuzskogo jazyka / R. K. Min'jar-Beloruchev, G. M. Chernova // Inostrannye jazyki v shkole. – 1987. – № 2. – S. 25–29.
4. Osnovnye napravlenija perestrojki vysshego i srednego special'nogo obrazovanija v strane. Postanovlenie CK KPSS i Soveta Ministrov SSSR // Pravda. – 1987. – № 80. – 21 marta. – S. 1–3.
5. Pedahohichna majsternist»: pidruchnyk / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushhenko, I. F. Kryvonos ta in.; za red. I. A. Zyazyuna. – 2-e vyd., dop. i pererobl. – Kyiv : Vyshha shk., 2004. – 422 s.
6. Programmy pedagogicheskih institutov. Pedagogicheskaja praktika studentov. – MP SSSR, 1985.
7. Salomatov K. I., Shatilov S. F. Sovershenstvovanie professional'no-metodicheskoj podgotovki budushhih uchitelej / K. I. Salomatov, S. F. Shatilov // Inostrannye jazyki v shkole. – 1988. – № 1. – S. 15–20.
8. Sinagatullin I. M. Nekotorye voprosy professional'noj podgotovki uchitelja inostrannogo jazyka k rabote v sel'skoj malokomplektnoj shkole / I. M. Sinagatullin // Inostrannye jazyki v shkole. – 1990. – № 3. – S. 35–39.

Волотовская И. И. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в период построения национальной системы образования Украины (1984–1991 рр.)

В статье рассмотрены тенденции развития профессиональной подготовки учителя иностранного языка в период построения национальной системы образования в Украине. Акцентируется внимание на реформировании системы высшего иностранного образования путем интеграции образования, производства и науки. Проанализированы основные пути ликвидации разрыва между теоретической и практической подготовкой учителя в Украине. Указаны основные идеи и методические рекомендации известных педагогов по организации и проведении педпрактики и научно-исследовательской работы студента. Освещается внедрение коммуникативного подхода в обучении иностранного языка. Рассмотрен вопрос подготовки кадров для преподавания иностранного языка в малокомплектных классах.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, реформирование, специальность, учитель иностранного языка, малокомплектный класс, коммуникативный подход, научно-исследовательская работа, педпрактика.*

Volotivs'ka I. I. Foreign language teacher's professional preparation during the period of constructing Ukraine's educational system

The article deals with the tendency of the development of foreign language teacher's professional preparation during the period of constructing Ukraine's educational system. The attention is focused on the reforming of the system of higher foreign education by means of integrating education, production and science. The main ways of liquidating theoretical and practical preparation gaps are analysed. Methodological recommendations of the famous educationalists about the organizing and conducting of the pedagogical practice are presented. Communicative approach is regarded as the main trend of teaching foreign languages. The author focuses on foreign language teacher's professional preparation for incomplete classes.

Key words: *professional preparation, specialty profession, foreign language teacher, intensive learning, communicative competence.*

УДК 37.048.2:37.018.262:37.035

Вольнова Л. М., Цьомик Х. Б.

КОНСУЛЬТАТИВНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА БАТЬКАМ В ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито актуальні питання консультативно-психологічної допомоги батькам в оптимізації соціального виховання підлітків. Автором наголошено на ролі сім’ї в соціальному становленні підлітка. Встановлено місце консультативної-психологічної допомоги батькам у системі віково-психологічного та змішаного сімейного консультування. Розглянуто організаційні питання консультативно-психологічної допомоги батькам (порядок звернення до консультанта, питання, розгляд яких повинен ініціювати сам фахівець, пріоритет інтересів підлітка в роботі з батьками). Визначено мету, зміст (проблеми навчання та поведінки, труднощі у відносинах підлітка та інших людей, нерозуміння власної дитини), етапи надання консультативної-психологічної допомоги батькам, а також її результати. Окреслено коло труднощів у процесі роботи з батьками підлітків.

Ключові слова: *соціальне виховання, підлітки, батьки, консультант, консультативно-психологічна допомога, мета і зміст консультування, труднощі консультування.*

Роль сім’ї у суспільстві не можна порівняти за своєю силою ні з якими іншими соціальними інститутами, оскільки саме в сім’ї формується та розвивається особистість людини. Сім’я є первинним виховним середовищем і впливає на людину впродовж усього її життя. Саме в ній закладаються основи моральності, формуються норми поведінки, розвивається внутрішній світ та індивідуальні якості особистості. Сім’я сприяє також самоствердженню зростаючої особистості, стимулює її соціальну та творчу активність, розкриває індивідуальність. Невід’ємною складовою частиною всього процесу становлення особистості в сім’ї є соціальне виховання, кінцевою метою якого є розвиток соціальної активності як соціально значимого якості особистості. Однак складність та напруженість, як і соціально-економічної, так і політичної ситуації в сучасному українському суспільстві не лише не сприяє оптимізації цього процесу, але й розширює спектр проблемних моментів, з якими стикаються на сьогодні батьки. Нездатність же чи невміння батьків порозумітися зі своїми дітьми, особливо в підлітковому віці, негативно впливає на успішність їхньої соціалізації.

Слід зазначити, що окремі аспекти порушеної проблеми розкривають у своїх працях О. В. Безпалько, В. Г. Бочарова, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов, Г. Н. Філонов, що вивчають сутність соціального виховання як категорії соціальної педагогіки, питання виховання підростаючого покоління в соціумі, особливості виховання різних вікових груп і соціальних категорій дітей; Л. П. Вовк, Н. М. Коляда, М. П. Лукашевич, Р. В. Сопівник, М. В. Шакурова, які досліджують актуальні проблеми соціального виховання в теорії та історії педагогіки та ін. Питання консультування дітей шкільного віку описано С. В. Васьківською, І. Г. Малкіною-Пих, І. В. Дубровіною та ін. Зміст консультативно-психологічної допомоги батькам щодо знаходження контакту з дітьми-підлітками вивчають Н. М. Білоусова, А. І. Конончук, Н. П. Краснова, М. І. Мушкевич, К. Ю. Яковенко та ін.

Водночас результати аналізу психолого-педагогічної практики дозволяють констатувати той факт, що різні питання консультування батьків, зокрема щодо оптимізації соціального виховання, не втрачають свою актуальність, оскільки соціальна ситуація становлення зростаючого покоління постійно міняється, а отже, змінюється її вплив та умови взаємодії батьків і дітей. Враховуючи вище означене, метою статті нами визначено окреслення сутності та основних напрямів консультативно-психологічної допомоги батькам в оптимізації соціального виховання підлітків.

Звісно, що однією з оптимальних форм розвиток навичок ефективної взаємодії між батьками і дітьми є заняття у формі тренінгів, проте впроваджувати їх із батьками в сучасних умовах досить складно. Соціально-економічна ситуація визначає дефіцит часу, а низький рівень психолого-педагогічної культури батьків спричиняє за собою відсутність запиту на психологічну допомогу. Тому, як справедливо зауважує О.В. Хухлаєва, основною формою роботи з батьками є психологічне консультування [10, с. 80]. У процесі консультативно-психологічної роботи з батьками ми можемо створити ситуацію співпраці та формувати установки відповідальності батьків як щодо проблем шкільного навчання, так і щодо розвитку дитини підліткового віку загалом.

З аналізу психолого-педагогічних [1; 5; 9], та соціально-педагогічних джерел [3] ми можемо констатувати, що питання надання консультативної допомоги батькам розглядаються передусім в руслі віково-психологічного консультування, що орієнтоване на проблеми поведінкового плану, індивідуальні особливості дітей і підлітків, питання розвитку і виховання. При цьому робота з батьками полягає в тому, щоб навчити їх поважати унікальність, індивідуальність і недоторканність особистості дитини; допомогти їм зрозуміти підлітка, навчитися розбиратися в мотивах їх вчинків, визначати характер запитів і встановлювати з ними адекватні відносини. Водночас часто проблеми дітей пов’язані з неблагополуччям у сімейній ситуації, в дитячо-батьківських відносинах, у взаємостосунках між батьками. У таких випадку більш доцільним є змішане сімейне консультування. «Часто батькам простіше звернутися до професіонала, посилаючись на труднощі у вихованні дітей, аніж попросити допомогу у вирішенні своїх непростих «дорослих проблем» – справедливо зауважує з цього приводу О. І. Артамонова [8, с. 141].

Таке консультування, на відміну від віково-психологічного, орієнтоване на розв'язання проблем у взаємостосунках, подолання сімейних конфліктів, досягнення гармонії.

Розглядаючи *організаційні питання*, зазначимо, що загалом консультативно-психологічна допомога батькам будується за двома напрямами: психологічна просвіта та соціально-психологічне консультування з проблем навчання і особистісного розвитку дітей. Початок роботи може бути ініційований, з одного боку, за запитом батьків, зокрема з приводу надання допомоги в організації ефективної дитячо-батьківської взаємодії або у зв'язку із серйозними емоційними переживаннями і подіями в сім'ї. На жаль, поки що частка таких звернень не досить висока. З іншого боку батьків на консультацію приводять рекомендації директора або класного керівника. У таких випадках батьки досить часто прагнуть відвести розмову від пошуку причин виникнення тієї або іншої психологічної якості дитини в сферу сімейних відносин, побуту. У такому випадку фахівцю завжди в центрі уваги слід утримувати інтереси дитини і прагнути уникати небезпеки занурення в розгляд нескінченних подружніх або особистих проблем батьків [9, с. 62]. Ініціатором зустрічі може бути і сам психолог чи соціальний педагог. Наприклад, батьки запрошуються на консультацію за наслідками діагностики (інформування про психічне здоров'я) або задля отримання діагностичної інформації від батьків, у разі виявлення серйозних проблем дітей у ході групової або індивідуальної роботи, з метою оптимізації ефективного дитячо-батьківського спілкування, а також психологічної підтримки батьків у вирішенні складних актуальних питань [1, с. 46; 2, с. 166]. Тут важливо не просто повідомити про труднощі школяра, а, насамперед, спонукати батьків до формулювання скарг, а потім і запиту, адже всі функції консультативно-психологічної допомоги спрямовані на досягнення оптимізації соціального виховання підлітків.

В. С. Бакулін та І. Б. Грецька основною *метою* консультативно-психологічної допомоги батькам вважають «створення соціально-психологічних умов для залучення сім'ї до супроводу дитини, що необхідно для вирішення виникаючих проблем» [1, с. 166]. Однак, звісно, що під час роботи з батьками школярів різних вікових груп ця мета уточнюється і конкретизується як у завданнях, так і в практичних напрямах роботи. Наприклад, Л. Браммер та Е. Шостром вказують, що «первинна мета консультування батьків полягає в тому, щоб разом допомогти дитині каналізувати її відчуття у формі конструктивних дій» [11, с. 503]. Часто батьки заспокоюються, дізнавшись про те, що «бунтарська поведінка» є необхідною складовою частиною частиною процесу дорослішання. Однак ця фаза розвитку може протікати менш хворобливо для батьків і підлітків у тому випадку, якщо усвідомлення в процесі досягається раніше, ніж розвивається серйозне нерозуміння. Батькам, для того, щоб розуміти свою дитину, необхідно мати загальну картину розвитку зсередини, а не нав'язаний ззовні розвиток, їм слід розуміти, що підліток намагається адаптуватися своїм власним індивідуальним способом і дозволити йому дорослішати, надаючи лише допомогу в становленні як незалежної особистості.

Розглядаючи *змістовий аспект* консультативно-психологічної допомоги серед найбільш актуальних питань, які хвилюють батьків, можна назвати: проблеми навчання та поведінки (з якоїсь причини діти-підлітки не хочуть вчитися, поводяться зухвало, несумлінно виконують свої обов'язки вдома, не виконують дані батькам обіцянки; нічим серйозним, з погляду батьків, не цікавляться і не хочуть займатися своїм розвитком тощо); труднощі у відносинах підлітка та інших людей (молодших, однолітків і дорослих); нерозуміння власної дитини (між батьками і дітьми, що досягли підліткового віку, постійно виникають конфлікти з різних питань; батькам здається, що діти-підлітки щось від них приховують, оскільки часто проводять час поза домом, уникають спілкування з ними) [6, с. 133; 7, с. 181]. Організовуючи такі консультації потрібно завжди пам'ятати, що на відміну від консультативно-психологічної допомоги дорослим, у центрі уваги при роботі з батьками повинен знаходитися розвиток підлітка. Це означає, що батькам самим потрібна психологічна допомога, щоб вони могли розвиватися паралельно з розвитком підлітка, адже частіше за все вони не розуміють або не приймають змін, що відбуваються з дитиною. Наприклад, мамі необхідна підтримка, щоб з «матері маленького хлопчика» вона змогла дорости до «матері майже дорослого хлопця» [5, с. 368]. Саме тому фахівцю доречно ініціювати психологічну просвіту батьків щодо статево-вікових особливостей дитини, а також з питань прояву в підлітків реакцій компенсації, емансипації, групування з однолітками, реакції захоплення, реакції гіперсексуальності. При цьому першочерговим завданням консультанта, як зауважують О.М. Лисенко та Т.О. Молодиченко, є «переорієнтація устремлінь батьків з отримання психологічної допомоги від фахівця на надання допомоги своїй дитині в достатньо складний для неї життєвий період» [4, с. 121]. Батьки повинні навчитися сприяти становленню самостійності підлітка, а консультант повинен навчити батьків методам і прийомам взаємодії з підлітками з акцентом на проблемі як їх недостатньої соціальної чутливості, так недостатньої соціальної зрілості (як от, переоцінювання своїх прав та недооцінювання, а іноді й ігнорування, обов'язків та відповідальності).

Важливим моментом у процесі консультативно-психологічної допомоги батькам є її *поетапність*. Так, першим етапом консультування в рамках концепції формування психологічного здоров'я підлітків стає повідомлення про проблему дитини; задачею цього етапу є спонука батьків до формулювання скарг, а потім і запиту. Другий етап консультування передбачає розгляд скарг батьків, що ініціюються повідомленням консультанта, як з погляду її локусу, так і з позицій її змісту. Третій етап – первинна гіпотеза про зміст внутрішнього конфлікту дитини, зону конфлікту і спосіб її поведінки в конфлікті – формується до зустрічі з батьками, а в процесі діагностичної бесіди відбувається її уточнення. На етапі інтерпретації необхідно вмілого повідомити батькам про проблему підлітка так, щоб вони її почули. «Почути проблему» – значить прийняти її, погодитися з нею, а не відкинути і проблему, і самого консультанта [4, с. 112]. Останній етап – етап реорі-

єнтації – консультант повинен підвести батьків до необхідності самозмін, достатньо переконливо розказати їм про зв'язок психіки дитини з умовами середовища, особливо з психікою батьків. Цей етап такий важливий, оскільки часто батьки ігнорують та витісняють проблеми підлітка, загалом агресивно налаштовані на будь-які зауваження щодо дитини або дотримуються лише власного уявлення про ситуацію, що склалася. За таких умов надзвичайно важливо створити дружню та довірчу атмосферу, переконати батьків у тому, що їх підтримають, але і вони повинні взяти більш активну роль у процесі налагодження стосунків з підлітком задля того, щоб надалі стати для нього авторитетом, опорою, джерелом інформації, другом. Обов'язково потрібно розказати батькам про методи і техніки консультування, з допомогою яких планується робота. Слід пояснити батькам, що корекція відбувається не тільки завдяки рішенням і діям одного лише консультанта. Це живий процес взаємодії в системі «підліток – фахівець – батьки».

Серед *труднощів*, які можуть виникати у фахівця під час роботи з батьками, І. Г. Малкіна-Пих [5] особливу увагу звертає на почуття ревнощів, яке іноді виникає у них до консультанта. Це відбувається передусім тому, що деякі з батьків розуміють, що підліток більше орієнтується на авторитет психолога, аніж на авторитет батька. Інше проблема – це те, що підліток не готовий часто до озвучення своїх проблем, а батьки, особливо матері, хочуть пришвидшити процес вирішення актуальних труднощів і стають своєрідними «рупорами», через які транслюються запити підлітка. Серед причин такої ситуації вчена називає такі: підліток переносить на консультанта ставлення до батька, до якого він теж не завжди міг вільно звернутися і, коли це було можливим, просив маму сказати батькові щось важливе для себе; мати сама ще багато в чому залишається «мамою маленької дитини» і часто говорить за підлітка там, де він сам міг би за себе сказати; мати, яка через своє власне перенесення на консультанта хотіла б виглядати в його очах більш важливою і незамінною, шукає будь-яку можливість з ним поговорити [5, с. 371].

Загалом в обох випадках ситуація, що склалася, згубно відображається як на взаємостосунках із підлітком, так і на відносини між батьками і консультантом. Саме тому дослідниця [5] радить (звісно, якщо є можливість), щоб консультувати батьків і підлітка здійснювали різні фахівці. Хоча така робота теж має як свої переваги, так і свої недоліки, оскільки дещо ускладнює налагодження прямого взаємозв'язку між підлітком і батьками, а також її результативність залежить загалом від обізнаності фахівця та досвіду у вирішенні подібних проблем.

Узагальнюючи вище означені положення, серед найбільш загальних *результатів* консультативно-психологічної допомоги батькам можна виокремити такі: батьки коригують своє ставлення до ситуації загалом та усвідомлюють свою роль, як у виникненні проблем, так і в їх вирішенні; батьки засвоюють навички нової поведінки та способи взаємодії з підлітком, акцентується відповідальність обох сторін (батьки, підлітки) за їх втілення прийнятих рішень; поліпшується емоційний стан та забезпечується самоприйняття тощо.

Отже, оскільки наслідком оптимізованого соціального виховання підлітків є їх активна участь у суспільному житті, чітка позитивна громадянська позиція, набір моральних цінностей, якими вони користуються для налагодження контактів із соціальними інститутами, то завданням консультативно-психологічної допомоги є зблизити батьків з дітьми, щоб встановити довірчі відносини між ними, з допомогою яких батьки б могли впливати на культурний, духовний, фізичний та психічний розвиток своїх дітей і спонукати їй до активного громадського життя.

Використана література:

1. Бакулин В. С. Возрастная психопатология и психоконсультирование (учебное пособие для студентов академии физической культуры специальности АФК) / В. С. Бакулин, И. Б. Грецкая. – Волгоград, ВГАФК, 2005. – 175 с.
2. Гуров К. Некоторые аспекты психологического консультирования в школе / К. Гуров Каролина // Revista Psihologie. – 2009. – № 2. – С. 45. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.psihologie.key.md/wp-content/uploads/2009/11/Dezvoltarea-personala-GUROV_ULMANU.pdf.
3. Жизномірська О. Я. Консультування батьків і вчителів з питання оптимізації розвитку самоствердження особистості підліткового віку / О. Я. Жизномірська // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 23. – С. 182.
4. Лысенко Е. М. Индивидуальное психологическое консультирование: крат. курс лекций / Е. М. Лысенко. Москва : Владос-Пресс, 2006. – 159 с.
5. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2004. – 896 с.
6. Пахальян В. Э. Психологическое консультирование / В. Э. Пахальян, Ю. М. Забродин; под общ. ред . Ю. М. Забродина. – Москва : Эксмо, 2010. – 384 с.
7. Немов Р. С. Основы психологического консультирования: учеб. для студ. педвузов / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 394 с.
8. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др.; Под ред. Е. Г. Силяевой. – Москва : Изд. центр «Академия», 2002. – 192 с.
9. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : Просвещение, 1991. – 303 с.
10. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб, заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
11. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Шостром Э., Браммер Л.; пер. с англ. В. Абабкова, В. Гаврилова. – Санкт-Петербург : Сова; Москва : Изд-во Эксмо, 2002. – 624 с.

References:

1. Bakulin V. S. Vozrastnaya psihopatologiya i psihokonsultirovanie (uchebnoe posobie dlya studentov akademii fizicheskoy kulturyi spetsialnosti AFK) / V. S. Bakulin, I. B. Gretskaya. – Volgograd, VGAFK, 2005. – 175 s.
2. Gurov K. Nekotoryie aspektyi psihologicheskogo konsultirovaniya v shkole [Elektronnyiy resurs] / Gurov Karolina, Ulmanu Luchiya // Revista Psihologie. – 2009. – Nr. 2. – S. 45-54. – Rezhim dostupa: http://www.psihologie.key.md/wp-content/uploads/2009/11/Dezvoltarea-personala-GUROV_ULMANU.pdf.
3. Zhyznomirska O. Ya. Konsultuvannia batkiv i vchyteliv z pytannia optymizatsii rozvytku samostverdzhennia osobystosti pidlitkovoho viku / O. Ya. Zhyznomirska // Problemy suchasnoi psykholohii. – 2014. – Vyp. 23. – S. 182-192.
4. Lusenko E.M. Yndyvydualnoe psykholohycheskoe konsultyrovanye : krat. kurs lektsyi / Lusenko E. M., Molodychenko T. A. – Moscow : Vlados-Press, 2006. – 159 s.
5. Malkina-Pyih I. G. Vozrastnyie krizisyi. Spravochnik prakticheskogo psihologa / I. G. Malkina-Pyih. M. : Eksmo, 2004. – 896 s.
6. Pahalyan V. E. Psihologicheskoe konsultirovanie / V. E. Pahalyan, Yu. M. Zabrodin; pod obsch. red . Yu. M. Zabrodina. – Moscow : Eksmo, 2010. 384 s.
7. Nemov R.S. Osnovu psykholohycheskoho konsultyrovanyia : ucheb. dlia stud. pedvuzov / R. S. Nemov. – Moscow : VLADOS, 1999. – 394 s.
8. Psykholohyia semeinukh otnoshenyi s osnovamy semeinoho konsultyrovanyia : ucheb. posobye dlia stud. vussh. ucheb. zavedenyi / E. Y. Artamonova, E. V. Ekzhanova, E. V. Zurianova y dr.; Pod red. E. H. Syliaevoi. – Moscow.: Yzd. tsentr «Akademyia», 2002. – 192 s.
9. Rabochaia knyha shkolnoho psykholoha / Y.V. Dubrovyna, M.K. Akymova, E.M. Borysova y dr.; Pod red. Y.V. Dubrovynoi. – Moscow : Prosveshchenye, 1991. – 303 s.
10. Khukhlaeva O. V. Osnovy psykholohycheskoho konsultyrovanyia y psykholohycheskoi korrektsyy : ucheb. posobye dlia studentov vyssh. ped. ucheb, zavedenyi. – M. : Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2001. – 208 s.
11. Shostrom E. Terapevticheskaya psihologiya. Osnovyi konsultirovaniya i psihoterapii / Shostrom E., Brammer L. ; per. s angl. V. Ababkova, V. Gavrilova. – St. Petersburg : Sova; Moscow : Izd-vo Eksmo, 2002. – 624 s

Вольнова Л. Н., Цьомык К. Б. Консультативно-психологическая помощь родителям в оптимизации социального воспитания подростков

В статье раскрыты актуальные вопросы консультативно-психологической помощи родителям в оптимизации социального воспитания подростков. Автором отмечена роль семьи в социальном становлении подростка. Установлено место консультативной психологической помощи родителям в системе возрастно-психологического и смешанного семейного консультирования. Рассмотрены организационные вопросы консультативно-психологической помощи родителям (порядок обращения к консультанту, вопросы, рассмотрение которых должен инициировать сам специалист, приоритет интересов ребенка в работе с родителями). Определены цели, содержание (проблемы обучения и поведения, трудности в отношениях подростка и других людей, непонимание собственного ребенка), этапы оказания консультативной психологической помощи родителям, а также ее результаты. Очерчен круг проблем в процессе работы с родителями подростков.

Ключевые слова: *социальное воспитание, подростки, родители, консультант консультативно-психологическая помощь, цель и содержание консультирование, трудности консультирования.*

Volnova L. M., Tsomyk K. B. Advisory and psychological assistance to parents to optimize the social education of teenagers

In the article actual questions of consulting and psychological assistance of teen parents in education are disclosed. The author the role of the family in the social formation of a teenager emphasizes. The place of counseling and psychological assistance to parents in the system of age-psychological and family counseling found out. Organizational issues of counseling and psychological assistance to parents are considered (how to appeal to the consultant; questions to be initiated by a specialist; teen interests are as important as the interests of parents). The purpose, content (learning and behavioral problems, difficulties teen in relations with others, inability of the parents to understand teen), stages of providing counseling and psychological assistance to parents, and its results are determined. Difficulties in working with parents of teens are outlined.

Key words: *social education, teenagers, parents, counselor, counseling and psychological assistance, purpose and content of counseling, difficulties of counseling.*

УДК 378.147

Вороніна Г. Р., Ямшинська Н. В.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Стаття вивчає поняття «міждисциплінарний підхід», розкриває його сутність та наголошує на доцільності впровадження таких зв'язків у процес навчання студентів ВНЗ. Увагу зосереджено на тому, що іноземна мова не може вивчатися окремо від інших дисциплін, якщо за мету поставлено підготовка висококваліфікованого спеціаліста з високими професійними та комунікативними навичками. Розглянуто вплив міждисциплінарних зв'язків та комплексного

підходу до вивчення центральної теми на підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Підкреслено факт, що для оптимізації підготовки фахівців важливо не тільки виявити міждисциплінарні зв'язки, але врахувати їх професійну спрямованість у відборі змісту навчальних дисциплін. У результаті аналізу відповідей студентів на запитання анкети були зроблені висновки щодо ефективності використання тих чи інших методів реалізації міжпредметних зв'язків на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: *міжпредметний підхід, інтеграція, міжпредметні зв'язки, навчальна дисципліна, вивчення іноземної мови, майбутні спеціалісти, професійна компетентність, професійна підготовка.*

Сучасне суспільство знаходиться в процесі стрімкого розвитку та трансформацій, нові виклики постають і перед викладачами, які постійно досліджують інноваційні технології та методики з метою удосконалення освітнього процесу. Одним із передових підходів до навчання, що відповідає вимогам сьогодення, беззаперечно вважається міждисциплінарний підхід.

У процесі професійного становлення в умовах динамічного ринку праці студенти активно потребують нових підходів до вивчення як загальноосвітніх, так і фахових дисциплін. Навчальні програми видозмінюються та наповнюються інтегрованими курсами, які дозволяють зрозуміти складні явища під призмою різних дисциплін. Для оптимального вирішення надзвичайно багатогранних питань, що виникають у суспільстві, майбутній фахівець повинен мислити нестандартно та креативно, отже, як зазначав Рене Декарт, саме міждисциплінарні зв'язки виступають стимулюючим чинником на шляху розв'язання нагальних проблем сучасного світу.

Питання впровадження міждисциплінарного підходу в сучасний освітній процес постійно знаходиться в полі зору педагогічної спільноти. У психолого-педагогічній науковій літературі проблемам міждисциплінарного підходу присвячені дослідження таких науковців, як А. Гур'єва, О. Добриніна, В. Максимова, І. Слюсаренко, О. Стародубцева. Значну роль у даному контексті відіграють праці В. Акерсон, А. Акінс, Р. Віклейн, К. Голлі, М. Джон, Т. Дудлі-Еванс, В. Мастро, які комплексно досліджують особливості поєднання різних дисциплін в освітньому процесі. Висвітлення міждисциплінарних зв'язків у площині вивчення іноземних мов знайшло відображення в наукових роботах таких дослідників, як О. Єрмоленко, А. Карпенко, С. Кожушко, В. Момот, Н. Саєнко, О. Самсонова, О. Тарнопольський та інших. Т. Коваль досліджує міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Також заслуговують на увагу погляди О. Волобуєвої, яка вивчає психологічні аспекти впровадження міжпредметних зв'язків у процес підготовки майбутніх фахівців.

Метою статті є здійснення аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження з метою формулювання основних переваг міждисциплінарного підходу в процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів та вивчення результатів анкетування студентів для визначення ефективності методів реалізації міжпредметних зв'язків на заняттях з іноземної мови.

Для розуміння досліджуваного поняття суттєвим є визначення самого терміну «міждисциплінарний підхід», який, згідно з з формулюванням Міжнародного Бюро Освіти, є інтеграцією навчальних курсів, зосередженою головним чином на поєднання різних дисциплін з метою вивчення певної теми чи питання з різних сторін, тобто одна й та сама освітня проблема вивчається та висвітлюється з точки зору кількох дисциплін [6].

Міждисциплінарні зв'язки в процесі вивчення іноземної мови викладачі почали використовувати ще у 20-х роках минулого століття з метою покращення результативності процесу навчання та активізації пізнавальної діяльності студентів. Міждисциплінарність орієнтована на інтеграцію знань із різних предметних дисциплін, одночасний розвиток як власне комунікативних, так і професійно-комунікативних, інформаційних, академічних і соціальних умінь. Саме такий підхід, заснований на поєднанні кількох дисциплін для вивчення певної теми, дозволяє інтегрувати знання іноземної мови в професійний контекст. Метою викладачів іноземної мови має стати надання студентам можливості покращити свої знання з професійних дисциплін, пропонуючи різні методи вивчення технічної лексики та вміння поширювати свої знання, читаючи наукові тексти та беручи участь у наукових конференціях [5].

Серед основних переваг міждисциплінарного підходу варто зазначити такі:

1) розвиток критичного мислення;
2) усунення упередженості в пізнавальному процесі;
3) розвиток когнітивних здібностей;
4) урізноманітнення освітнього процесу;
5) поглиблення розуміння та знань з певної теми чи питання;
6) підвищення мотивації до навчання [8].

На думку Т. Коваль, впровадження міжпредметних зв'язків у процес навчання майбутніх спеціалістів дозволяє забезпечити їх професійну мобільність, продуктивність та конкурентоспроможність на ринку праці. Всебічний розвиток та становлення фахівців відбувається завдяки інтеграції кількох дисциплін в одному навчальному курсі, що сприяє формуванню загальних та професійних компетентностей [2, с. 40].

Як стверджує О. Волобуєва, значення міждисциплінарних зв'язків варто розглядати з огляду на три основні функції навчання: освітньої (активізація пізнавальної активності та практичне використання отриманих

знань), виховної (формування наукового світогляду, розвиток самосвідомості, моральних якостей та естетичних почуттів) і розвивальної (розвиток творчих здібностей та підвищення професійної майстерності) [1, с. 32].

Одним зі шляхів формування мовного середовища у вузі є планування і організація міждисциплінарних освітніх програм, в яких могли б об'єднати свої зусилля викладачі технічних дисциплін і викладачі іноземної мови. При цьому навчальні матеріали таких програм повинні в рівній мірі відповідати цілям оволодіння як іноземної мови, так дисциплін за фахом, а також враховувати ступінь готовності до цього всіх учасників процесу навчання.

З метою вивчення актуальності питання міждисциплінарних зв'язків при підготовці студентів ВНЗ та доведення необхідності комплексного вивчення тем, як на предметах зі спеціальності, так і на заняттях з іноземної мови, які стають одним із провідних компонентів для отримання більш детальної інформації по темі, нами було проведено опитування серед 45 студентів 1, 4 та 5 курсів (з кожного курсу по 15 осіб) Національного технічного Університету України «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського». Для опитування була запропонована анкета, що містила 6 запитань, призначених отримати відповіді у студентів щодо різних аспектів впровадження міждисциплінарних зв'язків у процес навчання та цілей такого впровадження.

Дослідження було присвячено вивченню ставлення студентів ВНЗ до питання про міждисциплінарні зв'язки та шляхів їх встановлення під час вивчення іноземної мови. Для нас було важливим з'ясувати, чи знайомі студенти з терміном «міждисциплінарні зв'язки», як вони розуміють та реалізують потенціал таких зв'язків для майбутнього професійного розвитку, вивчаючи професійні дисципліни та іноземну мову в тісному контакті. Очевидно, що знання іноземної мови відкриває для людини новий простір, широкі кар'єрні можливості, розширює кругозір і сприяє визнанню серед колег як висококваліфікованого фахівця, котрий вміє застосовувати свої знання та прагне до самореалізації.

На перше запитання анкети «Чи знайомі ви з поняттям «міждисциплінарні зв'язки» дали відповідь «так» 6 студентів 1 курсу, 11 – 4 курсу та 12 чоловік серед студентів 5 курсу. Тенденція до збільшення кількості студентів, які знайомі з поняттям, свідчить про те, що на старших курсах відзначається більш свідоме ставлення в студентів до вивчення дисциплін зі спеціальності. Студенти прагнуть отримати різносторонні знання з теми і свідомі того, що всебічне включення міждисциплінарних зв'язків в процес навчання у ВНЗ підвищить конкурентоздатність та мобільність майбутніх спеціалістів. Такі результати доводять необхідність розробки змісту навчальних програм дисциплін таким чином, щоб студенти простежували зв'язки між предметами починаючи з самого початку навчання у ВНЗ. Викладачі іноземної мови повинні бути в авангарді щодо впровадження сучасних технологій, методів навчання, які б відповідали новим вимогам та викликам суспільства. Складаючи програми навчальних дисциплін, викладачі іноземної мови пріоритетним завданням повинні ставити професійну підготовку майбутніх фахівців, яка може бути досягнута лише за допомогою встановлення та підтримки міждисциплінарних зв'язків.

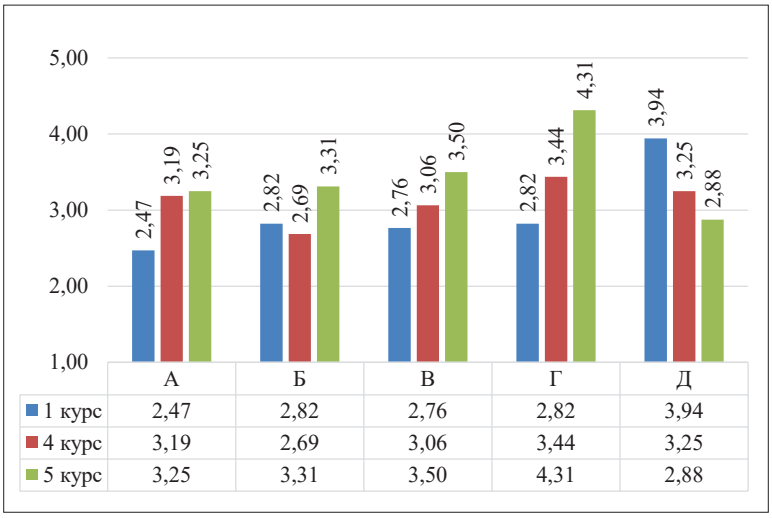
Таке твердження доводять результати відповідей на друге питання анкети, яке передбачало з'ясувати думку студентів щодо необхідності пов'язувати теми, що вивчаються на заняттях з іноземної мови з темами професійних дисциплін. 14 студентів 1 курсу, 12 студентів 4 курсу та 13 студентів 5 курсу дали стверджувальну відповідь на це запитання.

У своїй практичній діяльності ми виходимо з аналізу мовних потреб, які є фундаментом у визначенні змісту навчання іноземній мові, включаючи використання відповідних знань з інших дисциплін. Тісний контакт із кафедрами профілюючих спеціальностей, консультування з фахівцями і читання спеціальної літератури допомагають визначити ті характеристики комунікативної діяльності, які необхідні майбутнім фахівцям для їх успішного професійного спілкування іноземною мовою.

Наступне питання анкети було покликано вивчити думку студентів щодо того, коли саме краще вивчати теми зі спеціальності – до/після їхнього вивчення на заняттях з іноземної мови чи паралельно. Абсолютна більшість студентів погодилась із тим, що теми мають вивчатися паралельно. На 1 курсі кількість студентів, що висловились за паралельне вивчення тем становило 13 осіб, на 4 курсі – 12, та відповідно 11 осіб на 5 курсі. На наше глибоке переконання, тільки такий підхід щодо вивчення матеріалу дасть глибокі знання з теми. На заняттях з іноземної мови студенти можуть розширити свої знання з предмету, оскільки володіючи певним рівнем іноземної мови, мають можливість знайти більше інформації, яка подається іноземною мовою та представити її своїм одногрупникам, як на заняттях з іноземної мови, так і на заняттях з профілюючих дисциплін.

У процесі нашого опитування ми хотіли отримати від студентів інформацію про те, як покращити навчальний курс вивчення англійської мови з метою поєднання з вивченням професійних дисциплін. У зв'язку із цим ми зібрали думку студентів про найбільш дієві методи реалізації міждисциплінарних зв'язків на заняттях з англійської мови. Студентам було запропоновано за п'ятибальною шкалою дати оцінку перерахованим методам (А – організація рольових ігор, Б – читання викладачами технічних дисциплін лекцій іноземною мовою, В – презентації наукових робіт іноземною мовою, Г – участь у наукових семінарах, що проводяться іноземною мовою, Д – читання/обговорення текстів професійного спрямування), враховуючи їх ефективність для поєднання вивчення англійської мови з іншими дисциплінами при розгляді центральної теми, проблеми, проблематики або всієї теми.

Результати опитування представлені в діаграмі 1.



	А	Б	В	Г	Д
1 курс	2,47	2,82	2,76	2,82	3,94
4 курс	3,19	2,69	3,06	3,44	3,25
5 курс	3,25	3,31	3,50	4,31	2,88

Діаграма 1

Проаналізувавши дані діаграмі 1, можемо констатувати, що найефективнішим методом для студентів першого курсу є читання/обговорення текстів професійного спрямування, і це цілком очевидно, оскільки даний етап навчання іноземної мови відбувається на основі текстових матеріалів загальнотехнічного й загальнонаукового змісту, а от для студентів 4 та 5 курсів пріоритети дещо змінились. Вони надали перевагу презентаціям та семінарам відповідно. Це свідчить про те, що саме ці форми роботи дають можливість обмінюватись досвідом і таким чином поглиблювати свої професійні знання. Робота з підготовки до таких видів занять передбачає поєднання лінгвістичної та професійної спрямованості навчання бакалаврів і магістрів, що в даному контексті є необхідною умовою опанування іноземною мовою в рамках міждисциплінарного підходу.

Найменш ефективним методами поєднання іноземної мови з предметами фахової підготовки студенти 1 курсу позначили організацію рольових ігор, студенти 4 та 5 курсу визначили такі форми роботи, як читання викладачами технічних дисциплін лекцій іноземною мовою та читання/обговорення текстів професійного спрямування відповідно. Викладачі іноземної мови повинні взяти до уваги дані опитування і відмінності в думці студентів 1 курсу та випускників бакалаврату, з тим, щоб максимально правильно організовувати процес навчання для здобуття професійних знань з урахування того, що міждисциплінарні зв’язки сприяють реалізації основних функцій вивчення іноземної мови як навчальному предмету.

Під час вивчення теми стало зрозуміло, що впровадження міждисциплінарного елемента в навчальну програму заохочує всіх залучених у навчальний процес до розбудови змістовних зв’язків між галузями і є мотивуючим фактором як для викладача, так і для студентів у процесі пошуку інформації та рішень професійних завдань. Цю думку підтверджують відповіді студентів на 5 та 6 питання анкети. Абсолютна більшість студентів (1 курс – 13, 4, 5 курси – по 11 осіб) погодилась з тим, що інтеграція іноземної мови з фаховими дисциплінами сприятиме підвищенню мотивації до вивчення мови та формуванню професійної компетентності, володіючи якою молодий спеціаліст буде здатен вирішувати складні проблеми розвитку певної галузі на міждисциплінарному рівні. За це висловилось 14 студентів 1 курсу, по 13 студентів 4 та 5 курсів відповідно.

Проаналізувавши досвід колег щодо застосування міждисциплінарного підходу під час вивчення дисциплін у вузах технічного спрямування, можна говорити про те, що постійне і широке застосування міждисциплінарних зв’язків значно підвищує в студентів інтерес до дисциплін, що вивчаються, розвиває самостійність і уміння нестандартно мислити, підсилює професійний напрям навчання. Добре засвоєний взаємозв’язок дисциплін дозволяє створити майбутньому спеціалісту умови для активної самостійної пізнавальної діяльності, отримання науково-практичного досвіду рішення міждисциплінарних задач і можливості застосування його на виробництві.

Отже, враховуючи вище сказане та результати проведеного серед студентів опитування, можна констатувати, що впровадження міждисциплінарного підходу в навчальний процес покликано вирішити задачу професійної підготовки майбутнього спеціаліста – випускника технічного вузу. Реалізація зв’язків іноземної мови з іншими дисциплінами сприятиме узагальненню та систематизації знань студентів, що робить їх здатними адекватно діяти в будь-якій ситуації, як на виробництві, так і в соціальному житті. Об’єднання зусиль викладачів іноземної мови та технічних дисциплін має за мету розглядати теми всебічно, під різними кутами зору, що дає можливість суттєво підвищити якість отриманих знань і рівень професійної компетентності майбутніх фахівців.

Використана література:

1. Волобуєва О. Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки під час підготовки майбутнього фахівця: психологічний аспект / О. Волобуєва // Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки. – 2015. – № 1. – С. 26–42.
2. Коваль Т. Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій / Т. Коваль // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки. – 2016. – № 3-4(48-49). – С. 39.
3. Akins A. Connecting science, social studies, and language arts: An interdisciplinary approach. / A. Akins, V. Akerson // Educational Action Research. – 2002. – № 10. – Pp. 479-497.
4. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach [Електронний ресурс] / T. Dudley-Evans, M. John. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/248530597.
5. Holley K. Interdisciplinary Curriculum and Learning in Higher Education [Електронний ресурс] / K. Holley. – Режим доступу: http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-138.
6. International Bureau of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/m/multidisciplinary-approach.
7. Lattuca L. Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions / L. Lattuca, L. Voigt, K. Fath // The Review of Higher Education. – 2004. – № 28(1). – Pp. 23–48.
8. Mastro V. A Cornucopia of Multidisciplinary Teaching [Електронний ресурс] / V. Mastro. – Режим доступу: https://www.edutopia.org/blog/a-cornucopia-of-multidisciplinary-teaching-vincent-mastro.

References:

1. Volobueva O. Mizhdistsiplinarni (mizhpredmetni) zv'yazki pid chas pidgotovki maybutnogo fahivtsya: psihologichniy aspekt / O. Volobueva // Zbirnik naukovih prats Natsionalnoyi akademiyi derzhavnoyi prikordonnoyi sluzhbi Ukrayini. Seriya: Psihologichni nauki. – 2015. – № 1 – S. 26-42.
2. Koval T. Mizhdistsiplinarniy kontekst pedagogichnoyi pidgotovki maybutnogo vchitelya-filologa v umovah strimkogo rozvitku informatsiyno-komunikatsiynih tehnologiy / T. Koval // Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktika (Seriya: Pedagogichni nauki). – 2016. – #3-4 (48-49) – S. 39-43.
3. Akins A. Connecting science, social studies, and language arts: An interdisciplinary approach. / A. Akins, V. Akerson // Educational Action Research. – 2002. – № 10. – Pp. 479-497.
4. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach [Electronic resource] / T. Dudley-Evans, M. John – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/248530597.
5. Holley K. Interdisciplinary Curriculum and Learning in Higher Education [Electronic resource] / K. Holley – Access mode: http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-138.
6. International Bureau of Education [Electronic resource] – Access mode: http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/m/multidisciplinary-approach.
7. Lattuca L. Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions / L. Lattuca, L. Voigt, K. Fath // The Review of Higher Education. – 2004. – № 28(1). – Pp. 23–48.
8. Mastro V. A Cornucopia of Multidisciplinary Teaching [Electronic resource] / V. Mastro. – Access mode: https://www.edutopia.org/blog/a-cornucopia-of-multidisciplinary-teaching-vincent-mastro.

Воронина А. Р., Ямшинська Н. В. Междисциплинарные связи как фактор формирования профессиональной компетентности будущих специалистов

Данная статья рассматривает понятие «междисциплинарный подход», раскрывает его сущность и акцентирует внимание на целесообразности внедрения таких связей в процессе обучения студентов в вузе. В работе подчеркивается, что иностранный язык не может изучаться отдельно от других дисциплин, если целью является подготовки высококвалифицированного специалиста с высокими профессиональными и коммуникативными навыками. Изучено влияние межпредметных связей и комплексного подхода к центральной теме на повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка. Сделан вывод, что для оптимизации подготовки специалистов важно не только определить межпредметные связи, но и учитывать их профессиональную направленность при выборе содержания учебных дисциплин. Представлен анализ ответов студентов на вопросы анкеты, касающиеся эффективности тех или иных методов реализации межпредметных связей на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: *межпредметный подход, интеграция, межпредметные связи, учебная дисциплина, изучение иностранного языка, будущие специалисты, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка.*

Voronina H. R., Yamshinskaya N. V. Multidisciplinary links as a factor of professional competence development of future specialists

The article deals with the concept of interdisciplinary approach and considers its essence focusing on usefulness of multidisciplinary links' implementation in the process of students' learning. Special attention is given to the fact that foreign languages should not be taught apart from other disciplines especially if the objective is to train a highly-qualified specialist with excellent professional and communication skills. The impact of interdisciplinary approach on students' motivation for foreign language learning is outlined. The importance of multidisciplinary links within a well-balanced training process of future specialists is highlighted. The students' answers on the questionary are analysed and the conclusions on the effectiveness of appropriate methods for multidisciplinary links implementation in the process of foreign language learning are made.

Key words: *interdisciplinary approach, integration, multidisciplinary links, curriculum, discipline, foreign language learning, future specialists, professional competence, professional training.*

УДК 373.5.015.31:173.7(477)

Георгадзе Т. О.

СІМ’Я ЯК ДЖЕРЕЛО ЗАХИСТУ І ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті порушено проблему сім’ї як джерела захисту і впливу на формування сімейних цінностей в учнів основної шкільної ланки. Дослідження являє собою векторні дослідження взаємозв’язків між поглядами молодих людей про сімейні цінності України. Визначено можливі наслідки впливу глобальної культури і цінностей для місцевої культурної спадщини України з особливим урахуванням сприйняття молодими людьми шлюбу, батьківства та сімейною зобов’язаністю в сучасності, де умови ризиків і невизначеності вимагають ретельного освітлення. Проаналізовано теоретично-методичні аспекти проблеми виміру сімейних цінностей в учнів основної школи. Проведено аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних з питання сім’ї. Відображено роль індивідуальних смислів, які розкривають суть абстрактних життєвих цінностей, у процесі зростання та самопроектування особистості.

Ключові слова: *школа, учні основної школи, шлюб, цінності сімейного життя, інститут сім’ї, батьківство, сімейна зобов’язаність.*

Глобалізація змінює традиційні моделі взаємодії від сім’ї до сім’ї. Роль глобальної культури і цінностей щодо сімейного життєвого циклу в Україні є особливим урахуванням сприйняття молодими людьми шлюбу, батьківства та сімейної відповідальності в сучасному інформаційному перенавантаженні.

Значні соціальні, економічні та демографічні зміни відбулися в розвинених суспільствах, що призвело до широких змін в сім’ї. В Україні сприйняття молодих людей в сім’ї також швидко змінюється. Це дослідження намагається визначити і вивчити можливі наслідки впливу глобальної культури і цінностей для місцевої культурної спадщини України з особливим урахуванням сприйняття молодими людьми шлюбу, батьківства та сімейною зобов’язаністю в сучасності, де умови ризиків і невизначеності вимагають ретельного освітлення. Акцент робиться на тому, як місцева українська культура реагує на вплив глобалізації з точки зору теорії розвитку сім’ї та питанню формуванню сімейних цінностей у молоді. Дослідження являє собою векторні дослідження взаємозв’язків між поглядами молодих людей про сімейні цінності України.

В українському суспільстві традиційні сімейні цінності все ще підкреслюються і схвалюються, але відзначається, що деякі західні глобальні цінності почали вкорінюватися, і ці цінності можуть, згідно з висновками, все частіше представляти в Україні цінності молоді [1]. Нині молоді люди відчувають проблеми і зміни в ролях, пов’язаних із сім’єю, і особистому способі життя. Повний перехід до дорослого життя затримується з більшою залежністю від батьків. Наслідки цього для сімейного життя України залишаються, однак історія ще розгортається. Крім того, в цьому дослідженні ми розглянемо різні аспекти, пов’язані з впливом сім’ї на формування сімейних цінностей та яку роль відіграють у цьому процесі сімейні зобов’язання для молодих людей.

Протягом останніх двох століть відроджувалися сімейні цінності, що підтримують такі атрибути, як повноцінні сім’ї, шлюб на основі самостійного вибору, романтичне кохання, рівні подружні стосунки, пізній шлюб і більш низька народжуваність [3]. Паралельно з ростом цих сімейних цінностей було поширене всесвітнє поширення мислення в галузі розвитку, яке ставить ідею розвитку в центральне місце в свідомості людей. Всесвітній рух із планування сім’ї і зусилля щодо поліпшення статусу жінок були викликані частково прийняттям «світової культури», яка сприяла концепціям, таким, як прогрес, індивідуальність, права людини, свобода і рівність [6]. У демографії культурні зміни до індивідуалізму і свободи в післявоєнній Європі відіграють центральну роль у другій моделі демографічного переходу, запропонованої Lesthaeghe (2014) [5]. До того ж, Johnson-Hanks (2011) описує сімейні зміни і варіації різними «схемами» – ментальними структурами, які забезпечують вектори для повсякденної поведінки. У цій статті ми проявляємо особливий інтерес до того, як сім’я впливає на формування сімейних цінностей підростаючої молоді. Сім’я та її цінність із точки зору проблем сучасної демографічної ситуації розглядається такими дослідниками, як А. І. Антонов, В. А. Борисов, А. Г. Вишневський, А. Г. Волков, В. В. Єлізаров, Є. М. Лібанова, В. М. Медков та ін. Питання відношення сучасної молоді до сім’ї як до головної цінності широко досліджувалися вітчизняними та зарубіжними вченими, серед яких – А. Й. Буковинський, О. І. Вишняк, С. В. Ничипоренко, В. Л. Оссовський, В. П. Чорноволенко.

Мета статті полягає у висвітленні сутності питання сім’ї як чинника впливу на формування цінностей щодо сімейного життєвого циклу в Україні з особливим урахуванням сприйняття шлюбу, батьківства та сімейної відповідальності в учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладах.

Визнаючи важливість сімейної зв’язку і підтримки, дане дослідження спрямоване на вивчення того, як родина може бути джерелом захисту і впливу на формування сімейних цінностей для підростаючого покоління. Двома важливими аспектами будь-якої родини є значення сімейних зобов’язань, почуття відповідальності підлітків за підтримку і повагу їх сім’ї. Українські сім’ї, як правило, мають сильне почуття родинного зв’язку і підтримки, високу оцінку часу проведеного, в сімейному колі, єдність сім’ї, сімейну соціальну підтримку і взаємозалежність.

Зазначені цінності називаються сімейними зобов'язаннями; психологічний сенс: потрібно допомагати, поважати і вносити свій вклад в сім'ю. Діти 10-15-ти років приділяють більше уваги сімейним зобов'язанням, ніж їх однолітки з інших європейських країн, це особливо важливий аспект сімейних відносин між родинами. Значення сімейних зобов'язань пов'язані з поведінкою та наданням конкретної допомоги сім'ї, включаючи догляд за братами і сестрами, прибирання будинку, приготування їжі та ін. У порівнянні з їхніми європейськими однолітками молодь з України проводе майже в два рази більше часу, допомагаючи своїй родині кожен день і допомагаючи 5-6 днів на тиждень в середньому.

Сім'я є соборною частиною суспільного організму; родина має у своїй основі духовне ядро; в основі сімейного виховання лежить сімейний аспект змісту виховання; сім'я володіє великими природними можливостями виховання; традиційно стосунки в українській родині будувалися на визнанні християнських сімейних чеснот, серед яких головними були і, зрештою, залишаються подружня вірність і готовність піклування одне про одного до смерті, опіка над дітьми, над батьками і старшими в сім'ї, взаємна повага і любов батьків, гармонія стосунків поколінь, спільність духовних інтересів членів сім'ї; пошана до свого роду, до могил предків; працьовитість, гостинність, дотримання звичаїв; відкритість щодо суспільного життя; багатодітність, тощо; носієм і виразником сімейних вартостей є сама родина – вчинки окремих членів, стосунки між ними, їхнє ставлення до світу тощо; специфічні сьогоднішні вимоги до сфери сімейного виховання: а) відродження духовних основ родини; б) подолання пережитків феодально- деспотичного ставлення до дитини як дорогої власності; в) «корекція національного характеру», розвиток вольових рис дитини, долання егоцентризму тощо; г) вчасне статеве виховання дитини в контексті «дошлюбної чистоти»; д) першою потребою нашого сімейного виховання є подолання огидних наслідків більшовицького режиму, серед яких: пролетаризація та колективізація сімейного виховання, відчуження батьків від дітей, втрата батьками віри в національні вартості, нігілізм щодо власної мови, культури тощо [1, с. 233].

Ми вважаємо, що визначення сім'ї буде варіюватися в залежності від того, яка політика або програма намагається виконати. Існуючі визначення сім'ї можна розбити на кілька категорій, дві, які ми розглянемо тут:

1) структурні визначення, які визначають членство в сім'ї відповідно за певними характеристиками, такими як кровні відносини, правовий зв'язок або місце проживання;

2) функціональні визначення, які визначають функції, що їх членами сім'ї, такі як спільне використання економічних ресурсів та догляд за молодими, літніми, хворими або інвалідами. Вплив на сім'ю включає п'ять важливих складових частин поряд із супроводжуючими питаннями для оцінки впливу на добробут сім'ї. Даний перелік може використовуватися в якості автономного інструменту для розробки програм реалізації та оцінки стану сформованості сімейних цінностей в учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Перша складова частина передбачає процес підтримки, а не заміни обов'язків членів сім'ї стосовно один одного. Друга складова частина полягає в необхідності зміцнювати прихильність членів сім'ї один одному і стабільності родинного підрозділу. Третя складова частина призначена визнати силу і наполегливість сімейних зв'язків, а також сприяти здорової пари, подружнього життя і батьківських відносин. Четверта складова частина поставлена визнавати і поважати різноманітність сімейного життя (наприклад, різні культурні, етнічні, расові та релігійний фон; різні географічні розташування і соціально-економічні статуси; сімей з членами, які мають особливі потреби; і сім'ї на різних етапах життєвого циклу). П'ята складова частина передбачає спільну співпрацювати в партнерстві з іншими сім'ями однієї родини.

Аналіз впливу родини – це більш поглиблений процес, заснований на виконанні рекомендованих складових частин із питань впливу на сім'ю для вивчення передбачуваних наслідків процесу формування сімейних цінностей в учнів основної школи, яка передбачає розгляд питань щодо сімейної відповідальності, стабільності сім'ї та сімейних відносин.

У молоді змінюються світоглядні настанови стосовно сім'ї та сімейного життя, послаблюються установки на взяття шлюбу. Спостерігається підвищений рівень розлучень, що свідчить про нестабільність і вразливість сім'ї. Зменшується кількість зареєстрованих шлюбів, спостерігається поширення консенсуальних шлюбів або відкладення шлюбів до «кращих часів». При цьому результати досліджень свідчать, що у свідомості сучасної молоді цінність родини залишається пріоритетною. На шкалі загальнолюдських цінностей для переважної більшості молодих людей на першому місці стоїть «хороша сім'я» (88% респондентів). Серед інших цінностей найбільш важливими для молоді є: здоров'я (85%), діти (82%), матеріальне забезпечення (78%), кохання (72%). Названі цінності безпосередньо пов'язані з родиною, її життєдіяльністю, оскільки реалізувати зазначені потреби, що в них відображені, можна передусім у сім'ї [4, с. 184].

Процес формування сімейних цінностей може бути введений в дію з використанням ряду методів на різних етапах. Залучення уваги до обговорення проблем сім'ї або проведення повного аналізу впливу на сім'ї. Підлітки, які засвоюють цінності своєї сім'ї, можуть відчувати себе більш вбудованими в сімейну мережу підтримки, яка може забезпечити їм відчуття підтримки і структури, щоб допомогти їм вибрати ефективні стратегії подолання і уникнути помилок у побудові майбутньої своєї сім'ї. Емпіричні дослідження показують, що значення сімейних зобов'язань слугують захисним фактором проти дезорієнтації підростаючого покоління.

Зважаючи на висновки, механізми, за допомогою яких сім'я захищає молодь від хибного розуміння важливості шлюбу, батьківства, сімейних цінностей та сімейних зобов'язань залишається досить вагомим чинником впливу. На сьогодні не проводилося достатньо наукових досліджень для вивчення потенційних

посередників, щоб пояснити, чому значення сімейних зобов'язань є захисними. У даний час ми розглянули питання про зв'язок між значеннями сімейних зобов'язань і формуванням сімейних цінностей, який може бути опосередковано шляхом уникнення девіантних однолітків і більш широкого розкриття інформації про свою діяльність батькам. Уникнення девіантних однолітків і залишення неприємностей – важливий аспект захисту української молоді. Сильне почуття обов'язку і поваги до власної родини слугує джерелом захисту і впливу під час спілкування підлітків із девіантними однолітками.

Молодь, яка цінує сімейне зобов'язання, з більшою ймовірністю розкриває свою діяльність. Розкриття інформації є звичайною справою серед українських підлітків, особливо щодо особистої діяльності яку вони проводять у вільний час із друзями, з якими вони зустрічаються. Високі рівні значення сімейних зобов'язань можуть бути пов'язані зі сприйняттям того, що підтримує сімейна мережа, і це підвищене почуття підтримки сім'ї може бути пов'язано з більш відкритим спілкуванням. Таким чином, молодь з усвідомленням власних сімейних зобов'язань може відчувати більш сильні прихильності до своєї родини як до джерела підтримки і керівництва. Оскільки підлітки витрачають все менше часу на батьків, нагляд, більш відкрите розкриття їх діяльності може надати батькам можливості дати своїм дітям поради і підтримку, чого вони не зможуть забезпечити без знання інформації про проведення часу їхніх дітей.

На основі викладеного, можна зробити певні висновки.

У цій статті розглядається сім'я, як джерело захисту і впливу в процесі формування сімейних цінностей української молоді. Результати показують, що схвалення індивідумом неолокальну резиденцію шлюбу, самостійного вибору, пізнього шлюбу для жінок і низьку народжуваність залежить від поєднання переваг у розвитку і переконань в зв'язку з цими атрибутами сім'ї, які ми називаємо ідеалізмом розвитку. Крім того, такий вплив розвитку мислення на сімейні цінності носить стійкий характер в присутності корінних родинних взаємовідносинах.

Таким чином, коли традиційні сімейні цінності зменшуються (такі, як сімейна згуртованість і підтримка), то гордість сприяє збільшенню особистих пожадливих бажань молоді, які призведуть до занепаду моральності, вседозволеності, безладного сексу, збільшення захворювань, зростання злочинності, аморальності та бездуховності.

Разом ці висновки підкреслюють важливу захисну роль, яку відіграють цінності сімейних зобов'язань і пропонують, щоб українська молодь могла свідомо прийняти рішення відносно свого майбутнього життя через призму почуття зобов'язання перед їхньою родиною.

Використана література:

1. Буковинський А. Й. Духовна культура в сім'ї / А. Й. Буковинський // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2011. – №. 45. – С. 228.
2. Буковинський А. Й. Навчально-методичний посібник для фахівців, які впроваджують програми підготовки до подружнього життя / А. Й. Буковинський. Київ : Україна. – 2014.
3. Державна служба статистики України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua.
4. Михайленко О. В. Цінність сім'ї в українському суспільстві як основний соціальний пріоритет держави / О. В. Михайленко // Збірник наукових праць Донецького державного університету управління. Сер.: Державне управління. – 2014. – №. 15, Вип. 291. – С. 181.
5. Lesthaeghe R. The second demographic transition: A concise overview of its development. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014.
6. World Health Organization [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs351/en.

References:

1. Bukovynskyi A. Y. (2011) Spiritual Culture in the Family //Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii. [in Ukrainian]
2. Bukovynskyi A. Y. (2014) Educational and methodical manual for specialists who implement programs for preparation for marital life // Kyiv [in Ukrainian]
3. The State Statistics Service of Ukraine. Retrieved from: http://www.ukrstat.gov.ua/
4. Mykhailenko O. V. (2017) Value of the family in Ukrainian society as the main social priority of the state // Zbirnyk naukovykh prats Donetskoho derzhavnoho universytetu upravlinnia. Ser.: Derzhavne upravlinnia [in Ukrainian].
5. Lesthaeghe R. The second demographic transition: A concise overview of its development. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014
6. World Health Organization. Retrieved from: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs351/en

Георгадзе Т. А. Семья как источник защиты и влияния на формирование семейных ценностей современной украинской молодежи

В статье затронута проблема семьи как источника защиты и влияния на формирование семейных ценностей в учащихся основной школьного звена. Исследование представляет собой векторные исследования взаимосвязей между взглядами молодых людей о семейных ценностях Украины. Определены возможные последствия влияния глобальной культуры и ценностей для местного культурного наследия Украины с особым учетом восприятия молодыми людьми брака, отцовства и семейным обязательством в современности, где условия рисков и неопределенности требуют тщательного освещения. Проанализированы теоретико-методические аспекты проблемы измерения семейных ценностей у учащихся основной школы. Проведен анализ теоретических работ отечественных и зарубежных по вопросу

семьи. Отражена роль индивидуальных смыслов, раскрывающих суть абстрактных жизненных ценностей, в процессе роста и самопроэктирования личности.

Ключевые слова: *школа, ученики основной школы, брак, ценности семейной жизни, институт семьи, отцовство, семейное обязательство.*

Heorgadze T. O. Family as a source of protection and influence on the formation of family values of modern Ukrainian youth

The article touches upon the problem of the family as a source of protection and influence on the formation of family values in students of the main school level. The study is a vector study of the relationship between the views of young people about the family values of Ukraine. The possible consequences of the influence of global culture and values for the local cultural heritage of Ukraine are determined with special regard to young people's perception of marriage, paternity and family commitment in the present, where the conditions of risks and uncertainty require careful coverage. The theoretical and methodological aspects of the problem of measuring family values in students of the main school are analyzed. The analysis of theoretical works of domestic and foreign families has been carried out. The role of individual meanings revealing the essence of abstract life values is reflected in the process of growth and self-projecting of the individual.

Key words: *school, primary school students, marriage, family life values, family institution, fatherhood, family obligation.*

УДК 377.3:37

Гириловська І. В.

ЕТАПИ ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Революція якості, що охопила сучасне українське суспільство, призвела до актуалізації проблеми моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у сфері професійно-технічної освіти. Враховуючи, що саме учні виступають активним джерелом моніторингової інформації і тільки від них залежить її достовірність, моніторинг якості професійної підготовки доцільно розглядати на двох рівнях: управлінському та особистісному. Такий підхід призводить до змін у методології проведення моніторингу, що повинна органічно поєднати як адміністративно-управлінські цілі, так і учнівські професійно-особистісні орієнтації. Тому авторська дворівнева модель моніторингу являє собою систему заходів, які відповідають п'яти виокремленим етапам: інформаційно-настановчому, навчально-підготовчому, моніторингово-оцінювальному, аналітико-діагностичному, прогностично-управлінському.

Ключові слова: *моніторинг, якість, захід, управління, оцінювання, етап, професійна підготовка, кваліфікований робітник, професійно-технічний навчальний заклад.*

Революція якості, що охопила усі сфери людської діяльності, призвела до реформування національної системи освіти. В умовах оновлення освіти, зокрема професійно-технічної, актуальними стають проблеми об'єктивного оцінювання її якості. Для їх вирішення використовують такий сучасний інструмент управління, як освітній моніторинг.

Аналіз наукових досліджень за останні роки свідчить про значний інтерес вітчизняних та зарубіжних вчених до проблем моніторингу якості вищої освіти (Н. Байдацька [1], О. Туржанська [5], М. Чандра [6], N. Becket [7], M. Brookes [7] та ін.), загальної середньої освіти (О. Пліско [2], З. Рябова [3], Л. Тарасюк [4] та ін.). Проте широких досліджень із зазначеного напрямку у сфері професійно-технічної освіти не здійснено.

Мета статті – розкрити зміст структурних компонентів моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ).

Найбільш популярним сучасним засобом дослідження й оцінювання будь-якого об'єкту виступає моніторинг. Моніторингові дослідження в освіті реалізуються через методологію їх проведення та етапи організації. Зокрема, в постанові Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2011 року № 1283 «Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти» окреслено загальний план проведення моніторингових досліджень. А саме: а) визначити мету, завдання, строки, методи проведення моніторингу та критерії оцінювання; б) підготувати інструктивно-методичні матеріали; в) провести моніторинг; г) здійснити аналіз моніторингових результатів і подати їх у вигляді статистичної та аналітичної інформації про якість освіти; д) оприлюднити зазначену інформацію. Залежно від об'єкту моніторингу вказана послідовність дій конкретизується, етапи моніторингу визначаються з урахуванням його особливостей.

Досліджуючи теоретичні та методичні основи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, ми дійшли до висновку, що такий моніторинг слід розглядати як систему заходів, спрямованих на отримання достовірної інформації про поточний стан професійної підготовки випускників ПТНЗ із метою подальшого його аналізу та внесення необхідних змін для удосконалення навчально-виховного процесу. Особливістю зазначеного моніторингу є те, що активним джерелом моніторингової інформації виступають випускники

ПТНЗ. Саме від їх свідомості, зацікавленості у власній професійній підготовленості залежать кінцеві результати, на основі яких приймаються управлінські рішення. Тому в моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників повинно відображатися два рівні: управлінський та особистісний.

Етапи проведення моніторингу виступають його структурними компонентами. Вони характеризуються цілісністю (всі етапи знаходяться в суворій послідовності, і зміна одного з них зумовлює зміну інших), одноосібністю (кожний етап можна розглядати окремо), централізацією (поміж усіх етапів виокремлюється детермінуючий – це етап моніторингового оцінювання, під час кого учні демонструють свою професійну підготовку). Вважаємо, що моніторинг якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ повинен містити такі етапи: інформаційно-настановчий, навчально-підготовчий, моніторингово-оцінювальний, аналітико-діагностичний, прогностично-управлінський. Для кожного етапу окреслено заходи, відповідно до управлінського та особистісного рівнів. Представимо їх детальніше.

На першому (інформаційно-настановчому) етапі в ПТНЗ відбувається добір координаторів моніторингу, розподіл між ними обов’язків, визначення ступеня відповідальності, постановка завдань. Для забезпечення представників організаційно-управлінської ланки і викладацького складу необхідними теоретичними знаннями щодо здійснення моніторингу визначено такі заходи, як тематичні лекції та семінари, в рамках яких висвітлюватимуться сутність даного виду моніторингу, його особливості, технологія проведення. Зважаючи на те, що проведення моніторингу не повинно значно ускладнювати основну діяльність викладачів ПТНЗ, доцільно використовувати дистанційну форму проведення зазначених лекцій та семінарів. По відношенню до реципієнтів головним на даному етапі є формування в них потреби в професійній самоідентифікації, позитивному ставленні до моніторингового процесу, внутрішньої мотивації щодо активної участі у моніторинговому оцінюванні. Із цією метою для учнів визначено такі заходи, як: зустрічі з роботодавцями, представниками успішних фірм, які наддадуть випускникам інформацію щодо сучасних вимог до кваліфікованих робітників, ознайомлять їх з європейськими стандартами якості; тематичні виступи («Я і моя професія», «Моя професія у сучасному світі»); диспути («Я – майбутній фахівець», «Молодь і ринок праці»). Проведення для випускників семінарів «Перший крок до професіоналізму». «Я – учасник моніторингу» сприятиме переведенню майбутніх реципієнтів з рівня негативного й байдужого ставлення до моніторингового оцінювання до свідомих та дієвих форм позитивного відношення, представить моніторинг як шлях до визначення «професійного Я».

Другий (навчально-підготовчий) етап моніторингу присвячений підготовці випускників до моніторингового оцінювання. Розглядаючи моніторинг як невід’ємну частину навчального процесу в ПТНЗ, під час якого учні продовжують професійно навчатися, розвиватися, виховуватися, він перетворюється на засіб мотивації майбутніх реципієнтів до професійної самоактуалізації. Тому на даному етапі обрано такі заходи для учнів:

1. Виставка професійних портфоліо. Написання професійного портфоліо допомагає випускнику продемонструвати не лише набутий під час практики професійний досвід, але й власні здібності, прагнення, вміння аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності; сприяє більш глибокому переосмисленню «професійного Я». Портфоліо представляється набором матеріалів, структурованих певним чином. Може містити різну кількість розділів, зміст яких визначається їх назвою, об’єм – призначенням матеріалу, що до них включається, оформлення – індивідуальними особливостями автора.

2. Проведення випускниками майстер-класів із певних видів робіт відповідної професії для першокурсників.

3. Написання випускниками листів-настанов до майбутніх вступників у ПТНЗ, в яких розкриватимуться суть та особливості обраної професії.

4. Професійно-орієнтована самопідготовка випускників до моніторингового оцінювання. Зазначена учнівська самопідготовка, спрямована на поглиблення й систематизацію їх фахових знань та характеризується: керованістю з боку викладачів; збереженням індивідуального підходу до учня; високим ступенем зовнішньої мотивації реципієнтів до роботи з додатковими підготовчими матеріалами, що узгоджуються зі змістом майбутніх перевірочних тестів, оголошених під час моніторингового оцінювання. Наведемо приклад тренувального комплексного завдання для учнів за професією «мозаїст» третього розряду.

Тренувальне комплексне завдання №1.

1. Чи існує різниця між мозаїчним панно і килимовою мозаїкою?

а) так; б) ні.

2) Чи входить пісок в мозаїчний розчин для виконання мозаїчних підлог?

а) так; б) ні.

3. Помитий щебінь може вплинути на міцність мозаїчного розчину?

а) так; б) ні.

4. Скло використовують в мозаїчному панно?

а) так; б) ні.

5. Мозаїчне панно виконують за:

а) ескізом; б) завданням; в) домовленістю.

6. Які мозаїчні матеріали розколюють, якщо вони не відповідають потрібним розмірам?

а) кольорове скло; б) гальку і сланці; в) килимову мозаїку.

7. Що таке граніпласт?

а) мозаїчна штукатурка; б) килимова мозаїка; в) кольорове скло.

8. Для чого використовують жилки в мозаїчних підлогах?
а) для розрівнювання розчину та розділення кольорів;
б) для укріплення розчину та легкого шліфування;
в) для виконання потрібного рівня підлоги та рівномірного розподілу пігменту.
9. Що потрібно зробити для знімання паперу з килимової мозаїки?
а) нагріти праскою; б) збризкати водою; в) застосувати металеву щітку.
10. Які роботи виконує мозаїст?
11. Описати технологічний процес підготовки штукатуреної поверхні під мозаїчне панно.
12. Описати технологію встановлення жилок для мозаїчних підлог.
13. Підрахувати площу укладання килимової мозаїки на стінах, якщо кімната має довжину 7 м, ширину 3 м, висоту 2,5 м.
14. Описати технологію укладання килимової мозаїки на папері.
15. Визначити кількість мозаїчної плитки розміром 50 х 50 мм, необхідної для опорядження кімнати висотою 3 м, довжиною 8 м, шириною 6 м. У кімнаті наявні 2 вікна, розмірами 1500 х 200 мм і 1 двері – 2100 х 800 мм.

Для управлінського рівня навчально-підготовчого етапу моніторингу було визначено наступні заходи: проведення учнівських консультацій; проведення для учнів циклу міні-бесід на тему особистої старанності та відповідальності за результати моніторингового оцінювання; стимулювання учнів до виконання тренувальних комплексних завдань.

Третій (моніторингово-оцінювальний) етап передбачає перевірку професійних знань учнів та їх готовності до виконання професійної діяльності на основі тестових завдань. Зазначену перевірку доцільно здійснювати у формі комп'ютерного тестування, оскільки при цьому забезпечуються: абсолютна самостійність виконання завдань із боку реципієнтів, об'єктивне визначення рівня сформованості професійних знань, індивідуальний темп учня, швидке отримання результатів тестування, принцип дотримання однакових вимог до всіх учасників тестування.

На четвертому (аналітико-діагностичному) етапі здійснюється обробка й узагальнення результатів, отриманих під час моніторингового оцінювання. Вважаємо за доцільне застосувати під час обробки даних для визначення рівня професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників ПТНЗ метод таксономічного аналізу. Для побудови таксономічного показника використовується матриця даних, складена із стандартизованих ознак. Таксономічний показник набуває числового значення з інтервалу [0; 1] та має при цьому таку інтерпретацію: чим ближче значення показника до одиниці, тим вищий рівень професійної підготовки. У результаті використання методу таксономічного аналізу можна отримати: а) числові показники, якими характеризуються рівні високої, достатньої та допустимої професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; б) індивідуальні показники рівнів професійної підготовки кожного випускника ПНТЗ; в) інтегрований показник рівня професійної підготовки випускників конкретного ПТНЗ за окресленою професією.

П'ятий (прогностично-управлінський) етап присвячений складанню звіту та виробленню рекомендацій щодо змін, які слід запровадити у навчально-виховний процес із метою підвищення рівня професійної підготовки випускників навчального закладу. Традиційним звітом передбачається узагальнення статистичної інформації, її аналіз та інтерпретація. Отримані моніторингові результати порівнюються із запланованими, наперед визначеними. Ми ж пропонуємо на даному етапі використовувати бенчмаркінговий підхід, коли отримані результати порівнюються з показниками ПТНЗ-лідерів. При цьому моніторинг завершується написанням проекту застосування найкращого передового досвіду, адаптованого до власної організації. Зауважимо, що в управлінській діяльності бенчмаркінг розглядається як особлива процедура введення в практику роботи навчального закладу технологій, методів роботи кращих організацій. Але це не просте копіювання чужих ідей, а ефективний метод покращення діяльності навчального закладу, в основі якого – творче ставлення до досвіду лідерів.

Отже, моніторинг все більше набуває статусу наукового дослідження, а не емпіричного збору інформації. Моніторинг не передбачає право на помилку, його результат повинен бути якісним. А вимірювання й оцінювання якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників ПТНЗ має спиратися на застосування надійного інструментарію.

Використана література:

1. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. М. Байдацька. – Вінниця, 2007. – 220 с.
2. Пліско О. В. Організаційно-педагогічні умови моніторингу навчальних досягнень учнів старшої школи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / О. В. Пліско. – Харків, 2012. – 200 с.
3. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / З. В. Рябова. – Київ, 2004. – 207 с.
4. Тарасюк Л. В. Організаційно-педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень старшокласників (управлінський аспект): дис. … канд. пед. наук: 13.00.06 / Л. В. Тарасюк. Київ, 2013. – 190 с.
5. Туржанська О. С. Організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підготовки майбутніх учителів математики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / О. С. Туржанська. Вінниця, 2012. 20 с.
6. Чандра М. Ю. Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса : дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / М. Ю. Чандра. – Волгоград. 2008. – 203 с.
7. Becket N., Brookes M. Analysing Quality Audits in Higher Education / N. Becket, M. Brookes. Brookes eJournal of Learning and Teaching. January 2005. Vol. 1. Iss: 2. 13 p.

References:

1. Baidatska N. M. Pedahohichni umovy monitorynhu yakosti navchalnykh dosiahnen studentiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh nederzhavnoi formy vlasnosti : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / Baidatska Nataliia Mykhailivna. – Vinnytsia, 2007. – 220 s.
2. Plisko O. V. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy monitorynhu navchalnykh dosiahnen uchniv starshoi shkoly : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.09 / O. V. Plisko. – Kharkiv, 2012. – 200 s.
3. Riabova Z. V. Monitorynh rozvytku navchalnoi diialnosti uchniv 6-7 richnoho viku (upravlinskyi aspekt) : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01 / Z. V. Riabova. – Kyiv, 2004. – 207 s.
4. Tarasiuk L. V. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy monitorynhu yakosti navchalnykh dosiahnen starshoklasnykiv (upravlinskyi aspekt) : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.06 / L. V. Tarasiuk. – Kyiv, 2013. – 190 s.
5. Turzhanska O. S. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy monitorynhu yakosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 / O. S. Turzhanska. – Vinnytsia, 2012. – 20 s.
6. Chandra M. Yu. Sistemnyiy monitoring kak sredstvo upravleniya kachestvom obrazovatelnogo protsessa : dis. … kand. ped. nauk : 13.00.08 / M. Yu. Chandra. – Volgograd, 2008. – 203 s.
7. Becket N., Brookes M. Analysing Quality Audits in Higher Education / N. Becket, M. Brookes // Brookes eJournal of Learning and Teaching. January 2005. Vol. 1. Iss : 2. 13 p.

Гириловская И. В. Этапы проведения мониторинга качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях

Революция качества, охватившая современное украинское общество, привела к актуализации проблемы мониторинга качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих в сфере профессионально-технического образования. Учитывая, что именно ученики выступают активным источником мониторинговой информации и только от них зависит ее достоверность, мониторинг качества профессиональной подготовки целесообразно рассматривать на двух уровнях: управленческом и личностном. Такой подход приводит к изменениям в методологии проведения мониторинга, которая должна органично объединить административно-управленческие цели и ученические профессионально-личностные ориентации. Поэтому авторская двухуровневая модель мониторинга представляет собой систему мероприятий, которые отвечают особенностям пяти выделенных этапов: информационно-установочного, учебно-подготовительного, мониторингово-оценочного, аналитико-диагностического, прогнозно-управленческого.

Ключевые слова: *мониторинг, качество, мероприятие, управление, оценивание, этап, профессиональная подготовка, квалифицированный рабочий, профессионально-техническое учебное заведение.*

Hyrylovska I. V. Monitoring stages of professional preparation quality of future qualified workers` at technical vocational schools

The quality revolution, which covered modern Ukrainian society, led to the problem actualization of the professional preparation quality monitoring of future qualified workers in vocational education sphere. Taking into account that pupils are the active source of monitoring information and its credibility directly depends on them, it will be effectually to consider the monitoring of professional preparation quality in two stages: administrative and personal. Such an approach causes changes in methodology of conducting monitoring, which must combine both administrative-managerial goals and profession-personal orientations. Therefore, the author`s two-tier monitoring model is a complex of activities which corresponds to the peculiarities of five defined stages: informational and instructional, educational and preparatory, monitoring and assessing, analytical and diagnostical, prognostic and administrative.

Key words: *monitoring, quality, measure, management, evaluation, stage, vocational training, skilled worker, vocational and technical educational institution.*

УДК 303.62:[378:005.6](045)

Гордійчук С. В.

СОЦІОЛОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯК ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НА ІНСТИТУЦІЙНОМУ РІВНІ

У статті аналізується використання соціологічного моніторингу як елементу внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності. Наголошується на необхідності реалізації стандартів і рекомендацій із забезпечення якості вищої освіти в частині «інформаційні системи» та «публічність інформації» щодо здійснення, удосконалення, модернізації освітнього процесу та прийняття на цій основі ефективних управлінських рішень. Описується досвід КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради з впровадження системного соціологічного моніторингу у вигляді анкетування студентів, викладачів, інших зацікавлених осіб для визначення рівня якості викладання, організації освітнього процесу, оцінки науково-методичного та організаційного забезпечення навчальних дисциплін, кадрової політики, адаптації студентів, діяльності приймальної комісії, рівня освітніх сервісів, набуття фахової компетентності тощо.

Ключові слова: *соціологічний моніторинг, анкетування, якість, якість освітньої діяльності, внутрішня система забезпечення якості.*

Згідно з Національним освітнім глосарієм якість вищої освіти є рівнем здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Якість освітньої діяльності – це рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі/закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань. Забезпечення якості – це сукупність процедур, що застосовуються на інституційному (внутрішньому), національному та міжнародному (зовнішньому) рівнях для якісної реалізації освітніх навчальних програм і присудження кваліфікацій. Глосарій також визначає, що якість вищої освіти є ключовим поняттям Болонського процесу, з метою забезпечення якого розроблено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), стандарти й рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (документ, ухвалений на Болонському саміті в 2005 р. в Бергені (Норвегія), призначений для вищих навчальних закладів та агенцій із забезпечення якості вищої освіти, містить стандарти й рекомендації щодо внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах, зовнішнього забезпечення якості вищої освіти та стандарти щодо агенцій зовнішнього забезпечення якості вищої освіти) [1; 2; 3; 4].

Європейські стандарти та рекомендації щодо внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах мали такі характеристики діяльності: політика закладу й процедури забезпечення якості; затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм та дипломів; оцінювання студентів; забезпечення якості викладацького складу; навчальні ресурси та підтримка студентів; інформаційні системи; публічність інформації. Стандарт зовнішнього забезпечення якості враховував використання процедур внутрішнього забезпечення якості, розроблення процесів зовнішнього забезпечення якості, критерії для прийняття рішень, процеси, що відповідають своєму призначенню, звітування, подальші процедури, періодичні перевірки, загальний аналіз системи. Європейські стандарти для агенцій із зовнішнього забезпечення якості передбачали використання процедур зовнішнього забезпечення якості у вищій освіті, офіційний статус, діяльність, ресурси, програмну заяву, незалежність, критерії й процеси зовнішнього забезпечення якості, які застосовуються агенціями, а також процедури підзвітності [5; 6].

Внутрішня система забезпечення якості, що діє на інституційному рівні, визначає такі фундаментальні положення:

– «інформаційні системи» – стандартом зумовлюється, що навчальні заклади збирають, аналізують і використовують відповідну інформацію для ефективного управління. Рекомендовано створити інформаційні системи забезпечення моніторингу якості кожного конкретного закладу, при цьому аналізу підлягають досягнення студентів і показники їх успішності, результати працевлаштування випускників, задоволення студентів навчальними програмами, які вони виконують, ефективність роботи викладачів, контингент студентів, ресурсне забезпечення, ключові показники діяльності навчального закладу, самоаналіз діяльності навчального закладу порівняно з іншими закладами вищої освіти;

– «публічність інформації» – стандартом передбачено регулярне оприлюднення найсвіжішої, кількісно та якісно об'єктивної інформації про діяльність закладу освіти. Рекомендовано розміщувати на офіційних сайтах та інших публічних джерелах інформацію, що стосується контингенту студентів, навчальних програм, що реалізуються в закладі вищої освіти, очікувані результати навчання, перелік кваліфікацій, що присуджуються начальним закладом, наявні процедури викладання, навчання, оцінювання, відгуки студентів і випускників, інформацію про працевлаштування тощо.

Отже, для реалізації стандартів та рекомендацій із забезпечення якості вищої освіти в частині «інформаційні системи» та «публічність інформації» заклади вищої освіти повинні отримувати вичерпну, всебічно обґрунтовану (повну, об'єктивну, адекватну, точну) інформацію щодо здійснення, удосконалення, модернізації освітнього процесу та прийняття на її основі ефективних управлінських рішень.

Одним з основних шляхів отримання такої інформації є організація й проведення моніторингових досліджень, оскільки моніторинг є спеціальною системою тривалого спостереження, яка дає змогу об'єктивно вимірювати якість освіти, оцінювати та глибше зрозуміти причини сучасних недоліків практичного застосування цієї системи та на підставі цього прогнозувати основні тенденції й динаміку розвитку освітньої галузі [7].

Адекватним інструментом моніторингу, на нашу думку, варто вважати анонімні соціологічні опитування студентів і викладачів закладу вищої освіти, що дає можливість оцінити рівень надання освітніх послуг із боку внутрішніх споживачів.

Перед проведенням анкетування як елементу внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності необхідно вирішити низку організаційних питань:

1) напрям опитування;

2) кількість запитань та їх коректність (запитання мають бути простими й зрозумілими, однозначними, не спрямовувати відповідь у певний бік);

3) порядок запитань (від простих до складних, від загальних до спеціальних);

4) спосіб підвищення відсотка повернення анкет за паперової форми анкетування (наявність супровідної частини, яка підвищує мотивацію, інтерес, гарантує анонімність, містить докладні вказівки щодо виконання анкети тощо);

5) форму проведення анкетування (паперова форма передбачає затрати на друк анкет і їх обробку; електронна форма дає змогу обрати як персональний, так і анонімний режим анкетування, часові межі доступу,

проходження з будь-якої точки доступу до системи Інтернет, автоматичну обробку отриманих результатів, узагальнений аналіз у числовій і графічній формі тощо).

Важливе значення для управління якістю освітньої діяльності в КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради мають різні форми зворотного зв'язку. У навчальному закладі проводять такі види опитування: «Визначення рівня готовності науково-педагогічних працівників до реформування медичної освіти в сучасному інноваційному просторі», «Оцінка студентами вступної кампанії», «Оцінка системи адаптації до студентського життя», «Оцінка студентами рівня викладання», «Оцінка задоволеності студентів рівням надання освітніх послуг», «Оцінка студентами рівня сервісів», «Оцінка набутих фахових компетентностей». Розглянемо кожне з них більш детально.

Метою анкетування ***«Визначення рівня готовності науково-педагогічних працівників до реформування медичної освіти в сучасному інноваційному просторі»*** серед науково-педагогічних співробітників КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради є визначення наявності у викладачів закладу вищої медичної освіти особливого особистісного стану, який передбачає наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення науково-педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

За результатами проведеного анкетування було отримано такі результати: 93% викладачів позитивно ставляться до впровадження інновацій і нововведень в освітню діяльність навчального закладу та лише 1% негативно ставляться до модернізації; 86% викладачів готові вдосконалити форми, методи й засоби організації освітнього процесу під час викладання своєї фахової дисципліни, тоді як 10% не вважають удосконалення необхідним; 62% викладачів готові стати членами інноваційної групи з розроблення та впровадження інновацій і нововведень, а 38% не готові до цього виду діяльності; 88% викладачів готові постійно підвищувати свій фаховий рівень на короткотривалих курсах та особистісно вдосконалюватись, натомість 5% вважають, що рівень їх фахової діяльності не потребує підвищення кваліфікації; 66% викладачів готові стати наставниками молодих викладачів, використовуючи власний практичний досвід, тоді як 35% не вважають необхідним здійснювати обмін досвідом своєї навчальної діяльності; 75% викладачів готові задля підвищення якості освітньої діяльності здійснити перерозподіл функціональних обов'язків у межах кафедри, а 25% не погоджуються з такою зміною; 91% викладачів вважають, що для забезпечення надання якісних освітніх послуг необхідно використовувати адміністративний ресурс; 94% викладачів готові до розроблення, упровадження й апробації нових освітніх технологій і програм; 89% викладачів вважають себе досить гнучкими в поведінці, здатними легко адаптуватись до нової ситуації; 55% викладачів вважають позитивом для студентів можливість вибору навчальних дисциплін та обрання викладачів, тоді як 45% негативно ставляться до можливості обрання студентом власної траєкторії навчання.

Викладачами навчального закладу було зазначено, що у зв'язку з реформуванням медичної освіти та модернізацією освітнього процесу вони відчувають такі почуття: прикрість, оскільки нововведення відволікають від цілеспрямованої роботи (бар'єр концептуальний); побоювання потрапити під скорочення/втратити займану посаду (бар'єр невдачі); апатію (бар'єр песимізму); байдужість, адже нововведення на ефективності роботи все одно не позначається (бар'єр некомпетентності); побоювання, що може виникнути суперництво, конкуренція (бар'єр взаємодії); побоювання, що доведеться освоювати нові напрями роботи (бар'єр традицій і звичок); дратівливість у зв'язку з тим, що руйнуються особисті плани (бар'єр особистих інтересів). Водночас 87% респондентів відчувають прагнення до досягнення успіхів у своїй професійній діяльності, орієнтацію на саморозвиток, прагнення до творчого зростання, активність до інноваційної діяльності. Важливими, на нашу думку, стали відповіді на відкрите питання «Які чинники супротиву з боку членів колективу заважають організаційним нововведенням?» Нами були отримані такі відповіді: страх перед невизначеністю, зумовленою нерозумінням суті й наслідків нововведень; прагнення зберегти звичайні соціальні зв'язки; можливість скорочення педагогічного навантаження; побоювання стосовно підвищення інтенсивності праці.

Отже, за результатами цього анкетування необхідно зробити висновок, що для якісної модернізації освітнього процесу необхідна позитивна вмотивованість усіх членів колективу, якої можна досягти шляхом максимального поширення знань про новації.

Щорічно протягом вересня проводяться опитування студентів першого року навчання ***«Оцінка студентами вступної кампанії»*** з метою отримання зворотного зв'язку з питань діяльності приймальної комісії. Зокрема, оцінюються чіткість і зрозумілість правил прийому, своєчасність та прозорість оголошення результатів прийому, організація прийому документів, підписання договорів, організація поселення в гуртожитки, система заходів ознайомлення з діяльністю сервісних відділів, а також аналізуються мотиваційні чинники вибору навчального закладу та спеціальності з метою покращення стратегії вступної кампанії.

Результати анкетування студентів щодо причин вступу до медичного інституту свідчать про те, що 58% колишніх абітурієнтів обрали навчання в інституті за рахунок його статусу та можливості здобути ступеневу медсестринську освіту; 23% – у зв'язку з тим, що в інституті є спеціальність, за якою вони хотіли б навчатися; 8% – за порадою родичів і друзів; 5% – за рахунок належності до групи пільговиків; у 4% була просто наявна кількість балів за сертифікатами для вступу до інституту; 2% абітурієнтів не вдалося вступити в той вищий навчальний заклад, куди вони прагнули [8].

Анкетування ***«Оцінка системи адаптації до студентського життя»*** проводиться для визначення змін характеру зв'язків, ставлення студентів до змісту й організації освітнього процесу в новому освітньому середовищі з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей, ділових, поведінкових якостей, ціннісних орієнтацій, академічної активності, стану здоров'я, соціального оточення, статусу сім'ї тощо [9]. Основними аспектами вивчення адаптації студентів першого курсу є дидактичні (пов'язані з навчанням), соціально-побутові (проживання в нових умовах, з новими людьми, незручності проживання, наявні умови підготовки до занять тощо), психологічні (проживання в новому місті, відвикання від дому, самостійність тощо), комунікативні (спілкування з одногрупниками, педагогами).

Результати анкетування, проведеного в першому семестрі 2017–2018 н. р., визначили ключові проблеми адаптації: 50% респондентів відмічають наявність великого навчального навантаження та складність засвоєння змістового матеріалу навчальних дисциплін; 20% вказують, що адаптацію ускладнює необхідність відпрацювання пропущених аудиторних занять; 12% вважають, що графік освітнього процесу має надмірне навантаження; 10% мають складні соціально-побутові умови, пов'язані з проживанням у гуртожитках; 8% підкреслюють наявність проблем у спілкуванні між одногрупниками.

Наприкінці кожного семестру проводяться опитування студентів щодо рівня викладання предметів – ***«Оцінка студентами рівня викладання»***. Мета анкети – отримати зворотний зв'язок, краще зорієнтуватися в потребах, можливостях студентів та врахувати їх пропозиції для підвищення якості викладання й управління навчальним процесом загалом.

Згідно з даними останнього опитування, яке відбулось наприкінці I семестру 2017–2018 н. р., 20% студентів випускних курсів вважають, що для покращення якості підготовки необхідно збільшити кількість годин практичної підготовки; 43% – підвищити рівень інформатизації освітнього процесу; 28% – урізноманітнити форми проведення навчальних занять; 7% – покращити матеріально-технічне забезпечення навчального закладу; 2% – більше уваги приділяти фізичному розвитку та рівню навантаження студентів.

За результатами анкетування щодо задоволення освітнім процесом та студентським життям ***«Оцінка задоволеності студентів рівням надання освітніх послуг»*** було визначено, що студенти навчального закладу хотіли б збільшити кількість та покращити рівень проведення різних видів практики, студентських наукових конференцій і круглих столів, а також більше брати участь у міжнародних освітніх програмах. Респонденти вважають, що для забезпечення якості освітньої діяльності необхідно враховувати побажання студентів, зокрема: розуміти труднощі, з якими стикаються першокурсники; поважати думку студентів; використовувати індивідуальний підхід до кожного студента; виявляти толерантність і доброзичливість; більше уваги приділяти фізичному розвитку та навантаженню студентів; упроваджувати новітні інформаційні технології; використовувати форми, методи й засоби, що допоможуть кращому засвоєнню матеріалу з клінічних дисциплін тощо.

Наприкінці кожного навчального року проводять опитування студентів ***«Оцінка студентами рівня сервісів»*** щодо їх задоволеності роботою сервісних відділів, таких як кафедри (відділення), навчально-методичний відділ, відділ кадрів, бібліотека, відділ технічних засобів, науковий відділ, психолог інституту, соціальний педагог, їдальня, гуртожиток тощо.

Таким чином, студентами було зазначено високий рівень роботи психологічної служби (4,8 бала), навчально-методичного відділу (4,5 бала), наукового відділу (4 бали); середній рівень – відділу технічних засобів навчання (3,6 бала), відділу кадрів (3,4 бала). На думку респондентів, необхідно покращити роботу таких сервісних відділів, як бібліотека, їдальня, гуртожиток.

«Оцінка набутих фахових компетентностей» – одне з найнеобхідніших соціологічних досліджень, яке дає змогу проаналізувати рівень фахових знань, умінь і навичок, здобутих випускниками закладу вищої освіти. Таку оцінку проводять потенційні роботодавці (головні лікарі та заступники головного лікаря з медсестринства лікувально-профілактичних закладів області). За результатами анкетування проводиться глибокий аналіз змісту підготовки випускників закладу загалом, організації процесу відбору на роботу молодих спеціалістів, рівня теоретичної й практичної підготовки випускників закладу, пропозицій і зауважень, що є актуальними та корисними для обох сторін тощо.

Таким чином, системне проведення соціологічного моніторингу є обов'язковим складником системи забезпечення якості на інституційному рівні, оскільки інформація, отримана за результатами анкетувань студентів, викладачів, роботодавців та інших зацікавлених сторін, свідчить про результативність надання освітньої послуги закладом вищої освіти (якість викладання, організація освітнього процесу, оцінка науково-методичного й організаційного забезпечення навчального курсу, кадрової політики, адаптація студентів, діяльність приймальної комісії, рівень сервісів, набуття фахової компетентності тощо), має враховуватися під час формування акредитаційного самоаналізу, стати одним із критеріїв оцінки педагогічної діяльності викладачів і під час їх обрання на посаду, а також бути взята до уваги під час періодичного перегляду освітніх програм тощо.

Використана література:

1. Національний освітній глосарій: вища освіта / [В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова] ; за ред. В. Г. Кременя. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
2. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada/gov.ua/laws/1556-18.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
4. Концептуальні основи якості вищої освіти в Європейському та національному просторі // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки». – 2017. – Вип. 8(313). – С. 6–16.
5. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти : ухвалені на Міністерській конференції 2005 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf.
6. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти : ухвалені на Міністерській конференції 14–15 травня 2015 р. (м. Єреван) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.enqa.eu/indirme/esg.
7. Гордійчук С. В. Якість як пріоритетний напрям освітньої діяльності медичного навчального закладу / С. В. Гордійчук // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки». – 2016. – Вип. 6(303). – С. 100–107.
8. Гордійчук С. В. Забезпечення якості освітньої діяльності за участю студентів у вищому медичному навчальному закладі / С. В. Гордійчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2016. – Вип. 3(85). – С. 37–42.
9. Романова М. І. Адаптація студентів коледжу як аспект моніторингу навчального процесу / М. І. Романова // Молодь і ринок. – 2012. – № 1(84). – С. 89–92.

References:

1. Natsionalnyi osvitnii hlosarii: vyshcha osvita [National Educational Glossary: Higher Education] / avt.-uklad.: V. M. Zakharchenko, S. A. Kalashnikova, V. I. Luhovyi, A. V. Stavytskyi, Yu. M. Rashkevych, Zh. V. Talanova; za red. V. H. Kremenia. – 2-e vyd., pererob. i dop. – Kyiv : TOV "Vydavnychyi dim "Pleiady", 2014. – 100 s.
2. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [The Law of Ukraine "On Higher Education"] : Zakon vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon4.rada/gov.ua/laws/1556-18.
3. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021] : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
4. Kontseptualni osnovy yakosti vyshchoi osvity v Yevropeiskomu ta natsionalnomu prostori [Conceptual basis for the quality of higher education in European and national space]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seria "Pedahohichni nauky", 2017, Vol. 8(313), Pp. 6–16.
5. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Standards and Recommendations for Quality Assurance in the European Higher Education Area] : ukhvaleni na Ministerskii konferentsii 2005 roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf.
6. Ctandarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity [Standards and Recommendations for Quality Assurance in the European Higher Education Area] : ukhvaleni na Ministerskii konferentsii 14–15 travnia 2015 roku (m. Yerevan) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.enqa.eu/indirme/esg.
7. Gordiichuk S. V. (2016). Yakist yak priorytetnyi napriam osvitnoi diialnosti medychnoho navchalnoho zakladu [Quality as priority direction of educational activity of medical educational institution]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seria "Pedahohichni nauky". Vol. 6(303), Pp. 100–107.
8. Hordiichuk S. V. (2016) Zabezpechennia yakosti osvitnoi diialnosti za uchastiu studentiv u vyshchomu medychnomu navchalnomu zakladi [Ensuring the quality of educational activities with the participation of students in a higher medical school]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Vol. 3(85), Pp. 37–42.
9. Romanova M. I. (2012) Adaptatsiia studentiv koledzhu yak aspekt monitorynhu navchalnoho protsesu [Adaptation of college students as an aspect of the educational process monitoring]. Molod i rynok, № 1(84), Pp. 89–92.

Гордейчук С. В. Социологический мониторинг как элемент системы обеспечения качества на институциональном уровне

В статье анализируется использование социологического мониторинга как элемента внутренней системы обеспечения качества образовательной деятельности. Подчеркивается необходимость реализации стандартов и рекомендаций по обеспечению качества высшего образования в части «информационные системы» и «публичность информации» по осуществлению, совершенствованию, модернизации образовательного процесса и принятию на этой основе эффективных управленческих решений. Описывается опыт КВУЗ «Житомирский медицинский институт» Житомирского областного совета по внедрению системного социологического мониторинга в виде анкетирования студентов, преподавателей, других заинтересованных лиц для определения уровня качества преподавания, организации образовательного процесса, оценки научно-методического и организационного обеспечения учебных дисциплин, кадровой политики, адаптации студентов, деятельности приемной комиссии, уровня образовательных сервисов, приобретения профессиональной компетентности и так далее.

Ключевые слова: *социологический мониторинг; анкетирование; качество; качество образовательной деятельности; внутренняя система обеспечения качества.*

Gordiichuk S. V. The sociological monitoring as an element of quality assurance at the institutional level

The article analyzes using the sociological monitoring as the element of educational activities internal quality assurance system. The necessity for providing the Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education in the part of "information system" and "publicity information" as for implementation, improvement and modernization the educational process resulted effective management decision. Also the papers describes the experience of MHEI "Zhytomyr Medical Institute" Zhytomyr Regional Council concerning the implementation of the social monitoring system at students', teachers' and other interested persons' surveys for determining the quality of teaching, organization educational process, evaluation of scientific and methodological and organizational support disciplines, personnel, students adaptation, selection committee activities, the level of educational services, acquisition of professional competence and etc.

Key words: *sociological monitoring, surveys, quality, quality of educational activity, internal quality assurance system.*

УДК (373.2.015.31:34): 373.29

Грицько В. В.

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК НАГАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

У статті на основі педагогічних, соціологічних та юридичних досліджень проаналізовано особливості формування правової культури молодших школярів. Основними характеристиками правової культури особистості молодших школярів визначено знання й розуміння права, повага права в силу особистого переконання, звичка діяти згідно із законом, правова активність. Правову освіту молодших школярів необхідно спрямовувати на вирішення конкретних завдань: освоєння правових знань; виховання поваги до прав і свобод людини; формування внутрішньої потреби в захисті законних прав та інтересів особистості; становлення відповідальної, законослухняної поведінки громадянина.

Ключові слова: *правова культура, правове виховання, правова освіта, молодші школярі, початкова школа, майбутні вчителі початкових класів.*

Становлення і розвиток правової держави, в якій домінуюче місце посідають права людини й цінності особистості, залежать, передусім, від виховання і навчання молодого покоління. Тому нині гостро стоїть необхідність у використанні всіх виховних засобів у навчально-виховному процесі школи для виховання дітей у дусі поваги до прав людини, свободи і людської гідності. Серед загальнолюдських цінностей гуманістична педагогіка висуває на перше місце особистість, її права, свободу й відповідні їм напрями виховання та навчання. У центрі уваги прогресивних педагогічних концепцій є визнання людини найвищою загальнолюдською цінністю, повага до її особистості, гідності, захист прав та свобод, утвердження демократичних принципів в її освіті [1, с. 135]. Права і свободи людини й громадянина затверджуються як самоцінність у суспільстві, однак ці процеси не завжди підкріплені відповідним рівнем правосвідомості та правової культури населення. Правова культура особистості становить внутрішній, ментально-духовний аспект правової системи суспільства й глибоко пронизує правосвідомість, правові відносини, законність і правопорядок, правотворчу, правозастосувальну діяльність, регулює поведінку людей в єдності з історичними та культурними особливостями та є інструментом досягнення соціальної стабільності в державі.

Володіючи високою правовою культурою, громадянин має змогу вільно орієнтуватися, виходячи з визнання соціальної цінності права і власної обраної поведінки. Тому актуальність формування правової культури учнів ще з початкової школи не викликає сумнівів, оскільки виховання соціально активного громадянина повинно спрямовуватися на розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності, держави, права і моралі. Від того, як ця проблема буде вирішуватися в молодшому шкільному віці, залежать стан і тенденції розвитку правової держави та демократизації суспільства. Тому навчальні заклади є одним із найважливіших соціальних інститутів, які займаються правовим вихованням і підвищенням рівня правових знань дітей. У системі правового виховання початкова школа є ключовою ланкою, тому саме на неї покладено особливу відповідальність за підростаюче покоління.

Проблема формування правової культури особистості активно досліджується в різних наукових аспектах: філософському (В. Арешонков, О. Бандура, Т. Василевська, Т. Герасимів, В. Кремень, С. Сливка, І. Смагін); соціологічному (Н. Агаркова, Г. Лактіонова, А. Стаканков); юридичному (М. Богуславський, О. Ганзенко, В. Нерсесянц, В. Сальніков, О. Скакун та ін.); психологічному (І. Бех, П. Блонський, М. Боришевський, О. Венгер, Р. Павелків, Е. Фромм); педагогічному (Г. Васянович, Т. Бутківська, М. Городиський, І. Дарманська, Я. Кічук, О. Пометун, О. Сухомлинська, Н.Ткачова) та ін. Ціннісно-виховний аспект формування правової культури молодших школярів висвітлений у працях І. Беха, Н. Бібік, І. Козубовської, В. Оржеховської, В. Тернопільської, М. Фіцули та ін. Утім, комплексного підходу до формування правової культури молодших школярів допоки не розроблено. Водночас правова культура учнів початкових класів є необхідною передумовою громадянського становлення особистості, її гуманістичної спрямованості, морально-правової саморегуляції поведінки в системі «людина і закон».

Правове виховання займає особливе місце у вихованні людини, позаяк є визначальним чинником формування громадянськості, духовності, а також естетичної, трудової, економічної та правової культури. Формування правової культури відбувається з урахуванням вікових особливостей учнів і вимагає певного рівня розумового розвитку дитини, здатності сприймати, застосовувати й оцінювати норми та вчинки; емоційного розвитку, зокрема здатності співпереживати, співчувати; особистого досвіду свідомих морально-правових справ та їх самооцінки.

Специфічним періодом формування правової культури є молодший шкільний вік. З одного боку, цей вік сприятливий до засвоєння норм життєдіяльності в суспільстві, а з іншого – молодші школярі ще не здатні сприйняти складні юридичні терміни, здійснювати аналіз та давати належну юридичну кваліфікацію тим чи іншим діям. Водночас прогалини у формуванні правової культури в молодшому шкільному віці в подальшому можуть стати причинами правового нігілізму та делінквентної поведінки дорослої людини [2, с. 56].

Розуміння морального змісту права визначає його найважливіше місце в цілісному процесі становлення особистості. Це означає, що без моральної оцінки особистістю відносин норми права не можуть бути при-

йняті нею як цінність. Саме моральні витоки визначають внутрішню сутність особистості, ставлення до себе, інших людей, закону, державної влади та суспільства в цілому. Тому правова культура особистості розглядається як здатність до засвоєнню морально-правових знань, їхньої адекватної оцінки та вміння вибудовувати свою життєдіяльність згідно з морально-правовими цінностями та нормами [3, с. 98]. Тому формування правової культури особистості учня молодших класів в умовах загальноосвітньої школи здійснюється в тісному зв’язку з моральним вихованням [4, с. 21].

Основним завданням правового виховання молодших школярів є формування в них правової культури як сукупності правових знань, переконань, установок особистості, що реалізуються в процесі спілкування, поведінки, а також ставлення до матеріальних і духовних цінностей суспільства [5, с. 183]. Молодші школярі як громадяни держави повинні виявляти повагу до закону як непорушної соціальної цінності, тому правове виховання молодших школярів необхідно спрямовувати на формування в учнів стійкої орієнтації на правомірну поведінку, вироблення нетерпимості до правопорушень, що є базою для досягнення високого рівня правосвідомості та правової культури майбутніх громадян. Учні повинні не лише засвоїти положення законодавства, в них повинні виробитися почуття поваги та визнання права. Отримані знання повинні перетворитися на особисте переконання, в міцну установку суворо наслідувати правовим розпорядженням, а потім – у внутрішню потребу і звичку дотримуватися правового закону, виявляти правову активність [6, с. 74]. Така складна й багатоаспектна діяльність повинна виявлятися в різних формах і методах, залежно від специфіки суб’єкта та об’єкта виховного процесу.

Метою правового виховання є формування в учнів культури громадянина, яка містить усвідомлене ставлення до своїх прав та обов’язків перед суспільством і державою, закріплених в основних законодавчих актах, глибоку повагу до законів і правил людського співіснування, готовності дотримуватися й виконувати закріплені в них вимоги, брати активну участь в управлінні державними справами, боротьбі з порушенням законів. Правове виховання дітей, на думку Г. Задорожної, має триєдину мету і передбачає:

– формування уявлень про права і закони, підвищення їхньої правової грамотності, розуміння необхідності дотримання норм цих законів, що сприятиме розвитку почуття власної гідності, поваги до себе, своїх батьків, до інших людей, формуванню правильного «правового» спілкування з іншими дітьми, спроможності захистити себе з правової позиції;

– формування правової свідомості як сукупності правових уявлень, поглядів, переконань, почуттів, які визначають ставлення особистості до вимог законів і регулюють поведінку в конкретній правовій ситуації;

– формування правомірної поведінки, негативного ставлення до фактів правопорушень і злочинів, що дозволить дитині аналізувати власні вчинки й поведінку інших дітей і дорослих у контексті дотримання ними загальноприйнятих норм і правил, а також законодавчих вимог [7, с. 14].

Припускаємо, що ефективність формування правової культури молодших школярів ґрунтується на таких постулатах:

1) правове навчання в початковій школі є першою сходинкою цілісної, безперервної, послідовної системи правової освіти учнів;

2) інтегруючою ланкою правового навчання молодших школярів є факультативні або елективні курси. Це пов’язано з тим, що не в усіх освітніх програмах передбачається вивчення суспільствознавства та потрібне поєднання розрізнених правових уявлень, знань у цілісну систему;

3) зміст правового навчання учнів початкових класів не повинно обмежуватися лише навчанням прав дитини. Аналіз різних програм для початкової школи свідчить про те, що, в основному, вивчаються статті Загальної декларації прав дитини та Конвенції про права дитини, що істотно знижує ефективність правового навчання та виховання. Варіативні програми щодо правової освіти для початкової школи повинні розроблятися за єдиним стандартом і мати необхідну концептуальну основу.

Відтак актуальними завданнями у формуванні правової культури в молодших школярів є передача учням певної суми необхідних правових знань, які б відповідали їхнім віковим особливостям і рівневі соціалізації; формування правових уявлень, понять, поглядів і переконань, які втілюються у власній правовій свідомості дитини; виховання віри в справедливість юридичних законів, їх необхідність і раціональність, віри в незворотність покарань за протиправні вчинки; формування звички діяти згідно з вимогами права і моралі; виховання нетерпимості до різноманітних порушень норм моралі та права; формування соціально-правової активності, готовності й бажання брати участь в боротьбі за укріплення законності та правопорядку.

На основі узагальнення правову культуру молодших школярів розглядаємо як інтегративне особистісне утворення, зумовлене віковими, психологічними особливостями, основою якого є сукупність елементарних правових знань, сформованість ціннісного ставлення до людей, засноване на повазі прав людини, необхідності правомірної поведінки в умовах морально-правового вибору. У контексті статті формування правової культури молодших школярів розглядаємо як процес оволодіння правовими знаннями; вироблення ціннісних уявлень у взаємодії з оточуючими, однолітками; формування правових переконань як регулятора поведінки учнів та вмінь і навичок правомірної поведінки, які виявляються в усвідомленні необхідності дотримуватися правил поведінки в суспільстві.

Таким чином, метою правового виховання в початковій школі є, передусім, формування правової культури молодших школярів зі стійкими знаннями про законодавство, права, обов’язки. Основними завданнями вчителів початкових класів, які необхідно вирішувати задля формування правової культури учнів початкової школи, є:

1) формування в школярів системних правових знань та вмінь дотримуватися конкретних правил і норм;

2) ознайомлення дітей з основними нормативними документами, які регулюють права й обов'язки дітей [8, с. 9];

3) інформування дітей про їхні права та формування в учнів уявлення про права людини як головну цінність суспільства;

4) ознайомлення з основними соціальними нормами життя суспільства, донесення до учнів важливості та значущості правил поведінки в повсякденному житті;

5) інформування про правила, що забезпечують безпеку людини (наприклад, правила дорожнього руху).

Використана література:

1. Сметанський М. І. Громадянське виховання учнівської молоді у процесі історико-краєзнавчої діяльності: [монографія] / М. І. Сметанський, О. Ф. Кошолап. – Вінниця: Едельвейс, 2007. – 336 с.
2. Колосова О. В. Формування в учнів початкових класів основ правової культури : аспект шкільної дисципліни / О. В. Колосова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – 2010. – Вип. 8. – С. 54–57.
3. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативна культура школяра : шляхи сходження: монографія / В. І. Тернопільська. – Житомир: Рута, 2008. – 300 с.
4. Права дитини: сучасний досвід та інновації: зб. інформ. і метод. матеріалів / упоряд. Г. Лактіонова, О. Калібаба, З. Кияниця та ін.; за заг. ред. Г. Лактіонової. – Київ : Либідь, 2005. – 250 с.
5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – Київ : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
6. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці: монографія / Р. В. Павелків. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с.
7. Задорожна Г. Правове виховання особистості дитини : поняття, сутність, особливості / Г. Задорожна // Педагогічний часопис Волині. – № 4(7). – 2017. – С. 12–17.
8. Момотюк Л. Б. Громадянське виховання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л. Б. Момотюк. – Луганськ, 2007. – 20 с.

References:

1. Smetanskyi M. I. Hromadianske vykhovannia uchnivskoi molodi u protsesi istoryko-kraieznavchoi diialnosti : [monohrafiia] / M. I. Smetanskyi, O. F. Kosholap. – Vinnytsia: Edelveis, 2007. – 336 s.
2. Kolosova O. V. Formuvannia v uchniv pochatkovykh klasiv osnov pravovoi kultury : aspekt shkilnoi dystsypliny / O. V. Kolosova // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. – 2010. – Vyp. 8. – S. 54–57.
3. Ternopilska V.I. Sotsialno-komunikatyvna kultura shkoliara: shliakhy skhodzhennia: monohrafiia / V.I. Ternopilska. – Zhytomyr: Ruta, 2008. – 300 s.
4. Prava dytyny : suchasnyi dosvid ta innovatsii : zb. inform. i metod. materialiv / uporiad. H. Laktionova, O. Kalibaba, Z. Kyianytsia ta in. ; za zah. red. H. Laktionovoi. – Kyiv: Lybid, 2005. – 250 s.
5. Savchenko O. Ya. Vykhovnyi potentsial pochatkovoi osvity : posibnyk dlia vchyteliv i metodystiv pochatkovoho navchannia / O. Ya. Savchenko. – 2-he vyd., dopovn., pererobl. – Kyiv : Bohdanova A. M., 2009. – 226 s.
6. Pavelkiv R. V. Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v dytiachomu vitsi : monohrafiia / R. V. Pavelkiv. – Rivne : Volynski oberehy, 2004. – 248 s.
7. Zadorozhna H. Pravove vykhovannia osobystosti dytyny : poniattia, sutnist, osoblyvosti / Hanna Zadorozhna // Pedahohichnyi chasopys Volyni. – № 4(7). – 2017. – S. 12–17.
8. Momotiuk L. B. Hromadianske vykhovannia molodshykh shkoliariv : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.07 «Teoriia i metodyka vykhovannia» / L. B. Momotiuk. – Luhansk, 2007. – 20 s.

Грицько В. В. Формирование правовой культуры младших школьников как неотложная проблема современности

В статье на основе педагогических, социологических и юридических исследований проанализированы особенности формирования правовой культуры младших школьников. Основными характеристиками правовой культуры личности младших школьников определены знание и понимание права, уважение права в силу личного убеждения, привычка действовать по закону, правовая активность. Правовое образование младших школьников необходимо направлять на решение конкретных задач: освоение правовых знаний; воспитание уважения к правам и свободам личности; формирование внутренней потребности в защите законных прав и интересов; становление ответственного, законопослушного поведения.

Ключевые слова: *правовая культура, правовое воспитание, правовое образование, младшие школьники, начальная школа, будущие учителя начальных классов.*

Grytsko V. V. Formation of law culture of junior schoolchildren as an urgent problem of the present time

The article highlights peculiarities of the formation of the law culture of junior pupils on the basis of pedagogical, sociological and legal studies. Bbasic characteristics of the law culture of the personality of junior pupils are determined to be knowledge and understanding of law, respect for the right of personal conviction, the habit of acting in accordance with the law, legal activity. Law education of junior pupils should be directed at solving some specific problems: mastering of law knowledge; education of respect to the rights and freedom of the individual; the formation of an internal need to protect legitimate rights and interests; the formation of responsible, law-abiding behavior.

Key words: *law culture, law education, junior pupils, primary school, future teachers of primary school.*

УДК 81’243+808:001.4.

Гроховська Т. В.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ЧУЖОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Досліджено особливості вивчення української термінології в іншомовній аудиторії на різних рівнях володіння мовою. Проаналізовано основні труднощі, що виникають у процесі засвоєння студентами-іноземцями української термінології, та запропоновано систему вправ для вироблення практичних умінь та навичок вживання термінів на основі тексту за спеціальністю.

Ключові слова: *термін, термінолексика, термінологія, завдання.*

Знання української мови забезпечує вільне спілкування українською мовою у різних сферах і ситуаціях реальної комунікації. Навчання української мови як іноземної пов’язане зі знанням слів. Уміння та навички вживати слова слід розглядати як найважливіший і невід’ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу [10, с. 17].

Важливим компонентом лексики є терміни, особливо термінологія тієї галузі, фахівцем з якої готується стати студент-іноземець. Тому дослідження методик опрацювання української термінології в іншомовній аудиторії є актуальним і потрібним. Ця проблема, як і методика викладання української мови як іноземної в цілому, ще недостатньо опрацьована [8, с. 198]. Проте термінолексика методики викладання української мови як іноземної (УМІ) безперервно розвивається, удосконалюючи свій функціональний статус.

У зв’язку із цим актуально досліджувати семантичні відношення, які виникають між термінами, оскільки такий аналіз уможливить виявлення тенденцій наступних етапів становлення терміносистеми, а практично сприятиме її семантизації, унормуванню та кодифікації.

Метою статті є дослідити особливості вивчення термінології в іншомовній аудиторії на різних рівнях володіння мовою; проаналізувати основні труднощі, що виникають у процесі засвоєння студентами-іноземцями української термінології; проілюструвати деякі види граматичних завдань для закріплення умінь і навичок студентів у процесі навчання української мови як іноземної.

На нашу думку, ознайомлювати студентів-іноземців з українською термінологією потрібно на всіх етапах вивчення української мови, адже це допомагає їм глибше проникнути в понятійне поле терміноодиниць, усвідомити їхні системні зв’язки, знайти відповідники в інших мовах, зокрема рідній, навчитись грамотно висловлюватися.

Терміни мають кілька важливих ознак, які роблять таку лексику складною для вивчення в іншомовній аудиторії. Насамперед, терміни мають чітко окреслене значення, адже термін не просто виражає поняття, а спирається на його наукову дефініцію. Властивістю термінів є однозначність та денотативність, тобто основне значення термінів не супроводжується додатковим (емоційним, стилістичним) забарвленням. Проте зазначмо, що саме однозначність та денотативність дещо спрощують подання термінного матеріалу студентам-іноземцям, оскільки не потребують додаткового коментаря. Однак процес вивчення термінології ускладнює те, що в повсякденному спілкуванні іноземні студенти не використовують української термінної лексики.

У науковій літературі сьогодні існує велика кількість дефініцій терміна. Для такого багатоаспектного поняття неможливо сформулювати єдину повну дефініцію, а повинні існувати, як справедливо зазначають автори підручника «Терминоведческие проблемы редактирования», «лінгвістичні, логічні, наукознавчі тощо визначення поняття «термін» [7, с. 19]. Однак і в лінгвістиці наявні різні підходи до вивчення термінології.

В основу визначення поняття «термін» у працях більшості мовознавців покладено думку, що терміни – це слова, які вживаються в спеціальних сферах людської діяльності певними групами людей [12, с. 11]. В інших аспектах лінгвістичні дефініції терміна переважно відрізняються. Наприклад, Герд А. С., Головін Б. Н. [3, с. 101; 4, с. 49] у визначенні терміна одночасно задають його лінгвістичну структуру («слово або словосполучення»). В. П. Даниленко зазначає, що термін повинен мати дефініцію [5, с. 8]. М. А. Марусенко вбачає особливість терміна в його обов’язковій віднесеності до спеціального тексту. Галузеві термінології в курсі УМІ ставали предметом дослідження О. Андрес (спортивна термінологія), О. Кровицької (історична лексика), З. Куньч (науково-технічна термінологія), П. Луня (термінологія конституційного права), І. Процик (релігійна лексика), Н. Яніцької (соматична лексика).

У наукових статтях мовознавців семантику окремих термінів описано в контексті вирішення лінгводидактичних проблем. Наприклад, А. Бронська уклала реєстр термінів із методики викладання української мови як іноземної, якими повинен володіти будь-який викладач УМІ, щоб бути підготовленим до виконання професійної діяльності. Термінологічний мінімум, який виділила авторка, містить 643 терміноодиниці [2, с. 208].

Освоєння української термінології в курсі УМІ насамперед пов’язане з рівнем володіння мовою (елементарний, рубіжний, високий, вищий, найвищий) [9, с. 12].

Частину термінів іноземні студенти засвоюють уже на елементарному рівні вивчення мови, наприклад: *буква, слово, речення,звук, мова, мовлення,* хоча на цьому етапі вони ще не сприймають їх як терміноодиниці. Позаяк у процесі навчання та опрацювання науково-популярних та публіцистичних статей чужоземці кваліфікуватимуть названі слова як терміни.

У практиці навчання УМІ найчастіше використовують комплекс прийомів, зважаючи на основні лінгводидактичні вимоги до семантизації нових лексичних одиниць, а саме: науковість, ефективність прийомів

семантизації в певній ситуації та функціональність. Для засвоєння спеціальної термінології іноземними студентами потрібно урізноманітнювати способи сементизації, зважати на рівень знань української мови, етап навчання та склад слухачів. Невідомі чужоземним студентам терміни краще подавати разом із дефініцією та пояснювати лексичне значення слів.

Семантизаційний прийом, який використовують на всіх етапах вивчення української мови як іноземної, – це вказівка на словотвірну цінність слова. На основі словотвірного ланцюжка можна продемонструвати процес включення семантики твірного слова в похідне і, виявивши різницю в їхній словотвірній структурі, спробувати з' ясувати специфіку лексичного значення: *текст-текстологія-текстологічний; реалізм-реаліст- реалістичний.* Ефективним прийомом семантизації фахової лексики може бути переклад лексичної одиниці. У лінгводидактиці поширена точка зору, що переклад необхідний там, де неможливі інші прийоми семантизації [6, с. 3]. Цей прийом найбільш ефективний для початкового етапу навчання УМІ. Перекладають здебільшого рідною мовою іноземця або використовують мову-посередник. Прямий переклад може бути допоміжним у навчанні іноземних студентів термінів.

Найпоширенішим прийомом семантизації є тлумачення значення. Залежно від етапу навчання використовують рідну мову іноземця, мову-посередник або українську мову як іноземну. Тлумачення семантики терміна українською мовою доречне на основному та завершальному етапах напр.: гіпотеза – «наукове положення, висновок, що пояснює певні явища дійсності на основі припущення; будь-яке припущення, здогад» [1, с. 73].

Процес термінотворення – це такий різновид словотвірної процедури, який відрізняється від звичайного словотвору переважанням певних компонентів і композиційних моделей. Вдало створений компонент термінологічної системи стає зразком для створення інших компонентів цієї системи, суть яких відповідає суті взірцевого поняття. Тому в терміносистемі з'являються ряди номінацій, створених за єдиною структурною моделлю. Серед риторичних термінів-дериватів виділяють два типи структурних моделей: префіксальний і суфіксальний.

Найпоширенішим в українській термінології є суфіксальний тип структурних моделей, який використовує як питомі, так і запозичені суфікси.

Так моделі типу *основа дієслова + –анн(я); основа дієслова+ –енн(я); основа дієслова + –інн(я); основа дієслова + –нн(я)* продуктивні для віддієслівних дериватів із загальним значенням опредметненої дії, процесу і утворюються не лише від українських основ, а й від інтернаціональних терміноелементів: *читання, хвилювання, спростування, формулювання, твердження.*

Терміни типу *основа дієслова або іменника + –аці(й/а); основа дієслова або іменника + –ці(й/а)* творяться тільки від інтернаціональних основ і називають в терміносистемі здебільшого опредметнені дії, процеси: *метафоризація, діалогізація, асиміляція, популяризація, рубрикація, мотивація* тощо.

Моделі *основа іменника + –ик(а); основа іменника + –ік(а):* продуктивні для дериватів із значенням «галузь науки, науковий напрям»: *логістика, лінгвістика, логіка.*

Також однією з найпродуктивніших є модель *основа прикметника + –ість*, адже на її основі побудовано близько 30% усіх питомих термінів-однослів. Терміни, утворені за допомогою суфікса *–ість,* мотивуються якісними і відносними прикметниками та виражають властивість певних ознак у предметі. Формант *–ість* може поєднуватися як із власно мовною основою (*образність, щирість, цікавість, тягучість, сполучуваність, швидкість, стислість байдужість, упевненість, доречність, дохідливість)*, так і з інтернаціональною твірною основою (*активність, тривалість, емоційність, масовість, лаконічність, дублетність, ефективність, універсальність, оригінальність).*

Окрім названих моделей, для номінації діячів використовуються інтернаціональні моделі на *–ист (-іст): пропагандист, стиліст, стенографіст* і *–тор*: *декламатор, оратор, репетитор, ритор, лектор.*

Терміни, побудовані за моделлю *основа відносного прикметника + –изм (-ізм), мають значення «риса, властивість»: патріотизм, максималізм, оптимізм, песимізм, скептицизм, мелодраматизм. Деякі з таких утворень співвідносні із назвами осіб на (–ист (-іст): оптимізм-оптиміст, пуризм-пурист.* Однак елемент *–изм (-ізм)* є продуктивним у розряді риторико-лінгвістичних термінів, які означають назви лексичних одиниць обмеженого вживання: *оказіоналізм, арготизм, професіоналізм, архаїзм, неологізм, інтернаціоналізм, жаргонізм, діалектизм* тощо.

Менш продуктивним, зате досить поширеним є терміноелемент *–ізм (-азм)* у назвах риторичних фігур: *плеоназм, евфемізм, паралелізм, діалогізм.*

Важливим у процесі подання термінної лексики є ілюстративний матеріал, який дає змогу студентові-іноземцю розуміти та диференціювати наукові поняття.

Для кращого вивчення, наприклад, багатокомпонентних термінів *(лексичне значення, лексична одиниця, дедуктивний метод, семантичне поле, стратегічний об'єкт, граматична форма)* варто навчити чужоземних студентів поєднувати такі слова в єдиний термін та розуміти цілісне його значення.

Вивчення лексики треба починати з імітації зразка мовлення. Найчастіше використовують лаконічні, неповні відповіді на запитання. Компонент, який треба вставити, можна подавати вербальним способом або списком, з якого іноземець вибирає потрібну лексичну одиницю [11, с. 3].

На середньому і вищому рівнях володіння мовою для вивчення термінів доречно використовувати спеціально адаптовані тексти за спеціальністю студента, в яких подаються визначення термінів.

Для закріплення матеріалу можна використовувати мовленнєві вправи, що мають творчий характер і спрямовані на розвиток пам'яті, мислення студентів, їхніх розумових здібностей, логіки.

Надзвичайно важливою є дотекстова робота. Завдання до текстових вправ – повідомити студентам-іноземцям нові для них відомості, зацікавити їх, ознайомити з невідомою лексикою, а також з певними явищами української мови, наприклад, омонімія, синонімія, паронімія, антонімія.

Пропонуємо зразок тексту за спеціальністю.

Довільний – нічим не обмежений, будь-який.

Набір – сукупність однорідних предметів, які становлять якусь цілісність (набір інструментів, набір мікросхем, набір посуду тощо).

Накопичувач – той, що накопичує – поступово збирає в якій-небудь кількості.

Завдання 1. Від поданих дієслів утворіть іменники на ***–анн(я)***, ***–енн(я)***.

Зразок: *функціонувати – функціонування, креслити – креслення.*

Читати, призначити, створити, виготовити, використати, розширити, малювати, існувати, переміщуватися, керувати.

Завдання 2. Підберіть до слів антоніми (протилежні за значенням) з довідки.

Великий, швидкий, добрий, постійний, жорсткий, кольоровий, голосний.

Довідка: *повільний, гнучкий, чорно-білий, поганий, тимчасовий, тихий, малий.*

Завдання 3. До поданих прикметників зліва, підберіть іменники, подані справа, та узгодьте їх.

персональний	блок
гнучкий	пам’ять
оперативний	принтер
системний	пристрій
лазерний	комп’ютер
зовнішній	диск

Завдання 4. Прочитайте текст, підкреслюючи слова, які, на вашу думку, не є українськими.

АПАРАТНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМП’ЮТЕРА

В основному персональний комп’ютер складається з трьох частин: системного блоку, клавіатури, монітора (дисплея).

Системний блок комп’ютера містить усі основні пристрої: електронні схеми, які керують роботою комп’ютера (мікропроцесор, оперативна пам’ять, контролери зовнішніх пристроїв та ін.); блок живлення; накопичувачі (дисководи) для гнучких магнітних дисків; накопичувач на жорсткому магнітному диску (вінчестері).

Процесор – основна частина комп’ютера. Він призначений для опрацювання інформації за програмою, яка занесена в оперативну пам’ять, та керування пристроями введення-виведення. Основна характеристика процесора – його швидкодія.

Оперативна пам’ять (пам’ять з довільним доступом, Random Access Memory, RAM) – це набір мікросхем, змонтований як правило на одній монтажній платі. Вона працює досить швидко, що дозволяє процесору не зупинятися при зверненні до постійної пам’яті.

Іншими видами пам’яті є: надоперативна (надшвидка, Cache Memory); постійна (Basic Input-Output System, BIOS); напівпостійна (Complementary Metal-Oxide Semiconductor, CMOS); відеопам’ять.

Клавіатура – пристрій для введення алфавітної і цифрової інформації. Стандартні клавіатури IBM PC поділяються на 84- і 101-клавішні. Існує розширена 104-клавішна клавіатура, створена спеціально для Windows.

Миша – це пристрій, виготовлений у вигляді пластмасової коробочки з вмонтованою кулькою і зазвичай двома клавішами. При переміщенні миші по робочому столі її вказівник переміщується по екрану монітора, що дозволяє працювати з необхідними програмами.

Дисководи для гнучких дисків – це пристрої для введення інформації на гнучких дисках.

Жорсткий диск (вінчестер), вмонтований у системний блок, служить для запису та зберігання великої кількості інформації.

Монітор – це пристрій для відображення текстової та графічної інформації на екрані. Використовують чорно-білі та кольорові монітори, основними характеристиками яких є розмір екрана по діагоналі та чіткість зображення (кількість точок на 1 см2).

Принтер – це пристрій для роздруковування текстової та графічної інформації. Принтери поділяють на матричні, струменеві та лазерні.

Завдання 5. Випишіть з тексту слова-терміни і поясніть їхнє значення.

Завдання 6. Дайте відповіді на запитання:

6.1. Що містить системний блок комп’ютера?

6.2. Яке призначення процесора?

6.3. Що таке оперативна пам’ять? Які є види пам’яті?

6.4. Як поділяють стандартні клавіатури?

6.5. Як виглядає миша?

6.6. Яка функція вінчестера?

6.7. Які основні характеристики монітора?

Завдання 7. Перекажіть текст, використовуючи опорні слова:

складається з ... частин; містить ... пристрої; основна частина; призначений для; основна характеристика; набір мікросхем; пристрій для (введення); системний блок; роздруковування інформації.

Завдання 8. Котрий з поданих варіантів (A, B чи C) найбільше відповідає змісту підкресленого слова або фрази?

8.1. Процесор містить такі пристрої…

A. розміщує такі пристрої.

B. такі пристрої мають місце.

C. складається з таких пристроїв.

8.2. Оперативна пам'ять – це набір мікросхем, змонтований, як правило, на одній монтажній платі.

A. зазвичай.

B. правильно.

C. за правилами.

8.3. Під час переміщення миші по робочому столі її вказівник переміщується по екрану монітора, що дає змогу працювати з необхідними програмами.

A. рухається; дає змогу.

B. пересувається; дає дозвіл.

C. зміщується; уможливлює.

Завдання 9. Знайдіть у тексті слова на ***–анн(я)***, ***–енн(я)***. Від яких дієслів вони утворені?

Завдання 10. Знайдіть продовження слова.

Він A. схема

Моні B. честер

Мікро C. тор

Диско D. пам'ять

Відео E. вод

Завдання 11. Підберіть з правої колонки пояснення до кожного терміна.

Дисковод	це пристрій, виготовлений у вигляді пластмасової коробочки з вмонтованою кулькою і зазвичай двома клавішами.
Оперативна пам'ять	це пристрій для відображення текстової та графічної інформації на екрані.
Монітор	це пристрій для введення інформації на гнучких дисках.
Вінчестер	він призначений для опрацювання інформації за програмою, яка занесена в оперативну пам'ять, та керування пристроями введення-виведення.
Процесор	це пристрій, що служить для запису та зберігання великої кількості інформації.
Миша	це набір мікросхем, змонтований як правило на одній монтажній платі.

Завдання 12. Поміркуйте, котрі з поданих нижче слів можуть бути термінами в кількох різних галузях науки, техніки, мистецтва. Назвіть, в яких.

Функція, корінь, ДНК, сюжет, молекула, вірус, репертуар, косинус, дистиляція, система, пейзаж, ансамбль, драма, радіатор, акварель.

З. Куньч зазначає: «З метою впорядкування і систематизації знань студентові-іноземцю треба систематично подавати у вигляді словничка відповідні терміноелементи та їхні можливі значення в терміносистемі його фаху, а також запропонувати українські відповідники-дублети, що можуть трапитися в наукових працях, навчальних посібниках чи в професійному жаргоні. При цьому важливо наголосити на інтернаціональності таких моделей і відшукати з допомогою самого іноземного студента можливі паралелі в тих іноземних мовах, якими він володіє» [8, с. 200].

На основі проаналізованого матеріалу робимо висновок, що подання термінології студентам-чужоземцям має бути сформоване структурно, щоб методом послідовного ускладнення текстів, які розглядаються під час навчальних занять, підготувати студентів до ознайомлення як із науково-популярними, так і з власне науковими текстами. Також варто сформувати в іноземців уміння самостійно виділяти терміни та розуміти їхнє значення в певному контексті.

Використана література:

1. Академічний словник української мови: в 11 томах. – Том 2. – 1971. – С. 73.
2. Бронська А. (2002). Теоретичні основи методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних: монографія. Редакція «бюлетеня Вищої атестаційної комісії України / А. Бронська. Київ. – С. 208.
3. Герд А. (1976). Терминология – унификация или стандартизация. Бюлетень НТИ. Серия 2 / А. Герд. – С. 101.
4. Головин Б. Введение в языкознание / Б. Головин. – Москва, 1972. – С. 49.
5. Даниленко В. Русская терминология: Опыт лингвистического описания / В. Даниленко. – Москва, 1977. – С. 8.
6. Дергачева Г. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения / Г. Дергачева. – Москва, 1983. – С. 3.

7. Квитко И., Лейчик В., Кабанцев Г. Терминоведческие проблемы редактирования / И. Квитко. – Львов, 1986. – С. 19.
8. Куньч З. Системне вивчення науково-технічної термінології у роботі зі студентами-іноземцями / З. Куньч // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів , 2008. – Вип. 3. – С. 198.
9. Мазурик Д. Державний стандарт з української мови як іноземної (від теорії до практики) / Д. Мазурик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2010. – Вип. 5. – С. 10.
10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – Київ: Ленвіт. – 2002. – 320 с.
11. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для оформлення мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3.
12. Суперанская А., Подольска Н., Васильева М. Общая термінология. Вопросы теории / А. Суперанская. – Москва, 1989. – С. 11.

References:

1. Akademichnyj slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomah. – Tom 2. – 1971. S. 73.
2. Brons’ka A. Teoretychni osnovy metodychnoi pidgotovky vykladachiv ukrainskoi ta rosijskoi mov jak inozemnykh: monografiya. Redakciya «biuletenia Vyshchoi atestacjnoi komisiyi Ukrainy». – Kyiv, 2002. – S. 208.
3. Gerd A. Terminologia – unifikatsiia ili standartizatsiia. Biuleten’ NTI. Seria 2. – 1976. – S. 101.
4. Golovin B. Vvedeniye v yazykoznanie. Moscow – 1972. – S. 49.
5. Danilenko V. Russkaya terminologiia: Opyt lingvisticheskogo opisaniia. Moscow – 1977. – S. 8.
6. Dergachova G. Metodika prepodavaniia russkogo yazyka kak inostrannogo na nachal’nom etape obucheniia. Moscow – 1983. – S. 3.
7. Kvitko I., Lejchik V., Kabantsev G. Terminovedcheskiie problem redaktirovaniia. L’vov. – 1986. – S. 19.
8. Kun’ch Z. Systemne vyvchenniia naukovo-tekhnichnoi terminologiia u roboti zi studentamy-inozemtsiamy / Z. Kun’ch // Teoriia I praktyka vykladannia ukrainskoi movy jak inozemnoi: zb. nauk. prats’. – L’viv. – 2008/ – Vyp. 3. S. 198.
9. Mazuryk D. Derzavnyy standart z ukrainskoi movy jak inozemnoi (vid teoriyi do praktyky) / D. Mazuryk // Teoriia I praktyka vykladannia ukrainskoi movy jak inozemnoi: zb. nauk. prats’. – L’viv. – 2008/ Vyp. 5. S. 10.
10. Metodyka vykladanniia inozemnykh mov u serednikh navchal’nykh zakladakh: pidruchnyk / [kol. Avtoriv pid kerivn. S. Y. Nikolayevoi]. – Kyiv: Lenvit. – 2002. – 320 s.
11. Skliarenko N.K. Suchasni vymogy do vprav dlia oformlennia movlennievykh navychok ta vmin’ / N.K. Skliarenko // Inozemni movy. – 1999. – № 3. – S. 3-7.
12. Syperanskaia A., Pjdol’ska N., Vasil’ieva M. Obshchaia terminologiia. Voprosy teorii. Moscow – 1989. – S. 11.

Гроховская Т. В. Некоторые аспекты изучения украинской терминологии в иностранной аудитори

Исследованы особенности изучения украинской терминологии в иностранной аудитории на разных уровнях владения языком. Проанализированы основне трудности, которые позникають в процессе усвоения студентами-иностранцами украинской терминологии, и предложена система упражнений для формирования практических умений и навыков использования терминов на основе текста по специальности.

Ключевые слова: *термин, терминологическая лексика, терминология, упражнение.*

Grokhowska T. V. Some aspects of studying Ukrainian terminology in a foreign audience

This article describes the peculiarities of studying Ukrainian terminology by a foreign language audience with different levels of language knowledge. It analyzes the main difficulties that appear in the process as foreign students study Ukrainian terminology and, furthermore, proposes a system of exercises for developing practical abilities and skills in using linguistic terms on the basis of text by specialty.

Key words: *term, terminological vocabulary, terminology, exercise.*

УДК 378:004.-502+57

Гура А. М.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано особливості підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Показано переваги ІКТ як інноваційних технологій і програм у системі професійно-педагогічної підготовки, які можна реалізувати під час формування окремих компонентів готовності майбутніх учителів природничих спеціальностей до використання ІКТ. Особливості підготовки у ВНЗ майбутніх вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій – це перспективний шлях до покращення навчально-виховної діяльності школи, оскільки потреба у висококваліфікованих педагогах, що володіють інформаційною культурою, постійно зростає.

Ключові слова: *майбутні вчителі природничих спеціальностей, особливості підготовки, засоби інформаційно-комунікаційних технологій.*

Значний потік нової інформації, реклами, застосування комп'ютерних технологій на телебаченні, розповсюдження ігрових приставок, комп'ютерів змінюють стандартний навчально-виховний вплив на дитину та сприйняття нею навколишнього світу. Раніше інформацію можна було отримати з підручника, довідкової літератури, лекції педагога, конспекту уроку. Нині ж учитель має можливість застосовувати в навчальному процесі нові методи подачі матеріалу. Вже давно доведено, що кожен учень по-різному засвоює нові знання. Раніше вчителям важко було знайти індивідуальний підхід до дитини. Тепер же, з використанням комп'ютерних мереж і онлайн-засобів, педагоги можуть задовольнити індивідуальні запити школярів.

Необхідно вміти навчити кожну дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати та використовувати в практичній діяльності значну кількість інформації. Дуже важливо так організувати процес навчання, щоб учень активно, із цікавістю і захопленням працював на уроці. Допомогти вчителю у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, оскільки використання комп'ютера дозволяє зробити освітній процес мобільним, строго диференційованим та індивідуальним. Особливості підготовки у ВНЗ майбутніх вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) – це перспективний шлях до покращення навчально-виховної діяльності школи. Потреба у висококваліфікованих педагогах, що володіють інформаційною культурою, постійно зростає.

Тому ВНЗ необхідно максимально надати можливості студентам для опанування сфери комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій у такому обсязі, який дозволить їм:

1) сформувати необхідний світогляд і певну інформаційну культуру, якої потребує сучасне суспільство;
2) використовувати отримані знання, уміння і навички безпосередньо в педагогічній діяльності;
3) нагромадити власний практичний досвід, що стане підґрунтям для подальшого вибору професійної діяльності та самореалізації молодого фахівця в інформаційному просторі цивілізації.

ІКТ трактують як сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських методів їх застосування для забезпечення високої ефективності інформатизації освітнього процесу [4, с. 30]. Як пояснює І. Є. Булах, інформаційні технології є системою засобів і методик, що сприяють оптимізації роботи з інформацією на базі комп'ютерної техніки [1].

Проблеми використання ІКТ у системі професійної підготовки майбутніх учителів висвітлювали в наукових працях І. Є. Булах, І. В. Гавриш, Р. С. Гурін, А. А. Дзюбенко, О. Л. Дубасенюк, А. Л. Жуковська, О. П. Значенко, Т. І. Коваль, О. Я. Романишина й ін.

Однак аналіз педагогічної літератури засвідчує, що питання використання ІКТ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей інноваційної освітньої діяльності висвітлено недостатньо.

Мета статті – з'ясувати особливості підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей, розкрити роль і місце ІКТ як інноваційної педагогічної технології в системі професійної підготовки.

ІКТ мають суттєві переваги над традиційними технологіями, тож одним із завдань вищого педагогічного навчального закладу є формування готовності майбутнього фахівця до використання інформаційно-комунікаційних засобів у професійній діяльності, під якою розуміють (за Р. С. Гуріним) інтегровану якість особистості майбутнього вчителя, що виявляється, по-перше, в підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, поширенні та поглибленні знань за допомогою використання ІКТ; по-друге – в можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль праці, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи шляхом інформатизації навчально-виховного процесу.

Важливими компонентами педагогічної готовності студентів до використання засобів ІКТ є: адаптивно-мотиваційний (сприяє усвідомленню значення й особистісного ставлення студентів до використання ІКТ в навчальному процесі та спрямованість на застосування у майбутній професійній діяльності); планово-змістовий (вимагає наукового підходу, що полягає в умінні висувати гіпотезу, припускати добір і структуризацію навчального матеріалу за допомогою ІКТ); організаційно-координаційний (активне використання ІКТ в освітній діяльності, орієнтування на самостійне здобуття знань); контрольно-оцінний (передбачає систематичний контроль, діагностику й оцінювання засвоєного) [3, с. 6]

Особливість підготовки майбутнього вчителя природничих спеціальностей засобами ІКТ слід розглядати в комплексі з більш глобальним завданням, яке стоїть перед професійною освітою – формуванням готовності до інноваційної діяльності в цілому. І тоді ІКТ, на наш погляд, є прикладом однієї із захоплюючих новинок серед різноманітних процесів ознайомлення з матеріалом певної дисципліни.

За допомогою комп'ютерного навчання як інноваційної технології в процесі професійної підготовки вчителів біології й екології можуть бути реалізовані такі програми: засвоєння нових понять і знань; формування вмінь і навичок; реалізація проблемного навчання; моделювання й аналіз конкретних наукових (природничих) ситуацій (особливо це доречно під час практичних занять, оскільки можна застосувати певні вміння у конкретних навчально-виховних ситуаціях). Саме такий підхід сприятиме формуванню готовності до інноваційної педагогічної діяльності [8, с. 12].

Підготовка до інноваційної педагогічної діяльності – це інтегративна якість особистості, яка є регулятором та умовою успішної професійної роботи, що зорієнтована на створення, впровадження і поширення освітньої новизни [2, с. 17].

Визначити стабільну структуру підготовки майбутнього вчителя природничих спеціальностей засобами ІКТ важко та навіть неможливо. Всі науковці мають розбіжності у своїх дослідженнях, проте системоутворюючим компонентом більшість вважає мотиваційну готовність до інноваційної компетентнісної діяльності. Певні знання підсилюються мотивами щодо перенесення вивченого в практичні вміння та навички з творчим застосуванням інноваційних технологій. Аналіз і корекція діяльності тільки вдосконалюють набуті вміння та навичок, сприяють подальшому творчому пошуку. На основі аналізу останніх досліджень і власних спостережень можна виділити наступні компоненти готовності майбутнього учителя природничих спеціальностей до застосування ІКТ:

1) мотиваційний (усвідомлене ставлення педагога до важливої ролі ІКТ у вирішенні актуальних проблем освіти в цілому та природничої освіти зокрема);

2) когнітивно-творчий (об'єднує сукупність знань про зміст і специфіку застосування ІКТ, їх види й ознаки, а також комплекс умінь і навичок щодо цих технологій у структурі власної професійної діяльності);

3) творчо-рефлексивний (реалізується в оригінальному розв'язанні комплексних педагогічних завдань, із використанням ІКТ під час викладання природничих дисциплін і здатності оцінювати власну креативність та творчі прояви інших).

У системі фахової підготовки біологів й екологів ІКТ виконують дві функції:

1) як педагогічна технологія, оволодіння якою обов'язкове в умовах інформаційного суспільства;

2) як ефективний засіб формування готовності майбутнього вчителя природничих спеціальностей до інноваційної діяльності в цілому.

Підготовка майбутнього педагога до освітньої діяльності засобами ІКТ є процесом комплексним, що має відбуватися поетапно, охоплюючи цілу низку дисциплін: основи інформаційних технологій навчання, специфічні біологічні й екологічні предмети та методики їх викладання, а також заняття з педагогіки та психології. Одним із етапів у цій системі ми вважаємо створення інтегрованих спецкурсів, які б ставили за мету систематизацію знань із усіх поєднаних дисциплін і враховували інноваційну спрямованість ІКТ у професійній роботі.

Майбутні вчителі природничих спеціальностей мають володіти знаннями комп'ютерних технологій, допоміжних пристроїв, іншого сучасного обладнання, а також уміти застосовувати їх у викладацькій діяльності з урахуванням вікових особливостей дітей. Нині педагог (еколог або біолог) повинен вміло працювати із цифровою інформацією, мати уявлення про існуючі програмні продукти, знати їхнє призначення та вдало ними користуватися. Важливо навчити студентів самостійно визначати доцільність, необхідність і шляхи застосування ІКТ, ознайомити їх із критеріями добору ефективних засобів навчання, що допоможуть виконанню поставлених цілей. Студент, який зацікавлений новизною, засвоює матеріал краще, ніж той, що не зацікавлений змістом навчального процесу. Застосування ІКТ вносить істотні зміни в діяльність і розвиток особистості, ставить нові вимоги до професійної майстерності викладання предметів, вимагає чіткої індивідуалізації під час організації роботи.

Природничі дисципліни є саме тими навчальними предметами, що дають багатий матеріал для відпрацювання найрізноманітніших методів і прийомів у роботі з інформацією. Викладання природознавства, біології й екології пов'язане з використанням великого обсягу різноманітної інформації, що робить застосування комп'ютерної техніки особливо ефективним, бо дозволяє дуже швидко опрацювати матеріал і представити його у вигляді таблиць, схем, діаграм, визначити залежність між різними об'єктами чи явищами, будовами та функціями. Під час підготовки майбутніх учителів сучасного інформаційного простору важливо, щоб навчання мало творчий і пошуковий характер, оскільки так розвиватиметься пізнавальна активність, креативні та розумові здібності [5].

Комп'ютеризація навчання біології й екології, на відміну від предметів фізико-математичного циклу, має специфічні особливості, пов'язані з тим, що зміст базової науки недостатньо ознайомлений вповні з інформацією з предмету. Об'єктивні труднощі виникають під час використання програмно-педагогічних засобів, оскільки загальна підготовка вчителів біології та екології в галузі інформатики та техніки нижча, ніж у математиків, фізиків чи інформатиків. Тому методична система природничої освіти має, по-перше, орієнтуватися на застосування засобів ІКТ у поєднанні з традиційними формами і методами навчання; по-друге, бути адаптованою до конкретних педагогічних умов; по-третє, включати в себе систему підготовки та перепідготовки фахівців щодо використання інформаційно-комунікаційних засобів у професійній діяльності вчителя.

Майбутній учитель природничих спеціальностей має вміти використати основні функціональні можливості комп'ютера, такі як:

1) засіб навчання;
2) засіб пізнавальної діяльності;
3) засіб керування освітнім процесом;
4) засіб самоосвіти.

До сучасних ІКТ, що реально застосовуються в педагогічній діяльності, належать: Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, спеціалізоване програмне забезпечення, електронні підручники та посібники, системи дистанційного навчання.

Застосування ІКТ в освіті призвело до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій, що дали змогу підвищити якість навчання, створити кращі засоби впливу, ефективніше взаємодіяти педагогам

з учнями. На думку багатьох фахівців, нові інформаційні освітні технології на основі комп'ютерних засобів дають можливість значно підвищити ефективність навчання.

Усе це дозволяє вивести сучасні уроки біології й екології на якісно вищі рівні, підвищити статус вчителя, впроваджувати в навчальний процес ІКТ, що дає змогу розширювати можливості ілюстративного супроводу заняття, використовувати одночасно різні форми та види діяльності, ефективно організовувати контроль знань, умінь і навичок, вдосконалювати виконання творчих завдань.

Отже, педагогу потрібно визначити місце та роль ІКТ у своїй професійній діяльності. Розробці та впровадженню таких спецкурсів та засобів ІКТ будуть присвячені наші подальші дослідження.

Використана література:

1. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / І. Є. Булах. – Київ, 1995. – 430 с.
2. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І.В. Гавриш; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 44 с.
3. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Р. С. Гурін; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.
4. Дзюбенко А. А. Новые информационные технологии в образовании / А. А. Дзюбенко. – Москва, 2000. – 104 с.
5. Жуковська А. Л. Комп'ютерні технології навчання як запорука якісної освіти у світлі сучасних новітніх інформаційних досягнень / А. Л. Жуковська // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Житомир: ЖДУ, 2006. – Вип. 29. – 244 с.
6. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. / Т. І. Коваль. – Київ : Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.
7. Міронець Л. Створення та використання комп'ютерних презентацій під час викладання біології / Л. Міронець // Рідна школа – 2008. – № 1, 2. – С. 40.
8. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник / За заг. ред. доктора педагогічних наук О. А. Дубасенюк. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2001. – Ч. 1. – 266 с.

References:

1. Bulakh I. E. Teoriia i metodyka kompiuternoho testuvannia uspishnosti navchannia (na materialakh medychnykh navchalnykh zakladiv): Dys. … dokt. ped. nauk: 13.00.01. – Kyiv, 1995. – 430 s.
2. Havrysh I. V. Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti: Avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. Tarasa Shevchenka. – Luhansk, 2006. – 44 s.
3. Hurin R. S. Pidhotovka maibutnoho vchytelia humanitarnoho profiliu do zastosuvannia novykh informatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly: Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Pivdennoukrainskyi derzh. pedahohichnyi un-t im. K. D. Ushynskoho. – Odesa, 2004. – 21 s.
4. Dziubenko A.A. Novыe ynformatsyonnыe tekhnolohyy v obrazovanyy. – Moscow, 2000. – 104 s.
5. Zhukovska A. L. Kompiuterni tekhnolohii navchannia yak zaporuka yakisnoi osvity u svitli suchasnykh novitnikh informatsiinykh dosiahnen / A. L. Zhukovska // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. Ivana Franka. – Zhytomyr: ZhDU, 2006. – Vyp. 29. – 244 s.
6. Koval T. I. Pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly: informatsiini tekhnolohii u pedahohichnii diialnosti: navch.-metod. posib. / T. I. Koval. – Kyiv: Vyd. tsentr NLU, 2009. – 380 s.

Гура А. Н. Особенности подготовки учителей естественных специальностей средствами информационно-коммуникационных технологий

В статье проанализированы особенности подготовки будущих учителей естественных специальностей средствами информационно-коммуникационных технологий. Показаны преимущества ИКТ как инновационных технологий и программ в системе профессионально-педагогической подготовки, которые можно реализовать при формировании отдельных компонентов готовности будущих учителей естественных специальностей к использованию ИКТ. Особенности подготовки в вузе будущих учителей средствами информационно-коммуникационных технологий – это перспективный путь к улучшению учебно-воспитательной деятельности школы, поскольку потребность в высококвалифицированных педагогах, обладающих информационной культурой, постоянно растет.

Ключевые слова: *будущие учителя естественных специальностей, особенности подготовки, средства информационно-коммуникационных технологий.*

Hura A. N. Features of preparation of teachers of natural specialties by means of information and communication technologies

The article analyzes the peculiarities of the training of future teachers of natural sciences by means of information and communication technologies. The advantages of ICT as innovative technologies and programs in the system of vocational and pedagogical training are shown, which can be realized in the formation of separate components of the readiness of future teachers of natural sciences to use ICT. The peculiarities of the training of future teachers in higher education institutions by means of information and communication technologies are a promising way to improve the educational and educational activity of the school, as the need for highly skilled educators with information culture is constantly growing.

Key words: *future teachers of natural sciences, peculiarities of preparation, means of information and communication technologies.*

УДК 374.7

Гусак В. М.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ (РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ)

У зв’язку з модернізацією національної системи освіти постають нові вимоги до якості педагогічних кадрів та їх неперервного зростання упродовж перебігу кар’єри, що детермінує переформатування змісту післядипломної педагогічної освіти відповідно до вимог постійно змінного суспільства на основі концепції освіти протягом життя (Lifelong Learning) та компетентнісного підходу.

У статті висвітлено зміст та результати дисертаційного дослідження з проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти. Представлено теоретично обґрунтовану авторську модель розвитку професійної компетентності означеного працівника та узагальнені дані, отримані в контексті проведення констатувального та формувального етапів експерименту, який полягав у перевірці її ефективності, відповідно розробленої методики впровадження. Аналіз, узагальнення та співставлення отриманих даних доводить позитивну динаміку якісних та кількісних змін у структурних компонентах професійної компетентності респондентів експериментальних груп.

Ключові слова: *педагог-організатор, професійна компетентність, розвиток професійної компетентності, середовище післядипломної освіти, системний, андрагогічний, синергетичний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, контекстний, середовищний та професіографічний підходи.*

Система національної освіти України перебуває в стані докорінного реформування. Стратегія розвитку галузі визначена в ключових освітянських документах: Законі України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепції «Нова українська школа» (2017 р.), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року та полягає у всебічному розвитку людини як особистості, формуванні цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу. Успішна реалізація поставлених завдань залежить від рівня якості підготовки педагогічних кадрів, серед яких виділяємо педагога-організатора.

Актуальність проблеми розвитку його професійної компетентності в умовах післядипломної освіти зумовлена низкою суперечностей, а саме: об’єктивною потребою суспільства та сучасної школи у високоефективних фахівцях у галузі виховання, яке є складовою освітнього процесу та відсутністю їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах; необхідністю неперервного професійного зростання педагога-організатора та відсутністю наукових розробок проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти; необхідністю випереджувального розвитку професійної компетентності педагога-організатора, затребуваної практикою виховання та утвердженими стереотипами підвищення кваліфікації; переважанням традиційних форм та методів освіти, недостатністю відповідного науково-методичного забезпечення; об’єктивною потребою педагога-організатора у неперервному розвитку та низьким потенціалом науково-методичного супроводу у міжкурсовий період у зв’язку з реконструкцією методичних служб та утворенням об’єднаних територіальних громад; потенціальними можливостями підвищення професійної компетентності педагога-організатора та відсутністю теоретично та методично обґрунтованих моделей розвитку професійної компетентності в умовах післядипломної освіти.

Науково-дослідну роботу виконано в контексті розробки проблеми «Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти» кафедрою педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (ДР № 0110U002274); науково-дослідної теми «Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону» КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР. Науковий експеримент проведено на базі КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, Полтавського ОІППО імені М.В. Остроградського, ІППО Чернівецької області, Хмельницького ОІППО.

Базовою основою дослідження стали праці присвячені *проблемам модернізації післядипломної освіти* (В. Буренко, Л. Даниленко, Т. Девятов, А. Зубко, Н. Протасова, Л. Покроєва, В. Пуцов, А. Кузьмінський, Н. Клокар, В. Кремень, С. Крисюк, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Сидоренко, Т. Сорочан, Л. Сігаєва, Л. Тарусова та ін.); *обґрунтуванню змістової характеристики професійної компетентності педагога* (Н. Авшенюк, Ю. Алферовою, В. Баркассі, Л. Ващенко, С. Вітвіцькою, В. Введенським, С. Вершловським, Н. Глузманом, Т. Десятовим, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, М. Жалдак, І. Зязюном, Н. Кузьміною, ДЖ. Равеном, Є. Павлютенковим, О. Пометун, О. Савченко, Є. Смірновою-Трибульською, О. Сулимою, А. Чміль та ін.); *розвитку професійної компетентності педагога у післядипломній освіті* (В. Буренко, М. Войцехівський, І. Зязюн, Н. Лісова, Л. Карпова, К. Колос, Н. Клокар, С. Крисюк, Н. Протасова, В. Саюк, Т. Сорочан, О. Чубарук, Є.Чернишова та ін.); *особливостям навчання дорослих* (О. Антонова, В. Арешонков, С. Болтівець, С. Вітвіцька, О. Вознюк, С. Вербицький,С. Вершловський, Л. Горбунов, Л. Даніленко, П. Джар-

віс, О. Дубасенюк, М. Змєйов, Л. Лукянової, Дж. Музіроу, М. Ноулс, Т. Протасова, В. Олійник, Р. Смітт, Н. Сидорчук, С. Саган, Л. Сігаєва та інші).

Мета статті полягає у висвітленні змісту та результатів наукового пошуку проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти.

Наукове дослідження здійснювалося в період з 2013–2018 рр. та передбачало поетапну реалізацію визначених завдань за розробленою програмою.

На першому теоретико-пошуковому етапі (2013-20-14 рр.) здійснено аналіз проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти: опрацьовано нормативно-законодавчу базу, науково-методичні джерела, з'ясовано стан її розробленості. Обґрунтовано актуальність теми, окреслено мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження; підготовлено програму дослідження, визначено методи експериментальної роботи; систематизовано базові поняття та уточнено науково-термінологічний апарат, встановлено зв'язки між теорією та практикою, внутрішні та зовнішні суперечності.

Аналіз філософської та педагогічної літератури дозволив визначити методологічну основу дослідження щодо пізнання закономірностей, сутності процесу розвитку професійної компетентності педагога-організатора, а саме: на концептуально-теоретичному рівні – *системний, андрагогічний, синергетичний, акмеологічний*; на процесуально-діяльнісному – *особистісно-діяльнісний, компетентнісний, контекстний,середовищ ний та професіографічний підходи*.

У контексті історико-ретроспективного аналізу проблеми становлення та розвитку посади «педагог-організатор» з'ясовано зміст його трудової діяльності, розроблено професіограму, яка вміщує інформацію про зміст праці, її об'єкт та предмет, розкриває основні види діяльності, умови та особливості трудового циклу, застереження та протипоказання, посадові обов'язки, систему необхідних та достатніх знань, умінь, навичок і професійно-особистісних якостей, що дозволяє визначати *педагога-організатора як висококваліфікованого педагогічного працівника, провідного спеціаліста в організації та здійсненні позаурочного процесу виховання, що характеризується здатністю здійснювати фасилітативний тьюторський супровід як індивідуальної освітньо-виховної траєкторії розвитку окремого учня, так і шкільного об'єднання, учнівського самоврядування; бути комунікатором, партнером та посередником між дітьми та дорослими, із чіткою мотивацією до професійного саморозвитку та самовдосконалення.*

У результаті роботи на першому етапі дослідження сформульовано робочі визначення базових понять. Відтак *компетентність* ми розуміємо услід за О. Дубасенюк як інтегральну характеристику особистості, яка виражає здатність вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, умінь, життєвого досвіду та акцентує увагу на ролі засвоєної системи цінностей [1]; *«Професійна педагогічна компетентність»* пояснюється нами як інтегральна характеристика особистості педагога-організатора, яка демонструє рівень його професіоналізму та забезпечує стабільну продуктивну професійну діяльність завдяки набутій системі знань, умінь, досвіду, цінностей, відповідно до професійних стандартів та посадових обов'язків.

Т. Сорочан, А. Данільєва, В. Дьяченко, О. Рудіна під *професійним розвитком у післядипломній* освіті розуміють цілеспрямований процес сутнісного оновлення професіоналізму як інтегрованого особистісного утворення, що безпосередньо зумовлює виконання професійної педагогічної діяльності на якісно новому рівні [4].

У нашому дослідженні, що стосується розвитку професійної компетентності педагога-організатора, середовище післядипломної освіти набуває фундаментального значення, з огляду на те, що перебування педагога в його контексті триває понад 30-40 років.

На основі вивчення праць Н. Бордовської, М. Братко, Л. Виготського, Дж. Гибсона, В. Желанової, В. Рубцова, М. Раудсепп, В. Лебедєвої, Н. Новікової, В. Орлова, В. Рубцова, В. Панова, В. Слободчикова, Я. Корчака, П. Лезгафта, О.Леонтьєва, Ю. Мануйлова, Т. Менга, М. Хейдметса, В. Ясвіна та інших *освітнє середовище післядипломної педагогічної освіти* визначається нами як історично утворений феномен, підсистема соціокультурного середовища, ресурс розвитку професійної компетентності педагога, що складається із системи впливів, можливостей, умов, взаємодій та має певні властивості випереджувального характеру, до яких услід за С. Сегєєвим [2], відносимо: надлишковість доступність до когнітивного досвіду насиченість, пластичність, позасуб'єктну динамічну просторову локалізацію, автономність існування, синхронізованість, векторність освітнього середовища, цілісність, мотивогенність.

Таким чином, якщо середовище післядипломної педагогічної освіти має вище описані характеристики, то це вказує на зміну його традиційного змісту, що детермінує виведення педагога із ролі пасивного споживача знань та мотивує його до включення в процес проактивного саморозвитку професійної компетентності, де розвиток розуміється як продукт його власного самоусвідомленого вибору, що базується на професійно-особистісних цінностях – ретельно відібраних та прийнятих.

На другому аналітико-діагностувальному етапі (2014 р) проведено констатувальний етап експерименту. Розроблено структурно-змістову модель професійної компетентності педагога-організатора, яка включає *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти,* що мають інтегральний, цілісний характер і є результатом професійної підготовки в цілому. Відповідно до структури визначено критерії (*мотиваційний, інформаційний, операційно-технологічний, професійно-особистісний*) та показники

рівня її сформованості, а саме: *мотиви, інтереси, потреби; знання; уміння та навички (гностичні,проектувальні,конструктивні,комунікативні,організаторські); професійно-особистісні якості.*

Для розподілу рівнів сформованості професійної компетентності педагога-організатора було здійснено переведення 5-рівневої шкали оцінювання у європейську (ESTS) шкалу та визначено відповідний індекс відносних частот, де відповідно: 5 балів – 90-100 балів, 4 – 74-89 балів, 3 – 60-73 бали, 2 –26-59 балів, 1 – 0-25 балів. Оскільки в нас виділено три рівні розвитку то початковий рівень об'єднав у собі величину індексу відносних частот в інтервалі [0; 0,50] та визначений як середній, достатній рівень – [0,51; 0,75]; високий рівень – [0,76; 1]. Вибір інтервалу початкового рівня обумовлений тим, що досліджувані педагоги здобули рівень вищої педагогічної освіти та мають практичний досвід роботи в закладах загальної середньої освіти.

Наступне покрокове завдання полягало в проектуванні робочої програми дослідження, визначенні методики проведення констатувального та формувального етапу експерименту та доборі діагностичного інструментарію для визначення вхідного та вихідного рівня стану сформованості професійної компетентності педагога-організатора. Для його проведення було розроблено авторський опитувальник «Визначення рівня сформованості професійної компетентності педагога-організатора» відповідно критеріальних показників інформаційного, операційно-технологічного, професійно-особистісного за п'ятибальною шкалою та застосовано методику К. Земфір в модифікації А. Реан «Мотивація професійної діяльності».

Аналіз отриманих результатів здійснювався завдяки застосуванню методу визначення відносних частот (О. Смирнов) [3].

Інтерпретація результатів констатувального етапу експерименту засвідчує, що рівень професійної компетентності у 53% респондентів (інформаційна компонента), 74,96% (операційно-технологічна) становить середній рівень; достатній – було виявлено у 42,33% (інформаційна), 21,55% (операційно-технологічна); високий рівень – 4,6% (інформаційна) та 3,49% (операційно-технологічна). При цьому інформаційна компонента становить в обох групах оптимальний рівень приблизно 81-82%. Загальними проблемами, які були виявлені, є: відсутність професійної підготовки у сфері вищої освіти; суперечність між завищеною самооцінкою рівня власної професійної компетентності та оцінкою експертів; потреба в особистісному професійному зростанні та відсутність достатньої кількості ресурсів середовища післядипломної освіти (програми, навчально-тематичні плани), повільна трансформація змісту міжкурсового періоду тощо. Отримані результати констатувального експерименту доводять, що рівень професійної компетентності педагога-організатора, оцінений відповідно до критеріальних показників, є недостатнім та потребує розробки та впровадження авторської моделі в контекст післядипломної освіти (рис. 2.3).

На основі отриманих вихідних даних було розроблено авторську модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, методику впровадження та навчально-методичне забезпечення її реалізації («Освітньо-професійну програму підвищення кваліфікації педагогів-організаторів», навчально-тематичний план підвищення кваліфікації педагога-організатора, методичний посібник «Наукове та методичне провадження розвитку професійної компетентності педагога-організатора в міжкурсовий період») відповідно до потреб освітньої політики й ресурсних можливостей післядипломної освіти, яка реалізується на основі принципів, концептуальних підходів, змісту, технологій, форм, методів навчання дорослих та складається з трьох блоків (концептуального, процесуально-змістового, оцінно-результативного), що відображають неперервність процесу розвитку в межах курсового та міжкурсового періодів (андрагогічний цикл), розкривають наступність їх логічно побудованих змістових взаємозв'язків, спрямованих на результати в динаміці рівня розвитку професійної компетентності на основі критеріальних показників. В якості об'єкта моделювання виступає процес розвитку професійної компетентності педагогога-організатора в умовах післядипломної освіти, а суб'єктом – педагогічні працівники, які обіймають посаду педагога-організатора.

Модель є *цілісною, структурною* (складається із сукупності необхідних та достатніх для досягнення мети (розвиток професійної компетентності) елементів, що характеризуються внутрішніми та зовнішніми зв'язками, їх узгодженістю); *динамічною* (відображає процес зміни компетентності у визначеному часовому проміжку, імітує процес оригіналу та може бути доповнена іншими компонентами); за способом реалізації – *ідеальною* (пояснюється природою її функціонування, тобто вона може існувати лише в діяльності людини та підпорядковується законам логіки); *об'єктивною* за змістом, але суб'єктивною за формою тому, що не може існувати поза цією суб'єктивною формою. Модель є реалістичною, динамічною, відкритою, тому за потреби її структурні компоненти можуть коригуватися або доповнюватися з огляду на інноваційні освітні реформи, потреби професійного розвитку та запити педагогів.

На третьому експериментальному етапі дослідження (2015–2017 рр.) відбулася перевірка ефективності моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти за розробленою нами методикою, яка дозволяє вирішити проблему неперервності та наступності курсового підвищення кваліфікації та науково-методичного супроводу в міжкурсовий період.

У контексті формувального етапу експерименту здійснено впровадження створеної «Освітньо-професійної програми підвищення кваліфікації педагога-організатора», з використанням навчально-методичного забезпечення, яке було представлено науково-методичним комплексом, що включає розробки різноманітних форм проведення занять на основі вихідних положень андрагогіки, трансформаційного навчання та самоосвіти.

Структурна модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах ППО

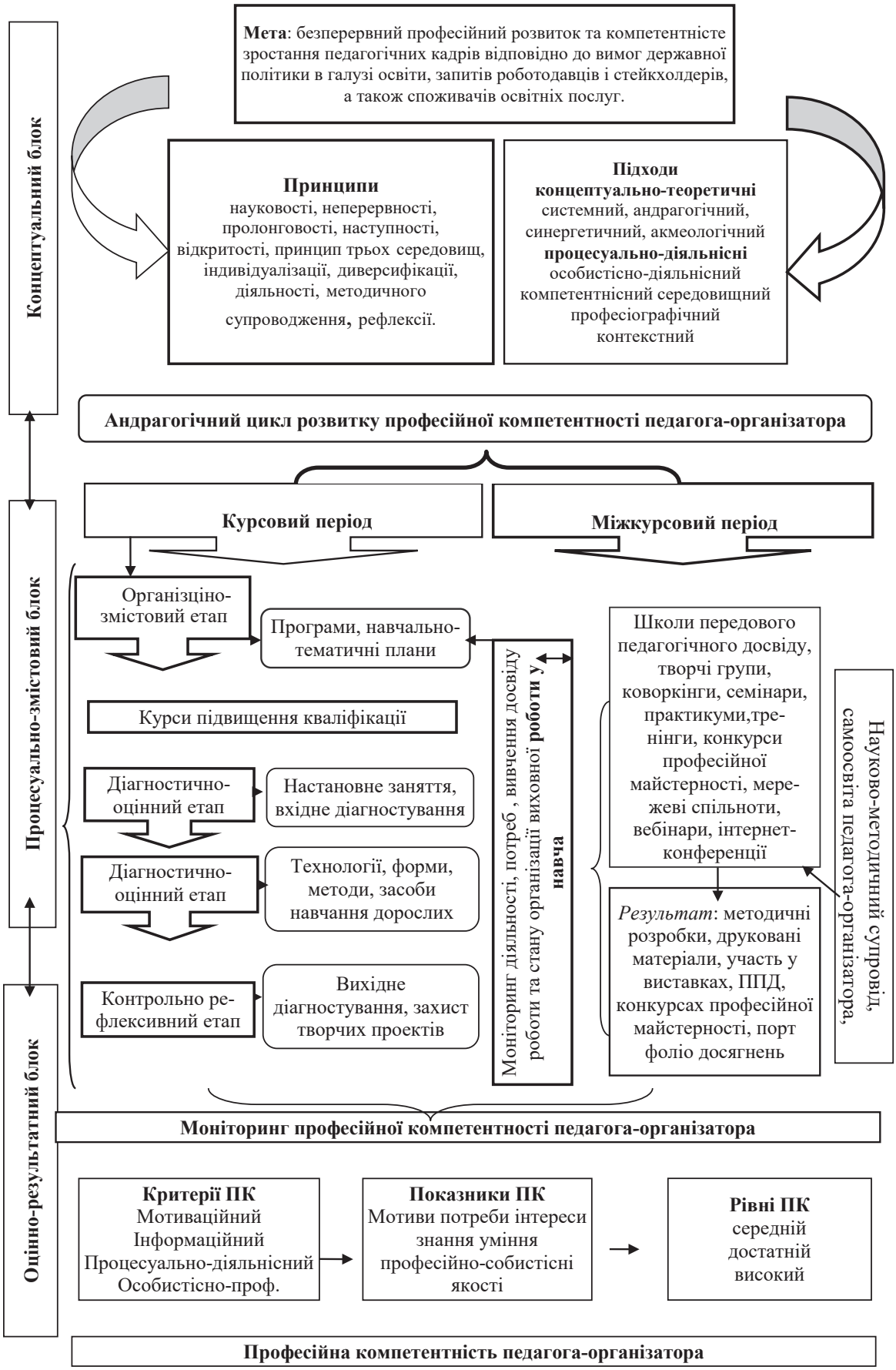


Рис. 2.3 Модель розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти

Під час *контрольно-узагальнюючого* етапу дисертаційного дослідження (2018 р.) було встановлено достовірність експерименту та ефективність моделі розвитку професійної компетентності в умовах післядипломної освіти.

Вимірювання та інтерпретація результатів на формувальному етапі проводилися за методиками, які застосовувалися під час констатувального експерименту та стосувалися окремих вимірів показників мотиваційного, інформаційного, операційно-технологічного критеріїв.

Аналіз та зіставлення результатів визначення рівнів розвитку мотиваційного, інформаційного, операційно-технологічного отриманих на констатувальному та формувальному етапах експерименту в контрольних та експериментальних групах здійснювалося за x^2 критерієм Пірсона .

Порівняння результатів дослідження, отриманих на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту, підтвердили позитивну динаміку розвитку професійної компетентності педагогів-організаторів експериментальних груп та виявили таку тенденцію за показниками:

1) за мотиваційним критерієм зафіксовано збільшення кількості педагогів з оптимальним рівнем у 2 рази;

2) за інформаційним критерієм відбулося зменшення кількості педагогів із середнім рівнем приблизно на 30% та збільшення на достатньому рівні приблизно на 50%, а високого – в три рази;

3) за операційно-технологічним критерієм спостерігалося зменшення респондентів із середнім рівнем на 40%, збільшення на достатньому рівні приблизно у 2 рази, на високому – приблизно в 4 рази.

Отримані результати підтверджують ефективність розробленої моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора та методики її впровадження в умовах післядипломної освіти.

Здійснене дослідження не претендує на вичерпне вирішення всіх аспектів розглядуваної проблеми. Подальший науковий пошук передбачає поглиблене теоретико-практичне опрацювання практико-орієнтованих розробок, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу післядипломної освіти, створення нових ресурсів розвитку професійної компетентності педагога-організатора в контексті формальної, неформальної, інформальної освіти, розробки освітніх форсайтів з урахуванням особливостей компетентнісного підходу.

Використана література:

1. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О. А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства: зб. наук. праць молодих дослідників / [за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 10–16.
2. Сергеев С. Ф. Обучающие среды в зеркале конструктивизма. / С. Ф. Сергеев // Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения. – 2007. – № 3. – С. 337–345 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://cyberleninka.ru/article/n/obuchayuschie-sredy-v-zerkale konstruktivizma.
3. Смирнов А. В. Статистическая обработка анкет, содержащих бальные шкалы / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: межвуз. сб. науч. труд. – Кострома, 1990. – С. 117–121.
4. Сорочан Т. М. Професійний розвиток керівників і педаго гічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти): моногр. / Т. М. Сорочан, А. О. Данильєв, Б. А. Дьяченко, О. М. Рудіна. – Луганськ: СПД Рєзніков В.С. , 2013. – 524 с.

References:

1. Dubaseniuk O. A. Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi vchytelia / O. A. Dubaseniuk // Formuvannia estetychnoi kompetentnosti osobystosti zasobamy narodoznavstva : zb. nauk. prats molodykh doslidnykiv / [za zah. red. O. S. Bereziuk, L. O. Hlazunovoi]. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2010. – S. 10-16.
2. Serheev S. F. Obuchaiushchye sredы v zerkale konstruktyvyzma. / S. F. Serheev // Vestnyk SPbHU. Seryia 6. Polytolohyia. Mezhdunarodnыe otnoshenyia. – 2007. – № 3. – S. 337-345. Rezhym dostupu: http://cyberleninka.ru/article/n/obuchayuschie-sredy-v-zerkale konstruktivizma
3. Smyrnov A. V. Statystycheskaia obrabotka anket, soderzhashchykh balnыe shkalы / A. V. Smyrnov, R. A. Smyrnova // Rezervы yntensyfykatsyy uchebno-vospytatelnoho protsessa pedvuza : mezhvuz. sb. nauch. trud. – Kostroma, 1990. – S. 117–121.
4. Sorochan T. M. Profesiinyi rozvytok kerivnykiv i pedaho hichnykh pratsivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u pisliadyplomnii pedahohichnii osviti rehionalnoho rivnia (za materialamy Luhanskoho oblasnoho instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity) : monohr. / T. M. Sorochan, A. O. Danyliev, B. A. Diachenko, O. M. Rudina. – Luhansk : SPD Rieznikov V. S., 2013. – 524 s.

Гусак В. Н. Развитие профессиональной компетентности педагога-организатора в условиях последипломного образования

В связи с модернизацией национальной системы образования появились новые требования к качеству педагогических кадров и их непрерывного развития в течении карьеры, что детерминирует переформатирование содержания последипломного педагогического образования в соответствии с требованиями постоянно меняющегося общества на основе концепции образования в течение жизни (Lifelong Learning) и компетентностного подхода.

В статье освещены содержание и результаты исследования проблемы развития профессиональной компетентности педагога-организатора в условиях последипломного образования. Представленоа теоретически обоснованная авторская модель развития профессиональной компетентности указанного работника и обобщенные данные, полученные в контексте проведения констатирующего и формирующего этапов эксперимента, который заключались в

проверке ее эффективности, согласно разработанной методике внедрения. Анализ, обобщение и сопоставление полученных данных показывает положительную динамику качественных и количественных изменений в структурных компонентах профессиональной компетентности респондентов экспериментальных групп.

Ключевые слова: *педагог-организатор, профессиональная компетентность, развитие профессиональной компетентности, среда последипломного образования, системный, андрагогический, синергетический, акмеологический, личностно-деятельностный, компетентностный, контекстный, средовый и профессиографической подходы.*

Husak V. M. Development of the pedagoger-organizer's professional competency during the postgraduate education (results of the study)

With the modernization of the national education system, new requirements are created for in credsing the quality of teaching staff and their continuous improvement during the course of the career, which determines the reformatting of the content of postgraduate pedagogical education according to the requirements of a constantly changing society based on the concept of lifelong learning (Lifelong Learning) and competent approach.

The content and results of the dissertation research on the problem of development of professional competence of the pedagoger –organizatr during the postgraduate education are highlighted in the article. The theoretically substantiated author's model of development of professional competence of the educator is presented. Data obtained in the context of conducting the confirmatory and forming stages of the experiment, is generalized. The experiment was to verify the effectiveness, of author's model in accordance with the developed methodology of implementation. Analysis, compilation and comparison of the obtained data proves the positive dynamics of qualitative and quantitative changes in the structural components of professional competence of respondents of experimental groups.

Key words: *pedagoger-organizator, professional competence, development of professional competence, postgraduate education environment, systemic, andragogical, synergetic, acmeological, personality-activity, competence, context, environment and professional approaches.*

УДК 378.6:37.035.(477)

Данченко І. О.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлюються теоретичні аспекти організаційно-педагогічних умов формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. Доведено, що ефективність процесу формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів залежить від забезпечення його відповідними організаційно-педагогічними умовами, такими як: підготовка викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів; розробка та реалізація програми формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів в освітньому процесі; формування виховного простору вищого аграрного навчального закладу для реалізації методики формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів; моніторинг ефективності формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Ключові слова: *умова, педагогічна умова, організаційно-педагогічні умови, соціальна зрілість студентів, готовність викладачів до формування соціальної зрілості студентів, виховний простір, педагогічний моніторинг, формування соціальної зрілості студентів.*

В умовах сьогодення агропромисловий комплекс України потребує продуктивної системи аграрної освіти, яка б відповідала національним інтересам і світовим тенденціям розвитку та забезпечувала підготовку професійних фахівців-аграріїв, здатних втілювати в реальне життя інноваційні ідеї, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів і їх соціалізації у вищих аграрних навчальних закладах. Без сумніву, від фахівців-аграріїв в нових соціальних умовах слід чекати нового професійного мислення, високої мобільності, комунікативної компетентності, особистісного самовизначення. Підґрунтям такої оновленої освіти є саме соціальна її складова частина, яка складає передумови для розвитку та формування конкурентоспроможних фахівців, які покликані стати активними суб'єктами діяльності. Вирішити ці завдання можливо лише за умови, якщо особистість буде мати високий рівень соціальної зрілості.

Проблема соціальної зрілості знайшла відображення в працях філософів (Л. Буєвої, Ю. Бардіна, О. Гундар, М. Черниш та ін.), соціологів (І. Половинки, Л. Сохань, Ф. Філіпова та ін.), психологів (В. Мухіна, А. Петровський, В. Ядов та ін.) та педагогів (С. Вершловського, Л. Канішевської, А. Мудрика, В. Радула та ін.).

Водночас аналіз теоретичного та практичного пошуку довів, що поза увагою дослідників залишилася складна та різноаспектна проблема формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Мета статті – визначити теоретичні аспекти організаційно-педагогічних умов формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів та означити основні напрями їх ефективного забезпечення.

З метою забезпечення досягнення студентами належного рівня соціальної зрілості нами визначено комплекс організаційно-педагогічних умов як сукупність явищ, дій і заходів, що інтегруються в єдине ціле. Ключовим поняттям виступає поняття «умова», яка в лексикографічній літературі трактується як: обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; ситуація або середовище, де щось відбувається або існує [2].

У педагогіці поняття «педагогічна умова» розглядається як: обставини чи обстановка, яка здійснює вплив на формування й розвиток певних педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [6, с. 97]; чинники, що впливають на процес досягнення мети, зокрема виділяють зовнішні (позитивне ставлення; об’єктивність оцінювання діяльності; умови виховного процесу тощо) та внутрішні (індивідуальні психофізіологічні властивості особистості, мотивація, уміння, навички, досвід тощо) [9]; система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об’єктивно склалися чи суб’єктивно створені, необхідних для досягнення педагогічної мети [10]; взаємопов’язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність педагогічного процесу й відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [8, с. 157]; обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групи людей [12].

Окрім зазначеного, варто звернути увагу на визначення поняття організаційних умов як «взаємопов’язаної сукупності процесів і дій, що впливає на цілеспрямовану й упорядковану організацію освітнього середовища, в якому відбувається формування певного педагогічного феномену» [11].

Отже, спираючись на думку С. Федоренко, вважаємо доречним використовувати поняття «організаційно-педагогічні умови», оскільки воно «експліцитно відбиває погляд на освітнє середовище як комплексну систему внутрішніх і зовнішніх впливів на розвиток особистісної сфери суб’єктів навчально-виховного процесу» [15, с. 158]. Ще вважаємо необхідним, згідно з дослідженнями Р. Сойчук, визначити основні характеристики педагогічних умов, а саме: системний характер; чітко визначена структура з установленими зв’язками між структурними елементами; урахування особливостей підготовки педагогів та вихованців до активної творчої діяльності; особливості організації виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти й розвитку особистості [13].

Загалом, під організаційно-педагогічними умовами, спираючись на думку С. Федоренко, розуміємо сукупність сприятливих і процесуальних ресурсів освітнього середовища, які в цілеспрямованому комплексному поєднанні забезпечують формування певного педагогічного феномену [15, с. 159].

На основі розгорнутого вивчення досягнень педагогічної теорії та практики нами було визначено комплекс організаційно-педагогічних умов формування соціальної зрілості студентів. Схарактеризуємо кожну з них.

Перша організаційно-педагогічна умова – підготовка викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ – передбачає організацію цілеспрямованої роботи з метою формування високого рівня готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів.

Педагогічні аспекти готовності до професійної діяльності вивчали Ю. Алфьоров, І. Зязюн, Т. Ільїна, Е. Карпова, Л. Григоренко, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Г. Нагорна, І. Полубояріна, О. Федоренко, О. Щербаков та ін.

Готовність, на думку О. Федоренко, може визначатися як певна зібраність особистості, яка допомагає їй актуалізувати і використовувати власні можливості для успішних дій, тобто це є внутрішнє налаштування на певну поведінку в процесі виховної діяльності, що вимагає розуміння професійних завдань, усвідомлення своєї відповідальності, бажання досягти успіхів [14, с. 133].

Визначаємо, що ефективність процесу формування соціальної зрілості студентів залежить від готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів. Основні завдання формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів визначаємо такі: визначення змістової структури готовності викладачів до формування соціальної зрілості ВАНЗ, а також її критеріїв, показників та рівнів; розробка, апробація та впровадження в практику ВАНЗ методики, спрямованої на формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; перевірка ефективності запропонованої методики та науково-методичного забезпечення цього процесу.

Для підвищення науково-теоретичного та методичного рівнів викладачів щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ залучено такі форми роботи: проблемні семінари, семінари-практикуми, науково-теоретичні конференції, заняття з елементами тренінгу, «круглі столи», дискусії; надання практичної науково-методичної допомоги на базі ВАНЗ тощо.

Другою організаційно-педагогічною умовою визначаємо розробку та реалізацію програми формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Виконання зазначеної умови передбачає змістово-методичне забезпечення ВАНЗ інтерактивною програмою формування соціальної зрілості студентів, спрямованою на цілісний системний підхід до організації відповідного педагогічного процесу.

Основними завданнями програми є: ознайомлення студентів із сутністю соціальної зрілості особистості; формування позитивної мотивації щодо необхідності формування соціальної зрілості особистості та її підкріплення в різних видах пізнавальної, особистісної, суспільно значущої та професійної діяльності; розвиток умінь та навичок соціально зрілої поведінки; сприяння самовдосконаленню та саморозвитку сту-

дентської молоді задля досягнення більш високого рівня соціальної зрілості; формування вмінь оцінювати соціальну ситуацію у відповідному соціокультурному середовищі, налагоджувати комунікативні толерантні взаємини в процесі життєдіяльності й спілкуванні, відповідати за зроблений вибір активної громадянської позиції у відстоюванні прав і свобод, інтересів особистості; а також спроможності виявлення самостійності, інтерактивності, позитивної агресивності, життєстійкості, конкурентоспроможності; здатність мобілізувати весь свій інтелектуально-духовний потенціал для досягнення успіху, що передбачає самовдосконалення та ефективний саморозвиток особистості.

Науково доведено, що пізнання будь-якого предмета, будь-якого нового явища починається з ознайомлення з ним, з його зовнішніми проявами і з окремими сторонами, деталями.

Адже, погоджуючись з І. Бехом, процес пізнання «полягає в усвідомленні вихованцем змісту і сенсу певної духовної цінності як підґрунтя його приємних переживань, і має представляти собою цілісну мікроконцепцію зі своїми процесуальними закономірностями-вимогами, невідворотними для виконання» [3]. Як уже відмічалось в нашому дослідженні, однією із соціально-духовних цінностей людини є соціальна зрілість особистості студентів ВАНЗ, тому виникає необхідність здійснення діяльності, спрямованої на «сходження зростаючої особистості до відповідної духовної цінності» (за І. Бехом) [3].

Доцільним бачиться спрямувати діяльність на формування в студентів-аграріїв сукупності знань і уявлень про соціальні процеси та явища, розуміння поняття «соціальна зрілість особистості» та необхідність формування в особистості відповідної інтегративної якості. Відповідну діяльність було спрямовано на формування свідомого ставлення до соціальної зрілості особистості в процесі суб'єкт-суб'єктних відносин між студентами та викладачами, що, у свою чергу, сприяло свідомому формування відповідної якості. Практичне здійснення відповідної діяльності реалізується через розробку та впровадження в навчальний процес ВАНЗ спецкурсу «Формування соціальної зрілості студентів».

Як відомо, навчальний процес у вищій школі реалізує освітню, виховну, розвиваючу, професійну функції. Згідно з метою та завданням нашого дослідження виховній функції належить провідна роль.

Оскільки навчання є зміною суб'єкта діяльності, то діяльність учіння може бути визначена як діяльність із самозмінювання, саморозвитку, коли його досвід перетворюється в навчальній діяльності завдяки засвоєнню елементів соціокультурного досвіду. Тому в процесі формування соціальної зрілості студентів вважаємо за необхідне розробку та впровадження в навчальний процес методичного комплексу, спрямованого на оптимізацію виховних можливостей навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, мета якого – сформувати теоретичну базу та практичні вміння та навички, сприяти реалізації індивідуальних інтелектуальних та духовних ресурсів студентів для подальшого самовдосконалення їх соціально зрілої поведінки.

Крім того, з метою підвищення ефективності формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ було розроблено та інтерактивну програму виховання студентів «Соціальна зрілість особистості як основа ефективної самореалізації», мета якої – формування компонентів соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Соціальну зрілість студентів ВАНЗ визначаємо як інтегративну якість особистості. Інтегративність визначаємо як комплексність, цілісність, системність будь-якого процесу, явища чи поняття. Вона пов'язана із цілями, для досягнення яких призначена відповідна система. Соціальна зрілість студентів має складну структуру, змістові компоненти якої взаємообумовлені та взаємопов'язані між собою. Спираючись на це, вважаємо, що формування високого рівня кожного компоненту сприяє формуванню високого рівня соціальної зрілості студентів загалом.

Запропонована нами інтерактивна програма виховання студентів «Соціальна зрілість особистості як основа ефективної самореалізації» дозволяє проектувати процес виховання соціальної зрілості студентів на основі суб'єкт-суб'єктного рівноправного партнерства під час їх включення в соціально-культурну діяльність за різноманітними напрямами.

Необхідно відзначити, що спрямований на формування всебічно розвиненої особистості процес формування соціальної зрілості студентів передбачає використання різноманітних форм, методів, прийомів і засобів виховання, постійного виявлення результатів виховних впливів, корекції змісту і методики, а його ефективність підвищиться за умови, якщо буде встановлено тісний зв'язок різних видів та форм роботи із життям, викликами сьогодення з повсякденною діяльністю студентської молоді, адже відірвані від реальності форми неминуче призводять до неґрунтовного ставлення студентів до відповідної діяльності.

Наступною організаційно-педагогічною умовою визначаємо формування виховного простору вищого аграрного навчального закладу для реалізації методики формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ у навчально-виховному процесі.

По-перше, необхідно акцентувати увагу на тому, що в останні роки в педагогічних дослідженнях у термінологічному і науковому значеннях використовується як категорія «середовище», так і категорія «простір» (І. Актанов, Л. Проніна, А. Цимбалару, І. Чепуришкін, М. Якушкіна та ін.).

Дослідження доводять, що поняття «освітнє середовище» є близьким до категорії «освітній простір», але вони нетотожні, оскільки, на думку дослідників, «середовище» – це даність, що є результатом конструктивної діяльності людини, а «простір» є результатом педагогічного засвоєння цієї даності, його можна розглядати як педагогізоване середовище стосовно діючого в ньому суб'єкта, яким може бути окремий індивід чи група [1]. Дослідники (І. Колеснікова, Л. Проніна, А. Хуторський, І. Чепуришкін, І. Шендрик та ін.)

наголошують, що середовище характеризується статичністю, а простір – динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти.

Спираючись на дослідження І. Беха, під «виховним простором» розуміємо психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості. Сама ж сутність його проектування полягає у створенні й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор діяльності педагога і взаємодії вихованців, спрямованих на успішне досягнення виховної мети – розвитку духовно зрілої особистості [3]. Причому, на наше глибоке переконання, психологічна зрілість особистості стає підґрунтям для формування соціальної зрілості особистості.

Щодо формування виховного простору вищого аграрного навчального закладу з метою формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ у навчально-виховному процесі, спираючись на дослідження І. Беха [3], відповідну діяльність було спрямовано на: демократизацію, індивідуалізацію та гуманізацію соціобуття студентів ВАНЗ; формування особистісно конструктивних відносин між суб'єктами освітнього процесу; оптимізацію виховних можливостей процесу навчання студентів; формування їх продуктивної життєдіяльності; роль викладача у формуванні виховного простору ВАНЗ для реалізації методики формування соціальної зрілості студентів. Крім того, необхідно відмітити, що забезпечення ефективності формування виховного простору належить студентському самоврядуванню, який є, на думку Ю. Кращенко, потужним фактором демократизації сучасної вищої школи, що сприяє вихованню в студентів лідерських якостей, формуванню громадянської свідомості, активної життєвої позиції [7].

Четверта організаційно-педагогічна увага – моніторинг ефективності формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

«Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг. З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави», зауважують науковці [5]. Тому однією з педагогічних умов формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ визначаємо моніторинг ефективності формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Теоретико-методологічні аспекти моніторингових досліджень розглянуто в працях І. Бестужева-Лади, І. Герасимова, Т. Заславської, Ю. Левади, О. Майорова, А. Савельєва, Н. Селезньової, Л. Семушиної, А. Субетто, Р. Шишова та ін. Під педагогічним моніторингом науковці розуміють таку форму організації збору, зберігання, обробки і розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування її розвитку [1, с. 12].

На основі теоретичного аналізу та практичного досвіду основними методами моніторингу ефективності формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ нами було обрані такі: анкетування, спілкування, проблемні дискусії, метод самооцінки, аналіз кількісних даних, метод вивчення ціннісних орієнтацій, узагальнення незалежних характеристик та інші. Крім того, ефективними методами моніторингу на практиці виявились евристична бесіда, письмові відповіді на відкриті питання або традиційне усне опитування, есе, диспути, «круглі столи», рада експертів, підготовка проектів, а також тестові завдання, які надають можливість перевірки знань, умінь та навичок студентів.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ забезпечується шляхом виконання комплексу визначених нами організаційно-педагогічних умов формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ. Відповідні умови характеризуються функціональною єдністю, а також розвивально-виховною орієнтацією, що проявляється в інтегративному поєднанні інтелектуального, духовного, морально-етичного розвитку студентів.

Водночас необхідно відзначити, що провідною характеристикою освітнього процесу ВАНЗ є процесуальні особливості його організації, які розкривають і визначають технологічний (відповідність методів, форм і засобів завданню щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ) та суб'єктно-комунікаційний (взаємодія на гуманістичних засадах між усіма суб'єктами даного процесу) аспекти, формуванню та розвитку яких необхідно спрямувати, на нашу переконливу думку, діяльність у перспективі.

Використана література:

1. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: кол. монографія / Г. В. Єльникова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. // За загальною редакцією Г. В. Єльникової. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 572 с.
2. Басков А. Я., Тулинков Н. В. Методология научного исследования / А. Я. Басков, Н. В. Тулинков. – Київ : Высшая школа, 2004. – 216 с.
3. Бех І. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири / І. Бех // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 3–14 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_10_3.
4. Бех І. Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей / І. Бех // Офіційний сайт Інституту проблем виховання НАПН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ipv.org.ua/novyny/stattya-akadem%D1%96ka-napn-ukra%D1%97ni-%D1%96.d.bexa.html (19.09.2017).
5. Бодненко Д. М., Жильцов О. Б., Лещинський О. Л., Мазур Н. П. Моніторинг навчальної діяльності: навчальний посібник. / Д. М. Бодненко, О. Б. Жильцов, О. Л. Лещинський, Н. П. Мазур. – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. – 276 с.

6. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко] ; под ред.: А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
7. Кращенко Ю. Студентське самоврядування в освітньо-виховному середовищі вищої школи України та зарубіжжя / Ю. Кращенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.vsrmon.org.ua/studlibrary/manage/1167-2009-12-04-16-48-58.
8. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – Київ: Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
9. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін.]. – Київ: ІСДО, 1993. – 336 с.
10. Пикельная В. С. Педагогика и процессы гуманизации в образовании: Учебное пособие для студентов пед-вузов / В. С. Пикельная. – Кривой Рог: МО Украины, Криворожский пед. ин-т, 1996. – 91 с.
11. Рувинский Л. И., Кобыляцкий И. И. Основы педагогики: учеб. пособ. для слушателей ИПК / Л. И. Рувинский, И. И. Кобыляцкий. – Москва : Просвещение, 1985. – 224 с.
12. Словник довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 364 с.
13. Сойчук Р. Л. Теоретико-методичні засади виховання національного самоствердження в учнівської молоді: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.07 / Р. Л. Сайчук. – Київ, 2017. – 573 с.
14. Федоренко О. І. Обгрунтування змісту підготовки майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи з підлітками / О. І. Федоренко // Наук. вісн. Чернів. ун-ту. – Чернівці, 2007. – Вип. 331: Педагогіка та психологія. – С. 133–143.
15. Федоренко С. Виховання гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США: монографія / С. Федоренко. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2017. – 399 с. – С. 158.

References:

1. Adaptyvne upravlinnia: sutnist, kharakterystyka, monitorynhovi systemy: Kol. monohrafiia / H. V. Yelnykova, T. A. Borova, O. M. Kasianova, H. A. Poliakova ta in. // Za zahalnoiu redaktsiieiu H.V. Yelnykovoi. – Chernivtsi : Tekhnodruk, 2009. – 572 s.
2. Baskov A. Ia., Tulynkov N. V. Metodolohyia nauchnoho yssledovanyia / A. Ia. Baskov, N. V. Tulynkov – Kyiv : Visshaia shkola, 2004. – 216 s.
3. Bekh I. Vykhovnyi prostir: orhanizatsiino-zmistovi oriientyry / I. Bekh // Hirska shkola Ukrainskykh Karpat. – 2013. – № 10. – S. 3-14. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_10_3
4. Bekh I. D. Komponentna model skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnostei / I. Bekh // Ofitsiinyi sait Instytutu problem vykhovannia NAPN Ukrainy. – Rezhym dostupu: http://ipv.org.ua/novyny/stattya-akadem%D1%96ka-napn-ukra%D1%97ni-%D1%96.d.bexa.html (19.09.2017).
5. Bodnenko D. M., Zhyltsov O. B., Leshchynskyi O. L., Mazur N. P. Monitorynh navchalnoi diialnosti: navchalnyi posibnyk / D. M. Bodnenko, O. B. Zhyltsov, O. L. Leshchynskyi, N. P. Mazur. – Kyiv : Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2014. – 276 s.
6. Kratkyi psykholohycheskyi slovar / [sost. L. A. Karpenko] ; pod red.: A. V. Petrovskoho, M. H. Yaroshevskoho]. – Rostov n/D : Fenyks, 1998. – 512 s.
7. Krashchenko Yu. Studentske samovriaduvannia v osvitno-vykhovnomu seredovyshchi vyshchoi shkoly Ukrainy ta zarubizhzhia [Elektronnyi resurs] / Yu. Krashchenko. – Rezhym dostupu : www.vsrmon.org.ua/studlibrary/manage/1167-2009-12-04-16-48-58.
8. Manko V. M. Dydaktychni umovy formuvannia u studentiv profesiino-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin / V. M. Manko // Sotsializatsiia osobystosti : zb. nauk. pr. / Nats. ped. un-t im. M. Drahomanova. – Kyiv : Lohos, 2000. – Vyp. 2. – S. 153–161.
9. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia : navch. posib. / [A. M. Aleksiuk, A. A. Aiurzanain, P. I. Pidkasystyi ta in.]. – Kyiv : ISDO, 1993. – 336 s.
10. Pykelnaia V. S. Pedahohyka y protsessы humanyzatsyy v obrazovanyy: Uchebnoe posobye dlia studentov pedvuzov. / V. S. Pykelnaia – Kryvoi Roh: MO Ukraynы, Kryvorozhskyi ped. yn-t, 1996. – 91 s.
11. Ruvynskyi L. Y., Kobiliatskyi Y. Y. Osnovi pedahohyky: Ucheb. posob. dlia slushatelei YPK / L. Y. Ruvynskyi, Y. Y. Kobiliatskyi. – M.: Prosveshchenye, 1985. – 224 s.
12. Slovnyk dovidnyk z profesiinoi pedahohiky / Za red. A.V. Semenovoi. – Odesa: Palmira, 2006. – 364 s.
13. Soichuk R. L. Teoretyko-metodychni zasady vykhovannia natsionalnoho samostverdzhennia v uchnivskoi molodi: dys. … d-ra ped. nauk : 13.00.07 / Saichuk Ruslana Leonidivna. – Kyiv, 2017. – 573 s.
14. Fedorenko O. I. Obgruntuvannia zmistu pidhotovky maibutnikh pravookhorontsiv do sotsialnoi ta vykhovnoi roboty z pidlitkamy / O. I. Fedorenko // Nauk. visn. Cherniv. un-tu. – Chernivtsi, 2007. – Vyp. 331 : Pedahohika ta psykholohiia. – S. 133–143.
15. Fedorenko S. Vykhovannia humanitarnoi kultury studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv SShA: monohrafiia. – Kyiv : Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskyi universytet», 2017. – 399 s., S. 158

Данченко И. А. Организационно-педагогические условия формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений

В статье освещаются теоретические аспекты организационно-педагогических условий формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений. Доказано, что эффективность процесса формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений зависит от обеспечения его соответствующими организационно-педагогическими условиями, такими как: подготовка преподавателей к формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений; разработка и реализация программы формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений в образовательном процессе; формирование воспитательного пространства высшего аграрного учебного заведения для реализации методики формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений; мониторинг эффективности формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.

Ключевые слова: *условие, педагогическое условие, организационно-педагогические условия, социальная зрелость студентов, готовность преподавателей к формированию социальной зрелости студентов, воспитательное пространство, педагогический мониторинг, формирование социальной зрелости студентов.*

Danchenko I. O. Organizational and pedagogical conditions for the formation of the social maturity of students of higher agrarian educational institutions

The article highlights the theoretical aspects of the organizational and pedagogical conditions for the formation of the social maturity of students of higher agrarian educational institutions. It is proved that the effectiveness of the process of forming the social maturity of students of higher agrarian educational institutions depends on providing it with appropriate organizational and pedagogical conditions, namely: the preparation of teachers for the formation of social maturity for students of higher agricultural educational institutions; development and implementation of the program for the formation of social maturity of students of higher agricultural educational institutions in the educational process; formation of educational space of the higher agricultural educational institution for realization of a technique of formation of a social maturity of students of the higher agrarian educational institutions; monitoring the effectiveness of the formation of social maturity of students of higher agricultural educational institutions.

Key words: *condition, pedagogical condition, organizational and pedagogical conditions, social maturity of students, readiness of teachers to form social maturity of students, educational space, pedagogical monitoring, formation of social maturity of students.*

УДК 373.2.09.087.5(477)

Деленко В. Б.

УКРАЇНСЬКА ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено актуальному аспекту загальної проблеми виховання дітей дошкільного віку. Акцентовано, що толерантність безпосередньо пов’язана з моральним становленням особистості. Подано характеристику творчості українських класиків у контексті виховання толерантності дітей дошкільного віку. Проаналізовано виховний потенціал казки, коротких оповідань, поезії. Обґрунтовано необхідність використання тематичного багатства української дитячої літератури для виховання толерантної особистості.

Ключові слова: *виховання, толерантність, духовність, моральні цінності, дошкільний вік, українська дитяча література.*

Проблема виховання підростаючого покоління сьогодні відноситься до розряду глобальних. Всеохоплююча криза позначилась і на сучасній освіті, в змісті якої спостерігається світоглядний хаос, орієнтація на бездуховний інтелектуалізм, що негативно позначається на духовному і фізичному здоров’ї особистості дитини.

Процес виховання дитини – це, по суті, є залучення її до цінностей культури задля її розвитку, вдосконалення і, потенційно, вдосконалення довколишнього світу, суспільства. У зв’язку із цим постає завдання творчого переосмислення засобів виховного впливу на дитину, починаючи з раннього віку, бо, за справедливим висловом Януша Корчака, «реформи в житті дорослих слід починати в душах дітей» [3].

Сучасні дослідження (С. Анісимов, І. Бех, Є. Бондаревська, Н. Бондаренко, І. Вавилова, Н. Крилова, О. Сухомлинська та ін.) засвідчують, що проблема виховання вивчається в різних напрямах. Науковий пошук українських педагогів звертається і до християнської традиції, і до зв’язків з естетичним вихованням, і класичної педагогічної спадщини. Аналіз різних підходів до визначення толерантності показав, що їх об’єднує те, що в змісті толерантності як її серцевині вчені виділяють моральні цінності. Моральність є найбільш важливою складовою толерантної особистості, що знаходить прояв у таких якостях, як добро, милосердя, гуманізм, свобода, любов, повага до ближнього тощо. Крім того, нарівні з моральними цінностями функціонують і розвиваються естетичні цінності. Водночас залишаються недостатньо вивченими питання, пов’язані з визначенням змістової сутності толерантності дитини дошкільного віку; практикою використання української художньої літератури як ефективного засобу виховання толерантності дошкільників.

Основною тенденцією дошкільного періоду дитинства є становлення особистісних якостей людини, формування основи її самосвідомості, її емоційної сфери, толерантності, духовності. У старшому дошкільному віці дитина живе почуттями. Це сенситивний до яскравості, виразності предметів та явищ період, і завдання вихователя полягає в розвитку чуттєвої сфери дитини, виявленні взаємозв’язків мислення і почуттів. Як зазначає Н. Бондаренко, дитина старшого дошкільного віку частіше ідентифікує себе з об’єктом, який викликає яскраві емоційні реакції. Стосовно розвитку толерантності старших дошкільників учена зауважує, що більш прийнятним буде визначення, згідно з яким «ідентифікація розглядається як акт інтерперсонального ототожнення, в якому переживання інших подані як власні».

Дошкільний вік – це тільки початок формування взаємовідносин дитини з іншими людьми. У цей час ще можливо відкрити дитині світ душі іншої людини, не як суперника чи конкурента, а як особистості зі своїм світоглядом, почуттями, ідеалами, проблемами та труднощами. Дорослим, які оточують дитину в повсякденному житті, треба допомагати їй розпізнавати життєві реалії та будувати свою поведінку за нормами добра,

милосердя, толерантності [1, с. 82]. Оскільки любов, благодіяння, милосердя – це сфера прояву людського духу, то й дітей привчають до того, що ці чесноти мають виявлятися в їхньому житті щоденно і не повинні залежати від власних симпатій чи антипатій до інших. Вихователь має лише добирати адекватні засоби впливу на дітей, щоб пробуджувати вищі духовні почуття.

Одним із найбільш ефективних засобів виховання толерантності дитини дошкільного віку ми вважаємо мистецтво слова, оскільки саме в ньому представлені ідеальні моделі високоморальної поведінки особистості та краси людського духу. У найкращих літературних зразках толерантність людини розкривається в художніх образах, які викликають глибокі моральні та естетичні переживання, цим самим закладаючи фундамент духовності. Дитина, ототожнюючи себе з яскравими героями або подіями художнього твору, усвідомлюючи його текст і зміст, здатна на емоційні переживання, співчуття. Усе це сприяє вихованню толерантності дошкільників.

Добираючи художні твори для читання дітям, слід пам`ятати передусім про їх художню цінність. Українська література для дітей багата на талановитих поетів і письменників. Твори Л. Глібова, Лесі Українки, О. Олеся, М. Рильського, П. Тичини, М. Познанської, Г. Бойка, Д. Білоуса, М. Вінграновського, І. Малковича та ін. Вирізняються високим ідейно-художнім рівнем, що справляє сильний емоційний вплив на дитину, відображенням краси й довершеності художньої форми рідного слова, що сприяє не тільки розвитку в дошкільників рідного мовлення, а й вихованню духовно-багатої, толерантної особистості. Розглянемо можливість використання деяких творів видатних українських авторів, спрямованих на різнобічне виховання дітей дошкільного віку, виходячи з того, що педагог добирає художній твір залежно від конкретних педагогічних завдань, які стоять перед ним.

Іван Франко вважав, що спочатку доцільно знайомити дітей з людськими взаєминами через казкові форми, бо «гола правда життя» може бути занадто болючою для них. Казка ж передасть дитині мудрий народний погляд на життєві конфлікти, оптимістичну віру в перемогу добра і правди. Сприймаючи казкових героїв, сміючись над ними або співчуваючи їм, дитина винесе звідси уявлення про людські чесноти, гідність і справедливість. Так, Заєць (казка «Заєць і Їжак») зазнає покарання за те, що боляче образив Їжака, посміявшись над його кривими ногами. Усвідомлюючи ідейну суть цієї казки, дитина починає розуміти просту духовну істину, відкриту їй автором: «Ніколи не підіймай на сміх бідного чоловіка, хоч би се був простий, репаний Їжак» [2, с. 142]. Казка «Лисичка і Журавель» подає багатий матеріал для проведення морально-етичної бесіди за своїм змістом. У ній викривається нещирість улесливої Лисиці, яка привітно зустрічає кума, та, пригощаючи його, дбає тільки про те, щоб він менше з'їв. Моральне кредо «стався до інших так, як би ти хотів, щоб вони ставились до тебе», стає доступним дітям після читання цієї казки. У багатьох казках І. Франка сильний, хитрий і підступний звір зустрічається із слабким і чесним. Проте підступність завжди викривається, а хижак несе заслужену кару. Так, у казці «Вовк, Лисиця і Осел» чесний і довірливий Осел розгадує злі наміри противників і врятовує своє життя, а злодії гинуть. Казка «Кролик і Ведмідь» закінчується перемогою лісової дрібноти над сильними і хижими мешканцями лісу. Розділяючи радість переможців, дитина дійде висновку, що завдяки єднанню, колективній мудрості можна захистити правду і справедливість. Морально-виховні ідеї закладені І. Франком і в казочки для наймолодших дітей («Киця», «Ріпка»). Ці ідеї він поглиблює в дусі християнської етики в казці – «Суд святого Николая». Ця казка навчає дітей уже не просто шанувати менших (як у «Ріпці») чи співчувати скривдженим (як у «Киці»), а безкорисливо допомагати знедоленим, немічним чи хворим.

Родинні читання, або читання в умовах дошкільного навчального закладу, дають дитині змогу подумки брати участь у житті персонажів, ставати на бік добрих і мужніх, жаліти скривджених. Важливо, щоб діти не просто «проковтнули» прочитане, а й пропустили його крізь себе. А для цього потрібно допомогти їм краще усвідомити поведінку героїв, переглянути й прокоментувати малюнки, загострити увагу на моральних якостях дієвих осіб. Із цією метою використовують казки й оповідання Михайла Коцюбинського: «Про двох цапків», «Дві кізочки», «Десять робітиків», «Івасик та Тарасик», «Чого ж вони зраділи?» У коротких казочках «Про двох цапків» та «Дві кізочки» автором чітко зображено такі негативні риси, як упертість, гордість та непоступливість, які порівнюються з позитивними – поступливістю й винахідливістю. У творах для дітей М. Коцюбинським дається непряма оцінка тих чи тих вчинків людей, народне розуміння таких моральних категорій, як добро і зло, упертість і поступливість, чесність і брехливість, працелюбність і ледарство.

Народні казки, як своєрідний засіб формування особистості дитини, привертали увагу Лесі Українки. Власні казки поетеса теж насичувала розкриттям важливих для неї моральних цінностей, які бажала передати дітям. Казки Лесі Українки для дітей відзначаються досконалістю композиції, динамічністю сюжету, майстерністю, багатством мови. Так, у казці «Біда навчить», цілком оригінальній за своїм сюжетом, але з усіма ознаками народних казок про тварин, викриваючи через образи птахів різні пороки, властиві людям, Леся Українка навчає дітей цінувати мудрість і досвід, жити в злагоді з іншими, і, що найголовніше – вірити в себе. Життя без мрії письменниця заперечує в казці «Метелик», в якій протиставляються образи Лилика і Метелика. Казка «Лелія» насичена фантастичними образами, незвичайними перетвореннями, здатними вразити уяву дітей. Казка сприяє вихованню естетичних смаків дитини, вчить її відрізняти красу справжню від штучної, навчає найголовнішому – бачити цю красу в простих людях праці, які під тягарем несправедливості, гніту, все ж таки зберігають здатність розуміти прекрасне.

В основі поетичного світовідчуття Олександра Олеся лежить ідея гармонії всього органічного світу. Твори видатного поета збагачують внутрішній світ дитини, розвивають дитячу фантазію, навчають любити

природу, рідне слово («Ялинка», «Снігурі», «Вовченя», «Рак-рибалка», «Над колискою», «Весна, весна! Радійте, дітки...», «Роси, роси, дощику, ярину...», «Два хлопчики на ставочку», «Бджілка і зозуля» та ін.). Уміння поета створити потрібний настрій, а у творах для дітей він поєднаний із глибоким розумінням дитячої психології, одухотворення природи, використання народнопоетичних засобів: символів, епітетів, порівнянь – забезпечують глибокий ліризм творів О. Олеся.

Психологічною і філософською основою поетичної особистості Максима Рильського був віталізм, як любов до життя, як відчуття повноти життя, як доброта, як любов до Людини, і він вносив цей животворний струмінь у всі свої поезії для дітей: «Хлюпоче синя річка – Ой річка, ой ріка! Юрба нас невеличка, зате ж бо гомінка! І співи тут, і крики, і радість тут, і сміх. А вколо, як музики, – гурти пташок дзвінких. І кожна ж то співає, і кожна поклика: Ой небо, ой безкрає, ой річка, ой ріка!» [2, с. 239].

Наталя Забіла просто, дохідливо, з великою зацікавленістю розповідала дітям про речі дуже важливі, вселюдські цінності та пріоритети, що залишаються незмінними у всі часи. Так, у циклі віршованих оповідань «Ясоччина книжка» Наталя Забіла показує формування важливих рис характеру дитини, яка живо сприймає великий та дивовижно різноманітний світ, дуже уважно прислуховуючись і придивляючись до нього. Все це письменниця не описує загальними словами, а показує в живій взаємодії Ясочки з реальним життям, всебічно розкриваючи яскравий портрет дівчинки. Дітям дуже подобаються такі твори, адже вони розповідають їм про них самих.

Казки для дошкільників Миколи Трублаїні нагадують народні казки про тварин. Але письменник уводить у них персонажі дітей, чим забезпечує ще міцніший контакт з малечею. У казці «Про дівчинку Наталочку та сріблясту рибку» розповідається про маленьку сріблясту рибку, яку хотів з`їсти великий білий лебідь, та про маленьку дівчинку, яка зарадила цій біді, віддавши свої черевички для спасіння рибки. Казка Миколи Трублаїні у простій формі допомагає усвідомити дитині досить складну духовно-ціннісну властивість особистості − альтруїзм.

Образ «гострого лікаря», зображений у казках Оксани Іваненко («Чудесна квітка», «Три бажання», «Чарівні зерна»), справедливо ототожнюють з особою самої письменниці, яка створила його, щоб вустами свого героя сказати дітям: «Я люблю вас, а щоб ви були щасливі, вам необхідно позбутися таких хвороб, як лінощі, заздрість, зазнайство, зрадливість, боягузтво, чванькуватість!» [2, с. 249].

Художні твори Василя Сухомлинського для дітей дошкільного віку, позбавлені прямого дидактизму. Вони спонукають розум і почуття дитини до аналізу вчинків літературних героїв, до відповідних висновків, викликають бажання наслідувати їх або, навпаки, чинити по-іншому. Ця особливість творів для дітей В.О. Сухомлинського – відсутність готових рецептів, спонукає дітей до всього дійти самим. Окремі з них навіть завершуються риторичними запитаннями, або ж таке запитання винесене в заголовок («А серце тобі нічого не підказало?», «Чи винен м’яч?»). Левову частку художніх творів для дітей В.О. Сухомлинського займають твори морально-етичного спрямування. В оповіданні «Горбатенька дівчинка» автор піднімає проблему добра і зла, підводить дітей до розуміння того, що тільки любов народжує любов. Читання цього оповідання і наступна морально-етична бесіда за цим твором, безумовно, дадуть дітям на все життя гарний приклад співчуття до ближнього, співпереживання і бажання виявити йому підтримку.

Відомо, що найбільш значуще людське почуття, яке робить людину людиною, є совість. Непросто сформувати усвідомлення його сутності в дошкільників. Досягається це поступово, в результаті переживання дитиною різних морально-етичних ситуацій, в яких проявляється її або чиясь совість. А Василь Олександрович у казці «Як Наталя у лисиці хитринку купила» дає дітям уявлення про совість у протиставленні з підступністю, які між собою є не сумісними. Так само в оповіданні «Дідова колиска» педагог формує у дітей поняття «Батьківщина» таким, здавалось би, віддаленим засобом, суто побутовим предметом – дитячою колискою, в якій колись виколисували дідуся сучасного хлопчика. І від думки про єдність поколінь, через збереження пам’яті про предків педагог проводить таке просте, але вагоме і водночас доступне для дитячої свідомості метафоричне узагальнення: «Наша сучасна колиска – це наше рідне село, рідна хата, мати, батько. Із рідної хати починається для нас наша Батьківщина» [2, с. 263].

Цілу низку оповідань і казок В. Сухомлинський присвячує темі філософії життя. Ніби дитячими вустами він ставить запитання, на які дошкільникам допомагають шукати відповіді вихователі, батьки. Наприклад, дівчинці важко збагнути, як це могло бути, що її колись не було (оповідання «Як же все це було без мене?») Це є актуальне та вічне запитання в дитячому світі, яке ніяк не можна обійти у спілкуванні з дітьми. Шанобливе ставлення до старших, повага і любов до мами, що завжди було яскравою особливістю нашої національної культури, духовності відзеркалено у творах: «Найгарніша мама», «Іменини», «Казка про Гуску», «Сьома дочка», «Яблуко в осінньому саду» та ін.

Поетичний світ Миколи Вінграновського надзвичайно цікавий, багатий, яскравий, барвистий. Автор умів зазирнути в душу дитини, пройнятися її інтересами, турботами. Його поезія – це справжній кладязь національного духовного смислу.

Візьмемо для прикладу поезію «Перша колискова»: «Спи, моя дитино золота, спи, моя тривого кароока, в теплих снах ідуть в поля жита, і зоря над ними йде висока…». Поет підібрав дуже ніжні і зворушливі звертання до дитини: «дитино золота», «тривого кароока», «гіллячко голуба». Але разом з тим із поезії випливають і громадянські мотиви, які виражені словами: «..В тобі не спить хай Україна», бо «вона – для тебе і для світу» [2, с. 276].

В Анатолія Костецького є низка поезій, які налаштовують дитину замислитись про все, що її оточує: природу, довкілля, стосунки між людьми. Події, стани, настрої автор зображує, дивлячись на все, що відбувається, через призму дитячого світосприйняття: на прихід весни, яка приносить дива: «То серед двору із-за снігу раптово визирне трава, то раптом лагідні веснянки засіють щоки та носи чи розщебечуться ще зранку птахи на сотні голосів!...», і навіть «Славко – дражнила й задирака! – Наталці проліски приніс!..»; на те, що все йде не так, як слід, якщо образиш маму, і тому дитина вирішує: «Піду пробачення попрошу – хай знову стане все хорошим»; на те, як взимку дитячі руки зігрівають рукавички, які «теплі тому, що наші ласкаві бабусі і мами вплітають тепло своїх рук між нитками» [2, с. 290]. Щоб допомогти дитині зрозуміти те, що в житті щастя і біль часто йдуть поруч, поет згадує сонячного зайчика – поетичне втілення світла та доброї усмішки: «Вдень у піжмурки по лісу гра з кульбабами, заплітає в тепле листя літо бабине. А під вечір між кущами плаче, стомлений, бо живе один, без мами, зайчик сонячний» [2, с. 291].

Виховання толерантності дітей дошкільного віку відбувається в тісному взаємозв'язку з її емоційним розвитком. Художня література сприяє виникненню в дитини саме емоційного ставлення до дійсності, яка описується в ній. Звичайно, шлях до толерантностіі в кожної людини суто індивідуальний. Але жодний морально-ціннісний орієнтир не є вродженим, його потрібно прищеплювати дитині. І доречно тут може прислужитися художнє слово української дитячої літератури.

Використана література:

1. Бондаренко Н. Особливості формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної культурно-історичної спадщини / Н. Бондаренко // Дошкільна освіта. – 2010. – № 1(27). – С. 75–82.
2. Монке О. С. Українська література для дітей дошкільного віку / О. С. Монке. – Одеса, 2010. – 349 с.
3. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Я. Корчак. – Москва : Педагогика, 1979. – 474 с.
4. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника / В. А. Сухомлинский. – Москва, 1961. – 223 с.

References:

1. Bondarenko N. Osoblyvosti formuvannia dukhovnykh tsinnostei u starshykh doshkilnykiv zasobamy rehionalnoi kulturno-istorychnoi spadshchyny / N. Bondarenko // Doshkilna osvita. – 2010. – № 1(27). – S. 75-82.
2. Monke O. S. Ukrainska literatura dlia ditei doshkilnoho viku / O. S. Monke. – Odesa, 2010. – 349 s.
3. Korchak Ya. Izbrannyie pedagogicheskie proizvedeniya / Yanush Korchak. – Moscow : Pedagogika, 1979. – 474 s.
4. Suhomlinskiy V. A. Duhovnyiy mir shkolnika. / V. A. Suhomlinskiy. – Moscow, 1961. – 223 s.

Деленко В. Б. Украинская детская литература как источник воспитания толерантности у детей дошкольного возраста

Статья посвящена актуальному аспекту общей проблемы воспитания детей дошкольного возраста. Акцентировано, что толерантность непосредственно связана с нравственным становлением личности. Предоставлена характеристика творчества украинских классиков в контексте воспитания толерантности детей дошкольного возраста. Проанализирован воспитательный потенциал сказок, коротких рассказов, поэзии. Обоснована необходимость использования тематического богатства украинской детской литературы для воспитания толерантной личности.

Ключевые слова: *воспитание, толерантность, духовность, нравственные ценности, дошкольный возраст, украинская детская литература.*

Delenko V. B. Ukrainian children's literature as a source of enhancing preschool children's toleranc

The article is devoted to the topical aspect of the general problem of upbringing children of preschool age. It is emphasized that tolerance is directly related to the moral development of an individual. A characteristic of Ukrainian classics' creativity is given in the context of enhancing the tolerance of preschool children. The educational potential of fairy tales, short stories, and poetry is analyzed. The necessity of using the thematic wealth of Ukrainian children's literature for the education of a tolerant person is substantiated.

Key words: *education, tolerance, spirituality, moral values, preschool age, Ukrainian children's literature.*

УДК 372.881.1

Дімітрова-Бурлаєнко С. Д.

ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ВИЯВЛЕННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ МАЙБУТНЬОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті аналізується процес формування креативної компетентності в студентів технічних спеціальностей. Розглядаються позиції сучасних науковців щодо визначення чинників, що сприяють прояву креативності в процесі діяльності. Визначаються педагогічні умови, що впливають на підготовку студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності, а саме: створення креативного освітнього середовища, що стимулює творчу ді-

яльність студентів; розвиток креативного потенціалу особистості шляхом включення студентів до різних форм навчальної, науково-дослідницької діяльності. Пропонуються методи і прийоми впровадження визначених педагогічних умов у навчальний процес вищого технічного закладу освіти. Наводяться приклади освітніх технологій, спрямованих на формування креативної компетентності майбутніх інженерів.

Ключові слова: *креативність, креативна компетентність, студенти технічних спеціальностей, інженерна діяльність, підготовка до виявлення креативної компетентності.*

Соціально-економічні трансформації сучасного суспільства висувають якісно нові вимоги до професійної підготовки майбутнього інженера. Перед вітчизняними закладами вищої освіти стає завдання не тільки передати конкретні знання студентам, а й сформувати особистість, орієнтовану на інноваційну діяльність, здатну самостійно висувати і вирішувати різні задачі в нестандартних ситуаціях. У зв’язку із цим зростає роль самоосвіти, самореалізації особистості, особливого значення набуває процес розвитку креативності як одного із чинників успішної реалізації професійної діяльності будь-якого спеціаліста.

Провідне місце в професіограмі сучасного фахівця належить креативності, неординарності, творчості, вмінню створювати нове, застосовувати знання, що були отримані, для вирішення нових завдань, тим самим збагачуючи свій життєвий досвід, і детерміновано соціальним замовленням ринку праці і науки. На думку сучасних науковців, заклад вищої освіти повинен орієнтуватися не на підготовку дипломованих випускників, а на «виробництво» креативних фахівців: енергійних, активних, працьовитих і цілеспрямованих, здатних перетворити реальну дійсність [5, с. 140]. Саме тому стратегічним напрямком реформ у вітчизняній вищій школі стає створення умов для засвоєння особистістю нових способів діяльності і моделей мислення, що вимагає розвитку як критичного, так і творчого відношення до дійсності.

Для виявлення зазначених якостей фахівцям необхідно мати гнучкість мислення, здатність побачити нове в традиційній ситуації, прагнення до подолання шаблонів тощо, тобто володіти креативною компетентністю. Особливої значущості ця компетентність набуває в діяльності інженера. Інженерна діяльність вимагає ініціативи, самостійності, наполегливості, вміння досягати поставленої мети, долаючи труднощі, що виникають у процесі розв`язання конструктивно-технічних задач. Тому в умовах сьогодення метою підготовки інженера є фахівець, здатний до здійснення професійної діяльності відповідно до вимог сучасного суспільства, спрямований на ґрунтовне та креативне вирішення професійних завдань, який прагне до самовдосконалення і професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що в контексті загальної проблеми творчості сутність і структура креативності обґрунтована в роботах Д. Богоявленської, М. Кагана, Б. Кедрова, В. Клименко, Є. Лузік, С. Максимової, О. Мороз, В. Роменець, В. Соловйова, М. Хайдеґґера, В. Шинкарука та ін. Науковці розуміють креативність як специфічну здатність, обумовлену наявністю і поєднанням різних особистісних якостей (О. Матюшкін, Л. Митина, А. Смирнов); загальну здатність до перетворення колишнього досвіду (Б. Ломов, А. Карпов, Я. Пономарьов); інтегральну якість особистості, що об’єднує когнітивну і особистісну сфери (Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Шадриков); специфічну форму психічної активності, складне і багатовимірне явище, що має власну структуру (Т. Баришева, П. Торренс). Крім того, креативність ототожнюється з максимальним рівнем розвитку розумових (інтелектуальних) здібностей (О. Дьяченко, Ж. Піаже, О. Тихомиров, М. Холодна).

Особливості розвитку креативності в професійній підготовці фахівців розглядаються в працях Т. Андрущенко, Л. Ведерникової, М. Віленського, З. Заболотських, Н. Мілютіної, А. Морозова, Т. Стародубцевої, Л. Степанової тощо. В останній час з’явилися публікації, присвячені дослідженню шляхів формування креативної компетентності студентів у закладах вищої освіти. Так, праці Ю. Варлакової, І. Бекешевої, О. Нікітіна, А. Тутолміна, А. Нафієвої, І. Брякової, Л. Шкеріної присвячено формуванню креативної компетентності майбутніх вчителів різного профілю, у роботах А. Бабенко досліджується розвиток креативності в студентів математичних напрямків, А. Морозов, Л. Халілова вивчають формування креативності викладача вищої школи. В. Петровою досліджується розвиток креативної особистості в процесі навчання у вищому освітньому закладі тощо.

Аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок, що, незважаючи на досить активний інтерес дослідників до проблематики, пов’язаної з креативністю, дослідження шляхів формування креативної компетентності майбутніх інженерів у процесі їх навчання в закладах вищої освіти потребує більш детального розгляду.

Метою статті є дослідження шляхів формування в студентів технічних університетів креативної компетентності як необхідної складової частини майбутньої інженерної діяльності, що деталізується в таких завданнях: визначення педагогічних умов, що впливають на підготовку студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності; презентація методів і прийомів впровадження визначених чинників у навчальний процес вищого технічного закладу освіти.

Серед чинників, що сприяють прояву креативності в процесі діяльності, науковці визначають наявність творчої особистості, творчого процесу та творчого середовища (Л. Ведернікова, Р. Гільмутдінова, А. Морозов, Є. Райхман, Д. Чернілевський та ін.), мотивацію до творчої діяльності та свободу індивідуальності (Ю. Бистрова, Ю. Варлакова, Л. Ткаченко), ціннісні орієнтації особистості, організацію інформаційного потоку і цільової спрямованості всіх видів діяльності, починаючи з навчальної (Л. Єрмолаєва-Томіна, І. Осо-

бов, Т. Яковенко). Для розвитку креативності важливо в навчальному процесі подолати «об'єктну» позицію студента в ході професійної підготовки («мене повинні навчити», «мені підкажуть» і т. ін) і поставити його в позицію суб'єкта освітнього процесу, включаючи його у творчу, дослідницьку роботу [2, с. 49] .

На нашу думку, основним шляхом формування креативної компетентності майбутнього інженера є орієнтація всього навчально-виховного процесу закладу вищої освіти на розвиток креативних здібностей студента. Із цих позицій оптимальними педагогічними умовами, що здатні ефективно впливати на підготовку студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності, є створення креативного освітнього середовища, що стимулює творчу діяльність студентів, та розвиток креативного потенціалу особистості шляхом включення студентів до різних форм навчальної й науково-дослідницької діяльності.

Розглянемо більш детально шляхи впровадження визначених педагогічних умов у навчальний процес вищого технічного закладу освіти.

Організуючи процес формування креативної компетентності студентів у технічному закладі вищої освіти, необхідно враховувати, що основною мотиваційною рисою креативної особистості є потреба індивіда в активному творчому створенні. Традиційна освітня система не завжди здатна розвинути креативний потенціал особистості, тому що її основою є принцип запам'ятовування інформації і накопичення фактів. Формування креативної компетентності можливо лише в спеціально організованому середовищі, необхідно ввести в процес навчання спеціальні завдання, що дозволяють розвивати творче мислення, креативність і використовувати в подальшому творчі здібності.

Ефективність формування креативної компетентності досягається в єдності і розвитку її основоположних компонентів: мотиваційно-аксіологічного, основою якого є особистісно значимі мотиви й ціннісні установки, позитивне ставлення до формування та розвитку творчих здібностей, потреби їхнього застосування на практиці, пізнавальна та професійна спрямованість, особиста установка на придбання і творчу реалізацію своїх знань, умінь, навичок, що також виражається в ціннісному відношенні до майбутньої професійної діяльності; когнітивного, який охоплює систему набутих знань, умінь, навичок креативної діяльності студента технічного університету, що є основою його майбутньої професійної діяльності; діяльнісно-конативного, що характеризується здатністю творчо підходити до вирішення проблемних завдань, застосовувати засвоєні прийоми і методи генерування, аналізу, синтезу та комбінування ідей, до перенесення досвіду, передбачення, подолання стереотипів, вирішення проблемних завдань, дозволяє визначити готовність до реалізації креативної діяльності; особистісно-рефлексивного, що охоплює сукупність особистісних якостей, відповідальність за результати креативної діяльності, застосування навичок самоконтролю, самоаналізу, прогнозування результатів своєї діяльності, саморозвиток особистості.

Процес формування креативної компетентності в кожного студента є індивідуальним. Вважається, що спочатку задатки креативності властиві кожній людині, але вплив середовища, в якому вона розвивається, навчається, виховується, наявність безлічі заборон, соціальні шаблони спричиняють болокування творчих здібностей. Тому необхідно надати кожному студенту позитивний поштовх для розвитку креативності, необхідно «звільнити» людину від психологічних «затискачів» [6, с. 78].

Основою реалізації запропонованих нами педагогічних умов стали прийоми, рекомендовані І. Лернером: спочатку давати доступні креативні завдання; просити повідомити по-новому добре відоме; виявляти цікавість до дій студентів; розкривати особистісну значимість досліджуваного і зробленого; заохочувати прояв почуття передбачення і очікування; не підкреслювати почуття провини після здійснення помилки; підвищувати значення відповіді, навіть помилкової, шукати в ній раціональне зерно [4, с. 11].

Розвивати креативне мислення – значить формувати й удосконалювати розумові операції: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, класифікацію, планування, абстрагування, і володіти такими характеристиками мислення, як критичність, глибина, гнучкість, широта, швидкість, варіативність, а також розвивати уяву і володіти знаннями різного змісту. Для студентів технічних спеціальностей, враховуючи їх майбутню інженерну діяльність, найбільшу актуальність набуває розвиток таких якостей, як гнучкість і швидкість мислення.

Поряд із підбором спеціальних завдань, що дозволяють розвивати швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, в процесі підготовки до виявлення креативної компетентності викладачі можуть застосувати низку перевірених загальних підходів до стимулювання і розвитку творчої активності, а саме: забезпечення сприятливої атмосфери; збагачення освітнього середовища різноманітними новими об'єктами; стимулювання пізнавальної активності студента; творчий характер взаємодії «викладач – студент», створення умов для наслідування творчої поведінки. Включення в процес навчання завдань, що мають творчу спрямованість, сприяє саморозкриттю студентів, відмові від усталених стереотипів у вирішенні не тільки завдань, передбачених навчальною програмою, але й у вирішенні проблем, пов'язаних із нестандартними професійно-орієнтованими ситуаціями.

Необхідним є також включення до методичного арсеналу викладача спеціальних креативних технологій – системи способів, що сприяє розвитку творчої активності як усвідомленого, цілеспрямованого, керованого і ефективного процесу розумової діяльності в усіх сферах життя людини в контексті оперативних, тактичних і стратегічних цілей, з імовірним прогнозом креативного продукту [3, с. 146]. Ці креативні технології можна об'єднати в декілька груп. До першої групи віднесено методи психологічної активізації творчого мислення, спрямовані на подолання психологічних бар'єрів. Наприклад, метод «мозкового штурму» – колективного пошуку нових ідей,

основною метою якого є зняття остраху «сказати будь-що не те» за рахунок розділення в часі процесу генерації ідей і їх критики та наявності атмосфери загальної творчості, що емоційно «заряджає» всіх учасників. До другої групи входять методи систематизованого пошуку ідей, що дозволяють від хаотичного пошуку ідей перейти до системи структурованого пошуку (метод фокальних об'єктів, метод контрольних питань тощо). Третю групу складають методи керованого пошуку ідей і розвитку творчої уяви. У цю групу методів включено способи розвитку творчої уяви і подолання інерції мислення, розроблені в рамках ТРВЗ (Теорії рішення винахідницьких задач Г. Альтшуллера). Серед прийомів розвитку творчої уяви наведемо схему талановитого багатоекранного мислення, метод «маленьких чоловічків», метод «золота рибка», метод ідеалізації об'єктів. Усі ці прийоми відрізняються чіткою послідовністю розумових операцій, алгоритмів, дотримання яких забезпечує подолання стереотипного підходу, дозволяє подолати інерцію мислення і отримати нові ідеї логічним шляхом.

Наведемо приклад використання креативної технології з метою формування креативної компетентності на заняттях із дисципліни «Основи творчо-конструкторської діяльності» (тема «Інтелектуальна власність»). Завданням студентів було розробити логотип фірми чи підприємства. На лекційному занятті за допомогою проблемних методів викладу матеріалу студенти були ознайомлені з теоретичним матеріалом, відбулося обговорення проблеми, для вирішення якої потрібні отримані знання. Практичне застосування знань із метою вирішення поставленої задачи відбувалося на семінарському занятті, де студенти почали самостійну роботу над розробкою логотипу в якості суб'єктів діяльності і проявили вміння застосовувати нові знання на практиці. Зазначимо, що за результатами виконання завдання група студентів стала авторами офіційного логотипу кафедри технології полімерних композиційних матеріалів і покриттів НТУ «ХПІ». У процесі самостійної роботи над такого типу завданнями в студентів підвищується мотивація до творчої діяльності та навчання в цілому, розвивається оригінальність і швидкість мислення, а також засвоюються необхідні знання, тобто відзначається позитивна динаміка у формуванні всіх компонентів креативної компетентності (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-конативний, особистісно-рефлексивний).

З метою усвідомлення студентами власної цінності, визначення професійних і особистісних мотивів нами був організований тренінг «Самопрезентація». Цей тренінг спрямований на усвідомлення студентами своєї креативності, виявлення сильних сторін особистості, формування мотивації до творчої діяльності і впевненості в творчих здібностях. Результатом тренінгу повинно було стати написання резюме, де були б враховані всі індивідуальні особливості і таланти студента. Резюме – важлива частина самопізнання особистості, показник уявлень студента про самого себе. Такий тренінг, що проводився зі студентами І курсу, сприяв зняттю основних креативних бар'єрів, до яких відносяться емоційне напруження, відчуття невпевненості, а також формуванню позитивного ставлення до самопрезентації та навчання.

Актуалізацію творчого потенціалу майбутніх інженерів можливо здійснювати й у професійно-орієнтованій науково-дослідницькій діяльності у вигляді курсових проектів, статей і доповідей на наукових конференціях, звітів з практики, дипломних робіт, що сприяє формуванню пізнавальної активності і виявленню професійної креативності.

Отже, здійснене дослідження проблеми підготовки студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності як необхідної складової частини майбутньої інженерної діяльності дозволяє зробити висновок, що в процесі професійної підготовки креативність є чинником, що забезпечує створення принципово нових інтелектуальних продуктів, вирішення нестандартних завдань, побудови оригінальних підходів до розуміння та інтерпретації знань, використання фахових знань у нестандартних ситуаціях, стимулює саморозвиток студента, є вагомою умовою формування творчої особистості та становлення професіоналізму майбутнього інженера.

Включення студентів у діяльність, спрямовану на виішення професійних завдань, проблемний характер освітнього процесу, використання в навчальному процесі креативних технологій сприяють особистісному розвитку студента, націлюють його на сприйняття нового, викликають бажання проявити ініціативу, налаштовують на самостійний розвиток креативності.

Використана література:

1. Беженар А. А. Розвиток креативності як спосіб формування компетентної особистості в загальній середній та професійній освіті / А. А. Беженар, Г. А. Янківська // Народна освіта. – 2017. – Вип. 1. – С. 62.
2. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию / Л. В. Ведерникова // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 47–53.
3. Кохановская Д. Р. Развитие креативности студентов университета при изучении дисциплины «Информационные технологии» / Д. Р. Кохановская // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 2(151). – С. 140.
4. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 7–11.
5. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–145.
6. Epstein R. Generativity theory and creativity / R. Epstein // M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.), Theories of creativity; rev. edition. – Cresskill, NJ: Hampton Press, 2005. – 264 p.

References:

1. Bezhenar A. A. Rozvytok kreatyvnosti yak sposib formuvannia kompetentnoi osobystosti v zahalnii serednii ta profesiinii osviti / A. A. Bezhenar, H.A. Yankivska // Narodna osvita. – 2017. – Vyp. 1. – S. 62–67.
2. Vedernykova L. V. Formyrovanye tsennostnikh ustanovok studenta na tvorcheskuiu samorealyzatsyiu / L. V. Vedernykova // Pedahohyka. – 2003. – № 8. – S. 47–53.

3. Kokhanovskaia D. R. "Razvytye kreatyvnosty studentov unyversyteta pry yzuchenyy dystsyplyni «Ynformatsyonnыe tekhnolohyy» / D. R. Kokhanovskaia // Vestnyk Orenburhskoho hosudarstvennoho unyversyteta. – 2013. – №. 2 (151). – S. 140–146.
4. Lerner Y. Ya. Razvyvaiushchee obuchenye s dydaktycheskykh pozytsyi / Y. Ia. Lerner // Pedahohyka. – 1999. – № 2. – S. 7.
5. Selevko H. K. Kompetentnosty y ykh klassyfykatsyia / H. K. Selevko // Narodnoe obrazovanye. – 2004. – № 4. – S. 138–145.
6. Epstein R. Generativity theory and creativity / R. Epstein // M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.), Theories of creativity; rev. edition. – Cresskill, NJ: Hampton Press, 2005. – 264 p.

Димитрова-Бурлаенко С. Д. Пути подготовки студентов технического университета к проявлению креативной компетентности как необходимой составляющей будущей инженерной деятельности

В статье анализируется процесс формирования креативной компетентности студентов технических специальностей. Рассматриваются позиции современных ученых по определению факторов, способствующих проявлению креативности в процессе деятельности. Определяются педагогические условия, влияющие на подготовку студентов технических университетов к проявлению креативной компетентности, а именно: создание креативной образовательной среды, стимулирующей творческую деятельность студентов; развитие креативного потенциала личности путем включения студентов в различные формы учебной, научно-исследовательской деятельности. Предлагаются методы и приемы внедрения определенных педагогических условий в учебный процесс высшего технического учебного заведения. Приводятся примеры образовательных технлогий, направленных на формирование креативной компетентности будущих инженеров

Ключевые слова: *креативность, креативная компетентность, студенты технических специальностей, инженерная деятельность, подготовка к выявлению креативной компетентности.*

Dimitrova-Burlaayenko S. D. Ways of technical university students training for the demonstration of creative competence as necessary component of future engineering activity

The article analyzes the process of creative competence formation for the students of technical specialties. Positions of the modern scholars on determining factors contributing to the manifestation of creativity in the process of activity are considered. The pedagogical conditions influencing the preparation of students of technical universities for the identification of creative competence are determined, namely: creation of a creative educational environment stimulating creative activity of students; development of the creative potential of the personality by inclusion of students to various forms of educational and research activities. Methods and techniques of certain pedagogical conditions introduction in the educational process of the higher technical educational institution are offered. Examples of tasks directed to formation of the creative competence of future engineers are given.

Key words: *creativity, creative competence, students of technical specialties, engineering activity, preparation for identification of creative competence.*

УДК 378

Жигжитова Л. М.

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Стаття присвячена дослідженню нейролінгвістичного програмування, як альтернативному підходу до вивчення іноземних мов. Нейролінгвістичне програмування дозволяє відкрити нові можливості для формування комунікативної компетенції студентів та ґрунтується на гуманістичних засадах педагогічної діяльності викладача, в центрі якої стоїть студент як особистість; пропонується принцип моделювання як найефективніший засіб корегування поведінки, позбавлення страху та досягнення успіху в різних життєвих ситуаціях; формується система особистісних переконань викладача у взаємовідносинах зі студентами, окреслюється спосіб організації навчального процесу та пропонуються альтернативні шляхи конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій під час навчальної діяльності; демонструється застосування принципу нейролінгвістичного програмування під час вивчення різних аспектів іноземної мови, зокрема граматичного матеріалу.

Ключові слова: *нейролінгвістичне програмування, моделювання, засіб, взаєморозуміння, спілкування, навчальний процес, метод, підхід.*

Входження України в Європейське співтовариство, а також розширенням ділових контактів з іноземними партнерами зумовлює необхідність у підготовці багатопрофільних фахівців зі знанням іноземних мов, здатних до генерації та впровадження нових ідей та створення позитивного ставлення до нашої країни на міжнародній арені. Тому питання підвищення ефективності професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів набувають особливої актуальності в сучасних умовах. На допомогу приходять нові методи і підходи, розроблені передовими педагогами і лінгвістами, спрямовані на досягнення основної мети навчання−практичне володіння іноземною мовою. Одним із таких підходів є нейролінгвістичне програмування, технологія, яка дозволяє швидко вивчити мову і розкрити приховані резервні можливості людини.

Засновниками нейролінгвістичного програмування вважають Дж. Гріндлера та Р. Бендлера, які вперше розробили систему підходів та прийомів для успішної взаємодії лікаря та пацієнта, викладача та студента. Також свій внесок у розвиток нової методики зробили американські та британські вчені: Н. Бетс – запропонував шляхи застосування дослідження для навчання іноземним мовам Дж. О'Конор, І. МакДермот, Дж. Сеймур – розширили класифікацію принципів, С. Петрідж, Дж. Ревел – пояснюють механізм застосування, С. Норман, А. Рилат, К. Лохан – надають практичні рекомендації для впровадження в навчальний процес, С. Тернер, П. Ендрюз, Р. Ділтс – розробили серію тренінгів для менеджерів; а російські науковці – В. П. Белянін, І. В. Алещанова, О. Є. Баксанський, О. П. Крюкова, А. С. Шляхіна – застосовують підхід нейролінгвістичного програмування до вивчення іноземних мов.

Мета статті – дослідити та проаналізувати ефективність застосування принципів нейролінгвістичного програмування під час вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах.

Створення незалежної держави України, з її новою економічною, соціальною та політичною структурою, з її інтеграційними процесами в міжнародний освітній та науковий простір потребує висококваліфікованих фахівців зі знанням двох-трьох сучасних іноземних мов. Знання мов відкриває майбутньому спеціалісту доступ до зарубіжних джерел інформації, без якої в наш час неможлива професійна діяльність дипломованого фахівця. Вміння працювати з першоджерелами дає можливість отримати достовірну інформацію, критично її переосмислити та проаналізувати. Іноземна мова стає важливим ресурсом та запорукою соціального та професійного зростання. Тому однією з головних цілей навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі є формування в студентів іншомовної комунікативної компетенції в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: читанні, аудіюванні, говорінні та письмі, а інструментом досягнення цієї цілі в сучасній вітчизняній методиці вибраний комунікативний підхід, який «в найбільшій мірі відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмета» [1, с. 39]. Комунікативний підхід бере свій початок у наукових дослідженнях і практичних надбаннях прикладних лінгвістів Британських університетів другої половині минулого століття. Комунікативний підхід має на меті навчити учнів та студентів використовувати мову в реальних життєвих обставинах за допомогою створення на заняттях якнайбільшої кількості ситуацій спілкування та заохотити студентів до активної участі в них [2, с. 7].

Проте в усі часи вибір методів і підходів до вивчення іноземних мов залежав від соціального запиту суспільства, яке також мало значний вплив на мету і зміст навчання. У наш час, в умовах затяжної економічної кризи, в силу об'єктивних причин заклади освіти не отримують належного фінансування, і як наслідок–не створюються необхідні умови для організації ефективного навчального процесу, як-от: недостатня кількість аудиторних годин, відсутній поділ груп на підгрупи, тощо; що значно ускладнює процес формування комунікативних навичок. Тому запит сучасного ринку на конкурентоспроможних фахівців зі знанням іноземних мов вимагає переосмислення класичних методів викладання та створення і впровадження в навчальний процес таких методів і підходів, які б узгоджувалися з принципом свідомості, індивідуалізації та вмотивованої активності студента та відкривали нові можливості в навчанні. На сучасному етапі розвитку педагогічних наук прикладні лінгвісти всього світу почали розробляти та застосовувати цікаві та ефективні методи навчання, які ґрунтуються на розкритті глибинного потенціалу людської свідомості, де головним аспектом навчання є психологічний настрій студентів та їхній емоційний стан. Однією з найефективніших психотехнологій, яка допомагає людині змінити себе і своє відношення до навколишнього світу, є так зване нейролінгвістичне програмування, методичний підхід, який виник у 1970-х роках у результаті експериментальної роботи психотерапевта Дж. Гріндлера та студента-лінгвіста Р. Бендлера як альтернативна форма терапії. Молодих дослідників зацікавив феномен впливу людей один на одного і можливість повторення моделі поведінки дуже успішних людей. Свою роботу молоді експериментатори назвали «нейролінгвістичне програмування» – це набір засобів, зразків та стратегій для отримання результативного спілкування, особистісного зросту, змін та навчання. «Програмування» базується на серії припущень про те, як працює наше мислення і як люди діють і взаємодіють один з одним. Назва «Нейролінгвістичне програмування» може створити враження, що метод базується на наукових дослідженнях у сфері нейролінгвістики та теорії про процес навчання. Проте «нейро» відноситься до понять про мозок і як він функціонує і відображує ту фундаментальну ідею, що поведінка бере свій початок у неврологічних процесах бачення, слухання, сприйняття запаху, смаку, дотику і відчуттів. Ми сприймаємо навколишній світ через наші п'ять органів відчуттів, ми отримуємо розуміння з інформації, а потім керуємося ним. Наша неврологія охоплює не лише невидимі процеси мислення, але також і наші видимі фізіологічні реакції на ідеї та події. Один процес є просто відображенням іншого на фізичному рівні. Тіло людини і її розум являють собою єдине ціле, неділиму людську істоту. «Лінгвістичне» – не має нічого спільного зі сферою лінгвістичної науки, а відноситься до теорії спілкування, до вербальних і невербальних процесів, показує, що ми використовуємо мову для того, щоб контролювати наші думки і поведінку в процесі спілкування з іншими людьми. «Програмування» означає застосування прийнятних зразків думок і поведінки, як «програм». Практики цього методу стверджують, що цілком можливо запрограмувати і розпрограмувати поведінку їхніх клієнтів аналогічно комп'ютерному програмуванню [3, с. 363]. Нейролінгвістичне програмування пропонує широке різноманіття методів, підходів та засобів, які допоможуть вірно сформулювати ціль та знайти найефективніші шляхи її досягнення; змінити своє сприйняття оточуючого середовища, позбавитись страху та змоделювати чиюсь успішну поведінку, знайшовши вихід із, на перший погляд, безвихідної ситуації; а також навчить прогнозувати поведінку співбесідника, конструктивно вирішувати конфлікти і, в результаті, досягати успіху в житті. Засоби нейролінгвістичного програмування (НЛП) дозволяють помічати різноманітні цікаві моменти: зразки поведінки, невербальні реакції, переконання, стратегії тощо. В основі НЛП, за визначенням О'Конора та МакДермота, лежить чотири ключових принципи:

1. Досягнення цілі, або підсумок. НЛП твердить, що точне усвідомлення того, чого саме ви хочете, допоможе вам досягти його. Цей принцип можна виразити як «знай, чого хочеш».

2. Взаєморозуміння – фактор, який є суттєвим для ефективного спілкування – максимум спільних особливостей і мінімум відмінностей між людьми на рівні підсвідомості. Цей принцип звучить так: «Встановіть розуміння з самим собою, а потім – з іншими людьми».

3. Точність відчуття: помічайте, як інші люди спілкуються, свідомо і невербально. Це може бути виражено як: «Застосовуйте свої відчуття. Спостерігайте, прислухайтеся і відчувайте, що насправді відбувається».

4. Гнучкість: виконуйте завдання по-різному, якщо те, що ви виконуєте, не дає належного результату, застосовуйте різні підходи. Іншими словами: «Продовжуйте підбирати шляхи виконання, поки не отримаєте очікуваний результат» [4, с. 71].

Дж. Ревел та С. Норман у 1997 році представили 13 припущень, які супроводжують застосування нейролінгвістичного програмування як у вивченні іноземних мов, так і в інших сферах. Ідея полягає в тому, що ці принципи стають частиною системи переконань викладача, і окреслюють спосіб організації навчального процесу.

1. Ментальна і фізична організація людини взаємопов'язані між собою. Вони є частинами однієї системи і впливають одна на одну.

2. Карта не позначає територію. Ми всі маємо різні карти світу.

3. Провалу не існує, лише віддача … і оновлена можливість для успіху.

4. Карта стає територією.

5. Те, що має бути вірним на вашу думку , або є вірним, або стає таким.

6. Усвідомлення того, чого ви хочете, допомагає його отримати.

7. Спілкування буває невербальним, так само, як і вербальним.

8. Неусвідомлена думка є доброзичливою.

9. Спілкування буває як усвідомленим, так і неусвідомленим.

10. Кожна поведінка має позитивний намір.

11. Значенням мого спілкування є відповідь, яку я отримую.

12. Моделювання гарної поведінки приводить до гарних результатів.

13. У будь-якій системі елемент з найбільшою гнучкістю матиме найбільший вплив на систему.

Перераховані принципи пропонуються також до застосування під час навчання іноземних мов. Наприклад, у принципі «Спілкування буває невербальним, так само як і вербальним» обговорюється вид невербального послання, за допомогою якого, свідомо чи несвідомо, викладачі спілкуються зі своїми студентами в аудиторії: жести, міміка, зоровий контакт тощо.

Як вже зазначалося, моделювання також є центральним принципом у застосуванні нейролінгвістичного програмування. Так, викладачі у своїй роботі зі студентами намагаються повторити модель поведінки своїх викладачів, тих, якими вони захоплювалися у свій час. Аналогічно студенти намагаються віднайти успішну модель тієї людини, якою вони самі хотіли б стати. Дж. Ревел та С. Норман зазначають: «Якщо ви хочете стати відмінним вчителем, змоделюйте відмінного вчителя. Спостерігайте, що він робить, як він це робить; як він спілкується зі своїми учнями та колегами. Далі запитайте, що вони відчувають стосовно своєї роботи, якими є їхні переконання. Потім поставте подумки себе на їхнє місце, і уявіть, як це – бути ними. Після того, як ви вивчите всі засоби та стратегії, застосуйте їх на практиці. Розділіть стратегії моделювання зі студентами. Складіть проект моделювання хороших студентів. Спонукайте їх розділити та застосувати на практиці стратегії навчання. Також, якщо вони хочуть розмовляти, як носії мови, нехай змоделюють носіїв мови» [5, с. 116]. Впровадження принципів НЛП суттєво допомагає конструктивно знаходити вихід із конфліктних ситуацій, наприклад, шляхом налагодження взаємозв'язку. Взаємозв'язок – це зустріч з людьми в їхньому світі, намагання зрозуміти їхні потреби, цінності, культуру, та спілкування таким чином, який буде співвідноситись із цими потребами та цінностями; не обов'язково з ними погоджуватися, варто просто визнати, що вони також мають право на існування; і викладачу слід працювати в межах їхнього світогляду, а не за ним. Ось, наприклад, як можна налагодити взаємозв'язок на такі твердження студентів:

1) «Кожен говорить таким чином. Мене від цього вже нудить»;

2) «Я не можу це зробити»;

3) «Усе це теорія».

Встановлюючи взаємозв'язок, викладачу бажано відповісти таким чином:

1) «Хто саме говорить?»;

2) «Що саме Ви не можете зробити?»;

3) «Ви кажете, що хочете практичного застосування?».

Аналогічно принцип «Всяка поведінка має свій позитивний намір» має спрямувати викладача на пошук позитивного наміру в таких ситуаціях:

1) студент категорично не погоджується з викладачем;

2) студент часто запізнюється на заняття;

3) студент намагається домінувати в дискусіях.

Позитивним наміром тут може бути:

1) бажання мати визнаною свою ерудицію;

2) наявність інших важливих пріоритетів;

3) необхідність озвучити думки для того, щоб донести їх до інших.

Принципи нейролінгвістичного програмування також можуть бути застосованими під час вивчення всіх аспектів мови. Наприклад, запропонована послідовність уроку має намір допомогти студентам усвідомити на рівні відчуттів концептуальне значення граматичної структури. Першочергова ціль послідовності – це усвідомлення (також виконання) прикладів теперішнього доконаного часу в англійській мові. Урок починається з керованої уяви про те, як ми їмо тістечко і як це відбувається на досвіді:

1. Студентам кажуть, що вони збираються на «внутрішній граматичний експеримент, як, наприклад, поїдання тістечка».

2. Слід перевірити, чи вони розуміють лексику експерименту (smell, taste, chew, swallow, bite, lick, etc.).

3. Потім студентам пропонується розслабитись, закрити очі, і "go inside", тобто увійти в атмосферу експерименту та слухати викладача, який говорить: "Imagine a biscuit. A delicious biscuit. Pick it up and look at it closely. Smell it. Notice how your mouth is beginning to water. In a moment you are going to eat the biscuit. Say the words to yourself: " I'm going to eat this biscuit." Chew it…..And then swallow. Notice how you feel now. Notice how your stomach feels with a biscuit inside it. Say the words to yourself: "I have eaten a biscuit." Think of the words to describe how you are feeling now. Take a deep breath and gently come back to the room. Open your eyes".

4. А тепер запитайте студентів про їхні відчуття, відчуття результату, завершеної дії. Прослухайте всі їхні відповіді, які поєднують минулий досвід поїдання тістечка з їхніми теперішніми відчуттями, як от: "I am not hungry any more", "I have got a nice taste in my mouth" тощо.

5. Попросіть студентів проговорити ще раз речення-відчуття, яке описує результат їхньої дії: "I have eaten a biscuit".

6. Потім пропонується великий аркуш паперу, де написано: "I have eaten a biscuit" розмістити на стіні (чи дошці) і запропонувати студентам нижче написати власні речення-відчуття в завершеному часі.

7. Залиште папір на стіні до кінця уроку, як нагадування студентам про опрацьований матеріал [5, с. 130].

Такі вправи можна виконувати для відпрацювання різних граматичних аспектів, використовуючи враження від смаків та відчуттів.

Нейролінгвістичне програмування не є методом для навчання мови, оскільки не складається із набору засобів та принципів, які зазвичай базуються на теорії та практиці на рівні підходів та структур. Більше того, НЛП – це гуманістична філософія і цілий ряд переконань і припущень, які ґрунтуються на основних засадах психології, покликаних переконати людину, що вона сама в силі контролювати і змінити на краще своє життя і допомогти в цьому своїм оточуючим. Автори НЛП переконані в тому, що якщо викладачі іноземних мов використовуватимуть їхні принципи у своїй навчальній діяльності, де в центрі педагогічної діяльності стоїть студент як особистість– "learner-centered", "person-centered", то вони допоможуть їм швидше досягти позитивних результатів.

Використана література:

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Биркун Л. В. Комунікативні методи для викладання іноземної мови / Л. В. Биркун. – Oxford University Press, 1998. – 42 с.
3. Шляхина А. С. Нейролингвистическое программирование при обучении иностранным языкам / А. С. Шляхина // Молодой ученый. – 2010. – № 6(17). – С. 363 – 366.
4. O'Connor J., and I. McDermott. 1996. Principles of NLP. London: Thorsons. 224 pp.
5. Revell J., and S. Norman. 1997. In Your Hands: NLP in ELT. London: Saffire Press. 144 pp.

References:

1. Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh: Pidruchnyk. Vyd. 2-e, vypr. I pererob. / Kol. Avtoriv pid kerivn. S. U. Nikolayevoyi. – Kyiv : Lenvit, 2002. – 328 c.
2. Byrkun L.V. Komunikatyvni metody dlya vykladannya inozemnoyi movy / L.V. Byrkun. – Oxford University Press, 1998. – 42 c.
3. Shlyakhina A.S. Neirolingvisticheskoye programirovaniye pri obuchenii inostrannym yazykam / A.S. Shlyakhina // Molodoy uchyeniy. – 2010. – № 6(17). – S. 363–366.
4. O'Connor, J., and I. McDermott. 1996. Principles of NLP. London: Thorsons. 224 pp.
5. Revell, J., and S. Norman. 1997. In Your Hands: NLP in ELT. London: Saffire Press. 144 pp.

Жигжитова Л. Н. Применение принципов нейролингвитсического програмирования при обучении иностранным языкам

Статья посвящена исследованию нейролингвистического програмирования как альтернативного подхода к изучению иностранных языков. Нейролингвистическое програмирование студентов позволяет открыть новые возможности для формирования коммуникативной компетенции и основывается на гуманистических принципах педагогической деятельности преподавателя, в центре которой стоит студент как личность; предлагается принцип моделирования как эффективное средство корректировки поведения, лишения страха и достижения успеха в различных жизненных ситуациях; формируется система личностных убеждений преподавателя во взаимоотношениях со студентами, определяется способ организации учебного процесса и предлагаются альтернативные пути конструктивного решения конфликтных ситуаций во время учебной деятельности; демонстрируется применение

принципа нейролингвистического программирования при изучении различных аспектов иностранного языка, в частности грамматического материала.

Ключевые слова: *нейролингвистическое программирование, метод, подход, моделирование, средство, взаимопонимание, общение, процесс обучения.*

Zhyhzhytova L. M. Applying principles of neurolinguistic programming for teaching foreign languages

The article deals with the research of neurolinguistic programming as alternative approaches to the study of foreign languages. The neurolinguistic programming allows opening new opportunities for the formation of students' communicative competence and is based on the humanistic principles of pedagogical activity of the teacher, in the center of which is the student as a person; the method of modeling is proposed as the most effective way of correcting behavior, depriving of fear and success in different life situations; the system of the teacher's personal beliefs in relations with students is formed, the way of organization of the educational process is outlined and alternate ways of constructive solution of conflict situations during the educational activity are offered; demonstrates the application of the principle of neuro-linguistic programming in the study of various aspects of the foreign language, and in studying grammar material in particular.

Key words: *neurolinguistic programming, modeling, means, rapport, communication, teaching process, method, approach.*

УДК 378.147.091.32:005.6

Зозуля О. В.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІД ЧАС ЛЕКЦІЙ ЯК УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

У статті порушується проблема необхідності мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів дошкільної ланки освіти в закладі вищої освіти, розкриваються деякі шляхи мотивації їх професійно-спрямованої навчально-пізнавальної діяльності під час лекцій (лекції-презентації, лекції-візуалізаці, лекції з елементами дискусії). Наголошується на цілеспрямованому використанні методів, прийомів і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які створюють сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу, формування мотивів і мотивації навчання. Зроблено аналіз педагогічних ідей науковців, присвячених вивченню шляхів підвищення мотивації під час лекцій у педагогічній науці і практиці освіти.

Ключові слова: *лекція, лекція-візуалізація, лекція-презентація, лекція з елементами дискусії, навчально-пізнавальна діяльність, майбутні фахівці дошкільної ланки освіти, активізація, мотивація, методи навчання, засоби навчання.*

Соціально-економічні умови сьогодення, нові пріоритети вищої освіти, зростаючі вимоги до рівня загальнокультурної і фахової підготовки випускників закладів вищої освіти, потреби в постійному самовдосконаленні обумовлюють об'єктивну необхідність у підвищенні якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти. Це дає поштовх модернізації освітнього процесу, що здійснюється через оптимізацію традиційних форм, методів і засобів навчання та розвиток інноваційної освітньої діяльності. Чільне місце в системі підготовки фахівців у системі вищої освіти посідає лекційне викладання.

Лекція – один із найстаріших методів навчання. Учені-педагоги висловлювали думку, що лекція як метод викладання недостатньо активізує навчальну діяльність студентів, бо під час проведення лекції вони пасивно сприймають інформацію [5; 12]. Приєднання України до Болонського процесу і, як наслідок, реформування вищої освіти поновили дискусію щодо доцільності лекційного викладання матеріалу в закладах вищої освіти. Ми поділяємо точку зору, що лекція не вичерпала свій освітній потенціал і продовжує посідати провідне місце в організації освітнього процесу у вищій школі, але за умови творчого, інноваційного підходу до реалізації її цілей. Питаннями лекційного викладання в різні часи займались такі відомі вчені вітчизняної та зарубіжної педагогіки, як А. М. Алексюк, В. М. Галузинський, Т. Є. Глушко, М. Б. Євтух, В. І. Загвязінський, І. І. Кобиляцкий, В. І. Лозова, Н. Г. Нічкало та ін.

Лекція у вищому навчальному закладі – основна форма навчальної роботи [12]. Поряд із перевагами лекція має ряд недоліків, до яких відносяться монологічність, слабкість оперативного контролю викладача за ступенем засвоєння навчального матеріалу, труднощі впровадження індивідуального підходу тощо. Сьогодні лекція – це не лише форма повідомлення наукової інформації, а й процес посилення мотивації навчання, активізації розумової діяльності, спонукання до постійного оновлення і вдосконалення набутого досвіду [6; 8; 10]. У сучасній педагогіці лекція як активний метод викладання розглядається в роботах Н. В. Басової, Л. Г. Кайдалової, А. І. Кузьмінського, З. Н. Курлянд, А. С. Смірнова та ін.

Сучасна концепція модернізації системи підготовки кадрів для дошкільної ланки освіти передбачає збільшення числа виучуваних дисциплін, що призводить до збільшення числа дидактичних одиниць, що виносяться на самостійне вивчення, що, у свою чергу, неминуче вимагає підвищення інформаційного напо-

внення змісту лекцій, адже для цього потрібно знайти оптимальне співвідношення між традиційними способами подачі навчального матеріалу і застосуванням технічних засобів навчання, сформулювати принципи відбору навчального матеріалу, що виноситься на лекції, знайти необхідний компроміс між інформаційною місткістю навчального матеріалу та вибором інтенсивних методів і технологій навчання, які б дозволили розширити обсяг знань, що засвоюються під час лекцій, без збільшення часу, відведеного на їх опанування, із збереженням необхідної мотивації [2; 6; 9; 11].

Необхідність свідомого, активного, творчого ставлення майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до навчальної та професійної діяльності обґрунтовують важливість перегляду ставлення до провідної і системоутворюючої форми навчання в закладі вищої освіти – лекції.

Ця проблема може бути вирішена, якщо в майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти виникає мотивація до її розв’язання і якщо створені сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу, формування мотивів і мотивації навчання.

Методологічною основою дослідження є:

1) теорія системного (В. Г. Афанасьєв, Ф. Ф. Корольов, Н. В. Кузьміна, К. К. Платонов, О. І. Субетто, В. Д. Шадріков, Г. П. Щедровицький, Ю. І. Тарський, В. Хубка, У. Ешбі, В. О. Якунін), особистісно-орієнтованого (Ш. О. Амонашвіли, Л. Г. Вяткін, В. В. Серіков, В. О. Сухомлинський, І. С. Якиманська) і діяльнісного (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, В. С. Мерлін, С. Л. Рубінштейн) підходів до організації процесу навчання з дотримання принципів цілісності, історизму, конкретності й безперервності;

2) психологічна теорія діяльності (А. В. Брушлинський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, В. П. Зінченко, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.);

3) теорія педагогічної діяльності (Ю. К. Бабанський, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін), теорія педагогічного керівництва (С. І. Архангельський, В. І. Загвязінський, М. М. Поташник);

4) теорія безперервної освіти й педагогічної інтеграції (О. Г. Асмолов, В. С. Безрукова, А. П. Беляєва, А. Л. Бусигіна, А. О. Вербицький, С. М. Глазачев, С. Б. Эльцов, І. Д. Звєрєв, В. С. Лєднєв, О. М. Кузнєцова, М. І. Махмутов, М. М. Моисеев, В. М. Монахов, В. Г. Онушкін, Н. В. Савіна, І. Т. Суравегіна, Ю. С. Тюнніков, В. Н. Федорова, С. С. Хількевич, М. К. Чапаєв, Г. О. Ягодін);

5) положення, що розкривають загальні питання методології педагогічної науки, педагогічного наукознавства й понятійного апарату педагогіки (Б. С. Гершунський, В. В. Краєвський, А. Я. Найн, Д. Нікандров, Є. В. Ткаченко та ін.);

6) концепція моделювання і конструювання педагогічного процесу (С. І. Архангельский, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, В. М. Кларін, Н. Ф. Тализіна);

7) теорія відбору змісті освіти (Ю. К. Бабанський, С. Я. Батишев, О. Г. Бусигін, В. І. Гинеценський, В. В. Давидов, І. О. Ільїн, Е. В. Ильєнков, В. С. Лєднєв, В. В. Мултановський, В. Г. Разумовський, М. М. Скаткін, В. О. Фабрикант, Г. Ф. Хасанова);

8) різні аспекти вдосконалення лекції закладу вищої освіти (Є. І. Аксьонова, А. О. Вербицький, Г. Г. Даніленков, Г. І. Ібрагімов, Р. Л Ідіатулов, В. С. Ільїн, М. І. Махмутов, Л. А. Мірошниченко, Р. А. Нізамов, О. М. Новіков та ін.).

Метою статті є узагальнення деяких шляхів мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти під час різних форм лекцій.

Провідною формою навчання в закладі вищої освіти є лекція. Основне призначення лекції – забезпечити теоретичну основу навчання, розвинути інтерес до навчальної діяльності і конкретної навчальної дисципліни, сформувати в студента орієнтири для самостійної роботи над курсом [1; 2; 8]. Крім того, лекція – це економний спосіб отримання в загальному вигляді основ знань, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти на практичних заняттях. Лекція (від. лат. «lectio» – читання) означає систематичне, послідовне, монологічне усне повідомлення викладачем (лектором) навчального матеріалу, як правило, теоретичного характеру [5; 11; 12].

Залежно від дидактичних цілей і місця проведення лекції в освітньому процесі розрізняють вступну, настановну, поточну, заключну, оглядову лекції. За формою організації навчально-пізнавальної діяльності виділяють інформаційні лекції, проблемні, лекції-дискусії, лекції-консультації, лекції-бесіди, лекції з опорним конспектуванням, лекції-візуалізації тощо [2; 6; 8]. Кожен вид лекції вирішує певний набір дидактичних завдань і виконує своє призначення. На наш погляд, слід зупинитись на таких видах лекцій, які сприяють активному включенню майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти у роботу.

Практичний досвід проведення лекцій, опитування студентів дозволяють виділити з найбільш поширених типів лекцій, які мотивують до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, класичну лекцію-презентацію, лекцію з організацією дискусії і лекцію-візуалізацію.

У класичній лекції-презентації деякі пояснювальні малюнки, схеми, таблиці з виучуваного матеріалу в комп’ютерних презентаціях PowerPoint доступніші і зручніші для сприйняття, ніж накреслені на дошці, що дозволяє мотивувати й інтенсифікувати засвоєння виучуваного матеріалу майбутніми фахівцями і організовувати лекцію на якісно новому рівні, використовуючи показ слайд-фільмів з екрана комп’ютера на мультимедійному проекторі або на персональному комп’ютері для кожного студента. Включення до презентації відеороликів, анімацій дозволяє продемонструвати складні педагогічні явища і процеси, які не завжди можливо спостерігати або продемонструвати в натуральному вигляді [11].

Лекція з елементами дискусії доцільна в тому випадку, якщо в майбутніх фахівців виникають питання, які вони хотіли б обговорити, якщо викладач ставить якусь проблему, яку необхідно вирішити спільно під час вивчення гострих, проблемних і неоднозначних питань. Студенти отримують можливість співставляти різні точки зору, формулювати й аргументовано відстоювати свою позицію й толерантно ставитися до інших поглядів, якщо вони підкріплені достатньо переконливими доводами. Під час повідомлення матеріалу лекції викладач не лише організовує діяльність у системі «викладач – студент», а й вільний обмін думками між логічними компонентами лекції (система «студент – студент»). Такий підхід активізує, оживляє навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців і, що особливо важливо, дозволяє викладачеві керувати колективною думкою групи, використовувати її в цілях переконання, подолання негативізмів, шаблонного мислення і хибних думок деяких студентів. Зрозуміло, ефект досягається лише у випадку доцільного добору питань для обговорення та вмілого, цілеспрямованого керування ним [1; 2; 6].

Застосування лекції-візуалізації, якій віддається перевага, допомагає студентам перетворювати лекційний матеріал у наочну форму, що сприяє формуванню в них професійного мислення за рахунок систематизації та виділення значущих, істотних педагогічних понять. У лекції-візуалізації передача навчальної інформації супроводжується показом структурно-логічних схем, опорних конспектів, малюнків, діаграм за допомогою технічних засобів (слайди, діафільми, відеозаписи, фрагменти кінофільмів і т. д.). Викладач коментує підготовлені наочні матеріали, намагаючись повністю розкрити тему (або підготовлений фрагмент) лекції. Представлена таким чином інформація є основою розвитку абстрактного мислення, без якої неможливий подальший перспективний розвиток навчальних здібностей студентів, а тим більше їх перетворення у творчі здібності, що є важливим для їх навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності [4; 7; 10].

Відомо, що великий обсяг інформації, що передається на лекції, блокує її сприйняття і розуміння. Одним із шляхів подолання цих труднощів можна вважати використання візуальних матеріалів за допомогою фреймової педагогічної технології. Даний метод дозволяє викликати з пам'яті майбутніх педагогів необхідні асоціації, опорні знання, сприяє засвоєнню матеріалу через образи, знаки та інші зображальні засоби, які сприймаються зорово. При такому підході одержувані майбутніми фахівцями знання більш цілісні, й потрібно менше часу для засвоєння знань. А вміння студента побудувати цілу розповідь за даним фреймом свідчить про розуміння ним навчального матеріалу. До того ж, про високий рівень засвоєння матеріалу може свідчити здатність самостійного створення опорних фреймів самими студентами [4; 9].

Ця технологія дозволяє раціонально розподіляти час на уроках: значно економити час на поясненні нових теоретичних понять і уявлень, і виділяти достатньо часу для закріплення нового матеріалу і відпрацювання навичок.

Форма такої лекції являє собою своєрідну імітацію професійної ситуації, в умовах якої необхідно сприймати, осмислювати і оцінювати велику кількість навчальної інформації.

Лекція – це ефективна форма систематичного, емоційного, безпосереднього контакту свідомості, почуттів, волі, інтуїції особистості педагога із внутрішнім світом майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти. Викладач, який нестандартно мислить, компетентний, цікавий для молоді, не лише презентує навчальну інформацію, а й спонукає студентів до проникнення в сутність виучуваного матеріалу за рахунок захопленості, глибини, обізнаності в науковій галузі. Лекція покликана не лише формувати знання, а й сприяти всебічному розвитку особистості майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти.

Таким чином, лекція як форма викладання не вичерпала своїх можливостей щодо мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти у вищій школі. Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення інших шляхів мотивації і активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти під час лекції як технічно вибудованій процедурі, тобто під час її етапів.

Використана література:

1. Аронова Г. А. Методика обучения взрослых: особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам / Г. А. Аронова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://festival. 1september. ru/ articles/513950/.
2. Бусыгина Т. А. Методика оценки качества подготовки вузовской лекции / Т. А. Бусыгина, Г. Н Кисметова // Альманах «Телескоп». – 2008. – № 9. – С. 54.
3. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С. И. Змеев. – Москва : Академия, 2002. – 128 с.
4. Кайдалова Л. Г. Пути активизации учебно-познавательной деятельности магистрантов специальности «Педагогика высшей школы» во время лекционного преподавания / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокина // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2009. – № 7. – С. 64-66.
5. Каменская Е. Н. Педагогика : учебное пособие / Е. Н. Каменская. – Москва : Дашков и К. – 2009. – 320 с.
6. Карямян Г. Г. Теория и мастерство лекционного преподавания в высшей школе / Г. Г. Карамян. – Ереван, 1983. – С. 29.
7. Кисметова Г. Н. Лекция в вузе как средство активизации познавательной деятельности студентов педагогического университета : дисс. … канд. пед. наук. : 13. 00. 08 / Г. Н. Кисметова. – Самара, 2004. – 227 с.
8. Лекція як провідна форма навчання у вищому навчальному закладі освіти : метод. рекомендації для викладачів / В. П. Черних, І. А. Зупанець, Л. Г. Кайдалова [та ін.] – Х. : Вид-во НФаУ, 2001. – 36 с.
9. Москалева Т. С. Оптимизация методов обучения для лекционного курса / Т. С. Москалева, О. М. Севостьянова // Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2016. – Ч. 4. – № 12(54). – С. 58.

10. Полицинский Е. В. Активизация познавательной деятельности студентов на лекционных занятиях / Е. В. Полицинский, Е. А. Румбешта // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 6(108). – С. 37.
11. Попков В. А. Теория и практика высшего образования : учебник для вузов / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 2-е изд. , испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 342 с. – (Серия : Образовательный процесс). – ISBN 978-5-534-01224-8.
12. Сластенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин. – 3-е изд. , стереотип. – Москва : Изд. Центр «Академия», 2004. – 576 с.

References:

1. Aronova G. A. Metodyka obuchenyia vzroslykh: osobennosty lektsyonnoi formy podachy materyala po humanytarnym dystsyplynam Methodology of adult education: features of the lecture form for submitting material on humanitarian disciplines Available at: http://festival. 1september. ru/ articles/513950/ (accessed 28. 03. 2018)
2. Busygina T. A. Metodyka otsenky kachestva podhotovky vuzovskoi lektsyy [Methodology for assessing the quality of preparation of university lectures]. Almanac «Telescope», 2008, No. 9. – P. 54. [in Russian]
3. Zmeev S. I. (2002) Tekhnolohyia obuchenyia vzroslykh [Technology of adult learning]. Moscow : Academy. 128 s. [in Russian]
4. Kaidalova L. G. , Shchokyna N. B. Puty aktyvyzatsyy uchebno-poznavatelnoi deiatelnosty mahystrantov spetsyalnosty «Pedahohyka vysshei shkoly» vo vremia lektsyonnoho prepodavanyia [Ways of activization of educational and cognitive activity of undergraduates of the specialty "Pedagogy of Higher School" during the lecture teaching]. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. Kharkiv : KhDADM (KhKhPI), 2009, № 7. – P. 64-66. [in Russian]
5. Kamenskaya E. N. (2009) Pedahohyka [Pedagogy]. Moscow : Dashkov and K. 320 p. [im Russian]
6. Karyamyan G. G. (1983) Teoryia y masterstvo lektsyonnoho prepodavanyia v vysshei shkole. [Theory and mastery of lecture teaching in higher education]. Yerevan. P. 29. [in Russian]
7. Kismetova G. N. (2004) Lektsyia v vuze kak sredstvo aktyvyzatsyy poznavatelnoi deiatelnosty studentov pedahohycheskoho unyversyteta [Lecture in the university as a means of activating the cognitive activity of students at the Pedagogical University]. Diss. cand. ped. nauk, Samara. 227 s. [in Russian]
8. Lektsiia yak providna forma navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi osvity [Lecture as the leading form of study at a higher education institution]. Kharkiv: View of the NFaU, 2001. 36 p. [in Ukrainian]
9. Moskaleva T. S., Sevostyanova O. M. (2016) Optymyzatsyia metodov obuchenyia dlia lektsyonnoho kursa [Optimization of teaching methods for the lecture course]. International Scientific and Research Journal. Ekaterinburg, Part 4. № 12 (54). P. 58-60. [in Russian]
10. Politsinsky E. V., Rumbesta E. A. Aktyvyzatsyia poznavatelnoi deiatelnosty studentov na lektsyonnykh zaniatyiakh [Activation of cognitive activity of students in lecture classes] Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University, 2011, Vyp. 6 (108). P. 37-40. [in Russian]
11. Popkov V. A., Korzhuev A. V. (2017) Teoryia y praktyka vyssheho obrazovanyia : uchebnyk dlia vuzov [Theory and practice of higher education]. 2nd ed. , Rev. and additional. M. : Publishing House Yurayt, 342 p. [in Russian]
12. Slastenin V. A. (2004) Pedahohyka [Pedagogy]. 3rd ed. , stereotype. M. : Izd. Center "Academy", 576 p. [in Russian]

Зозуля О. В. Пути повышения мотивации во время лекций как условие организации учебно-познавательной деятельности будущих воспитателей дошкольного звена образования

В статье поднимается проблема необходимости мотивации учебно-познавательной деятельности будущих воспитателей дошкольного звена образования в учреждении высшего образования, раскрываются некоторые пути мотивации их профессионально-направленной учебно-познавательной деятельности во время лекций (лекции-презентации, лекции-визуализации, лекции с элементами дискуссии). Отмечается целенаправленное использование методов, приемов и средств активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые создают благоприятные условия для развития учебно-познавательного интереса, формирования мотивов и мотивации учения. Проанализированы педагогические идеи ученых, посвященных изучению путей повышения мотивации во время лекций в педагогической науке и практике образования.

Ключевые слова: *лекция, лекция-визуализация, лекция-презентация, лекция с элементами дискуссии, учебно-познавательная деятельность, будущие специалисты дошкольного звена образования, активизация, мотивация, методы обучения, средства обучения.*

Zozulia O. V. Ways to increase motivation during lectures as a condition for organizing learning and cognitive activity of future preschool education teachers

The article raises the problem of necessity of motivating learning and cognitive activity of the future preschool education teachers in the institution of higher education; it reveals some ways of motivating their professionally directed learning and cognitive activity during lectures (lectures with presentations, lectures-visualizations, lectures with elements of discussion). The direct use of methods, means of activating students' learning and cognitive activity which creates favorable conditions for the development of learning and cognitive interest, the formation of motives and motivation for teaching is noted. Pedagogical ideas of scientists devoted to studying ways of increasing motivation during lectures in pedagogical science and educational practice are analyzed.

Key words: *lecture, lecture-visualization, lecture with presentation, lecture with elements of discussion, learning and cognitive activity, future preschool education teachers, activation, motivation, teaching methods, teaching means.*

УДК 378:338.46

Іванова О. А.

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ФАХІВЦЯ СФЕРИ ПОСЛУГ

У статті узагальнено, що професійна позиція фахівця сфери послуг – це структурно-рівневе утворення, що показує єдність і характер зв'язку компонентів, які виражають сформованість особистісних, ділових якостей фахівця, його ціннісно-смислових орієнтацій у житті та професії, а також ступінь оволодіння компетенціями, необхідними для успішного здійснення своєї професійної діяльності у різних її проявах. Обґрунтовано доцільність інтерпретації поняття професійної позиції фахівця сфери послуг як структурно-рівневого утворення на підставі: аналізу специфіки професійної діяльності фахівця, зайнятого у сфері послуг; визначення функцій діяльності фахівців і підприємств сфери послуг; виділення структурних компонентів професійної позиції фахівця сфери послуг. У статті зосереджена увага на важливості врахування представлених вимог до складання професійного портрету фахівця сфери послуг.

Ключові слова: *професійна позиція, функції фахівця, професійно-особистісні якості, ціннісно-смислові орієнтири, професійні компетенції, структура професійної позиції, компетентність, професійна діяльність, професійні портрети.*

Проблема формування професійної позиції майбутнього фахівця сфери послуг в процесі фахової підготовки на сучасному етапі лишається недостатньо вивченою. З метою виявлення шляхів цілеспрямованого формування професійної позиції майбутнього фахівця сфери послуг в процесі фахової підготовки в профільному коледжі, які сприятимуть ефективному професійному становленню особистості студентів, зміні їхніх уявлень про професію й позицію в цій професії, необхідно дослідити поняття професійної позиції фахівця сфери послуг.

У суспільстві виникає потреба в безперервному вдосконаленні системи підготовки кваліфікованих кадрів, необхідність створення цілісної концепції професіоналізації, виявлення форм, в яких вона відбувається. Головну увагу слід сконцентрувати на особистості спеціаліста, оскільки від того, який сенс він вкладає у свою професію, як він ставиться до інших людей, до себе, залежить його професійна позиція та успішність професіоналізації. У науково-педагогічній літературі були зроблені спроби розглянути проблему формування професійної позиції через формування образу професіонала [1], через розгляд системи професійно важливих якостей фахівця [2; 3; 4], через аналіз професійної діяльності та інше.

У працях зарубіжних і вітчизняних науковців професійна позиція розглядається як інтегративний феномен, що є характеристикою особистості в цілому (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, О. Асмолов, Б. Братусь і ін.); як спосіб реалізації базових цінностей особистості у її взаємостосунках із іншими людьми (В. Слободчиков, А. Григор'єва і ін.); як центральний компонент освіченості особистості (О. Коршунов, О. Лебедєв, В. Монтатов і ін.); як результат взаємопроникнень соціальних, професійних та індивідуальних типових рис особистості (Д. Майєрс, І. Кон, О. Газман, А. Петровський та інші), як система ставлень особистості до професії (М. Боритко, С. Вершловський, О. Руденко, М. Сергєєв і ін.).

Мета статті – розкрити особливості структурної складової професійної позиції фахівців сфери послуг.

Ми прийшли до висновку, що для виділення структурних компонентів професійної позиції фахівця сфери послуг необхідно синтезувати накопичений досвід із даного питання і вибудувати свою стратегію по вивченню сутності професійної позиції фахівця сфери послуг. По-перше, необхідно проаналізувати специфіку професійної діяльності фахівця, зайнятого у сфері послуг. Без цього аналізу, на наш погляд, неможливо виділити пріоритетні функції та якості фахівця, який працює на підприємствах сфери послуг. По-друге, ми переконані, що особистісні якості, професійно важливі якості фахівця та його компетенції знаходяться в прямій залежності від функцій діяльності підприємств сфери послуг. Щоб бути успішним професіоналом, у кожний конкретно-історичний період особистісні та професійні якості фахівця, а також прояв його компетенцій мають бути адекватними вимогам до нього у цей період.

Спробуємо визначити функції діяльності фахівців і підприємств сфери послуг. Працівникам сфери послуг доводиться виконувати широкий спектр функцій. Робота підприємств сфери послуг може вважатися успішною, якщо виконуються всі або більшість їх функцій. У центрі уваги діяльності підприємства сфери послуг знаходяться завдання, які складають цілий спектр самостійних функцій окремих спеціалістів. Складність алгоритму діяльності фахівець сфери послуг у тому і полягає, що кожна з функцій стосовно конкретної посади або групи посад не менш важлива, ніж всі вони в сукупності. Ось чому так важливо пропорційно розподілити зусилля кожного окремого спеціаліста. Ось чому до різних фахівців сфери послуг пред'являють, поряд із загальними для всіх, спеціальні та специфічні вимоги. Із цієї ж причини різні категорії фахівців сфери послуг, навіть у рамках одного і того ж підприємства, повинні володіти різним набором якостей.

Виділені нами функції спеціаліста характеризують специфіку діяльності як підприємств, так і самих фахівців сфери послуг, рівень розвитку фахівця в особистісному і професійному планах, конкретний стан організації праці та інше. Також необхідно врахувати сукупність вимог, що пред'являються до спеціаліста сфери послуг. Розглянемо вимоги до складання професійного портрету фахівця сфери послуг:

Блок 1. Придатність до професійної діяльності (психофізичні дані, життєві досягнення, загальний інтелект, спеціальні нахили, особистісні якості).

Блок 2. Готовність до здійснення професійної діяльності (освітня кваліфікація, професійні вміння та навички, комунікативність, організаторські здібності, мотивація, сформованість особистості).

Блок 3. Компетентність спеціаліста (прагматичні здібності, творчий потенціал, виконавчі здібності, продуктивність, застосування етики та культури спілкування з клієнтами, мобільність, підприємницькі здібності).

У рамках досліджуваної нами проблеми дане трактування вимог до фахівця цікавить нас лише як структурна складова частина професійної позиції фахівця сфери послуг.

На основі нової парадигми підбору і оцінювання кадрів із позицій функціональної придатності, професійної готовності та професійної компетентності пропонуємо долучити систему пріоритетних якостей спеціаліста сфери послуг. Згідно з концептуальною структурою професійної позиції спеціаліста представимо систему якостей, які були виділені нами в ході аналізу наукової літератури. На нашу думку, їх можна представити п’ятьма блоками особистісних і професійно важливих якостей, а саме: моральними, емоційно-вольовими, діловими та організаторськими, професійними знаннями, уміннями та навичками.

Структура професійної позиції спеціаліста сфери послуг була б, на наш погляд, неповною без виділення компетенцій, якими повинен володіти фахівець, який успішно здійснює свою професійну діяльність. Поняття компетентності пов’язане з виконанням складних практичних завдань. Їх виконання вимагає не тільки наявності певних знань і умінь, а також певних стратегій і прийомів, необхідних для застосування цих знань і умінь, відповідних емоцій і відносин, а також управління всією цією системою [5].

Ми визнали за необхідне в структурі професійної позиції фахівця сфери послуг виділити ще одну складову – професійні компетенції. На основі аналізу професійної діяльності фахівця сфери послуг нами були виділені наступні компетенції: компетенція особистого самовдосконалення, компетенція економіко-правової культури, інформаційна компетенція, іншомовна, навчально-пізнавальна, соціокультурна, управлінська, громадянська, комунікативна, соціально-трудова, ціннісно-смислова.

Отже, представимо загальну структуру професійної позиції фахівця сфери послуг, яка складається з наступних блоків та їх змістовних компонентів:

Блок 1. Функції фахівця (соціально-економічна, господарсько-виробнича, адміністративна, організаційна, навчальна, виховна, координаційна, комунікативна, функція планування, саморегуляції, політико-ідеологічна).

Блок 2. Інтегральні вимоги (придатність до професійної діяльності, готовність до професійної діяльності, професійна компетентність).

Блок 3. Ціннісно-смислові орієнтири (можливість самореалізації особистості, суспільна значущість діяльності, соціальний статус професії, ціннісне ставлення до режиму і умов діяльності).

Блок 4. Професійно-особистісні якості (морально-етичні, емоційно-вольові, комунікативні, ділові та організаторські, професійні знання, уміння та навички).

Блок 5. Професійні компетенції (компетенція особистого самовдосконалення, компетенція економіко-правової культури, інформаційна компетенція, іншомовна, навчально-пізнавальна, соціокультурна, управлінська, громадянська, комунікативна, соціально-трудова, ціннісно-смислова).

Професійна позиція фахівця ґрунтується на провідних наукових підходах (особистісно-діяльнісному, компетентісному, аксіологічному, ситуативному та ін). Представлена методологія кілька відрізняється від традиційно трактованих понять професійної позиції, оскільки в новій структурі професійної позиції пропонується можливість оцінювання спеціаліста не тільки за професійно-особистісні якості, але і з урахуванням його ціннісно-смислових орієнтацій та потенційного розвитку різних видів компетенцій.

Резюмуючи вищесказане, спробуємо надати визначення поняття професійної позиції фахівця сфери послуг. Під професійною позицією фахівця сфери послуг ми розуміємо структурно-рівневе утворення, що показує єдність і характер зв’язку компонентів, які виражають сформованість особистісних, ділових якостей фахівця, його ціннісно-смислових орієнтацій в житті та професії, а також ступінь оволодіння компетенціями, необхідними для успішного здійснення своєї професійної діяльності в різних її проявах.

Використана література:

1. Иванова Е. М. Профессиография как средство формирования образа профессионала / Е. М. Иванова // Психология как профессия. Ежегодник Российского психологического общества. – Т. 9 из вып 3. – Москва, 2002.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
3. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербургг: Питер, 2004. – 541 с. ; ил. – (Серия «Учебное пособие»).
4. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности: репр. воспр. текста издания / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 2007. – 192 с.
5. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1998. – 320 с.

References:

1. Ivanova E. M. Professiografiya kak sredstvo formirovaniya obraza professionala // Psihologiya kak professiya. Ejegodnik Rossiiskogo psihologicheskogo obschestva. – T. 9 iz vip 3. – Moscow, 2002.
2. Markova A. K. Psihologiya professionalizma. – Moscow : Mejdunarodnii gumanitarnii fond «Znanie», 1996. – 312 s.
3. Hutorskoi A. V. Praktikum po didaktike i sovremennim metodikam obucheniya. – St. Petersburg : Piter, 2004. – 541 s.; il. – Seriya «Uchebnoe posobie».
4. Shadrikov V. D. Problemi sistemogeneza professionalnoi deyatelnosti – repr. vospr. teksta izdaniya 1982 g. Moscow : Logos, 2007. – 192 s.
5. Shadrikov V. D. Psihologiya deyatelnosti i sposobnosti cheloveka: uchebnoe posobie / V. D. Shadrikov. – Moscow : Logos, 1998. – 320 s.

Иванова Е. А. Особенности структурной составляющей профессиональной позиции специалистов сферы услуг

В статье обобщено, что профессиональная позиция специалиста сферы услуг – это структурно-уровневое образование, отражающее единство характер связи компонентов, которые выражают сформированность личностных, деловых качеств специалиста, его ценностно-смысловых ориентаций в жизни и профессии, а также степень овладения компетенциями, необходимыми для успешного осуществления своей профессиональной деятельности в различных ее проявлениях. Обоснована целесообразность интерпретации понятия профессиональной позиции специалиста сферы услуг, как структурно-уровневого образования, на основании: анализа специфики профессиональной деятельности специалиста, занятого в сфере услуг; определения функций деятельности специалистов и предприятий сферы услуг; выделения структурных компонентов профессиональной позиции специалистов сферы услуг. В статье сосредоточено внимание на важности учета представленных требований к составлению профессионального портрета специалиста сферы услуг.

Ключевые слова: *профессиональная позиция, функции специалиста, профессионально-личностные качества, ценностно-смысловые ориентиры, профессиональные компетенции, структура профессиональной позиции, компетентность, профессиональная деятельность, профессиональные портреты.*

Ivanova O. A. Features of the structural component of the professional position of specialists in the service sector

The article summarizes that the professional position of the expert in the sphere of services – is a structural-level education, which shows the unity and the relationship of the components that Express the readiness to personal and professional qualities of a specialist, its value-semantic orientations in life and profession, as well as the degree of mastering the competences necessary for the successful implementation of the professional activity in its various manifestations. The expediency of interpretation of the concept of the professional position of the expert services, as structural-level of education, on the basis of: analysis of the specific professional activity of a specialist, employed in the service sector; definition of the functions of specialists and services; the allocation of the structural components of professional professionals services. The article focuses on the importance of the context of the inventory requirements of the professional portrait of specialist services..

Key words: *professional position, function, professional-osobistist quality, value-semantic orientations, professional competence, structure of professional attitudes, competence, professional activity, professional portraits.*

УДК 81’255:001(045)

Калініченко А. І.

НАУКОВИЙ ТЕКСТ ЯК ОБ’ЄКТ ПЕРЕКЛАДУ

Автор розглядає різні підходи до проблем перекладу, зауважує, що мета будь-якого перекладу – ознайомити читача або слухача, який не володіє мовою оригіналу, з певним текстом або усним висловлюванням, відтвореним цією мовою. Здійснено загальний огляд літератури щодо проблем перекладу загалом та перекладу наукових текстів зокрема. У статті названо такі види перекладу: за формою – усний (може бути послідовним і синхронним) та письмовий; за способом – буквальний (дослівний) та адекватний переклад (точно передає зміст оригіналу); за змістом – суспільно-політичний, художній, науково-технічний (технічний) – переклад, який використовують для обміну науково-технічною інформацією між людьми, які спілкуються різними мовами. Зроблено акцент на переклад фахових текстів, виокремлено етапи перекладу наукового тексту.

Ключові слова: *переклад, перекладання, еквівалент, науковий текст, двомовність.*

Глобалізація та інтеграція сучасного світу виявляється, зокрема, в посиленні міжкультурної взаємодії, що зумовлює інтенсивніший вплив чужих мов на українську [4]. До основоположників зарубіжної теорії перекладу належать Дж. Драйден, Т. Севорі, П. Ньюмарк, Е. Карі, Ж. Мунен, А. Нойберт, О. Каде, Ю. Найда; в українській лінгвістичній традиції – О. Фінкель, М. Зеров, В. Державин, Ю. Жлуктенко, Р. Зорівчак, В. Карабан, І. Корунець, М. Новікова, М. Рильський, О. Чередниченко та інші. Історію перекладу було досліджено В. Копаневим, І. Корунцем, В. Коптіловим, В. Радчуком, І. Алексєєвою, В. Подміногіним, О. Кальніченком, Т. Шмігером та іншими. До числа сучасних зарубіжних теоретиків перекладу належать К. Райс,

М. Снелл-Горнбі, Ш. Симон, Л. Флотов, Д. Радо, М. Хеллідей, Дж. Кетфорд, К. Хьюїтт та інші. Проблеми комп’ютерного перекладу досліджені такими авторами як Дж. Хатчинс та С. Леман-Вілзіг [1].

У повоєнній лінгвістичній літературі проблемам перекладу художніх і технічних текстів було присвячено багато журнальних видань і систематичних збірок: «Актуальні проблеми теорії художнього перекладу», «Взаємозв’язки та взаємодія національних літератур», «Питання художнього перекладу», «Теорія і критика перекладу», «Художній переклад», «Взаємодія і взаємозбагачення літератур», «Питання теорії художнього перекладу», «Майстерність перекладу», «Зошити перекладача», «Питання теорії та методики навчального перекладу», рубрика «Трибуна перекладача» в журналі «Іноземна література» і «Перекладацькі студії» в журналі «Всесвіт» та ін. [1].

У сучасній українській лінгвістичній науці тема перекладу висвітлена в працях таких науковців, як А. Бірюков (Оцінка якості машинного перекладу, 2008), О. Борисова (Трансформація вербалізації в англо-українському перекладі, 2005), Л. Вергун (Перекладна взаємовідповідність англійської та української освітньої лексики, 2004), В. Демецька (Теорія адаптації в перекладі, 2008), М. Дудник (Співвідношення денотативної і конотативної інформації при перекладі (на матеріалі публіцистичного стилю), 2001), Г. Єнчева (Лінгвокогнітивне моделювання процесу перекладу авіаційних термінів (на матеріалі англо-українських версій нормативно-технічної документації ІСАО), 2011), О. Кондратьєва (Когезія та когерентність у перекладі наукової прози (на матеріалі наукових статей та монографій), 2011), Ю. Крилова-Грек (Психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць іншомовних текстів, 2007), К. Кузьміна (Трансформація номіналізації в англо-українському та українсько-англійському напрямках перекладу, 2004), М. Лісна (Українська перекладна лексикографія: проблема безеквівалентності (друга половина XX ст. – початок XXI ст.), 2011), Н. Макоєд (Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп’ютерних технологій, 2002), К. Мальцева (Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу, 2002), Є. Мовчун (Особливості перекладу українською мовою німецького комерційного Інтернет-дискурсу, 2010), К. Недбайло (Транспозиції частин мови в перекладі з англійської мови на українську (на матеріалі художніх текстів), 2009), Р. Поворознюк (Лінгвокультурологічні особливості протокольних промов у оригіналі та перекладі (на матеріалі українських та американських текстів), 2004), Н. Федотова (Суб’єктні трансформації в англо-українському перекладі, 2008), С. Фокін (Трансформація граматичної категорії стану при перекладі (на матеріалі іспанської та української мов), 2004), О. Шаблій О.А. (Міжмовна термінологічна омонімія як проблема термінографії перекладу (на матеріалі німецької та української юридичних терміносистем), 2002), І. Янушевич (Філософсько-методологічні передумови перекладознавства, 2007) та інші.

Переклад є одним із найважливіших шляхів взаємодії національних культур, це спосіб міжкультурної комунікації. Перекласти – означає точно, змістовно висловити засобами однієї мови те, що вже зафіксовано засобами іншої мови в нерозривній єдності змісту і форми. Правильний переклад передає зміст оригіналу, його стиль, при цьому відповідає всім нормам літературної мови. Процес перекладу – це не лише заміна одиниць однієї мови одиницями іншої мови, це складний процес з низкою труднощів, які необхідно подолати фахівцю для того, щоб правильно перекласти тексти документів. Для якісного перекладу потрібна термінологічна підготовка [7].

Теоретичний аналіз праць щодо лінгвістики тексту (Л. Бархударов, І. Гальперин, М. Чаковська та ін.) засвідчив, що переклад текстів розглядається не тільки як процес породження іномовного тексту, зміст якого задається рідною мовою, а й як особливий структурний елемент навчальної діяльності. Під фаховими текстами розуміють автентичну і неавтентичну технічну літературу, що є професійно спрямованою і сприяє оволодінню знаннями з теоретичного та практичного курсів зі спеціальності, а переклад фахових текстів розглядається як вид навчальної діяльності, спрямований на поповнення фахових знань і професійне вдосконалення майбутнього інженера засобами такого джерела інформації, як фахові тексти [5].

Науковцями доведено [5], що більшість лінгвоперекладних досліджень виходять із «денотативної» теоретичної моделі перекладу, а переклад розглядається як трансформаційний процес особливого роду, який базується на трансформаційній граматиці. Якість оволодіння студентами іномовною діяльністю щодо перекладів фахових текстів здебільшого зумовлюється мотивацією навчальної діяльності та зовнішньою і внутрішньою мотивацією. Врахування особливостей у мотиваційній сфері студентів може здійснюватися за допомогою мотивуючої індивідуалізації (термін, за С. Ніколаєвою), основним засобом реалізації якої є тексти, комплекси вправ для перекладу і т. ін. Керуючись тезою про взаємозв’язок мови і мислення, розмежовуючи їх як два самостійні явища, кожний із яких має свої одиниці та існує за своїми законами формування і використання, філософи Г. Брутян, Р. Павільоніс і лінгвісти Ю. Караулов, Г. Колшанський, Г. Рамішвілі, Н. Комлєв та інші розрізняють дві моделі світу: концептуальну і мовну. Ряд лінгвістів (Ч. Філлмор, М. Мінський, Т. ван Дейк, В. Гак, О. Падучева, О. Почепцов) виділяють також ситуативну модель світу, вважаючи, що ситуації є семантичним інструментом, за допомогою якого людина може членувати реальну дійсність на фрагменти, що дозволяє їй осмислювати та інтерпретувати фреймову модель із комунікативною, когнітивною метою. Концептуальна і ситуативна моделі світу – це динамічне утворення у свідомості людини. Їх основу складає вся чуттєва, предметно-пізнавальна діяльність людини. Посилаючись на Ю. Караулова, А. Уфімцева зазначає, що основним змістовним елементом концептуальної моделі світу є константи свідомості, отже, вона містить інформацію, представлену в поняттях, яка випливає із навколишньої дійсності. Згідно з підходом О. Почепцова, основною одиницею ситуативної моделі світу є ситуація, в яку входять раніше виділені концепти або поняття [2, с. 5].

У контексті входження України до складу світових організацій, а значить, і в орбіти різних культур, важливо звертати увагу на якісну сторону міжкультурних процесів і комунікативну відкритість, а також

враховувати основні складності, що їх може принести інтенсивний міжкультурний контакт. Вивчення механізмів сприйняття інокультурного тексту та факторів, здатних продукувати «лакуни», забезпечує дослідника необхідною інформацією стосовно якісно важливих аспектів існування та функціонування культурних систем, у першу чергу – організації їх комунікативних каналів, специфіки нормативної сфери, соціально схвалюваних стандартів і т. ін., що має важливе значення для розуміння та прогнозування шляхів розгортання комунікативної ситуації. Проблема можливості перекладу є дуже вагомою, оскільки вона охоплює значне коло питань, зокрема питання про цілісність та єдність людської свідомості [6, с. 1]. Лакуни є формою існування смислів, і їх головною особливістю є те, що вони виникають у ситуації контакту двох культур, які обмінюються текстами. Лакуну описує неможливість передачі одним словом певного поняття з мови оригіналу мовою перекладу. Поява лакуни сигналізує про розбіжності категоріального апарату культурних систем і є маркером культурної специфічності. Культурологічні лакуни є наслідком неповноти та/або надлишку досвіду лінгвокультурної спільноти, який можна збалансувати шляхом штучного «заповнення» лакуни (повного чи часткового). Лакуни пов'язані з доступом до смислового простору тексту певного повідомлення, що є однією з основних категорій проблематики лакун. Поява лакуни сигналізує, що процес надавання значення певній одиниці не відбувся, і тим самим відображає ситуацію «дефектів» розуміння. За умов дефіциту фонових знань у можливостях лакуни «вбити» смисл повідомлення [6, с. 13].

Проблематика співвідношення універсальної смислової основи мовних значень зі специфічними особливостями плану змісту в різних мовах бере початок в ідеях В. Гумбольдта і О. Потебні і набула свого розвитку в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів. Відмінність між власне мовним і розумовим змістом розглядалась (із використанням різної термінології) в роботах І. Бодуена де Куртене, О. Шахматова. У своїх дослідженнях велику увагу цій проблемі приділяли такі лінгвісти, як Г. Гійом та Е. Кошмідер. Варіативність плану висловлення в типових референтних ситуаціях різноструктурних мов зробила необхідним розгляд цієї проблеми в межах аналізу стандартних референтних ситуацій. Відповідно до концепції добування і вивчення смислових інваріантів, запропонованої О. Бондарком, взаємодія значення і смислу висловлювання забезпечує наявність у його значенні двох складових: смислової основи та інтерпретаційного компонента. Смислова основа – це розумовий зміст в абстрагуванні від мовної форми, а інтерпретаційний компонент – це мовна форма в абстрагуванні від смислового змісту. Інтерпретаційний компонент ідіоетнічний [2, с. 6].

Мета будь-якого перекладу – ознайомити читача або слухача, який не володіє мовою оригіналу, з певним текстом або усним висловлюванням, відтвореним цією мовою. Перекладання – це процес, під час якого текст або усне висловювання, що виражені однією мовою (мовою оригіналу), відтворюються іншою (мовою перекладу). Переклад – це результат цього процесу, тобто новий текст або усне висловлювання, відтворені мовою перекладу. Процес перекладання охоплює такі етапи: 1) зорове чи слухове сприймання інформації чужою мовою, усвідомлення її змісту; 2) аналіз інформації мовою оригіналу і синтез рідною мовою; 3) відтворення змісту рідною мовою [7].

У дисертаційному дослідженні «Теорія адаптації в перекладі» В. Демецька пропонує такі типи перекладу:

Адаптація – це тип перекладу з домінантною прагматичною настановою та орієнтацією на стереотипи очікування носіїв мови-реципієнта й культури-реципієнта. Відмінність перекладу-адаптації від перекладу-репродукції, а також від вільного відтворення текстів за мотивами або інших різновидів інтертекстів, полягає в тому, що переклад-адаптація передбачає зіставлення й перевірку текстом оригіналу, за умов домінантної орієнтації на мовні й культурні пріоритети реципієнта. Ступінь близькості / віддаленості від тексту оригіналу може варіюватися для різних типів адаптивних текстів.

Репродуктивний переклад – це тип перекладу, який зорієнтовано на відтворення лінгвокультурного коду аудиторії відправника. Адаптивний переклад – це тип перекладу з домінантною прагматичною настановою на мовні та культурні стереотипи реципієнта [3, с. 5].

Переклад-адаптація не спростовує переклад-репродукцію і не протиставляється йому, а є комплементарним типом перекладу. Адаптивні перекладні тексти – це тексти створені на основі адаптивних стратегій перекладу. Адаптивні стратегії перекладу спрямовані на: 1) переважне використання мовних і культурних моделей реципієнта і 2) виразну прагматичну орієнтацію текстів перекладу на свою (іншомовну й іншокультурну) аудиторію. Адаптивний потенціал тексту або дискурсу – це потенційна здатність певного тексту або дискурсу до адаптації в перекладі або обов'язковість такої адаптації. Наявність / відсутність адаптивного потенціалу залежить від дистанції між мовами й культурами, що вступають у контакт, і від пріоритетності прагматичної функції під час перекладу. Підґрунтям для класифікації прагматичних типів текстів постає прагматичний і адаптивний потенціали типу тексту. Згідно із цими критеріями класифікація прагматичних типів текстів включає: словникову статтю, навчальний тип тексту, ораторську промову (політичний виступ, проповідь) і рекламний текст. До умов застосування перекладацької адаптації належать такі: 1) прагматична функція тексту постає домінантною; 2) текст перекладу зорієнтовано на стереотипи очікування носіїв мови-реципієнта та культури-реципієнта; 3) ступінь віддаленості/близькості контактуючих мов і культур визначає наявність/відсутність стереотипів очікування того чи іншого прагматичного типу тексту [3, с. 5].

І. Рибалко, Л. Ткач у дослідженні «Особливості перекладу наукових текстів» [7] виокремлюють такі види перекладу:

1. За формою переклад поділяють на усний (може бути послідовним і синхронним) і письмовий. Послідовний усний переклад – це усний переклад повідомлення з однієї мови на іншу після її прослуховування. Синхронний переклад здійснюють одночасно з отриманням усного повідомлення.

2. За способом перекладу розрізняють буквальний і адекватний переклад. Буквальний переклад називають також дослівним, у такому перекладі можуть зберігатися порядок слів та граматичні конструкції, невластиві мові, якою перекладають. Адекватний переклад точно передає зміст оригіналу, його стиль і відповідає усім нормам літературної мови перекладу.

3. За змістом виділяють такі основні різновиди перекладу:

– суспільно-політичний, який передбачає усне чи письмове відтворення засобами іншої мови суспільно-політичних матеріалів: виступів та заяв політичних діячів, інтерв’ю, матеріалів брифінгів, прес-конференцій, дипломатичних документів, наукових праць з політології, соціології тощо;

– художній, тобто переклад творів художньої літератури (поезія, проза, драма);

– науково-технічний (технічний) – переклад, який використовують для обміну науково-технічною інформацією між людьми, які спілкуються різними мовами.

Повний переклад наукового тексту здійснюють за такими етапами: читання всього тексту з метою усвідомлення змісту; поділ тексту на завершені за змістом частини, їх переклад; стилістичне редагування повного тексту (слід оформити текст відповідно до норм літературної мови, усунути повтори; усі терміни і назви мають бути однозначними; якщо думку можна висловити кількома способами, перевагу слід віддати стислому; можна також іншомовне слово без шкоди для змісту замінити українським).

Реферативний переклад – це: 1) письмовий переклад заздалегідь відібраних частин оригіналу, що складають зв’язний текст; 2) виклад основних положень змісту оригіналу, що супроводжується висновками й оцінюванням. Реферативний переклад у 5–10 разів менший за оригінал.

Анотаційний переклад – це стисла характеристика оригіналу, що є переліком основних питань, іноді містить критичну оцінку. Такий переклад дає фахівцеві уявлення про характер оригіналу (наукова стаття, технічний опис, науково-популярна книга), про його структуру, призначення, актуальність тощо.

Автоматичний комп’ютерний переклад – це використовування сучасних програм комп’ютерного перекладу під час перекладу текстів, при якому слід уважно перевірити перекладений текст, звернувши особливу увагу на переклад власних назв, термінів, слів у непрямому значенні та багатозначних, паронімів, омонімів, граматичних форм тощо [7].

М. І. Лісна [4] в дисертаційному дослідженні «Українська перекладна лексикографія: проблема без еквівалентності» запропонувала комплексний метод, який становить поєднання принципів репрезентації культурологічних безеквівалентів у двомовних словниках із певною методикою, яка має забезпечити втілення кожного з них у лексикографічну практику.

Принцип 1. Точність. Методика: а) бібліографічне підготування (вивчення семантики реалії за допомогою наявних інформаційних джерел, зокрема електронних і паперових словників та енциклопедій вхідної мови); б) передання релевантних компонентів змісту культурологічного безеквівалента в перекладній частині лексикографічної статті.

Принцип 2. Повнота, переважання докладності перекладу над міркуваннями економії місця в словнику. Методика: а) наведення наявних варіантних відповідників культурологічного безеквівалента; б) подання додаткового пояснення, якщо є потреба поглибити семантизацію культурологічного безеквівалента.

Принцип 3. Збереження національного колориту культурологічних безеквівалентів (якщо можливо). Методика: а) подання ремарок для культурологічних безеквівалентів, територіально обмежених у вживанні; б) залучення до перекладного відповідника скалькованих або транскодованих елементів.

Принцип 4. Коректність. Методика: а) дотримання нормативних та стилістичних вимог сучасної української мови під час перекладання культурологічного безеквівалента; б) транскодування реалій відповідно до вимог ISO.

Принцип 5. Зручність для користувача. Методика: наведення компактних перекладних відповідників, а не лише опису реалії.

Принцип 6. Наочність. Методика: використання графічної візуалізації для реалій на позначення етноунікальних матеріальних об’єктів (у разі потреби) [4].

Таким чином, переклад наукового тексту – це не просте механічне відтворення сукупності елементів оригіналу, а складне свідоме відбирання кращих варіантів їх передання. Вихідною точкою слід вважати оригінал у цілому, а не окремі його елементи. Оскільки головним завданням перекладу є точне відтворення змісту оригіналу, то перекладаються не слова, граматичні конструкції чи інші засоби мови оригіналу, а думки оригіналу.

Використана література:

1. Бевз Н. В. Переклад як культурний феномен: герменевтико-комунікативний аспект : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Н. В. Бевз; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2010. – 20 с. – укр.
2. Боброва Л. В. Контрастивний аналіз відображень стандартних референтних ситуацій в різноструктурних мовах (англо-україно-російськомовні паралелі) : автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.17 / Л. В. Боброва ; Донец. держ. ун-т. – Донецьк, 2000. – 22 с. – укр.
3. Демецька В. В. Теорія адаптації в перекладі: автореф. дис... д-ра філол. наук: 10.02.16 / В. В. Демецька ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – 36 с. – укр.
4. Лісна М. І. Українська перекладна лексикографія: проблема безеквівалентності (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.): автореф. дис.... канд. філол. наук : 10.02.01 / М. І. Лісна ; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2011. – 18 с. – укр.

5. Макоєд Н. О. Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Макоєд ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – 21 с. – укр.
6. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу : автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.04 / К. С. Мальцева; Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. – Київ, 2002. – 20 с. – укр.
7. Рибалко І. В., Ткач Л. М. Особливості перекладу наукових текстів: навч. посібник / І. В. Рибалко. – Дніпропетровськ : НМетАУ, 2013. – 52 с.

References:

1. Bevz N. V. Pereklad yak kulturnyi fenomen: hermenevtyko-komunikatyvnyi aspekt: avtoref. dys. ... kand. filos. nauk : 09.00.04 / N. V. Bevz ; Khark. nats. ped. un-t im. H.S. Skovorody. – Kharkiv, 2010. – 20 s. – ukp.
2. Bobrova L. V. Kontrastyvnyi analiz vidobrazhen standartnykh referentnykh sytuatsii v riznostrukturnykh movakh (anhlo-ukrainorosiiskomovni paraleli): Avtoref. dys... kand. filol. nauk: 10.02.17 / L. V. Bobrova ; Donets. derzh. un-t. – Donetsk, 2000. – 22 s. – ukp.
3. Demetska V. V. Teoriia adaptatsii v perekladi: avtoref. dys... d-ra filol. nauk: 10.02.16 / V. V. Demetska ; Kyiv. nats. un-t im. T.Shevchenka. – Kyiv, 2008. – 36 s. – ukp.
4. Lisna M. I. Ukrainska perekladna leksykohrafiia: problema bezekvivalentnosti (druha polovyna XX st. – pochatok XXI st.): avtoref. dys.... kand. filol. nauk : 10.02.01 / M. I. Lisna ; Khark. nats. un-t im. V.N. Karazina. – Kharkiv, 2011. – 18 s. – ukp.
5. Makoied N. O. Formuvannia u maibutnikh inzheneriv umin perekladu fakhovykh tekstiv iz zastosuvanniam kompiuternykh tekhnolohii: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / N. O. Makoied ; Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K. D.Ushynskoho. – Odessa, 2002. – 21 s. – ukp.
6. Maltseva K. S. Mizhkulturni neporozuminnia i problema mizhkulturnoho perekladu: Avtoref. dys... kand. filosof. nauk: 09.00.04 / K. S. Maltseva ; In-t filos. im. H. S. Skovorody NAN Ukrainy. – Kyiv, 2002. – 20 s. – ukp.
7. Rybalko I. V., Tkach L. M. Osoblyvosti perekladu naukovykh tekstiv: Navch. posibnyk. – Dnipropetrovsk: NMetAU, 2013. – 52 s.

Калиниченко А. И. Научный текст как объект перевода

Автор рассматривает различные подходы к проблемам перевода, замечает, что цель любого перевода – ознакомить читателя или слушателя, который не владеет языком оригинала, с определенным текстом или устным высказыванием, воспроизведенным на этом языке. Осуществлено всеобщее обозрение литературы по проблемам перевода в целом и перевода научных текстов в частности. В статье названы следующие виды перевода: по форме – устный (может быть последовательным и синхронным) и письменный; по способу – буквальный (дословный) и адекватный перевод (точно передает смысл оригинала); по содержанию – общественно-политический, художественный, научно-технический (технический) – перевод, используемый для обмена научно-технической информацией между людьми, которые общаются на разных языках. Сделан акцент на перевод профессиональных текстов, выделены этапы перевода научного текста.

Ключевые слова: *перевод, эквивалент, научный текст, двуязычие.*

Kalinichenko A. I. Scientific text as an object transfusion

The author examines different approaches to translation problems, observes that the purpose of any translation is to acquaint the reader or listener who does not speak the original language with a certain text or oral statement reproduced in that language. A general overview of literature on the problems of translation in general and the translation of scientific texts in particular is made. The article names the following types of translation: according to the form – verbal (can be consistent and synchronous) and written; according to the way of rendering – literally (verbal) and adequate translation (accurately conveys the content of the original); according to the content – socio-political, artistic, scientifically – technical (technical) – a translation used for the exchange of scientific and technical information between people who communicate in different languages. The emphasis is placed on the translation of professional texts, the stages of translation of scientific text are singled out.

Keywords: translation, translation, equivalent, scientific text, bilingualism.

УДК 37.02:004.4+378:004

Карплюк С. О., Вербівський Д. С.

РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізується проблема розробки та впровадження в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти ефективних педагогічних програмних засобів навчання, які сприяють підвищенню якості вивчення курсу загальної фізики студентами фізико-математичних факультетів та обґрунтована мета їх використання в процесі підготовки майбутніх учителів фізики. Здійснено аналіз програмного забезпечення, яке надає можливість створювати такого роду електронні освітні ресурси. У ході дослідження було проаналізовано підходи до визначення поняття «електронний освітній ресурс», а також здійснено спробу виділити їх переваги та недоліки. Досліджено процес побудови електронних освітніх ресурсів за допомогою пакету програм SunRav BookOffice, який призначений для створення і пере-

глядання електронних книг і підручників, а також доведено доцільність їх використання у вищій педагогічній школі. З метою проектування електронного освітнього ресурсу визначено основні етапи його створення, а також наочно представлена й схематично деталізована його структура.

Ключові слова: *електронний посібник, електронний ресурс, освітній процес, вивчення фізики, студенти педагогічного закладу вищої освіти.*

Євроінтеграційні та глобалізаційні процеси, які відбуваються в Україні, вимагають повного перезавантаження системи вищої освіти в напрямі інформатизації та оптимізації освітнього процесу. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема пошуку інноваційних методів, форм і засобів навчання на засадах інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які сприятимуть генерації нового покоління педагогів, а також забезпечать підвищення якості підготовки майбутніх фахівців педагогічної сфери, зокрема учителів фізики.

Про важливість окресленої проблеми йдеться в ряді нормативних документів, серед яких – Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, основні положення Державної програми «Вчитель», Закон України «Про Національну програму інформатизації», Державна програма «Інформаційні і комунікаційні технології в освіті і науці», Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні». В усіх цих документах чітко визначено пріоритетність упровадження в навчальний процес вищої школи ІКТ, підвищення якості природничо-математичної освіти, а також забезпечення закладів освіти сучасними педагогічними програмними засобами (ППЗ) навчання [2; 8].

З огляду на такий стан проблеми одним із можливих шляхів вирішення окресленого питання є спроба розробки спеціального електронного програмно-методичного забезпечення, за допомогою якого випускники педагогічних вишів зможуть оволодіти новими ефективними методами здобуття знань у галузі своєї майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Крім того, такого роду електронні продукти нададуть змогу майбутнім учителям фізики ґрунтовно підходити до пояснення професійних завдань, узагальнювати способи навчально-пізнавальної діяльності, а також сприятимуть активізації креативного мислення.

Проведений аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених у цій сфері засвідчують наявність значної кількості педагогічних програмних засобів, які виступають в ролі інформаційного наповнення, здатного задовольнити потреби студентів при вивченні конкретної дисципліни. Попри це, чітких вимог та рекомендацій щодо їх проектування та методичного наповнення немає. Таким чином, проблема створення таких електронних ресурсів, які дозволяють здійснювати та контролювати освітній процес, а також сприяють його ефективності, надає актуальності окресленому питанню, як такому, що має соціальну значущість.

Проблема розробки та впровадження сучасних і ефективних електронних освітніх ресурсів у діяльність педагогічних закладів вищої освіти не є новою. Деякі її аспекти щодо класифікації вже існуючих педагогічних програмних засобів навчання, а також особливостей їх використання в освітньому процесі достатньо ґрунтовно висвітлено у наукових доробках вітчизняних і зарубіжних дослідників (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Варламов, Р. Вільямс, Б. Глинський, Н. Гомуліна, М. Жалдак, Ю. Жук, Т. Ільясова, В. Каймін, М. Куркач, К. Маклін, І. Морев, Н. Морзе, В. Онищук, Л. Оршанський, М. Раков, Ю. Рамський, І. Роберт, О. Савченко, О. Скафа, С. Яшанов та інші). Однак, попри значний інтерес науковців до окресленого питання, на наш погляд, потребує більш детального дослідження проблема розробки електронних освітніх ресурсів, які сприятимуть ефективності вивчення курсу загальної фізики в сучасних педагогічних закладах вищої освіти, що і є метою даної статті.

Вектор розвитку індустрії інформаційних послуг у сфері освіти спрямований на розробку сучасних та ефективних електронних дидактичних ресурсів й програмно-методичного забезпечення, що забезпечує реалізацію формування інформатизації в освіті. Враховуючи широкі можливості інформаційно-комунікаційних технологій, використання педагогічних програмних засобів навчання, зокрема електронних освітніх ресурсів, помітно впливає на сучасну педагогічну освіту та створює умови для розвитку інноваційних методів навчання.

Сьогодні наявна значна кількість електронних засобів навчання, які сучасні педагогічні працівники можуть використовувати у своїй професійно-педагогічній діяльності. Усі вони, в більшій чи у меншій мірі, сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу. З огляду на це виникають питання, пов'язані із їх змістовим наповненням, дидактичним призначенням, місцем і роллю в освітньому процесі, а також їх структурою.

Відповідно до логіки нашого дослідження необхідно, першочергово, з'ясувати, який зміст вкладається в поняття «електронний освітній ресурс».

У науково-педагогічній літературі зустрічається достатня кількість визначень окресленої дефініції і на основі проведеного аналізу різних підходів до формулювання даної категорії ми спробували узагальнити та уточнити це поняття у наступному вигляді: цілісна дидактична система, яка ґрунтується на активному використанні інформаційно-комунікаційних технологій та Web-ресурсів, спрямована на забезпечення ефективності освітнього процесу у чіткій відповідності до навчальної мети під безпосереднім чи опосередкованим керівництвом педагога [3; 4].

Варто зауважити, що, на відміну від традиційних паперових носіїв інформації, електронні освітні або ж дидактичні ресурси мають ряд позитивних рис, які полягають у наявності:

- теоретичного (лекційного) матеріалу;
- переліку практичних (семінарських) завдань і методичних рекомендацій для їх розв'язання;
- віртуальних лабораторних робіт і практикумів з інструкціями їх виконання;
- електронного журналу успішності;

– конструктору уроків;
– комп'ютерних анімацій природних процесів;
– інтерактивних і тестових завдань тощо [7].

Ще однією з вагомих переваг такого роду електронних продуктів є те, що вони можуть бути виконані на будь-якому електронному носії й опубліковані в електронній комп'ютерній мережі, не потребуючи ніяких фінансових витрат.

Під час створення простих електронних дидактичних ресурсів педагоги та студенти можуть використовувати різні інструментальні засоби, зокрема: PowerPoint, MS Word, Adobe Acrobat. У нашому випадку для того, щоб створити електронний освітній ресурс із використанням гіпермедіа та мультимедіа технологій, необхідно вибрати програму-редактор, яка передбачає їх використання [1].

Сьогодні існує достатня кількість інструментальних середовищ та платформ щодо розробки мультимедіа та гіпермедіа. Їх основне призначення полягає у створенні повнофункціональних мультимедійних додатків. Серед них можна виділити такі пакети: Macromedia Director або Authoware Professional (високопрофесійні і дорогі засоби розробки); FrontPage, mPower 4.0, HyperStudio 4.0 і Web Workshop Pro (більш простіші та дешевші середовища) [1; 9; 10].

Вибираючи платформу для створення електронного дидактичного ресурсу, призначеного для вивчення курсу «Загальна фізика», обов'язково потрібно дотримуватися певних вимог:
– систематизація матеріалу відповідно до курсу «Загальна фізика»;
– високий рівень виконання і художнього оздоблення;
– повнота інформації;
– якість методичного інструментарію та технічного виконання (гіпермедіа і мультимедіа технології, наочність, логічність, інтерактивність, послідовність викладу тощо) [5; 6].

Аналіз функційних можливостей вище зазначених інструментальних середовищ дозволив підібрати, на наш погляд, оптимальну платформу щодо створення електронного освітнього ресурсу для вивчення загальної фізики у педагогічному закладі вищої освіти. Таким середовищем є SunRav BookOffice – пакет програм для розробки і переглядання електронних книг і підручників, який дозволяє створювати документацію у вигляді EXE файлів та у CHM, HTML, PDF й будь-яких інших форматах при цьому використовуючи шаблони. В електронних продуктах, спроектованих у такий спосіб, використовується всі можливості сучасних мультимедійних форматів: аудіо і відео файли, зображення (PNG, JPEG, GIF (включаючи анімовані), Flash тощо). Програма SunRav BookEditor обладнана вбудованою системою перевірки орфографії, що не потребує використання додаткових бібліотек чи програм. Достатньо потужна система посилань дозволяє створювати посилання з будь-якого місця на розділи поточної книги, на інші книги, на тести (використовується програма tTester), на Інтернет сторінки або на будь-які інші документи, при чому глибина посилань є необмеженою. Програма дозволяє відкривати посилання в спливаючих вікнах, зовнішній вигляд яких можна надбудовувати. Крім того, платформа SunRav BookReader передбачає озвучування книги, проведення індексного та повнотекстового пошуку, автоматичного перегортування сторінок, читання текстових, HTML, RTF і MS Office документів, зміну зовнішнього вигляду тощо [9; 10].

Метою створення електронного освітнього ресурсу для вивчення загальної фізики на платформі SunRav BookEditor є узагальнення досвіду роботи з даним програмним забезпеченням, при цьому матеріал складено в такий спосіб, щоб користувачі, вивчаючи курс навчальної дисципліни «Загальна фізика», могли створити власний електронний дидактичний ресурс поетапно виконуючи викладені інструкції, які ми представили у вигляді схеми на рис. 1.

Усі структурні компоненти даної схеми є достатньо зрозумілими, але ми хотіли б наголосити на певній особливості процесу проектування електронного освітнього ресурсу для вивчення загальної фізики засобами пакету SunRav BookEdito, яка, на наш погляд, є однією з найважливіших.

Створений в програмі SunRav BookEditor електронний продукт не є готовим до активного використання, оскільки на це є певні причини:
– по-перше, такий проект не відкриється, якщо на комп'ютері не буде встановлено програму SunRav BookReader (програма є малопоширеною, що спричиняє труднощі з використанням електронних ресурсів);
– по-друге, за наявності в користувачів даного електронного дидактичного ресурсу програми SunRav BookEditor ними можуть бути внесені в проект будь-які зміни, які можуть пошкодити ресурс загалом [1].

З метою запобігання зазначених ризиків необхідно виконати компіляцію проекту, що забезпечить захист від внесення небажаних змін та сприятиме зчитуванню ресурсу на будь-якому комп'ютері.

При цьому треба враховувати, що компіляція не дає повного захисту електронного освітнього ресурсу, тобто внести зміни можливо, але на це знадобиться багато зусиль та часу.

Програмне забезпечення SunRav BookEditor дозволяє виконати компіляцію в такі формати (на розгляд чи уподобання розробника): виконуваний файл Windows (*.EXE); файл довідки Win32 (*.CHM) та інші, менш зручні, формати. Кожен із них має свої переваги та недоліки (наприклад, формат CHM більш компактний за EXE, при цьому EXE є більш захищеним, порівняно з CHM) [1; 9; 10].

Таким чином, у ході нашого дослідження ми дійшли висновку про те, що однією з важливих умов підвищення ефективності вивчення курсу загальної фізики в педагогічному закладі вищої освіти є проектування освітнього ресурсу на засадах використання інформаційно-комунікаційних технологій й активне його використання в процесі підготовки майбутніх педагогів. Такий підхід забезпечить отримання студентами

Рис. 1. Поетапна структура електронного освітнього ресурсу «Загальна фізика» для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти

необхідного багажу знань, умінь та навичок, сприятиме розвитку уявлень про фізичні поняття та явища, які вивчаються, а також стимулюватиме й активізуватиме самостійне й творче мислення сучасної студентської молоді, які покладені в основу професійної компетентності майбутнього педагога нової школи.

Використана література:

1. Бойко С. М. Створення електронних дидактичних ресурсів (посібників, підручників) з використанням пакету програм SUNRAV BOOKOFFICE: методичні вказівки / С. М. Бойко, І. О. Дротік, В. С. Шаповалова, Л. О. Зозуля, І. С. Канарська. – Словянськ : Вид-во ВП «Слов’янський технікум Луганського національного аграрного університету», 2013. – 35 с.
2. Григорьев С. Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Учебник для педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогов / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. – Москва, 2005. – 230 с.
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: посібник [для пед. працівників і студ. пед. навч. закл.] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. – 116 с.
4. Данилевич Л. П. Створення засобів наочності з використанням комп’ютерних технологій / Л. П. Данилевич, О. М. Лиходід // Професійна підготовка педагогічних працівників. – Київ-Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2000. – С. 16.
5. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах / М. І. Жалдак // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2013. – № 3. – С. 8–15.
6. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі / М. І. Жалдак // Інформатика та інформаційні технології в навчальному закладі. – 2011. – № 4-5. – С. 76.
7. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань: изд. «ЦНТЭП», 1999. – 363 с.
8. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: Дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – Москва : ИИО РАО, 2010. – 140 с.
9. SunRav BookOffice. Электронные книги [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://htmleditors.ru/Rasnoe/e_books/list6/sun_rav_book_office.html.
10. SunRav BookOffice – электронные книги для образования, бизнеса, дома... [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://itog.info/blogs/drakano/sunrav_bookoffice_-_elektronnye_knigi_dlya_obrazovaniya_biznesa_doma.

References:

1. Boiko S. M. Ctvorennia elektronnykh dydaktychnykh resursiv (posibnykiv, pidruchnykiv) z vykorystanniam paketu prohram SUNRAV BOOKOFFICE: metodychni vkazivky / S. M. Boiko, I. O. Drotik, V. S. Shapovalova, L. O. Zozulia, I. S. Kanarska. – Sloviansk : Vyd-vo VP «Slovianskyi tekhnikum Luhanskoho natsionalnoho ahrarnoho universytetu», 2013. –35 s. [in Ukrainian]
2. Grigoryev S. G. Informatizatsiya obrazovaniya. Fundamentalnyye osnovy. Uchebnik dlya pedagogicheskikh vuzov i sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogov / S. G. Grigoryev, V. V. Grinshkun. – Moscow : 2005. – 230 s. [in Russian]
3. Hurevych R. S. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi: posibnyk [dlia ped. pratsivnykiv i stud. ped. navch. zakl.] / R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia. – Vinnytsia : DOV «Vinnytsia», 2002. – 116 s. [in Ukrainian]
4. Danylevych L. P. Stvorennia zasobiv naochnosti z vykorystanniam kompiuternykh tekhnolohii / L. P. Danylevych, O. M. Lykhodid // Profesiina pidhotovka pedahohichnykh pratsivnykiv. – Kyiv-Zhytomyr : Zhytomyrskyi derzh. ped. un-t, 2000. – S. 16-24. [in Ukrainian]

5. Zhaldak M. I. Problemy informatyzatsii navchalnoho protsesu v serednikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh / M. I. Zhaldak // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2013. – № 3. – S. 8-15. [in Ukrainian]
6. Zhaldak M. I. Systema pidhotovky vchytelia do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi / M. I. Zhaldak // Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnomu zakladi. – 2011. – № 4-5, S. 76-82. [in Ukrainian]
7. Zaynutdinova L. Kh. Sozdaniye i primeneniye elektronnykh uchebnikov (na primere obshchetekhnicheskikh distsiplin) / L. Kh. Zaynutdinova. – Astrakhan : izd. «TsNTEP». 1999. – 363 s. [in Russian]
8. Robert I. V. Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: Didakticheskiye problemy; perspektivy ispolzovaniya / I. V. Robert. – Moscow : IIO RAO. 2010. – 140 s. [in Russian]
9. SunRav BookOffice. Elektronnyye knigi. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://htmleditors.ru/Rasnoe/e_books/list6/sun_rav_book_office.html.
10. SunRav BookOffice – elektronnyye knigi dlya obrazovaniya. biznesa. doma... [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://itog.info/blogs/drakano/sunrav_bookoffice_-_elektronnye_knigi_dlya_obrazovaniya_biznesa_doma.

Карплюк С. А., Вербовский Д. С. Разработка электронных образовательных ресурсов как средство повышения эффективности изучения курса общей физики в педагогическом заведении высшего образования

В статье актуализируется проблема разработки и внедрения в образовательный процесс педагогических высших учебных заведений эффективных педагогических программных средств обучения, способствующих повышению качества изучения курса общей физики студентами физико-математических факультетов и обоснована цель их использования в процессе подготовки будущих учителей физики. Осуществлен анализ программного обеспечения, которое позволяет создавать такого рода электронные образовательные ресурсы. В ходе исследования были проанализированы подходы к определению понятия «электронный образовательный ресурс», а также предпринята попытка выделить их преимущества и недостатки. Исследован процесс построения электронных образовательных ресурсов с помощью пакета программ SunRav BookOffice, который предназначен для создания и просмотра электронных книг и учебников, а также доказана целесообразность их использования в высшей педагогической школе. С целью проектирования электронного образовательного ресурса определены основные этапы его создания, а также наглядно представлена и схематично детализирована структура.

Ключевые слова: *электронное пособие, электронный ресурс, образовательный процесс, изучение физики, студенты педагогического учреждения высшего образования.*

Karpliuk S. O., Verbivskyi D. S. Development of electronic educational resources as a means of improving efficiency of the study of the general physics course in pedagogical higher education

The article deals with the problem of the development and introduction of effective pedagogical teaching aids in the pedagogical institutions of higher education in order to improve the quality of studying the course of general physics by students of physical and mathematical faculties and substantiates the purpose of their use in the process of preparation of future teachers of physics. Analysis of the software, which provides the opportunity to create such kind of electronic educational resources. During the study, approaches to the definition of "electronic educational resource" were analyzed, and an attempt was made to highlight their advantages and disadvantages. The process of constructing electronic educational resources through the SunRav BookOffice program package, designed to create and view electronic books and textbooks, as well as the feasibility of their use in higher education schools has been explored. In order to design an electronic educational resource, the main stages of its creation have been determined, and its structure is clearly represented and schematically detailed.

Key words: *electronic textbook, electronic resource, educational process, physics study, students of higher education pedagogical institution.*

УДК 371.3:78.087.61

Кедіс О. Ю.

РОЛЬ КАМЕРНО-ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ У ВИХОВАННІ ФАХІВЦІВ НАПРЯМКУ «АКАДЕМІЧНИЙ СПІВ»

У статті розглянуто особливості виховання фахівців спеціальності «академічний спів». Зазначено, що в процесі формування вокальних навичок необхідне опанування диханням, способом звуковидобування, розвитком специфіки вимови. Професійне вокальне виконавство неможливе без поєднання вокальних даних, артистизму, які контролюються інтелектом. Провідну роль має здатність розкривати зміст творів, формувати належний художньо-образний вимір. Значну роль для виховання співаків має репертуар, виконання якого зумовлює появу тих чи інших вимог до виконавця. Провідне значення мають камерно-вокальні твори, які становлять основу у підготовці виконавців. У спадщині українських композиторів наявна велика кількість романсів, пісень, вокальних циклів, розрахованих для різних голосів. Формування камерно-вокальних творів до середини XX століття зумовлене традиціями сформованими Миколою Лисенко. Натомість друга половина XX – початок XXI століття супроводжується появою солоспівів, в яких розширюються вимоги до співаків, які пов'язані з використанням різних вокальних манер, розширенням меж виконавського діапазону, можливістю використовувати граничні віхи динамічної амплітуди, застосовуванням різних прийомів.

Ключові слова: *камерно-вокальні твори, співак, виховання, академічний спів, виконавська манера, українські композитори.*

Одним із провідних напрямків музичної діяльності є вокальне виконавство. Історичні етапи становлення даного типу творчості сягають сивої давнини, проте процес виховання молодих кадрів потребує постійного перегляду та оновлення існуючих методологічних підходів. Окрім різноманітних вокальних вправ, спрямованих на розвиток голосового апарату, необхідна зосередженість на меті здобуття освіти та прагненні розвивати не лише технічну, але й на змістовну сторону співацької діяльності. Надзвичайно важливу роль у формуванні вокалістів відіграє вірно підібраний репертуар, в якому провідне місце відведено співу камерно-вокальних творів.

У сучасній науковій літературі наявні роботи, присвячені висвітленню особливостей камерно-вокальних творів українських композиторів. Вплив фольклору на формування романтичної камерно-вокальної балади аналізується в праці В. Жимолостнової. У роботі О. Баланко приділено увагу розвитку вітчизняної камерно-вокальної музики кінця XX – початку XXI ст., причому автор акцентує увагу саме на виконавському аспекті. Значення вокальної спадщини українських композиторів на формування смаків в аудиторії окреслюється в дослідженні Ю. Мережко. Питання роботи викладача з вокалу та його впливу на становлення майбутніх вокалістів представлене в статті І. Гурби. Попри заявлені напрямки, які розвиваються в працях сучасних авторів, чимало питань залишаються недослідженими, що зумовлює необхідність звернення до даної проблематики.

Метою статті є розкриття значення камерно-вокальних творів, їх специфіки та особливостей застосування під час виховання фахівців напрямку «академічний вокал».

Вокальна майстерність є результатом комплексу дій, ціль яких полягає в розкритті творчого потенціалу співака. Чималу роль у формуванні вокальної майстерності відіграє постать педагога. На думку багатьох авторів, недостатньо бути гарним викладачем, треба бути також вправним виконавцем. Лише за умови поєднання цих двох компонентів можливе створення позитивного образу, який буде орієнтиром для молодого покоління. «Досконале володіння педагогом співацьким голосом, широкою палітрою засобів передачі змісту вокального твору є необхідною умовою залучення учнів до світу музичного мистецтва. Зміст фахової підготовки студентів у вищих музичних начальних закладах спрямований на формування професійних якостей співака-виконавця, педагога-музиканта, його художньо-естетичних смаків, здатності до творчої діяльності в мистецтві» [2, с. 117].

Внаслідок того, що різні учні мають не однаковий рівень підготовки, часом протилежні естетико-художні уподобання та міру налаштованості до саморозвитку, задля досягнення позитивного результату необхідне застосування індивідуального підходу до кожного зі студентів. «Вимоги, які ставлять сьогодні до педагога-вокаліста, стосуються, передусім, індивідуального підходу до особистості виконавця, що вимагає, у свою чергу, опанування балансом дихання, способом звуковидобування з урахуванням віку, статі, темпераменту, вокальних характеристик голосу, фізіологічного укладу голосового апарата, співацьких можливостей кожного тощо. Кожен педагог – творець і, водночас, дослідник, який відкриває нові перспективи творчих можливостей співака-виконавця і нові шляхи вдосконалення процесу навчання» [2, с. 118].

О. Баланко відмічає ті якості, які можна віднести до музично-виражальної системи співака, критеріїв, які формують професійний рівень виконавства. На її думку, яку ми розділяємо, важливу роль мають не лише якості голосового апарату, а саме здатність розкрити авторський задум. «Музично-виражальна система співака у сучасному розумінні – це сукупність інтелекту (саме інтелектуальну складову акцентують виконавці новітньої музики), вокальних та артистичних даних, природних і набутих властивостей, за допомогою яких розкривається композиторський задум і формується виконавська майстерність та вокально-артистична мобільність співака. Головним критерієм останньої є розвинута здібність і уміння розкривати художній зміст творів за допомогою широкого спектру відповідних засобів виконавської виразності» [1, с. 188]. Процес формування вокальної вправності пов'язаний із постійним пошуком тих творів, які не лише могли б сприяти демонстрації співацьких можливостей, але й впливали на удосконалення та зростання молодого фахівця. Відповідно, нагальною потребою виступає акцентуація на ролі опусів, значення яких пов'язане з розвитком майстерності вокаліста. Провідною сферою виконавства в напрямку «академічний вокал» є камерно-вокальні твори. Чимале жанрове різноманіття результатів композиторської діяльності створює велику палітру, де кожен виконавець здатний підібрати те, що йому до душі.

Серед творів, які необхідно залучати при підготовці фахівців «академічній вокал», обов'язковими є твори класиків української музичної культури. Камерно-вокальна творчість М.В. Лисенка охоплює значну кількість не лише сольних творів, але й ансамблів на слова різних авторів. Їх значення важко переоцінити, адже вони не лише є зразками прекрасних вокальних опусів, а й закладають основи для більш пізньої композиторської творчості. «Романси Лисенка, які він почав писати у кінці 60-х рр. стали відправним пунктом у подальшій еволюції камерно-вокальної культури. М. Лисенка вважають першим тлумачником поезії Т. Г. Шевченка» [4, с. 33]. Яскрава образність, вокальна зручність та широке коло виразних можливостей відкриваються в романсах М. Лисенка, які відносяться до таких стильових напрямків, як романтизм, імпресіонізм, мають певні риси класицизму та неокласицизму. Серед авторів, до поезії яких звертався Лисенко, є й західноєвропейські митці, й українські. Так, ряд романсів написано на слова Г. Гейне, І. Франка, О. Олеся, М. Старицького, С. Руданського. Велике значення має музика до «Кобзаря» Т. Шевченка.

Варто звернути увагу, що в процесі виховання вокалістів надзвичайно важлива відповідність співацької індивідуальності авторському баченню світу. Мається на увазі не лише можливість проникнути в задум композитора, але й те, щоб виконавець не «переробляв» та не адаптував до себе твори – тобто не транспонував

романси, написані для тенора, в більш низький регістр для виконання баритоном, чи не змінював вокальний опус, трансформуючи гендер «оповідача». Зміна «жіночих» романсів на «чоловічі» можлива лише за умови, коли сам композитор передбачав подібну варіативність. Багато композиторів приділяли надзвичайно велику увагу тональності, яка могла мати для них глибоке символічне значення. Окрім цього, для авторів саме камерно-вокальні жанри виступали в ролі «сповіді» чи «щоденника», в яких вони висловлювали свої власні, індивідуальні, сокровенні переживання. Відповідно зміна гендерного забарвлення головного героя твору може істотно вплинути на сприйняття романсу чи пісні. Відзначимо, що серед вокальних творів Лисенка наявна чимала кількість романсів та пісень, призначених для чоловічих голосів – тенора, баритона, баса. Окрім цього, є романси, які передбачають варіативність виконання, як-от: «Садок вишневий коло хати» (сопрано або тенор), «Нащо мені чорні брови» (сопрано або тенор) та т.п.

Твори українських композиторів, розраховані для сольного вокального виконавства, які пишуть на рубежі XIX–XX століть, мають генетичний зв'язок з фольклором. Це відповідає установкам, наявним у добу романтизму. Сучасна дослідниця В. Жимолостнова вказує на характерні риси камерно-вокальних творів: «На камерно-вокальну творчість українських композиторів на початку XX ст. однаково вплинули як фольклорна, так і загальноромантична традиції. Найбільш близькими до фольклорної традиції виявились: строфічна форма викладення музично-поетичного тексту, основні засоби побудови та розвитку мелосу (похідні до фольклорної традиції риторичні інтонації, мелодичні звороти, поєднання оповідної розміреності та драматичного елементу). Тоді як принципи загальної побудови всього твору в цілому, особливості гармонічної мови та характер акомпанементу зазнає безпосереднього впливу загальноромантичної тенденції розвитку музичної думки» [3, с. 46].

Перша половина XX століття проходить у руслі розвитку традицій камерного співу, закладених творчістю М. Лисенка та його сучасників. З другої половини XX століття розпочинається процес принципового оновлення жанрів романсу, пісень та інших солоспівів, адже відбувається трансформація звичних жанрів та принципів формоутворення. Починають ускладнюватися вокальні партії. З початком 70-х років, з приходом «відлиги», в ідеологічно-партійних колах наявним є процес запозичення технік, притаманних для західного простору, що сприяє й змінам репертуару.

Варто відзначити, що зміни в музичній мові та тотальна трансформація великих жанрів в умовах сучасної культури не є надто рентабельною. За рахунок того, що такі твори, як опера, кантата, ораторія та наближені до них синтетичні жанри передбачають наявність чисельних виконавських складів та сценічне втілення, їх надто експериментальний характер може сприяти тому, що вони не одразу зможуть віднайти визнання публіки та не будуть адекватно нею сприйняті. Натомість камерно-вокальні твори залишаючи за собою значення творчої лабораторії митця, можуть стати плацдармом для втілення надзвичайно сміливих рішень.

Під час виконання камерно-вокальних творів «класиків» української композиторської школи на перший план виходять питання, пов'язані з передачею відповідної образності, відтворенням потрібного художнього характеру та проблемами, наявними при співі будь-якого твору – інтонаційна, ритмічна, орфоепічні точність. Проте в XX–XXI столітті виникає ряд творів, розрахованих для вокального виконавства, які висувають перед співаками необхідність долати інші труднощі. Загалом можна відмітити зростання вимог до виконавців у останні роки. «Новітні музичні тенденції в камерно-вокальній музиці стали причиною виникнення нових виконавських завдань та труднощів, подолання яких формує якісно новий виконавський стиль: вокаліст XXI століття мислиться як виконавець, який повинен володіти комплексом універсальних якостей, акумулювати у своїй творчості професійні практики попередніх поколінь, вирішувати нові творчі завдання у відповідності із сучасними творчими та естетичними установками» [1, с. 185].

У камерно-вокальних творах сучасних українських композиторів відбувається розширення вимог до співаків. Мова йде про те, що в останні роки частіше почали залучатися новітні техніки композиції, де часто використовуються нетрадиційні способи нотації, які потребують від виконавця додаткових знань, зусиль та навичок. Можливе використання таких нових вокальних прийомів, як шепіт, «напів-спів» (Sprechstimme), «напів-говір» (Sperchgesang), велика градація динаміки подачі голосу, яка може балансувати між шепотом та напруженим криком, як, наприклад, у «Homo ludens IV» сучасного українського композитора-авангардиста В. Рунчака.

Під час виконання камерно-вокальних творів сучасних авторів необхідне вміння переходити від кантилени, яка притаманна академічній манері співу до технічних прийомів, що можуть бути не надто зручними у вокальному відношенні, проте їх застосування доцільне, виходячи з тематики та художньої образності твору. Виконання багатьох творів вимагає від співака відходу від звичного трактування голосу та наближує її до інструментального, коли посилюється роль ритмічного, ударного, звуконаслідувального начала, а не вокально-мелодичного та розспіваного. Можуть використовуватися великі стрибки, спів окремих фрагментів в інших вокальних манерах, в якості засобу передачі потрібного експресивного стану. «Інтонаційний склад широких атональних стрибків у межах однієї – двох октав, пасажі інструментального характеру, використання інструментальних штрихових прийомів – pizzicato, portamento, glissando і т. ін. – у вокальній партії вимагають знаходження такої зручної манери виконання, яка б забезпечувала безперешкодне функціонування голосового апарату» [1, с. 141]. Різноманітні форми трансформації вимог до виконавців наявні в творах В. Польової, В. Рунчака, Л. Сидоренко. Крім цього, досить часто автори включають у камерні твори елементи театралізації, розширюючи їх до розміру та значення сцен у операх. Відповідно, їх інтерпретація потребує розвитку традиційних підходів до співу солоспівів.

Можна зазначити, що процес виховання фахівців спеціальності «академічний вокал» вимагає постійного оновлення та перегляду тих вимог, що постають перед студентами. Мається на увазі опанування не лише

мистецтва bel canto та кантилени, але й здатність залучати менш гармонійні способи подачі звуку. Одну з важливих частин репертуару сучасних вокалістів становлять камерно-вокальні твори. За рахунок того, що метою виконавця є вірне інтерпретування солоспівів, відбувається перманентний процес розвитку вокальної майстерності. Під час вибору твору необхідно звертати увагу на можливість виконавця мати естетичне переживання, дотичне авторському. Виконання камерно-вокальних творів, написаних наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття вимагає здатність «переформатувати» свій голос, трактуючи його в більш інструментальному вимірі. Саме наявний репертуар диктує зміни, пов’язані з розширенням меж виконавського діапазону, можливістю використовувати граничні віхи динамічної амплітуди, застосовуватися такі прийоми, як шепіт, sprechstimme, sperchgesang, pizzicato, portamento, glissando. Усі ці технічні новації мають сприяти передачі відповідного авторського задуму та сприяти розкриттю творчого потенціалу виконавця.

Використана література:

1. Баланко О. М. Українська камерно-вокальна музика кінця ХХ – початку ХХІ ст. як виконавський феномен: дис… канд. мистецтвознавства: 17.00.03 – музичне мистецтво / О. М. Баланко; Національна музична академія ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2016. – 246 с.
2. Гурба І. П. Вокально-педагогічна робота викладача як фактор становлення майбутніх педагогів-вокалістів / І. П. Гурба // Педагогічний альманах: зб. наук. праць / ред. В. В. Кузьменко. – Херсон, 2014. – Вип. 24. – С. 116–120.
3. Жимолостнова В. Українська романтична камерно-вокальна балада у її мовно-стилістичних зв’язках з фольклорною традицією / В. Жимолостнова // Українське музикознавство. – Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Вип. 36. – С. 39.
4. Мережко Ю. В. Формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Мережко; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2012. – 247 с.

References:

1. Balanko O. M. Ukrainska kamerno-vokalna muzyka kintsia XX – pochatku XXI st. yak vykonavskyi fenomen. Dys.… kand. mystetstvoznavstva: 17.00.03 – muzychne mystetstvo / Balanko Orysia Mykolaivna; Natsionalna muzychna akademiia im. P. I. Chaikovskoho. – Kyiv, 2016. – 246 s.
2. Hurba I. P. Vokalno-pedahohichna robota vykladacha yak faktor stanovlennia maibutnikh pedahohiv-vokalistiv / I. P. Hurba // Pedahohichnyi almanakh: zb. nauk. prats / red. V. V. Kuzmenko. – Kherson, 2014. – Vyp. 24. – S. 116-120.
3. Zhymolostnova V. Ukrainska romantychna kamerno-vokalna balada u yii movno-stylistychnykh zviazkakh z folklornoiu tradytsiieiu / Veronika Zhymolostnova // Ukrainske muzykoznavstvo. – Kyiv: NMAU im. P. I. Chaikovskoho. – Vyp. 36. – S. 39-47.
4. Merezhko Yu.V. Formuvannia khudozhnikh smakiv starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia vokalnoi spadshchyny ukrainskykh kompozytoriv. Dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Merezhko Yuliia Valeriivna; Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova. – Kyiv, 2012. – 247 s.

Кедис О. Ю. Роль камерно-вокальных произведений в воспитании специалистов направления «Академическое пение»

В статье рассмотрены особенности воспитания специалистов направления «академическое пение». Отмечено, что в процессе формирования вокальных навыков необходимо овладение дыханием, способом звукоизвлечения, развитием специфики произношения. Профессиональное вокальное исполнительство невозможно без сочетания вокальных данных, артистизма, которые контролируются интеллектом. Ведущую роль играет способность раскрывать содержание произведений, формировать надлежащее художественно-образное измерение. Значительную роль для воспитания певцов имеет репертуар, исполнение которого приводит к появлению тех или иных требований к исполнителю. Ведущее значение имеют камерно-вокальные произведения, которые составляют основу в подготовке исполнителей. В наследии украинских композиторов имеется большое количество романсов, песен, вокальных циклов, рассчитанных для разных голосов. Формирование камерно-вокальных произведений до середины ХХ века обусловлено традициями сформированными Николаем Лысенко. Зато вторая половина ХХ – начало ХХІ века сопровождается появлением произведений, в которых расширяются требования к певцам, связанные с использованием различных вокальных манер, расширением границ исполнительского диапазона, возможностью использовать предельные вехи динамической амплитуды, применением различных приемов.

Ключевые слова: *камерно-вокальные произведения, певец, воспитание, академическое пение, исполнительская манера, украинские композиторы.*

Kedis O. Yu. The role of chamber-vocal works in the education of the specialists of the direction «Academic singing»

In the article features of education of specialists of the direction «academic singing» is considered. It is noted that in the process of formation of vocal skills it is necessary to master the breath, the way of sound extraction, the development of the specificity of pronunciation. Professional vocal performance is impossible without a combination of vocal data, artistry, which are controlled by the intellect. The leading role is played by the ability to disclose the content of works, to form a proper artistic and imaginative dimension. Significant role for the education of singers has a repertoire, the performance of which leads to the appearance of certain requirements to the performer. Chamber-vocal works are very importance; they form the basis for the preparation of performers. In the legacy of Ukrainian composers there is a large number of romances, songs, vocal cycles, calculated for different voices. The formation of chamber-vocal works up to the middle of the XX century is conditioned by the traditions formed by Nikolai Lysenko. But the second half of the XX – beginning of the XXI century is accompanied by the appearance of works in which the requirements for singers are expanded, connected with the use of different vocal manners, expanding the boundaries of the performing range, the possibility to use the limiting milestones of the dynamic amplitude, the use of various techniques.

Key words: *chamber-vocal works, singer, education, academic singing, performing manner, Ukrainian composers.*

УДК 373.016:811.111

Кекош М. Л.

КОМУНІКАТИВНА ПОВЕДІНКА ВЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті досліджено роль комунікативної поведінки вчителя на уроках іноземної мови. Визначено суть поняття «комунікативна поведінка вчителя». Розглянуто складові успішної комунікації педагога саме на уроках іноземної мови. Охарактеризовано вербальний компонент комунікативної взаємодії вчителя та учнів. Відзначено базові принципи побудови ефективного вербального спілкування у процесі вивчення іноземних мов. Проаналізовано невербальні засоби комунікації як важливі складові комунікативної поведінки вчителя. Розкрито взаємозв'язок і взаємозалежність вербального та невербального спілкування в процесі навчання іноземних мов у школі. Висвітлено позитивний вплив сприятливого навчального середовища на засвоєння іноземної мови школярами, на формування пізнавальних інтересів та підвищення мотивації до вивчення іноземних мов. Доведено важливість формування позитивної атмосфери спілкування як умови підвищення результативності навчання в школі.

Ключові слова: *комунікативна поведінка вчителя, вербальна комунікація, невербальні засоби комунікації, зворотній зв'язок, навчальне середовище, атмосфера спілкування, навчання іноземної мови.*

Проблема продуктивного спілкування, успішної комунікації актуальна для сучасної педагогічної науки. Саме вміння організовувати тривалу й ефективну взаємодію з учнями є однією з важливих якостей педагога. Дане вміння зазвичай пов'язують з комунікативними здібностями вчителя. Володіння професійно-педагогічною комунікацією – найважливіша вимога до особистості педагога. Комунікативні здібності, які проявляються в педагогічному спілкуванні, – це здатності до спілкування, які є основою взаємодії та запорукою успішного навчання і виховання дітей.

Нові завдання, що стоять перед вчителем іноземної мови на сучасному етапі вимагають від нього перегляду питань організації уроку іноземної мови, його змісту, методів і прийомів навчання. Предметом уваги і творчого пошуку повинні стати, перш за все, комунікативна спрямованість уроку, посилення його освітнього і розвивального потенціалу. Знання особистості кожного учня і врахування його індивідуальних здібностей, рівня розвитку є обов'язковою умовою ефективного навчання.

У сучасних умовах виникає потреба інтенсифікації та удосконалення процесу вивчення іноземних мов. В останні роки відбувається активний пошук способів удосконалення навчання як умови досягнення підвищення результативності процесу опанування учнями іноземної мови у школі. Саме усвідомлення важливості педагогічної комунікації забезпечує формування високопрофесійного та компетентного вчителя, який удосконалив би сенс і характер викладання іноземних мов школярам відповідно до вимог сучасного освітнього процесу, поклавши в основу гуманізм, особистісно орієнтоване спілкування, неупереджене ставлення до суб'єкта комунікації, урахування інтересів співрозмовника на уроках іноземної мови.

Останні десятиліття проводиться вивчення найрізноманітніших аспектів проблем комунікації: форм, методів, структури, технології педагогічного спілкування, комунікативних потреб, здібностей, методів комунікативного впливу тощо.

Актуальні питання педагогічного спілкування та комунікативної поведінки вчителя представлені у дослідженнях педагогів Н. Волкової, С. Мусатова, Л. Савенкової, В. Семиченко, О. Сидоренко та ін. Вагомий внесок в обґрунтування проблеми спілкування зробили Л. Божович, Г. Васянович, Л. Виготський, А. Деркач, А. Петровський, В. Сухомлинський які досліджували культуру міжособистісних відносин і засоби гуманізації навчального спілкування. Дослідженню вербальних і невербальних засобів комунікації присвячені наукові доробки Ф. Бацевича, Е. Голівець, І. Зязюна, Г. Колшанського, Г. Ломова, О. Яшенкової.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень засвідчує, що акцент робиться на окремих аспектах явища педагогічної комунікації, але відсутні спроби системного аналізу комунікативної поведінки вчителя іноземної мови.

Мета статті – визначити суть та складові комунікативної поведінки вчителя та окреслити її роль на уроках іноземної мови у школі.

У педагогічному словнику комунікативна поведінка вчителя характеризується як процес передачі педагогом за допомогою мови відповідної поведінки, що сприяє встановленню контактів з класом, впливає на його настрій та готує до сприйняття навчального матеріалу. Успішна комунікативна поведінка багато в чому залежить від уміння мислити і точно, динамічно передавати ці думки учням; усвідомлення учителем педагогічних завдань; здатності враховувати характер взаємин з учнями; авторитету вчителя; новизни і виразності мовлення; вміння розуміти психічний стан учня за зовнішніми ознаками, «читати по обличчю», від умінь самопрезентації вчителя [4, с. 61].

Н. Волкова визначає комунікативну поведінку вчителя як організування мовного процесу, невербальної поведінки вчителя, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, відносини між учителем і учнями, на стиль їх діяльності [1, с. 49].

Оскільки навчальний процес є інтерактивною категорією, ефективна комунікація між вчителем та учнями є умовою успішного навчального процесу. Визначаються наступні принципи комунікації вчителів: повага

до всіх суб’єктів навчального процесу; заохочення студентів до спілкування; налагодження зворотнього зв’язку; використання різноманітних засобів комунікації. У цьому контексті вчитель повинен прагнути до оптимального спілкування, яке характеризують як діалогічне, довірливе, відкрите, рівноправне, поважливе, адекватно вимогливе, конгруентне, бажане, суб’єкт-суб’єктне, що передбачає встановлення позитивних стосунків, які сприяють успішному розв’язанню поставлених завдань, призводить до взаємопізнання, взаєморозуміння та взаємосприйняття [8, с. 176].

В сучасній науковій літературі під комунікативною поведінкою розуміють не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а таку організацію мовлення й відповідно до цього невербальної поведінки вчителя, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, на характер взаємин між учителем та учнями, на стиль їхньої діяльності. Комунікативна поведінка вчителя оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані. В реальних ситуаціях шкільного життя – на уроках, перервах, в позакласній діяльності – мовленнєва сторона спілкування становить складну поліфонію реплік, розповідей, запитань, оцінних суджень, відповідей, зауважень, емоційних реакцій. Ця специфічна атмосфера – результат комунікативної поведінки вчителя і учнів. Щоразу вона неповторна і в цьому розумінні – миттєва. І слід знати, що в пам’яті учнів після зустрічі з учителем залишається не тільки пізнавальна інформація, яку він дав, а й та атмосфера, якою супроводжувалося їхнє спілкування. Учні несуть у собі настрій, враження від зустрічі з педагогом, пам’ять про його погляд, інтонацію, тональність мовлення, спосіб реагувати на поведінку його вихованців. Тому так важливо, плануючи зустріч зі школярами, обміркувати не тільки зміст спілкування (про що я буду з ними говорити), а й особливості свого мовлення і комунікативної поведінки (як я буду говорити, які вербальні і невербальні засоби допоможуть мені бути виразним, переконливим, коректним, яку емоційну атмосферу спілкування я хотів би створити) [5, с. 68].

На сучасному етапі навчання іноземній мові розглядається під кутом зору комунікативної діяльності, вмінням спілкуватися. Для вчителя недостатньо бути фахівцем у володінні іноземною мовою. Для того, щоб учні успішно навчились спілкуватися потрібно вийти за рамки простих уроків та застосовувати широкий спектр комунікаційних технологій, які є орієнтованими на вивчення мови через спілкування. Комунікативний підхід навчання іноземних мов базується на тому, що процес навчання є моделлю комунікації [3, с. 44]. Такий підхід створює умови для свідомої мовленнєвої діяльності учнів. Він визначає головну мету навчання – формування комунікативної компетенції, що базується на знаннях, уміннях, навичках. Головне завдання такого підходу – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися іноземною мовою, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про правильність свого мовлення.

Тому особливо важливою є успішна комунікативна поведінка вчителя саме на уроках іноземної мови, оскільки предмет «Іноземна мова» відрізняється від інших предметів саме своєю комунікативною природою. Учні отримують можливість користуватися мовою як засобом спілкування, тому комунікація вчителя стає основою успішного оволодіння іноземною мовою. Педагогічне завдання мови вчителя при викладі нового матеріалу – сприяти не лише передачі школярам нових знань, а й формування у них емоційно-ціннісне ставлення до вивчення іноземної мови, потреби використовувати її в спілкуванні. Учитель досягне поставленої мети, якщо його мова буде не тільки інформувати, а й впливати на свідомість, почуття учнів, спонукати їх до роздумів, вчинку. На жаль, часто знання учнів залишаються формальним накопиченням граматичних правил і лексичних одиниць й вони не вміють використовувати ці знання в реальному спілкуванні іноземною мовою. Так з’являється відчуття розриву між знанням і реальним спілкуванням і завдання вчителя полягає у правильній організації своєї комунікативної поведінки, яка б забезпечувала зв’язок між знаннями учнів та спілкуванням іноземною мовою, розвивала мотивацію до вивчення даної дисципліни та створювала позитивне навчальне середовище.

Складовими успішної комунікативної поведінки вчителя на уроках іноземної мови є:

– володіння вербальними засобами рідної та іноземної мов;
– усвідомлення важливості невербальної комунікації в процесі спілкування;
– створення позитивного навчального середовища.

Інтеграція мовної освіти нашої держави у світовий та європейський простір ставить нові вимоги до мовленнєвої компетенції вчителя іноземної мови як до інструмента його педагогічної діяльності. Успішність спілкування, у свою чергу, залежить від уміння реалізовувати мовленнєвий намір, ступеня володіння одиницями мови й уміння вживати їх у конкретних комунікативних ситуаціях. У процесі навчання іноземної мови вчитель є основним носієм цієї мови. Діалог з учителем є провідною формою залучення дітей до усного мовлення цією мовою. Тому іншомовне мовлення вчителя іноземної мови в школі покликане служити:

– засобом створення штучного іншомовного середовища, необхідного для занурення учня в атмосферу нової для нього мови і формування умінь уважно слухати іншомовне мовлення вчителя, правильно на нього реагувати;
– засобом ознайомлення із звуковим образом відповідної іноземної мови;
– еталоном для формування якісних навичок іншомовної вимови, яку учні починають опановувати;
– засобом регуляції мовленнєвої і немовленнєвої поведінки молодших школярів у ході вирішення запла-

нованих навчальних задач, націлених на: а) засвоєння учнями мовного матеріалу (фонетичного, лексичного, граматичного); б) формування навичок і вмінь іншомовного спілкування; в) здійснення контролю за рівнем їх сформованості [6, с. 48].

При цьому вербальну комунікативну поведінку вчителя іноземної мови характеризують такі ознаки:

– правильність;
– інформативність;
– змістовність;
– ясність;
– емоційність;
– доступність.

Володіння вчителем вербальними засобами комунікації передбачає наступні вміння:

– вміння вести урок іноземною мовою, встановлювати контакти «вчитель-клас», «вчитель-учень», «учень-учень» засобами іноземної мови;

– перебудовувати свою промову залежно від конкретних умов навчання (спрощувати або ускладнювати її, переходити від однієї форми мовлення до іншої, від монологу до діалогу, від усного мовлення до читання);

– словесно спонукати учнів до мотивованої мовленнєвої діяльності і управляти нею, ставити перед ними певні комунікативні завдання (при говорінні, аудіюванні, читанні чи письмі);

– створювати і використовувати навчально-мовні ситуації, стимулюючи мовленнєву діяльність учнів, керуючи її шляхом поступового ускладнення мовних завдань, забезпечуючи єдність мовної діяльності і мовної поведінки учнів;

– створювати в учнів потребу користування іноземною мовою в усній і писемній формі;

– визначати характер помилок у мовленні учнів, виявляти їх причини, визначати шляхи їх попередження та способи їх усунення;

- організовувати позакласну роботу учнів іноземною мовою з метою вдосконалення практичних навичок і умінь та підвищення інтересу до іноземної мови як навчального предмета.

Звернення до наукової літератури з теми дослідження показало, що останнім часом все більше вчених – педагогів, методистів, психологів – приділяють увагу невербальним засобам спілкування, які є важливим чинником підвищення активності та дієвості педагогічного процесу, сприяють посиленню комунікативного впливу, забезпечення його педагогічної точності та ефективності.

Важливою складовою комунікативної поведінки вчителя є вміння правильно використовувати невербальні засоби на уроках. Поєднання вербального та невербального спілкування іноземною мовою у класі може полегшити учням запам'ятовування нових слів чи граматичних структур іноземної мови. Важливою перевагою невербальної комунікації є зворотній зв'язок. Тобто вчитель, використовуючи міміку, жести, інтонацію, може допомогти учневі краще зрозуміти повідомлення і проконтролювати рівень засвоєння нового матеріалу. Ефект спілкування іноземною мовою зростає, якщо вчитель виявляє достатню увагу до зворотнього зв'язку, активізує його запитаннями, коментарями, уточненнями. Тому ці засоби комунікації повинні також увійти до практики навчання іноземної мови.

Особливо важливою функцією невербального спілкування є обмін інформацією про характер відносин між суб'єктами спілкування, таких як їх ставлення до людей, самооцінка, енергійність, схильність до домінантності, товариськість, темперамент, скромність і т. д. Тому дуже важливо оволодіти технікою невербального спілкування для того, щоб встановити швидкий контакт з учнями й увійти до них в довіру. Однією з найважливіших якостей педагога є його вміння організовувати взаємодію з учнями за допомогою невербальних засобів. Комунікативно грамотний педагог знає не тільки словесно оптимальні засоби при спілкуванні з аудиторією, але й відповідне їм інтонування, необхідний і органічний ситуаціям жестикуляційний комплекс, що забезпечує і діалогічну відкритість, і правильність розуміння сказаного. Виходить, що в розпорядженні вчителя є дві мови спілкування. Для першої (вербальної) головними є слова, фрази, їх поєднання, тобто мова, а для другої (невербальної) – рухи тіла, жести, міміка, вираз обличчя, особливо очей, тобто мова тіла [2, с. 103].

Іншою важливою складовою комунікативної поведінки вчителя на заняттях з іноземної мови є створення сприятливого навчального середовища. Протягом останніх десятиліть значний інтерес викликає вивчення впливу навчального середовища на успішне навчання школярів. Взаємини вчителя-учня можна розглядати як один з найважливіших чинників в навчально-виховному процесі. Комунікативна поведінка вчителя та його взаємодія з учнями є передумовою залучення школярів до навчальної діяльності. Зрозуміло, що позитивний зв'язок між вчителем та учнями сприяє успішному навчанню.

Навчання іноземної мови тоді викликає труднощі, коли немає належного спілкування. Розуміння проблем учнів, їхнього страху до спілкування чи проблем в навчанні дасть вчителеві краще зрозуміти перешкоди, пов'язані з навчанням дитини. Така обізнаність з проблемами в навчанні допоможе створити позитивний психологічний клімат на уроках іноземної мови, який забезпечить для школярів можливість подолати труднощі.

Позитивне навчальне середовище є одним з найголовніших чинників успішного засвоєння іноземної мови школярами. Саме сприятлива атмосфера комунікації формує навчальне співробітництво між вчителем та учнями, встановлює злагоджену взаємодію між усіма учасниками навчального процесу. Однак

відомо, що процес спілкування на заняттях з іноземної мови не завжди характеризується повнотою розуміння і необхідним рівнем контактності. До психологічних факторів, що негативно впливають на процес взаєморозуміння можна віднести психологічну несумісність партнерів у спілкуванні, сором'язливість, недовіру до людей, нетовариськість та ін. Негативний ефект мають також дії вчителя, які стимулюють учнів на багаторазове повторення мовної одиниці без спрямованості на постановку перед ними нових комунікативних завдань в різноманітних ситуаціях спілкування, постановку завдань, що не мають комунікативної спрямованості й не враховують реальних інтересів та потреб учнів. У цьому випадку процес вивчення мови і його результат сприймаються учнями як формальна процедура, оскільки не враховується суть мови як суспільного явища. І навпаки, якщо дії вчителя забезпечують ситуативну обумовленість і комунікативну цінність усіх висловлювань учнів і в своїй навчальній діяльності вчитель використовує як форми роботи, що стимулюють творчу і мовленнєву ініціативу школярів, їх самостійність, так і різноманітні навчальні засоби, в тому числі автентичного характеру, то результат в досягненні головної мети навчання іноземної мови, безумовно, буде істотним. Коли учень почувається вільно, це руйнує бар'єр невпевненості, допомагає подолати певну розгубленість, яка притаманна учням при вивченні іноземної мови, сприяє ефективній взаємодії між учнями та вчителем.

В. Сухомлинський зокрема зазначав, що «доброзичливість, розумна доброта – ось що повинне бути атмосферою життя дитячого колективу, головною якістю взаємин педагога і дітей. Яке це прекрасне слово і разом з тим, яке це глибоке, складне, багатогранне людське відношення – доброзичливість. Якщо вона взаємна, – людина відкривається назустріч людині всіма глибинами своєї душі» [7, с. 19].

Позитивна атмосфера спілкування є провідною рисою сучасного уроку іноземної мови. Створення цієї атмосфери – вимога, що випливає з програмних цілей і закономірностей викладання іноземної мови. При навчанні спілкуванню найбільш важливий мовленнєвий контакт: учитель і учні повинні стати партнерами. Це не станеться, якщо вчитель буде переривати учнів, обурюватися їх незнанням чого-небудь, дратуватися з будь-якого приводу, не визнавати жартів і не посміхатися. На уроках іноземної вчителю слід створити такі умови, щоби в учнів з'явилась потреба висловити свою думку, подискутувати, заперечити або погодитись із думкою вчителя чи однокласників. Таке відкрите спілкування позитивно впливає на формування пізнавальних інтересів учнів, підвищує їхню мотивацію до вивчення іноземної мови, сприяє свідомому засвоєнню іноземної мови, розвиває такі якості як самостійність, ініціативність, творчість.

Отже, успішна комунікативна поведінка вчителя має велику значущість і сприяє кращому розумінню іноземної мови, прискорює процес навчання, збільшує мотивацію школярів до вивчення іноземної мови, покращує якість засвоєння іншомовного матеріалу, усуває «штучність» спілкування, налагоджує комунікативну взаємодію. Комунікативна поведінка вчителя на уроках іноземної мови передбачає володіння вербальними та невербальними засобами комунікації та створення доброзичливого навчального середовища. Підвищення ефективності навчання іноземній мові у школі безпосередньо залежить від комунікації всіх учасників освітнього процесу. Комунікативна поведінка вчителя, орієнтована на його взаємодію з учнями, є передумовою успішного оволодіння іноземною мовою.

Використана література:

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ: «Академія», 2006. – 256 с.
2. Голівець Е. Е., Мотрюк Н. І. Використання вербальних та невербальних засобів спілкування при вивченні англійської мови в початковій школі / Е. Е. Голівець, Н. І. Мотрюк // Таврійський вісник освіти. – 2016. – № 2. – С. 100–107.
3. Карп'юк О. Д. Особливості комунікативного орієнтованого навчання англійської мови в початковій школі за серією навчально-методичних комплексів 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – Київ: Навчальна книга, 2004. – 78 с.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища шк., 1997. – 349 с.
6. Роман С.В. Дидактичне мовлення як предмет лінгвометодичної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи (на матеріалі англійської мови) / С.В. Роман // Іноземні мови. – 2009. – № 1. – С. 48–52.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві / В.О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1988. – 304 с.
8. Яшенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посібник / О.В. Яшенкова. – Київ : ВЦ «Академія», 2010. – 312 с.

References:

1. Volkova N. P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: Navch. posib. / N.P. Volkova. – Kyiv : «Akademiia», 2006. – 256 s.
2. Holivets E. E. Vykorystannia verbalnykh ta neverbalnykh zasobiv spilkuvannia pry vyvchenni anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli / E. E. Holivets // Tavriiskyi visnyk osvity. – 2016. – № 2. – S. 100-107.
3. Karpiuk O. D. Osoblyvosti komunikatyvnoho oriientovanoho navchannia anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli za seriieiu navchalno-metodychnykh kompleksiv 2–4 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / O. D. Karpiuk. – Kyiv : Navchalna knyha, 2004. – 78 s.
4. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogicheskij slovar': dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij / G. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov – Moscow : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000. – 176 s.

5. Pedahohichna maisternist: Pidruchnyk / I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in.; Za red. I. A. Ziaziuna. – Kyiv : Vyshcha shk., 1997. – 349 s.
6. Roman S. V. Dydaktychne movlennia yak predmet linhvometodychnoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy pochatkovoi shkoly (na materiali anhliiskoi movy) / S. V. Roman // Inozemni movy. – 2009. – № 1. – S. 48-52.
7. Sukhomlynskyi V. O. Sto porad uchytelevi / V. O. Sukhomlynskyi. – Kyiv : Rad. shk., 1988. – 304 s.
8. Yashenkova O. V. Osnovy teorii movnoi komunikatsii: navch. posibnyk / O.V. Yashenkova. – Kyiv : VTs «Akademiia», 2010. – 312 s.

Кекош М. Л. Коммуникативное поведения учителя на уроках иностранного языка

В статье исследована роль коммуникативного поведения учителя на уроках иностранного языка. Определена суть понятия «коммуникативное поведение учителя». Рассмотрены составляющие успешной коммуникации педагога именно на уроках иностранного языка. Охарактеризованы вербальный компонент коммуникативного взаимодействия учителя и учеников. Отмечено базовые принципы построения эффективного вербального общения в процессе изучения иностранных языков. Проанализированы невербальные средства коммуникации как важные составляющие коммуникативного поведения учителя. Раскрыта взаимосвязь и взаимозависимость вербального и невербального общения в процессе обучения иностранным языкам в школе. Освещены положительное влияние благоприятного учебной среды на усвоение иностранного языка школьниками, на формирование познавательных интересов и повышения мотивации к изучению иностранных языков. Доказана важность формирования позитивной атмосферы общения как условия повышения результативности обучения в школе.

Ключевые слова: *коммуникативное поведение учителя, вербальная коммуникация, невербальные средства коммуникации, обратная связь, учебная среда, атмосфера общения, обучения иностранному языку.*

Kekosh M. L. Teacher's communicative behavior at foreign language lessons

In the article the role of communicative behavior of a teacher at foreign language lessons is explored. The essence of the concept "communicative behavior of the teacher" is determined. The components of successful teacher communication are considered at foreign language lessons. The verbal component of the communicative interaction between a teacher and students is described. The basic principles of effective verbal communication in the process of studying foreign languages are noted. Non-verbal means of communication are analyzed as important components of teacher's communicative behavior. The correlation and interdependence of verbal and nonverbal communication in learning foreign languages are defined. The positive influence of the favourable learning environment on the acquisition of a foreign language by pupils, on the formation of cognitive interests and increasing motivation for the study of foreign languages is highlighted. The importance of forming positive atmosphere of communication is emphasized as a condition for increasing the effectiveness of school education.

Key words: *teacher`s communicative behavior, verbal communication, non-verbal means of communication, feedback, learning environment, atmosphere of communication, teaching a foreign language.*

УДК 377

Кисленко Д. П.

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто основні нормативні документи, що визначають організацію навчального процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності. Автором виділено основні компоненти управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності у вищому навчальному закладі. Проаналізовано зміст діяльності університетів, інститутів, кафедр щодо забезпечення якості освітнього процесу. Досліджено загальні напрямки діяльності окремих кафедр в освітньому процесі, а саме навчальну, науково-методичну, науково-дослідну, організаційно-методичну й виховну діяльність. Розглянуто структуру й сукупність адміністративних співробітників вищих навчальних закладів, які впливають на систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності.

Ключові слова: *вищий навчальний заклад, освітня діяльність, навчальний процес, навчальний план, навчальна програма дисципліни, навчальне навантаження, професійна підготовка, майбутні фахівці з охоронної діяльності.*

З метою вдосконалення змісту навчання професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності необхідна конкретизація планування навчального процесу. Зокрема, вдосконалення навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Теоретичні та методичні основи професійної підготовки у ВНЗ представлені працями таких вчених, як: В. Бадер, О. Баликов, А. Велігура, В. Вербець, В. Грачов, А. Загородня, О. Зима, Т. Клебанова, А. Прокопенко, С. Серьогін, О. Смагіна, М. Степанова, Ю. Шаров, Р. Яценко та ін.

Метою статті є аналіз навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності у ВНЗ.

Підписавши угоду щодо стандартизації підходів до організації навчального процесу і функціонування вищої школи в Європейському Союзі, Україна визнала принципи, на яких будується європейський освітній, дослідницький та культурний простір і взяла на себе зобов’язання реформувати національну систему освіти відповідно до основних положень Болонської декларації, серед яких найважливішим вважається якість вищої освіти [1].

Насамперед, необхідно вдосконалити нормативно-правове забезпечення діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ), зокрема організації навчального процесу. Основним нормативним документом, що визначає організацію навчального процесу в конкретному напрямку освітньої або кваліфікаційної підготовки, є навчальний план [2]. Отже, необхідно модернізувати навчальні плани підготовки бакалаврів і магістрів.

Навчальний план – це нормативний документ вищого навчального закладу [2]. ВНЗ на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ECTS, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю [3]. Відповідальність за якість складання навчального плану, його відповідність стандартам вищої освіти покладається на керівника вищого навчального закладу; навчальний план затверджує керівник ВНЗ [3].

Якісний навчальний план – фундамент якісної вищої освіти. Проблема якості підготовки фахівців з охоронної діяльності для системи освіти будь-якої країни була, є і буде актуальною. Особливо це питання загострюється нині, коли зростає конкуренція між вищими навчальними закладами на ринку освітніх послуг; в Україні спостерігається тенденція до перевищення кількості випускників середньої школи над кількістю місць для прийому абітурієнтів на перший курс; фактично ліквідоване державне працевлаштування випускників; знижується престиж деяких спеціальностей тощо [4].

Серед цілей Болонської конвенції, які, на думку міністрів освіти країн Європи, мають першочергове значення для створення європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти у світі: сприяння мобільності через усунення перешкод на шляху ефективного використання права на вільне пересування з безпосередньою метою: забезпечення студентам доступу до навчальних можливостей, а також до відповідних послуг; сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості освіти з метою вироблення порівняльних критеріїв і методологій; просування необхідних європейських стандартів у галузі вищої освіти, зокрема щодо розробки навчальних планів, співробітництва між освітніми закладами, схем мобільності й інтегрованих навчальних, дослідних і виховних програм [5].

Навчальна програма дисципліни є складовою стандарту вищої освіти вищого навчального закладу.

Згідно з положеннями Комплексу нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 31.07.1998 № 285, зі змінами та доповненнями, внесеними розпорядженням МОН України від 05.03.2001 № 28-р, рекомендований термін навчання бакалавра денної форми:

– на базі повної загальної середньої освіти – 3, 5-4 роки;

– на базі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста за відповідною до напряму підготовки бакалавра спеціальністю – 2,5-3 роки.

Нормативна кількість залікових одиниць на один навчальний рік – 60 кредитів ECTS. Обсяг навчального часу освітньо-професійної програми бакалавра залежно від терміну навчання наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Обсяг навчального часу освітньо-професійних програм бакалавра

Термін навчання за денною формою, роки	3	3,5	4
Загальний обсяг навчального часу, кредити ECTS	180	210	240

Зазвичай в Україні навчальні плани підготовки бакалаврів на базі повної загальної середньої освіти розраховані на чотири роки навчання.

Порівняння навчальних планів підготовки бакалавра у ВНЗ показує, що в провідних вищих навчальних закладах професійна підготовка становить більший відсоток від загального навчального часу підготовки фахівців, тобто організація навчального процесу в них спрямована на формування компетентності випускника у сфері професійної діяльності [6].

Загальний навчальний час підготовки фахівців за ОКР магістра (спеціаліста) за один рік становить 2160 акад. год., 40 національних кредитів або 60 кредитів ЄКТС (для окремих спеціальностей за 1,5 року навчання – 3240 акад. год., 45 національних кредитів або 90 кредитів ЄКТС). При цьому в загальний обсяг входить час на виконання і захист дипломного проекту.

Навчальне навантаження (аудиторна та самостійна робота) для студентів усіх курсів навчання становить не більше 9 академічних годин в день (54 – на тиждень).

У навчальному плані вказується загальний обсяг кожної дисципліни як в академічних годинах, так і в кредитах ЄКТС відповідно до чинної ОПП і прийнятої організації навчального процесу. Загальний обсяг годин із навчальної дисципліни включає час на проведення лекцій, практичних, семінарських, лабораторних занять, контрольних заходів та самостійної роботи. Час на виконання курсового проекту (роботи) з дисципліни може входити до загального часу, виділеного на неї, або виділятися окремим рядком.

Нормативні навчальні дисципліни та їх обсяг встановлюються державним стандартом вищої освіти. Дотримання їх назв та обсягів є обов'язковим для навчального закладу. Збільшення обсягів нормативних навчальних дисциплін може відбуватися лише за рахунок годин, відведених на цикл дисциплін самостійного вибору ВНЗ [6].

Нормативні навчальні дисципліни групуються за циклами підготовки. Практики та дипломне проектування (виконання дипломного проекту чи роботи) входять до циклу професійної та практичної підготовки.

Вибіркові навчальні дисципліни професійного спрямування встановлюються відповідною випусковою кафедрою і складаються із циклів самостійного вибору ВНЗ та вільного вибору студента. Вони вводяться для індивідуалізації навчання і задоволення освітніх і кваліфікаційних потреб особи, ефективного використання можливостей і традицій конкретного навчального закладу, регіональних потреб тощо. Навчальний час, що передбачений для засвоєння змісту навчання самостійного вибору навчального закладу, не повинен перевищувати 70% навчального часу засвоєння вибіркової частини змісту навчання.

Для забезпечення дійсно вільного вибору студентів відповідними кафедрами університету запропоновано перелік дисциплін та практик, загальний навчальний час засвоєння яких перевищує навчальний час, що передбачений ОПП для цієї частини підготовки.

Модель формування готовності майбутніх фахівців з охоронної діяльності до професійної діяльності передбачає підбір навчального матеріалу зі спеціальних дисциплін та змісту виробничої практики, який має спрямовуватися на формування в майбутніх фахівців з охоронної діяльності особистісних рис і професійних якостей, важливих для успішної професійної діяльності [6].

Таким чином, системне та цілісне уявлення про сутність і структуру готовності майбутніх фахівців з охоронної діяльності до професійної діяльності, критерії, показники і рівні даної готовності майбутніх фахівців з охоронної діяльності до професійної діяльності в процесі вивчення спеціальних дисциплін сприятиме ефективному формуванню готовності даних фахівців до професійної діяльності.

Так, вищий навчальний заклад, будучи освітньо-соціальною організацією, відповідає основним властивостям системи: 1) цілеспрямованості (мети в області якості); 2) складності (безліч структурних підрозділів і складність їх взаємозв'язку); 3) подільності (освітня, науково-дослідна, навчально-методична, господарська діяльність); 4) цілісності (спрямованість дій структурних підрозділів підпорядковане єдиним цілям); 5) різноманіттю елементів і розбіжності їхньої природи (різні види діяльності мають свою функціональну специфічність і автономність); 6) структурності (взаємозалежність і взаємозв'язок між підрозділами згідно ієрархічних рівнях). Використання системного підходу до управління освітньою організацією полягає, передусім, у розгляді її взаємозв'язаних елементів та обліку впливу зовнішнього середовища і зворотного зв'язку на ефективність їх діяльності. Таким чином, найбільш раціональним підходом до управління якістю послуг в освітній організаціях, що відповідає вимогам сьогоднішньої практики, є системний підхід [7].

Ми розділяємо погляд на зазначену проблему В. Федорова [8]. Науковець вважає, що в університет, як організаційно-освітню систему, входять інститути й факультети, кафедри інститутів і факультетів, професорсько-викладацький склад, студенти. Взаємини й взаємозв'язок між даними елементами, що визначають структуру ВНЗ, є основою для системи організації ієрархічного керування в освітньому закладі. При такому підході кожна з перерахованих вище складових частин ВНЗ являє собою підсистему керування, яка в ієрархії всієї системи керування відповідає певному рівню [8]. Слід підкреслити, що головна мета функціонування університету – це якість професійної підготовки студентів-випускників на «виході» з навчального закладу. Досягнення цієї мети забезпечує організаційно-освітня система ВНЗ за допомогою тісного взаємозв'язку між вищезазначеними елементами, на рівні кожного із них здійснюється професійне становлення майбутніх фахівців з охоронної діяльності.

Під час виділення основних компонентів (рівнів) управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності у ВНЗ в увагу прийняте положення про те, що якість освітньої системи відображає успішність реалізованого в ній освітнього процесу, це є основою для визначення якості професійної підготовки даних студентів [9].

Перший рівень системи керування якістю – ВНЗ. Напрямки, що забезпечують якість діяльності суб'єкта на даному рівні, визначаються, виходячи з необхідності реалізації Державного освітнього стандарту, а також концепції розвитку професійної освіти й програми розвитку університету. Для реалізації даних документів необхідно забезпечити відповідне функціонування університету як освітньої системи [10]. Доцільно представити напрямок такої діяльності за схемою «вхід», «функціонування» і «вихід».

Тоді на «вході» ВНЗ як суб'єкт керування забезпечує чіткість організаційної структури функціонування університету, визначення спеціальностей (напрямків) підготовки, а також рівень реалізації освітніх програм, розробку змісту освітніх програм, що відповідають вимогам державного стандарту, визначеність структури освітнього процесу, якісний склад професорсько-викладацького корпуса, матеріальні й педагогічні умови забезпечення освітнього процесу, основні напрямки й зміст діяльності факультетів (інститутів) із реалізації прийнятої концепції освітнього розвитку ВНЗ.

Спираючись на дослідження О. Глузмана, І. Медведєва вважаємо, що в площині «функціонування» реалізуються освітня, наукова й науково-методична, організаційно-управлінська й контрольна діяльність університету, кожна з яких наповнена відповідним змістом [11].

Освітня діяльність містить у собі реалізацію освітнього процесу, оперативний і системно-підсумковий аналіз, оцінку досягнення якісних параметрів за результатами сесій, захисту дипломних робіт і поточних контрольних випробувань. Крім того, здійснюється загальна координація діяльності інститутів і факультетів із забезпечення функціонування освітнього процесу, узагальнений аналіз і оцінка відповідності створюваних на факультетах педагогічних умов вимогам державного освітнього стандарту, а також аналіз і оцінка змісту й рівня реалізованих професійно-освітніх програм.

Наукова й науково-методична діяльність складається з таких основних видів: організації досліджень за актуальними проблемами професійної освіти, а також у предметних областях, відповідних до профілю підготовки фахівців з охоронної діяльності; організації досліджень із виявлення стану якості освітнього процесу; розробки нормативної й інструментальної бази оцінки якості освітнього процесу; координації наукових досліджень у підрозділах університету; забезпечення науково-методичного супроводу освітнього процесу; підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру, докторантуру; забезпечення процесу підвищення науково-педагогічної кваліфікації викладачів університету; організації наукових конференцій в університеті; створення дослідницьких лабораторій, центрів, інститутів.

Організаційно-управлінська й контрольна діяльність забезпечує супровід освітнього процесу через створення й функціонування на постійної основі вченої, науково-методичної й науково-технічної ради університету, визначення функціонально-управлінських повноважень і координацію діяльності в організаційній структурі університету, а також її вдосконалювання. Дана діяльність включає заходи, пов’язані з аналізом і оцінкою виконання прийнятих у ВНЗ рішень, ефективності діяльності організаційних структур університету та інше [12].

На «виході» університет здійснює підготовку до випуску майбутніх фахівців з охоронної діяльності, організацію роботи державних екзаменаційних комісій, аналіз і оцінку якості підготовки цих фахівців, а також аналіз і оцінку якості діяльності університету [13].

Отже, діяльність університету щодо розвитку якості професійної освіти можливо поділити за наступними напрямками. Серед них: упровадження інноваційної моделі розвитку ВНЗ; розробка нового бачення моделі фахівця з охоронної діяльності; розробка нових освітніх стандартів і освітніх програм; визначення інноваційної політики в області професійної освіти, що полягає в розробці нових принципів функціонування й розвитку системи підготовки економічних кадрів, концепції підготовки фахівців з охоронної діяльності у ВНЗ і програми розвитку університету. До перспективної діяльності відноситься інноваційне проектування нової структури спеціальностей, змісту нових навчальних планів і освітніх програм, нової структури управління у ВНЗ.

Другий рівень керування якістю у ВНЗ – факультет (інститут). За дослідженням П. Єгорова, основне завдання полягає в забезпеченні й розвитку якості процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, що реалізується в декількох напрямках і включає такі види діяльності: навчально-виховну, науково-методичну, науково-дослідну, організаційну, забезпечення необхідної кваліфікації професорсько-викладацького складу й відповідної матеріально-технічної бази навчального процесу [14].

Структура й особливості діяльності факультету або інституту в умовах функціонування ВНЗ розглядали В. Вербець, П. Єгоров, М. Пучков. На основі аналізу зазначених праць ми визначаємо наступні напрямки діяльності факультету або інституту в складі окремого ВНЗ [15].

У зміст навчально-виховної діяльності входить: визначення переліку спеціальностей і напрямків підготовки, реалізованих на факультеті; забезпечення гуманітарного, загально-професійного, спеціального й інших циклів підготовки відповідними навчальними планами спеціальностей; реалізація всіх форм лекційних, лабораторно-практичних навчальних занять, практик, іспитів, заліків; організація системи виховної роботи й випуску фахівців, аналізі оцінка їх підготовки. Сюди ж можна віднести загальну координацію діяльності кафедр із забезпечення функціонування освітнього процесу, постійне відстеження відповідності кафедральних освітніх систем вимогам державного освітнього стандарту й прийнятої в університеті концепції розвитку професійної освіти, а також оцінку якості результатів навчальної діяльності кафедр.

Навчальна й науково-методична діяльність на рівні факультету передбачає організацію науково-методичних досліджень із проблеми забезпечення якості навчального процесу; розробку комплексу навчально-програмної документації для всіх спеціальностей, за якими ведеться підготовка; організацію розробки й відновлення навчально-методичного забезпечення всіх дисциплін, що викладаються викладачами всіх кафедр, а також видання навчально-методичної літератури. У дану діяльність включено забезпечення функціонування методичних комісій і рад.

Науково-дослідна діяльність, що забезпечує науковий фундамент освітнього процесу, включає в себе: визначення тематики наукових досліджень у рамках наукових напрямків, розроблювальних в університеті; активне залучення професорсько-викладацького складу й студентів до участі в наукових дослідженнях з різних проблем прикладного й фундаментального характеру; аналіз і оцінку ефективності наукових досліджень і рівня використання їх результатів у навчальному процесі; організацію науково-методичних конференцій, наукових семінарів.

Організаційна діяльність на даному рівні управління має безпосередній вплив на: загальну координацію функціонування кафедр, визначення й відновлення змісту функціональних повноважень організаційних структур факультету (інституту), аналіз і оцінку ефективності діяльності організаційних структур факультету, забезпечення роботи вченої ради й інших організаційних структур.

Забезпечення якості професорсько-викладацького складу здійснюється шляхом реалізації планів підвищення кваліфікації й підготовки кадрів через аспірантуру й докторантуру, складених з урахуванням результатів аналізу й оцінки фактичного рівня науково-педагогічної кваліфікації викладачів.

Матеріально-технічне забезпечення навчального процесу на основі аналізу й оцінки якості аудиторного фонду припускає оснащення навчальних лабораторій і аудиторій сучасними технічними засобами, а також створення нових аудиторій і лабораторій.

Отже, зміст діяльності факультетів (інститутів) щодо забезпечення якості освітнього процесу включає: розробку концепції, програми розвитку факультету або планів розвитку освітніх послуг; роботу з відкриття нових спеціальностей, відновлення змісту освіти й удосконалювання освітнього процесу. На розвиток якості професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності впливає спрямоване розширення тематики науково-дослідної діяльності на факультетах, удосконалювання організаційно-управлінської взаємодії окремих структур підрозділу ВНЗ.

На рівні кафедри здійснюються паралельно з управлінням на рівні факультету такі види діяльності, як: навчально-виховна, науково-методична, науково-дослідна й організаційна, діяльність із комплектування професорсько-викладацького складу й забезпечення матеріально-технічного оснащення навчального процесу.

Аналіз монографії «Інформаційні технології в роботі кафедри» дозволяє констатувати, що в узагальненому виді зміст діяльності кафедри із забезпечення якості викладання навчальних дисциплін представляється наступним. У частині навчально-виховної діяльності здійснюється визначення змісту освіти і проведення різних форм навчальних занять, запланованих у системі їх викладання. Зокрема, передбачено: реалізацію комплексу додаткових освітніх послуг, моніторинг якості діяльності викладачів кафедри, організацію випуску фахівців з охоронної діяльності, аналіз і оцінку якості їх підготовки на кафедрі (для випускаючих кафедр) [17].

У науково-методичну діяльність входять такі напрямки: забезпечення повного методичного оснащення дисциплін, що викладаються викладачами кафедр; розробка системи комплексної оцінки якості навчального процесу, методичний аналіз системи викладання дисциплін і проведення навчальних занять, організація роботи методичних семінарів з обговорення нових технологій, форм і методів навчання, що реалізують основні положення концепції розвитку професійної освіти.

Науково-дослідна діяльність на кафедрі пов'язана з реалізацією тематичних планів наукових досліджень університету, залученням майбутніх фахівців з охоронної діяльності до науково-дослідної роботи, участю в наукових конференціях і семінарах різного рівня.

Забезпечення необхідного рівня науково-педагогічної кваліфікації викладачів на кафедрі здійснюється шляхом навчання в інститутах і на факультетах підвищення кваліфікації, стажування в наукових центрах і інших освітніх установах, а також під час виконання дисертаційних досліджень у рамках аспірантури, докторантури. Кафедра також забезпечує матеріально-технічну оснащеність навчальних дисциплін необхідним лабораторним устаткуванням, педагогічними засобами, навчальними класами з комп'ютерною технікою, навчальною, методичною й довідковою літературою.

На рівні «викладач» діяльність системи управління якістю підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності включає реалізацію функцій, пов'язаних із виконанням навчальної, навчально-методичної, науково-дослідної, організаційно-методичної й виховної роботи. Основним об'єктом управління якістю для викладача є система викладання навчальної дисципліни.

У частині навчальної роботи зміст діяльності викладача – це реалізація всіх форм навчальних занять, включених у систему викладання дисципліни, організація якісної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з охоронної діяльності на кожному занятті, включаючи їх мотивацію й забезпечення активності навчання, контроль знань і вмінь на заняттях, своєчасне коректування якості засвоєння знань для досягнення цілей навчання. С. Хребіна зауважує, що викладач застосовує фасилітацію для вдосконалення діяльності студентів, допомоги їм у її організації, досягненні успіхів. Він застосовує різні методики для сприяння майбутнім фахівцям з охоронної діяльності у вирішенні певних проблем. Це може бути фасилітація формування мети; фасилітація пошуку предмета пізнання; фасилітація вибору способів діяльності; фасилітація прийняття рішення тощо[18].

Навчально-методична робота викладача складається з розробки педагогічних основ системи викладання дисципліни (цілей і завдань дисципліни, системи знань і вмінь, принципів побудови змісту й технології навчання, загальної структури педагогічного процесу на заняттях) з урахуванням концепції професійної освіти й вимог державного освітнього стандарту. До даного напрямку відносяться також розробка повного методичного забезпечення щодо використовуваних технологій навчання (конспектів лекцій, методики й змісту лабораторно-практичних занять, екзаменаційних квитків, тематики й змісту курсових, дипломних робіт і проектів, різних завдань), розробка необхідного дидактичного матеріалу для майбутніх фахівців з охоронної діяльності (методичних рекомендацій, вказівок, алгоритмів, програм), дидактичне й технічне оснащення лабораторій і спеціалізованих навчальних аудиторій, участь у методичних конференціях і семінарах. Зокрема, В. Краєвський розрізняє три джерела методичного забезпечення навчальної діяльності викладача: 1) педагогічна наука в її концептуальній формі, представлена у вигляді теоретичних концепцій, як знання в процесі його формування; 2) педагогічна наука в її нормативній формі, як система основних загальноприй-

нятих положень, що опосередковані регулятивами практичної педагогічної діяльності; 3) результати власної наукової діяльності викладача, що включають також і дуже важливий методологічний аспект у формі індивідуальної рефлексії з приводу цієї діяльності [19].

Особливу роль у педагогічної діяльності викладача грає організаційно-методична і виховна робота. За дослідженням М. Гур'єва, в організаційно-методичну діяльність викладача входить профорієнтаційна робота, участь у засіданнях кафедри та в діяльності рад і комісій різних рівнів і напрямків, взаємодія з освітніми установами під час проведення предметних олімпіад і конкурсів, виконання робіт із доручення кафедри. Виховна робота викладача включає реалізацію виховних функцій у процесі викладання навчальної дисципліни, постійну роботу, спрямовану на формування індивідуальності майбутнього фахівця з охоронної діяльності, розвиток у ньому професійних якостей, особистісного світогляду, морально-етичних сторін особистості, участь у виховних заходах з іншими фахівцями, роботу як куратора навчальної групи [20].

На рівні управління «студент» виступає об'єктом, якість його навчально-пізнавальної діяльності. У цьому випадку особливе значення має особиста зацікавленість майбутнього фахівця з охоронної діяльності в забезпеченні й розвитку якості своєї підготовки. Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова вважають, що це визначається засвоєнням змісту професійної освіти, укладеного в навчальних планах і програмах навчальних дисциплін [21].

Канал розвитку якості професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності залежить від діяльності цих фахівців із вдосконалювання якості своєї навчальної роботи. Така робота може містити в собі такі види діяльності: підвищення рейтингу, додаткове освоєння нових методів і технологій професійної діяльності, одержання додаткових освітніх послуг, відвідування факультативних занять, участь у науково-дослідній роботі. Реалізація перерахованих вище відповідних видів діяльності спрямована на забезпечення й удосконалювання освітнього процесу у ВНЗ, що дозволяє підтримувати необхідний рівень якості професійної підготовки майбутніх фахівців і підвищувати його [22].

О. Туголукова підкреслює, що таким чином сформується зовсім інший фахівець з охоронної діяльності незмірно більш високого, глобального рівня мислення, підготовки й досвіду, це можливо, якщо професійна підготовка майбутніх фахівців з охоронної діяльності буде спиратися на добре налагоджену систему надбаних загальних і спеціальних знань, реалізованих методик, в основу яких покладені принципи фундаментальності, системності, взаємозв'язок теорії й практики [23].

Важливим є питання щодо здійснення керівництва на всіх рівнях функціонування системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності в умовах ВНЗ.

М. Гур'єв підкреслює: «Уся структура й сукупність адміністративних співробітників ВНЗ від ректора до фахівців, що здійснюють навчально-виховний процес на своєму робочому місці й ділянці діяльності, забезпечує якість педагогічного процесу й включена в нього» [20]. Отже, процес забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності ґрунтується на існуючій системі керування кафедрами й структурними підрозділами ВНЗ, здійснюється керівниками відповідних рівнів і педагогічним колективом у межах прав і посадових обов'язків.

Отже, взаємопов'язаність всіх елементів (рівнів) такої складної і багаторівневої системи, як вищий навчальний заклад, безумовно, впливає на якість кінцевого результату діяльності ВНЗ – якість професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності. Саме тому застосування системного підходу дасть змогу підвищити якість освітніх, науково-інноваційних процесів і забезпечити конкурентоспроможність ВНЗ та його випускників на ринку освітніх послуг.

Використана література:

1. Комюніке Конференції Міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти — Загальноєвропейський простір вищої освіти – Досягнення цілей, м. Берген, 19-20 травня 2005 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/994_576.
2. Міністерство освіти України. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ від 2 червня 1993 р. № 161 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93.
3. Закон України. Про вищу освіту: Закон від 1 липня 2014 р. № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України, 2014, № 37-38, ст. 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/ laws/show/1556-18.
4. Бадер В. І. Проблеми забезпечення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України / В. І. Бадер, А. О. Андрющук // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку / Архів номерів / Випуск № 2, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_ arhiv_pn_n2_2009_st_10/.
5. Болонська конвенція, Спільна заява міністрів освіти Європи – Зона європейської вищої освіти, м. Болонья, 19 червня 1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zavantag.com/docs/203/index-555130-3.html.
6. Загородня А. А. Аналіз навчальних програм та моделей підготовки фахівців в Україні / А. А. Завгородня // ISSN Online: 2312-5829. Освітологічний дискурс, 2016, № 3 (15). – С. 152–161.
7. Медведєв І. А. Державне управління розвитком університету: теоретично-прикладний аспект: монографія / І. А. Медведєв. – Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2011. – 220 с.
8. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика: монография / В. А. Федоров. − Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. − 330 с.

9. Прокопенко А. І. Теоретичні питання оцінки якості роботи вищого навчального закладу / А. І. Прокопенко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. – Тернопіль, 2010. – № 2. – С. 56–61.
10. Технологическое образование: проблемы и перспективы взаимодействия вуза и школы: коллективная монография / отв. ред., автор-сост. П. А. Петряков; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. – 288 с.
11. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование, опыт системного исследования: монография / А. В. Глузман. – Київ : Просвіта, 1996. – 312 с.
12. Прокопенко С. Т. Оценка работы ВУЗа / С. Т. Прокопенко // Наука и образование. – Красноярск, 2009. – № 3. – С. 8–16.
13. Бадаян И. М. Стратегическое управление качеством профессиональной подготовки специалистов в вузе: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. М. Бадаян ; НОУ ВПО «Университет Российской академии образования». – Москва, 2009. – 44 с.
14. Справочник абитуриента учетно-финансового факультета / под ред. д-ра экон. наук, проф. П. В. Егорова. – Донецк: ДонНУ, 2011. – 64 с.
15. Вербець В. В. Соціально-педагогічний моніторинг у вузі: методологія, методика, організація: монографія / В. В. Вербець. – Рівне: РДГУ, 2002. – 309 с.
16. Методическая работа в вузе: методические указания / сост. Н. П. Пучков. – Тамбов: Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010. – 32 с.
17. Информационные технологии в работе кафедры: монография / А. Н. Бабенков, В. С. Блюм, С. Д. Бодрунов, и др.; под общ. ред. А. Г. Степанова. – Санкт-Петербург : ГУАП, 2014. – 276 с.
18. Хребина С. В. Организационная психология образования: феноменология и концепция развития: монография / С. В. Хребина. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2007. – 288 с.
19. Краевский В. В. Повышение квалификации педагога – что это значит сегодня / В. В. Краевский. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 1996. – 58 с.
20. Гурьев М. Е. Структурообразующее значение целостного педагогического процесса в становлении и развитии образовательной среды вуза / М. Е. Гурьев // Педагогическая мастерская: научно-метод. сб. / гл. ред. И. В. Романова. – Чебоксары: ЦДИП «INet», 2014. – Вип. 2. – С. 9–12.
21. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – Москва : Пед. общество России, 2001. – 128 с
22. Клебанова Т. С. Особенности и опыт внедрения информационных технологий в управление кафедрой / Т. С. Клебанова, Р. Н. Яценко // Економіка розвитку: наук. журн. – 2010. – № 1. – С. 100.
23. Туголукова А. Ю. Проблемы подготовки современных специалистов экономического профиля / А. Ю. Туголукова // Педагогическая мастерская: научно-метод. сб. / гл. ред. И. В. Романова. – Чебоксары : ЦДИП «INet», 2014. – Вип. 2. – С. 26.

References:

1. Komyunike Konferentsiyi Ministriv krayin Yev-ropy, vidpovidal'nykh za sferu vyshchoyi osvity — Zahal'noyevropeys'kyy prostir vyshchoyi osvity – Dosyahnennya tsiley, m. Berhen, 19-20 travnya 2005 r. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/994_576.
2. Ministerstvo osvity Ukrayiny. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro orhanizatsiyu navchal'noho protsesu u vyshchykh navchal'nykh zakladakh: Nakaz vid 2 chervnya 1993 r. 161 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93.
3. Zakon Ukrayiny. Pro vyshchu osvitu: Zakon vid 1 lypnya 2014 r. 1556-VII // Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny, 2014, 37-38, st. 2004 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon4.rada.gov.ua/ laws/show/1556-18.
4. Bader V. I. Problemy zabezpechennya yakosti pidhotovky fakhivtsiv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny / V. I. Bader, A. O. Andryushchuk // zhurnal «Pedahohichna nauka: istoriya, teoriya, praktyka, tendentsiyi rozvytku» / Arkhiv nomeriv / Vypusk 2, 2009 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_ arhiv_pn_n2_2009_st_10/.
5. Bolons'ka konventsiya, Spil'na zayava ministriv osvity Yevropy — Zona yevropeys'koyi vyshchoyi osvity, m. Bolon'ya, 19 chervnya 1999 r. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://zavantag.com/docs/203/index-555130-3.html.
6. Zahorodnya A. A. Analiz navchal'nykh prohram ta modeley pidhotovky fakhivtsiv v Ukrayini // ISSN Online: 2312-5829. Osvitolohichnyy dyskurs, 2016, 3 (15) – s. 152–161.
7. Medvedyev I. A. Derzhavne upravlinnya rozvytkom universytetu: teoretychno-prykladnyy aspekt: monohrafiya / I. A. Medvedyev. – Kharkiv : Vyd-vo KharRI NADU «Mahistr», 2011. – 220 s.
8. Fedorov V. A. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: teoriya, ehmpirika, praktika: monografiya / V. A. Fedorov. − Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 2001. − 330 s.
9. Prokopenko A. I. Teoretychni pytannya otsinky yakosti roboty vyshchoho navchal'noho zakladu / A. I. Prokopenko // Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatyuka. Ser. Pedahohika / redkol.: L. Voznyuk, V. Kravets', V. Madzihon [ta in.]. – Ternopil', 2010. – 2. – S. 56-61.
10. Tekhnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy vzaimodejstviya vuza i shkoly: kollektivnaya monografiya / otv. red., avtor-sost. P. A. Petryakov; NovGU imeni YAroslava Mudrogo. – Velikij Novgorod, 2008. – 288 s.
11. Gluzman A. V. Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie, opyt sistemnogo issledovaniya: monografiya / A. V. Gluzman. – Kyiv : Prosvita, 1996. – 312 s.
12. Prokopenko S. T. Ocenka raboty VUZa / S. T. Prokopenko // Nauka i obrazovanie. – Krasnoyarsk, 2009. – № 3. – S. 8-16.
13. Badayan I. M. Strategicheskoe upravlenie kachestvom professional'noj podgotovki specialistov v vuze: avtoref. dis. … dokt. ped. nauk: 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» / I. M. Badayan; NOU VPO «Universitet Rossijskoj akademii obrazovaniya». – Moscow, 2009. – 44 s.
14. Spravochnik abiturienta uchetno-finansovogo fakul'teta / pod red. d-ra ehkon. nauk, prof. P. V. Egorova. – Doneck: DonNU, 2011. – 64 s.
15. Verbets' V. V. Sotsial'no-pedahohichnyy monitorynh u vuzi: metodolohiya, metodyka, orhanizatsiya: monohrafiya / V. V. Verbets'. – Rivne: RDHU, 2002. – 309 s.
16. Metodicheskaya rabota v vuze: metodicheskie ukazaniya / sost. N. P. Puchkov. – Tambov: Izd-vo GOU VPO TGTU, 2010. – 32 s.

17. Informacionnye tekhnologii v rabote kafedry: monografiya / A.N. Babenkov, V. S. Blyum, S. D. Bodrunov, i dr.; pod obshch. red. A. G. Stepanova. – St. Petersburg : GUAP, 2014. – 276 s.
18. Hrebina S. V. Organizacionnaya psihologiya obrazovaniya: fenomenologiya i koncepciya razvitiya: monografiya / S. V. Hrebina. – Pyatigorsk: Izd-vo PGLU, 2007. – 288 s.
19. Kraevskij V. V. Povyshenie kvalifikacii pedagoga – chto ehto znachit segodnya / V. V. Kraevskij. – Bijsk: NIC BiGPI, 1996. – 58 s.
20. Gur'ev M. E. Strukturoobrazuyushchee znachenie celostnogo pedagogicheskogo processa v stanovlenii i razvitii obrazovatel'noj sredy vuza / M. E. Gur'ev // Pedagogicheskaya masterskaya: nauchno-metod. sb. / gl. red. I. V. Romanova. – CHeboksary: CDIP «INet», 2014. – Vip. 2. – S. 9-12.
21. Matros D. SH. Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove novyh informacionnyh tekhnologij i obrazovatel'nogo monitoringa / D. SH. Matros, D. M. Polev, N. N. Mel'nikova. – Moscow : Ped. obshchestvo Rossii, 2001. – 128 s
22. Klebanova T. S. Osobennosti i opyt vnedreniya informacionnyh tekhnologij v upravlenie kafedroj / T. S. Klebanova, R. N. YAcenko // Ekonomika rozvitku: nauk. zhurn. – 2010. – №1. – S. 100-103.
23. Tugolukova A. Yu. Problemy podgotovki sovremennyh specialistov ehkonomicheskogo profilya / A. Yu. Tugolukova // Pedagogicheskaya masterskaya: nauchno-metod. sb. / gl. red. I. V. Romanova. – CHeboksary : CDIP «INet», 2014. – Vip. 2. – S. 26-27.

Кисленко Д. П. Анализ учебных планов и программ профессиональной подготовки будущих специалистов по охранной деятельности

В статье рассмотрены основные нормативные документы, определяющие организацию учебного процесса профессиональной подготовки будущих специалистов по охранной деятельности. Автором выделены основные компоненты управления качеством профессиональной подготовки будущих специалистов по охранной деятельности в высшем учебном заведении. Проанализировано содержание деятельности университетов, институтов, кафедр по обеспечению качества образовательного процесса. Исследованы общие направления деятельности отдельных кафедр в образовательном процессе, а именно учебную, научно-методическую, научно-исследовательскую, организационно-методическую и воспитательную деятельность. Рассмотрена структура и совокупность административных сотрудников высших учебных заведений, которые влияют на систему обеспечения качества профессиональной подготовки будущих специалистов по охранной деятельности.

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, образовательная деятельность, учебный процесс, учебный план, учебная программа дисциплины, учебная нагрузка, профессиональная подготовка, будущие специалисты по охранной деятельности.*

Kyslenko D. P. Analysis of training plans and professional preparation programs for future professional activities

The article deals with the main normative documents defining the organization of the educational process of professional training of future specialists in security activities. The author highlights the main components of quality management of the professional training of future specialists in security activities at a higher educational institution. The content of the activities of universities, institutes, departments concerning the quality of educational process is analyzed. The general directions of activity of separate departments in the educational process, namely, educational, scientific-methodical, scientific-research, organizational-methodical and educational activity are investigated. The structure and set of administrative staff of higher educational institutions that influence the quality assurance system of professional training of future specialists in security activities are considered.

Key words: *higher educational institution, educational activity, educational process, curriculum, curriculum of discipline, study load, professional training, future specialists in security activities.*

УДК 811.512.161:378.147

Кіндрась І. В.

ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ВМІНЬ УСНОГО ТУРЕЦЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У пропонованій науковій розвідці здійснено спробу дослідження аспектів перевірки та оцінювання рівня сформованості вмінь усного турецького монологічного мовлення здобувачів вищої освіти. Зокрема, визначено критерії та шкалу оцінювання рівня сформованості вмінь усного турецького монологічного мовлення, виділено рівні оволодіння вміннями усного турецького монологічного мовлення та запропоновано вимоги до оцінювання рівня сформованості вмінь усного турецького монологічного мовлення здобувачів вищої освіти. Для перевірки рівня сформованості вмінь усного турецького монологічного мовлення пропонується використовувати такі критерії: тематичність, розгорнутість, цілеспрямованість, організованість, довільність, послідовність і логічність. Для оцінювання вмінь усного турецького монологічного мовлення за цими критеріями запропоновано вимоги та 50-ти бальну шкалу оцінювання.

Ключові слова: *турецька мова, монологічне мовлення, здобувачі вищої освіти, критерії оцінювання, шкала оцінювання, вимоги до оцінювання.*

Оволодіння іноземною мовою (далі ІМ) у системі вищої освіти стає все актуальнішим у сучасному суспільстві, оскільки Україна підтримує широкі зв’язки з багатьма країнами світу, збільшується кількість

підприємств, які працюють із закордонними партнерами, в Україні відбуваються динамічні перетворення в політичному, соціально-економічному і культурному житті. Зростає потреба суспільства в людях, котрі володіють турецькою мовою (далі ТМ) не лише як засобом спілкування, а й як засобом професійної взаємодії. Усі ці фактори значно вплинули на зацікавленість молоді до опанування ТМ та на підхід до навчання цієї ІМ як навчального предмета.

Загальновідомо, що мета навчання будь-якої ІМ полягає у формуванні в здобувачів вищої освіти (далі ЗВО) іншомовної комунікативної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності, яка забезпечувала б їхні комунікативні потреби. Одним із найважливіших аспектів формування іншомовної комунікативної компетентності є формування усномовленнєвої компетентності та оволодіння її важливою складовою частиною – монологічним мовленням (далі ММ). Зважаючи на це, навчання усного турецького монологічного мовлення (далі УТММ) є одним із основних завдань навчання в системі вищої освіти. Оцінювання результатів навчання є важливою складовою частиною системи навчання ІМ, метою якої є визначення та оцінювання рівня сформованості навичок та вмінь ЗВО. Успішна реалізація оцінювання впливає на ефективність всього процесу навчання. Тому оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ є особливо важливими як для викладача, так і для студента. Адже від об'єктивного оцінювання залежить рівень навченості ЗВО, а отже, і рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності в цілому.

Слід зазначити, що в методиці навчання ІМ створено всі необхідні передумови для успішного здійснення підсумкового результативного оцінювання рівня сформованості вмінь ММ: існують зразки контрольних завдань, за аналогією з якими викладач може розробляти свої, добираючи відповідні мовні та мовленнєві матеріали, але цього недостатньо для того, щоб забезпечити оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ, оскільки підсумковий контроль включає лише вимірювання і оцінювання кінцевих результатів і не може повністю ґарантувати досягнення цілей навчання. Це пояснюється тим, що кінцева відповідь неоднозначно пов'язана із змістом діяльності, яка привела до цієї відповіді. Правильна відповідь може бути отримана раціональним і нераціональним методами. Тому необхідно мати проміжні, постійні відомості про процес оволодіння діяльністю. Таким вимогам відповідає пооперaційний контроль, який дає викладачу відомості про правильність навчальних дій протягом усього процесу навчання монологічного мовлення. Отже, метою оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ у ЗВО вважаємо перевірку рівня сформованості вмінь ЗВО передавати в усній формі зміст прочитаного або прослуханого тексту та вміння будувати власне монологічне висловлювання (далі МВ) на основі відомого тексту або власних знань у межах вивченого мовного та мовленнєвого матеріалу. Об'єктом оцінювання вмінь УТММ є рівень їх сформованості.

За мету цієї статті приймаємо визначення критеріїв і шкали оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ, визначення рівнів оволодіння вміннями УТММ та вимог до оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ, оскільки від об'єктивного оцінювання залежить рівень навченості ЗВО, ефективність навчального процесу та якість підготовки фахівців.

Аналіз методичної літератури показав, що кожен науковець, досліджуючи проблеми оцінювання рівня сформованості вмінь ММ, пропонує власний підхід.

Так, О. Парнюгін, який досліджував питання контролю усного іншомовного спілкування ЗВО, вважав, що досягнення високого рівня усномовленнєвої компетентності студента можливе лише за умов удосконалення граматичної, лексичної та фонетичної правильності; швидкості висловлювання; насиченості мовними засобами; адекватному вибору мовних одиниць відповідно до комунікативного наміру мовця [5, с. 12].

Досліджуючи питання тестування рівня сформованості усномовленнєвої компетентності майбутніх учителів, О. Українська пропонує оцінювати вміння говоріння, конкретизовані відповідно до типових ситуацій використання ІМ; аргументацію висловлювання та відповідність висловлювання комунікативній ситуації [7, с. 82].

О. Устименко вважає, що МВ доцільно оцінювати з урахуванням таких критеріїв: відповідність висловлювання темі (ситуації), обраному типу монологу й досягнення комунікативної мети (вирішення комунікативного завдання); обсяг висловлювання; темп висловлювання; комбінування різних мовленнєвих зразків; ступінь зв'язності, логічності, аргументованості висловлювання; структурно-композиційна завершеність висловлювання; наявність елементів творчості у висловлюванні; фонетична, лексична, граматична й стилістична правильність мовлення в монологічній формі [8, с. 12].

На думку Н. Богуславської, для оцінювання вмінь ММ слід використовувати такі основні критерії: граматична правильність, послідовність викладу думок та аргументація думок з апелюванням до різних джерел [3, с. 231].

Турецькі методисти вважають, що критеріями оцінювання усного мовлення повинні бути: вимова (Telaffuz); потік мовлення (Konuşmanın akışı); використання лексики відповідно до теми висловлювання (Konuya göre elime seçimi) та правильне використання граматичних структур (Gramatik yapıların kullanımı) [9, с. 25; 10, с. 97; 11, с. 19; 12, с. 51].

Отже, і вітчизняні, і турецькі дослідники зазначають, що, оцінюючи рівень сформованості вмінь ММ, необхідно оцінювати граматичні, лексичні, фонетичні навички ММ, його відповідність комунікативній ситуації та темп висловлювання.

Проаналізувавши критерії оцінювання, запропоновані авторитетними науковцями, вважаємо, що для перевірки рівня сформованості вмінь УТММ найбільш релевантними є критерії, які випливають з психо-

логічних характеристик породження ММ: *тематичність, розгорнутість, цілеспрямованість, організованість, довільність, послідовність і логічність.*

Тематичність висловлювання – це критерій, за яким оцінюється відповідність МВ студента темі (ситуації), обраному типу монологу й досягнення комунікативної мети (вирішення комунікативного завдання) [8, с. 12].

Деякі дослідники під тематичністю розуміють співвідношення фраз, що стосуються теми висловлювання з урахуванням загальної кількості фраз [1, с. 138].

Нас цікавить саме аспект відповідності висловлювання темі (ситуації), тобто наскільки зміст розкриває задану тему.

Розгорнутість – критерій, за яким оцінюється дотримання логіко-часової послідовності викладу подій, висловлення свого про них, деталізація думки.

За критерієм **цілеспрямованості** оцінюються вміння ЗВО реалізовувати комунікативний намір (далі КН) відповідно до умов спілкування та комунікативних завдань. Цілеспрямованість передбачає такі вміння: визначати КН відповідно до ситуації спілкування; намічати структуру та шляхи реалізації КН; здійснювати висловлювання відповідно до КН; модифікувати висловлювання відповідно до ситуації спілкування [2, с. 14].

Наступний критерій оцінювання ММ – це **довільність**, яка передбачає вибір композиційно-мовленнєвої форми реалізації КН. Іншими словами, це вміння мовця використовувати найдоцільніші для певної ситуації лексичні та граматичні засоби, які найточніше передають задум [1, с. 139].

За критерієм довільності оцінюються вміння ЗВО оформляти комунікативні плани адекватними мовленнєвими засобами та вміння реалізовувати ці комунікативні плани за допомогою відповідних мовленнєвих засобів [1, с. 139].

Говорячи про **організованість**, необхідно зазначити, що за цим критерієм оцінюються вміннями ЗВО правильно планувати МВ, визначати його комунікативну мету; підпорядковувати окремі частини МВ загальній меті [1, с. 140]. Організованість МВ передбачає наявність композиційних складових монологу: вступу, основної частини та висновку, а також їх послідовним викладом.

Організованість висловлювання виявляється також у композиційно-змістовій єдності МВ, що досягається за рахунок вживання засобів міжфразового зв'язку [6, с. 213].

Послідовність і логічність – критерій, який дає змогу оцінити наскільки студент послідовний у своєму висловлюванні та наскільки логічно його продукує.

Останні два критерії – «послідовність та логічність» і «організованість» ми вирішили об'єднати, оскільки ці критерії відповідають за композиційно-змістову єдність МВ. Отже, останнім критерієм є **композиційно-змістова єдність.**

Для того, щоб оцінювання МВ було ефективним та об'єктивним, вважаємо за необхідне визначити кількість балів для кожного з критеріїв оцінювання.

Переглянувши численні джерела вітчизняних і зарубіжних дослідників, проаналізувавши критерії та шкали оцінювання, описані в ЗЄР [4, с. 41], ми дійшли висновку, що не існує однозначної думки щодо системи оцінювання.

Тому ми пропонуємо використовувати такий підхід до оцінювання УТММ відповідно до запропонованих нами критеріїв оцінювання. ЗВО може отримати максимум 50 балів, якщо його висловлювання відповідає всім вимогам обраних нами критеріїв. За МВ, яке відповідає кожному критерію, можна отримати 10 балів.

Відповідно до визначених критеріїв та кількості балів виділяємо такі рівні оволодіння УТММ: високий (10 балів); достатній (8–9 балів); середній (7–5 балів) та низький (4 і менше балів).

Визначивши критерії оцінювання та рівні оволодіння УТММ, перейдемо до розгляду вимог до оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ.

Таблиця 1

Вимоги до оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ

Рівень та бал	Характеристика рівня сформованості вмінь УТММ (відповідно до критеріїв оцінювання)
Високий рівень (10 балів)	ЗВО продукує послідовне, оригінальне за змістом, зв'язне МВ текстового рівня з певною комунікативною метою; точно й чітко висловлює свою думку та аргументує її. Продуковане МВ характеризується логічною та стилістичною довершеністю, багатством лексичного запасу, граматичною правильністю, відповідністю темі й комунікативній меті, повнотою та вичерпністю висвітлення теми.
Достатній рівень (8–9 балів)	ЗВО правильно відтворює (переказує) мікромонолог за зразком, розкриваючи його загальний зміст і головну думку, використовуючи при цьому доцільні для певної комунікативної ситуації лексичні та граматичні засоби, які передають задум, проте припускається лексичних неточностей, мовних помилок. У репродукованому МВ наявні зачин, основна частина та кінцівка.
Середній рівень (5–7 балів)	ЗВО відтворює за зразком досить зв'язний мікромонолог, проте розкриває тему частково, бажано повніше й ґрунтовніше. Послідовність викладу недосконала. ЗВО бракує лексичного запасу для продукування МВ, наявні мовні (лексичні, граматичні) помилки.
Низький рівень (4 і менше балів)	МВ фрагментарне. ЗВО демонструє розуміння теми, яка розкривається частково; продукує не пов'язані між собою окремі фрази, припускаючись мовних (лексичних, граматичних) помилок або демонструє розуміння МВ шляхом схвальної / несхвальної відповіді на запитання. Лексичний запас обмежений і МВ бракує зв'язності й цілісності.

Для оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ доцільно використовувати вимоги, представлені в таблиці 1, в яких враховано зазначені вище критерії та загальна кількість балів, яку можуть отримати ЗВО за відповідність їх МВ цим критеріям.

Отже, визначивши критерії та шкалу оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ, рівні оволодіння вміннями УТММ та запропонувавши вимоги до оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ ЗВО, вперше було здійснено спробу дослідження аспектів перевірки та оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ здобувачів вищої освіти, які вивчають ТМ у ВНЗ України.

Пропоноване дослідження не вичерпує всіх аспектів порушуваної проблеми, але розглядає деякі аспекти процесу оцінювання рівня сформованості вмінь УТММ. Перспективою подальшого дослідження є розроблення системи вправ для перевірки рівня сформованості вмінь УТММ у ЗВО, які вивчають ТМ в умовах немовного середовища у ВНЗ України, адже вправи – це той «контролюючий інструментарій», який необхідний викладачу для розв'язання проблеми адекватного оцінювання як одного із резервів підвищення якості навчання УТММ та ТМ у цілому.

Використана література:

1. Асадчих О. В. Методика навчання студентів мовних спеціальностей усного японського монологічного мовлення на початковому етапі : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. О. Василівна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2007. – 253 с.
2. Асадчих О. В., Смовженко Л. Г. Тестові задання до курсу «Методика навчання іноземних мов (для студентів-сходознавців)»: Навчально-методичний посіб. для студентів вищих навчальних закладів («Викладач східної мови та літератури»). – Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. – 272 с.
3. Богуславская Н. Е. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; Под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1991. – 240 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Парнюгин А. С. Контроль в обучении устному иноязычному общению студентов младших курсов языкового вуза (английский язык) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00. 02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / А. С. Парнюгин. – Томск, 2007. – 23 с.
6. Петрусевич Ю. А. Контроль та оцінювання англійського монологічного мовлення майбутніх учителів / Ю. А. Петрусевич // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер. : Педагогіка та психологія. – 2012. – Вип. 21. – С. 211–219.
7. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О. О. Українська. – Київський національний лінгвістичний ун-т. – Київ, 2009. – 300 с.

References:

1. Asadchykh O. V. Metodyka navchannya studentiv movnykh spetsialnostey usnoho yaponskoho monolohichnoho movlennya na pochatkovomu etapi : dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Asadchykh Oksana Vasylivna ; Kyyivskyy natsionalnyi un-t im. Tarasa Shevchenka. – Kyiv, 2007. – 253 s.
2. Asadchykh O. V., Smovzhenko L. H. Testovi zadannya do kursu «Metodyka navchannya inozemnykh mov (dlya studentiv-skhodoznavtsiv)»: Navchalno-metodychnyy posib. dlya studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv (za spets. «Vykladach skhidnoyi movy ta literatury»). – Kyiv : Vydavnychyy dim Dmytra Buraho, 2011. – 272 s.
3. Bohuslavskaya N. E. Metodyka razvytyya rechy na urokakh russkoho yazyka: Kn. dlya uchytelya / N. E. Bohuslavskaya, V. Y. Kapynos, A. Yu. Kupalova y dr.; Pod red. T. A. Ladyzhenskoy. – 2-e yzd., yspr. y dop. – Moscow : Prosveshchenye, 1991. – 240 s.
4. Nikolayeva S. Yu. Zahalnoyevropeyski Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya / Naukovyy redaktor ukrayinskoho vydannya doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolayeva. – Kyiv: Lenvit, 2003. – 273 s.
5. Parnyuhyn A. S. Kontrol v obuchenyy ustnomu ynoyazychnomu obshchenyyu studentov mladshykh kursov yazykovoho vuza (anhlyyskyy yazyk) : avtoref. dys. na soyskanye uch. stepeny kand. ped. nauk : 13.00. 02 – teoryya y metodyka obuchenyya y vospytanyya (ynostrannye yazyky) / Aleksandr Serheevych Parnyuhyn. – Tomsk. – 2007. – 23 s.
6. Petrusevych Yu. A. Kontrol ta otsinyuvannya anhliyskoho monolohichnoho movlennya maybutnikh uchyteliv / Yu. A. Petrusevych // Visnyk Kyyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Ser. : Pedahohika ta psykholohiya. – 2012. – Vyp. 21. – S. 211–219.
7. Ukrayinska O. O. Metodyka testuvannya rivnya sformovanosti movlennyevoyi kompetentnosti maybutnikh vykladachiv u hovorinni frantsuzkoyu movoyu: dys. kand. ped. nauk: 13.00.02 / O. O. Ukrayinska. – Kyyivskyy natsionalnyy linhvistychnyy un-t. – Kyiv, 2009. – 300 s.

Киндрась И. В. Оценивание уровня сформированности умений устной турецкой монологической речи соискателей высшего образования

В предлагаемой научной разведке предпринята попытка исследования аспектов проверки и оценки уровня сформированности умений устной турецкой монологической речи соискателей высшего образования. В частности, определены критерии и шкала оценивания уровня сформированности умений устной турецкой монологической речи, выделены уровни овладения умениями устной турецкой монологической речью, предложены требования к оцениванию уровня сформированности умений устной турецкой монологической речи соискателей высшего образования. Для проверки уровня сформированности умений устной турецкой монологической речи предлагается использовать следующие кри-

терии: тематичность, развернутость, целеустремленность, организованность, произвольность, последовательность и логичность. Для оценки умений устной турецкой монологической речи согласно этим критериям предложены требования и 50-ти балльная шкала оценивания.

Ключевые слова: *турецкий язык, монологическая речь, соискатели высшего образования, критерии оценивания, шкала оценивания, требования к оцениванию.*

Kindras I. V. Evaluation of the level of students' skills of producing oral Turkish monological statements

The proposed scientific research attempted to study the aspects of control and evaluation the level of students' skills of producing oral Turkish monological statements. In particular, the criteria and scale of evaluation of the level of students' skills of producing oral Turkish monological statements were described, the levels of formed skills of oral Turkish monologue speech were proposed, and the requirements for assessing the level of formation of the student' abilities of producing oral Turkish monological statements were determined. In order to control the level of students' skills of producing oral Turkish monological statement, it is proposed to use the following criteria: correspondence with the subject, completeness, purposefulness, organization, arbitrariness, consistency and logic. In order to evaluate the content of the oral Turkish monological statements according to these criteria the 50-point scale of the evaluation are proposed.

Key words: *Turkish language, monological statements, higher education, assessment criteria, scale of assessment, requirements for evaluation.*

УДК 371.31

Кічула М. Я., Саварин Т. В.

НАВЧАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: КРЕАТИВНИЙ АСПЕКТ

Метою дослідження є створення та реалізація педагогічних умов навчання медичної термінології, які сприяють формуванню професійних навичок майбутніх лікарів крізь призму креативного аспекту. Під час експерименту використовувались такі методи: теоретичний аналіз діагностики; спостереження; метод статистичного аналізу. У експерименті взяли участь студенти медичних та стоматологічних факультетів Тернопільського державного медичного університету імені І.Я. Горбачевського (загалом понад 500 респондентів). Контрольні та експериментальні групи були створені на початку експерименту. Традиційний підхід до навчання студентів-медиків практикувався в контрольній групі; в експериментальній групі було запроваджено підхід до модернізації навчального процесу в медичному університеті, який базується на креативному аспекті. Результати експериментальних робіт показали, що індивідуалізація навчального процесу є найважливішим компонентом формування та розвитку професійних якостей студентів-медиків.

Ключові слова: *креативний аспект, професійні якості, студенти-медики, творча діяльність, розвиток, професійна готовність, медична термінологія, дослідно-експериментальна робота.*

Латинська і старогрецька мови продовжують жити в термінології всіх наук і, насамперед, у медичній, яка нараховує понад 100 тис. термінів. Знання стародавніх мов допомагає свідомо розуміти мову як систему, інтерпретувати основні індоєвропейські мовні категорії, краще орієнтуватися в загальнолінгвістичних проблемах. В історії європейської світової культури роль латинської мови як мови народу великої і багатої культурної традиції винятково важлива. Загальнолінгвістичне і загальнокультурне значення латинської мови робить її вивчення органічним елементом філологічної освіти.

Медична наукова термінологія в процесі утворення завжди синхронізувалася з розвитком самої медицини. Нові назви хвороб, явищ, лікарських засобів вимагають нових термінів, які впродовж багатьох віків утворюються на основі латинсько-грецької лексики. Отож, як мова міжнародної наукової термінології, латинська мова не втратила свого значення і сьогодні.

Наукова термінологія відображає певні поняття в системі найменувань, які застосовуються в конкретній науці. У цьому полягає її вагоме значення для будь-якої галузі знань, зокрема для медицини. Багатогранність медичної науки породжує велику кількість термінів і вимагає орфографічної грамотності. З огляду на те, що саме терміносистеми складають основу професійної підготовки лікаря, метою курсу латинської мови в медичному виші є його термінологічна спрямованість. Термінологічна підготовка фахівців-медиків спрямована не лише на розвиток умінь розуміння термінів, а й грамотне використання їх у практичній і науковій діяльності.

Щоб сформувати в студентів-медиків бажані професійні якості, залучено студентів до спеціально організованої творчої діяльності, а для визначення рівня термінологічної підготовки майбутніх лікарів нами проведено експериментальне дослідження

В експерименті брали участь студентські групи медичного (спеціальність 222 «Медицина») та стоматологічного (спеціальність 221 «Стоматологія») факультетів. На початку нашого експерименту ми визначили контрольну й експериментальну групи. У контрольній групі практикувався традиційний підхід до навчання студентів-медиків; в експериментальній групі був впроваджений запропонований нами підхід до модернізації освітнього процесу в медичному виші.

Під час проведення експерименту ми користувалися такими методами: теоретичного аналізу (порівняльно-зіставний); діагностичними (тестування, анкетування, письмова інтерпретація ситуацій творчо-пізнавальної та професійно-практичної діяльності); обсерваційними (пряме, непряме і включене спостереження); праксиметричними (аналіз продуктів креативної діяльності студентів; вивчення і узагальнення професійної креативної діяльності); методом статистичного оброблення отриманих даних.

В експериментальній роботі ми проводили початковий зріз рівня розвитку творчого інтересу студентів до сфери медичної термінології за такими показниками: пізнавальний, емоційний, вольовий.

Крім цих якісних показників, ми виділили і кількісні шляхом інтерв'ювання та анкетування студентів медичного та стоматологічного факультетів: як часто студенти виявляють інтерес до значення і походження медичних термінів, якими вони оперують на заняттях зі спеціально-наукових медичних дисциплін; чи користуються студенти-медики додатковою спеціальною термінологічною літературою; чи знайомі вони з сучасними досягненнями в галузі спеціальної медичної термінології?

Відповідно до отриманих у результаті першого діагностичного зрізу даних на початку експерименту ми визначили за цими критеріями і показниками три рівні розвитку інтересів студентів-медиків до медичної термінології в експериментальній і контрольній групах, які свідчать про професійну готовність цих студентів.

У дослідженнях брали участь студенти І курсу медичного і стоматологічного факультетів – понад 500 осіб, зокрема 392 студенти спеціальності 222 «Медицина» та 112 студентів спеціальності 221 «Стоматологія».

В експериментальній групі було всього 250 осіб, із них: з високим рівнем – 37; із середнім – 93; з низьким – 120. У контрольній групі було всього 250 осіб, з них: із високим – 32; із середнім – 96; з низьким – 122.

Отримані показники професійної готовності студентів-медиків в експериментальній і контрольній групах на початковому етапі нашої дослідно-експериментальної роботи ми представили в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники творчо-професійної готовності студентів-медиків в експериментальній групі (ЕГ) і в контрольній групі (КГ) на початковому етапі дослідно-експериментальної роботи (%)

Рівні розвитку творчого інтересу, що свідчить про професійну готовність студентів-медиків	**КГ**	**%**	**ЕГ**	**%**
високий рівень розвитку інтересу	3	21	2	14
середній рівень розвитку інтересу	4	29	4	29
низький рівень розвитку інтересу	7	50	8	57

Діагностика рівнів професійної готовності, при проведенні формуючого експерименту, показала її низький рівень у студентів-медиків в експериментальній і в контрольній групах.

В експериментальній групі початок дослідної роботи був пов'язаний зі спеціальною програмою; визначено новий підхід до розуміння цілей і завдань залучення студентів-медиків до дослідження певної ділянки наукової медичної термінології. В експериментальній групі ми запропонували спеціально організовані заняття-тренінги. Основною метою цих занять було активне педагогічне навчання, яке забезпечує подолання «креативної скутості» студентами-медиками експериментальної групи і, як результат цього подолання, розвиток навичок для подальшої високої активності студентів у практичному розвитку власної індивідуальної креативності та розкриття власного інтересу до галузі наукової медичної термінології. Крім того, у процесі тренінгових занять були також досягнуті додаткові цілі: розвиток початкової пізнавальної позиції, уміння визначати ділянку своїх професійних досліджень; здатність планувати свої пізнавальні дії; підвищення морального критерію культуротворчості як істотного компонента повноцінного професійного розвитку особистості майбутнього лікаря.

Спираючись на отримані результати, ми змінили освітній процес в експериментальній групі. Це виражалося у:

– введенні до програмних занять інтегрованих і позанавчальних заходів, що сприяють розвитку і розширенню професійного інтересу студентів-медиків, а також формуванню особистості студента-майбутнього лікаря, який усвідомлює необхідність професійної діяльності в обраній медичній термінології;

– проведенні творчих занять із медичної термінології, на яких студенти експериментальної групи представляли цікаву для них ділянку медичної термінології, що сприяло подоланню «креативної скутості»;

– впровадженні позанавчальних додаткових занять із цікавої для кожного студента галузі медичної термінології, що сприяло індивідуалізації творчо-освітнього процесу, адаптації студента-медика до самостійного творчо-професійного дослідження, що сприяло розкриттю і реалізації власного професійного інтересу;

– проведенні науково-практичних семінарів із медичної термінології, на яких студенти-медики експериментальної групи представляли результати індивідуальних творчих досліджень у галузі медичної термінології своїм колегам для обговорення, що сприяло формуванню і закріпленню індивідуальної чіткої творчо-пізнавальної позиції кожного студента в дослідженні медичної термінології.

Таким чином, наша дослідно-експериментальна програма навчання медичної термінології в студентів-медиків містила три етапи.

На першому було здійснено залучення студентів до певної ділянки наукової медичної термінології, що полягало в поглибленні уявлень студентів про дисципліни, які вивчаються, знайомство з новітніми твор-

чими досягненнями та розвиток творчих зацікавлень студентів експериментальної групи в цій галузі. Нами була здійснена активізація мотивації студентів до наукових досліджень при становленні в них усвідомленої необхідності творчих досліджень у галузі наукової медичної термінології.

Для досягнення поставлених цілей на першому етапі були проведені такі заходи: введення курсу додаткових лекцій, які сприяють детальному ознайомленню студентів зі сферою наукової медичної термінології; введення інтегрованих і позанавчальних заходів, які сприяють розвитку і розширенню творчого інтересу студентів-медиків у ділянці наукової медичної термінології; проведення творчих занять із медичної термінології, на яких студенти експериментальної групи представляли цікаву для них галузь медичної термінології.

На другому етапі нашої дослідно-експериментальної роботи були реалізовані такі цілі: розкриття творчого інтересу студентів-медиків шляхом подолання їх «творчої скутості»; індивідуалізація професійної діяльності студентів у цікавій для них галузі, що сприяло формуванню в студентів експериментальної групи чіткої індивідуальної пізнавальної позиції в дослідженні ділянки медичної термінології.

На другому етапі було здійснено впровадження позанавчальних додаткових занять із цікавої для кожного студента галузі медичної термінології, що сприяло індивідуалізації освітнього процесу, адаптації студента-медика до самостійного творчо-професійного дослідження, що сприяло розкриттю і реалізації власного творчого інтересу. Студентам була надана можливість самостійного творчого розроблення явищ наукової медичної термінології; проведення науково-практичних семінарів із медичної термінології, на яких студенти-медики експериментальної групи представляли результати індивідуальних творчих досліджень у галузі медичної термінології своїм колегам для обговорення, що сприяло формуванню і закріпленню індивідуальної чіткої творчо-пізнавальної позиції кожного студента в дослідженні медичної термінології, також груповій перевірці істинності творчих суджень і розробок.

Другий етап був спрямований на формування таких творчо-особистісних якостей: здатності до творчого розроблення виявленого протиріччя; твердості, підприємливості в реалізації творчих рішень, прагненні до істинності творчого судження.

Третій етап нашої дослідно-експериментальної роботи був присвячений розвитку в студентів-медиків експериментальної групи початкової творчо-професійної позиції, який здійснювався в процесі індивідуального самостійного наукового творчого пошуку студента-суб’єкта творчості під час аналізу особистих творчих результатів, доопрацюванні деталей, наполегливому творчому пошуку найбільш раціональних способів вирішення творчих завдань.

На цьому етапі відбувається становлення таких творчо-особистісних якостей, як вміння аналізувати особисті творчі досягнення, доопрацьовувати деталі; творча гнучкість як здатність переходити від одного аспекту завдання до іншого, від однієї гіпотези до більш досконалої. Перебіг нашої дослідно-експериментальної роботи представлений у таблиці 2.

Таблиця 2

Етап дослідно-експериментальної роботи	Цілі реалізації експерименту на цьому етапі роботи	Проведені заходи в ЕГ студентом-медиком	Творчо-особистісні якості, розвинені у студентів-медиків ЕГ на цьому етапі
I	залучення студентів до галузі наукової медичної термінології; активізація мотивації студентів до наукових досліджень при становленні у них усвідомленої необхідності творчих досліджень в галузі наукової медичної термінології	запровадження курсу додаткових лекцій; введення інтегрованих і позанавчальних заходів; проведення творчих занять з медичної термінології	висока професійна грамотність у досліджуваній галузі; прагнення до вивчення новітніх творчих досягнень в цій галузі; здатність до адаптації новітніх творчих досягнень; здатність до виявлення протиріч
II	розкриття творчого інтересу студентів-медиків; індивідуалізація творчо-професійної діяльності студентів; формування чіткої індивідуальної творчо-пізнавальної позиції в досліджуваній галузі	упровадження позанавчальних додаткових занять із цікавої для кожного студента галузі медичної термінології; проведення науково-практичних семінарів із медичної термінології, з яких студенти представляли результати індивідуальних творчих досліджень	здатність до творчого розроблення виявленого протиріччя; твердість, підприємливість у реалізації творчих рішень; прагнення до істинності творчого судження
III	розвиток у студентів початкової творчо-професійної позиції; організація індивідуального самостійного науково-творчого пошуку студента	індивідуальний самостійний науковий творчий пошук студента; анонсування самим студентом особистих творчих результатів; доопрацювання деталей; наполегливий творчий пошук найбільш раціональних способів вирішення творчих завдань	здатність аналізувати особисті творчі досягнення;здатність доопрацювати деталі; творча гнучкість

Результатом проведеної дослідно-експериментальної роботи стало поетапне формування в студентів експериментальної групи професійної готовності, що було досягнуто в процесі становлення і розвитку їх особистого креативного дослідницького потенціалу.

Під час дослідження була проведена діагностика рівня розвитку в студентів-медиків експериментальної групи особистісних якостей на початку і після завершення експерименту.

Показники рівня розвитку в студентів творчо-особистісних якостей представлені в таблиці 3:

Таблиця 3

Творчо-особистісні якості, які формують особистий дослідний потенціал студентів ЕГ	На початку експерименту	Після завершення експерименту
висока професійна грамотність в обраній сфері медичної науки	32%	78%
прагнення до вивчення новітніх досягнень	31%	74%
здатність до аналізу новітніх творчих досягнень	15%	61%
здатність до виявлення протиріч	13%	60%
здатність до творчого розроблення виявленого протиріччя	12%	58%
твердість, підприємливість у реалізації творчих рішень	11%	53%
прагнення до істинності творчого судження	9%	51%
здатність до аналізу особистих творчих досягнень	15%	53%
здатність доопрацьовувати деталі	8%	58%
творча гнучкість	6%	52%

Як видно з таблиці, у результаті проведеної нами роботи у студентів експериментальної групи спостерігається значне підвищення рівня розвитку особистісних якостей, які формують творчий дослідницький потенціал.

У контрольній групі тільки деякі студенти проявили інтерес до дослідження галузі медичної термінології. У результаті цього виду роботи у деяких студентів контрольної групи були розвинені такі особистісні якості: професійна грамотність у ділянці наукової медичної термінології, прагнення до вивчення новітніх творчих досягнень у галузі наукової медичної термінології; здатність до аналізу новітніх творчих досягнень; здатність до виявлення протиріч. Однак розвиток тільки цих якостей виявився недостатнім для формування особистого дослідницького потенціалу.

Таким чином, у результаті дослідно-експериментальної роботи було доведено, що запропонований нами підхід до розвитку освіти студентів-медиків сприяє ефективному розвитку індивідуальності майбутніх фахівців у сфері науково-медичних досліджень, а також становленню таких особистісних якостей, як здатність до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення, формування творчих навичок та вмінь при реалізації індивідуальних досліджень й успішне застосування отриманих знань на практиці.

Проведена дослідна робота показує, що в експериментальній групі простежується зростання творчих зацікавлень у науково-дослідній роботі студентів-медиків порівняно з результатом, показаним у контрольній групі. Отримані дані свідчать про ефективність розробленого підходу до модернізації освітнього процесу у вищій медичній школі.

Як показали наведені вище результати, під час пошуково-творчого етапу дослідження істотно зросли готовність студентів експериментальної групи вирішувати професійні творчі завдання і можливість ефективно застосовувати медико-професійні знання, отримані в результаті індивідуальних творчих досліджень.

Для отримання більш докладних результатів проведеного експерименту нами було вивчено розподіл професійно-творчих потреб серед студентів-медиків контрольної і експериментальної груп, представлений у таблиці 4.

Таблиця 4

Розподіл професійно-творчих потреб серед студентів-медиків контрольної і експериментальної груп (середні значення в балах)

Професійно-творчі потреби студентів-медиків	ГРУПИ			
	Контрольна		Експериментальна	
	початок	кінець	початок	кінець
Потреби творчого самовираження і творчої самореалізації	8,2	8,4	7,7	9,6
Потреби подолання «творчої скутості»	22	19	23,9	25,6
Потреби адаптації до індивідуальної професійно-творчої діяльності	24,5	21,5	12,6	24,5
Потреби формування індивідуальної чіткої творчо-пізнавальної позиції	20,7	7,4	9,7	25,6

Аналіз отриманих даних, представлених у таблиці, показує, що, внаслідок проведеної нами програми формування творчо-професійної готовності, у студентів-медиків експериментальної групи значно зросли професійно-творчі потреби (порівняно зі студентами контрольної групи, де такі показники помітно зни-

зилися). Отримані дані дозволяють стверджувати, що проведена нами дослідна робота в експериментальній групі студентів-медиків істотно підвищила рівень їх творчих зацікавлень у предметі, а також сприяла набуттю студентами необхідних творчих навичок для подальшої роботи в інших ділянках медичної науки.

Використана література:

1. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
2. Ekiert-Oldroyd D. Twórcze rozwiązywanie problemów – model i jego zastosowanie w praktyce edukacyjnej / D. Ekiert-Oldroyd [W:] St. Popek (red.) Twórczość w teorii i praktyce. – Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2004. – S. 295-302.
3. Guilford J. P. Creativity : Yesterday, today, and tomorrow / J. P. Guilford // Journal of Creative Behavior. – 1967. – № 1. – P. 3–14.
4. Nęcka E. Trening twórczości / E. Nęcka. – Olsztyn : Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza, 1992. – 178 s.

References:

1. Kyverialh, A. A. (1980) Metody yssledovanyia v professyonalnoi pedahohyke [Methods of research in professional pedagogy]. Tallyn: Valhus (in Russian).
2. Ekiert-Oldroyd D. (2004) Twórcze rozwiązywanie problemów – model i jego zastosowanie w praktyce edukacyjnej. [W:] Popek, St. (red.) Twórczość w teorii i praktyce. Lublin : Wydawnictwo UMCS: ss. 295-302
3. Guilford, J. P. (1967) Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. The Journal of Creative Behavior, 1, 3–14. doi:10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x
4. Nęcka E. (1992) Trening twórczości. Olsztyn : Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza.

Кичула М. Я., Саварин Т. В. Обучение медицинской терминологии: креативный аспект

Целью исследования является создание и реализация педагогических условий обучения медицинской терминологии, которые способствуют формированию профессиональных навыков будущих врачей сквозь призму креативного аспекта. Во время эксперимента использовались следующие методы: теоретический анализ диагностики; метод наблюдения; метод статистического анализа. В эксперименте приняли участие студенты медицинских и стоматологических факультетов Тернопольского государственного медицинского университета имени И.Я. Горбачевского, (всего более 500 респондентов). Контрольные и экспериментальные группы были созданы в начале эксперимента. Традиционный подход к обучению студентов-медиков практиковался в контрольной группе; в экспериментальной группе было введено подход к модернизации учебного процесса в медицинском университете, который базируется на креативном аспекте. Результаты экспериментальных работ показали, что индивидуализация учебного процесса является важнейшим компонентом формирования и развития профессиональных качеств студентов-медиков.

Ключевые слова: *креативный аспект, профессиональные качества, студенты-медики, творческая деятельность, развитие, профессиональная готовность, медицинская терминология, опытно-экспериментальная работа.*

Kichula M. Ya., Savaryn T. V. Medical terminology training: creative aspect

The purpose of the study is to create and implement the pedagogical conditions for the training of medical terminology, which promote the formation of professional skills of future physicians through the lens of the creative aspect. The following methods were used during the experiment: theoretical analysis of diagnosis; observation; method of statistical analysis. The experiment was attended by students of medical and dental departments of I. Horbachevsky Ternopil State Medical University, totally more than 500 respondents. Control and experimental groups were created at the beginning of the experiment. The traditional approach to teaching medical students was practiced in the control group; the approach to modernizing the educational process at the medical university that is based on the creative aspect was introduced in the experimental group. The results of experimental work indicated the individualization of the educational process is the most important component of the formation and development of professional qualities of medical students.

Key words: *creative aspect, professional qualities, medical students, creative activity, development, professional readiness, medical terminology, experimental and experimental work.*

УДК 37(477)"19/20":78

Коваленко А. С.

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ГІТАРИСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті висвітлено зміст підготовки гітаристів у закладах вищої освіти України. Пройшовши складний шлях трансформації та змін із середини ХХ століття, вища гітарна освіта відігравала вагому роль у розвитку майбутніх фахівців. Розглянуто часовий проміжок від кінця ХХ до початку ХХІ ст., як найбільш значущий період у розвитку вищої гітарної освіти. Виявлено, що перша програма для «спеціального класу шестиструнної гітари» була опублікована лише у 1987 р., де серед інших фахових предметів першочергове значення має дисципліна «Спеціальний клас». Зазна-

чено, що основна ціль предмета «Спеціальний клас» – підготовка висококваліфікованих гітаристів-солістів, ансамблістів, оркестрантів, викладачів музичних училищ та дитячих музичних шкіл. Зроблено порівняльну характеристику підготовки гітаристів у педагогічних вишах та музичних академіях на основі аналізу навчальних планів. Зазначено, що підготовка гітаристів у педагогічних вишах зі спеціальності 025 Музичне мистецтво, спеціалізація інструментальне виконавство за кількістю годин не поступається аналогічній спеціалізації в музичних академіях.

Ключові слова: *вища гітарна освіта, вітчизняна інструментальна гітарна освіта, заклади вищої освіти III, IV рівня акредитації, музична освіта.*

Гітара наразі викладається в багатьох навчальних закладах. Адже це найпопулярніший музичний інструмент у світі загалом та Україні зокрема. Ще наприкінці XX ст. гітаристи, які виявили бажання здобувати вищу освіту мали великі труднощі: нестачу інструментів, репертуару, викладачів, навчальних закладів, у яких викладали гру на гітарі тощо. Тому часовий проміжок від кінця XX до початку XXI ст. є найбільш значущим у розвитку вищої гітарної освіти. Водночас продовжує формуватися її зміст, зазнає трансформаційних змін організація навчального процесу підготовки майбутніх гітаристів. Зазначене вказує на актуальність і практичну значущість порушеної проблеми. Вивченням проблем гітарної освіти займалося багато науковців, а саме: В. Доценко, В. Козлін, М. Михайленко, В. Сидоренко, О. Хорошавіна та ін. Однак зміст підготовки гітаристів у закладах вищої освіти України досліджено не було.

Метою пропонованої статті є аналіз організації та змісту підготовки гітаристів у закладах вищої освіти України (кінець XX – початок XXI ст.).

Починаючи з 1940 р., а саме в цей рік вступили перші студенти-гітаристи до Київської консерваторії, почала формуватися система вищої гітарної музичної освіти. Проте перша програма «Спеціальний клас шестиструнної гітари» для музичних вишів зі спеціальності № 2203 «Народні інструменти» була затверджена лише у 1987 р. (укладач – старший викладач Київської консерваторії імені П. І. Чайковського – М. Михайленко).

У пояснювальній записці до програми зазначається, що в комплексі дисциплін, які формують музиканта-виконавця в музичному виші, першочергове значення має спеціальний клас. Ми погоджуємося з думкою М. Михайленка та зазначимо, що цей предмет потребує великої кількості годин для самостійної роботи студентів. Згідно з програмою під керівництвом викладача на індивідуальні уроки відводиться 3 академічних години на тиждень, а для самостійної роботи студент витрачає від 3-х до 8-ми астрономічних годин на день (залежно від поставлених завдань). На думку М. Михайленка, викладач спеціального класу повинен послідовно виховувати студента на основі принципу єдності художнього та технічного розвитку, розвиваючи творчу ініціативу, навички самостійної роботи, привчати його бути вимогливим до себе та критично оцінювати якість свого виконання [1, с. 1].

Викладене дозволяє дійти висновку, що предмет «Спеціальний клас шестиструнної гітари», відповідно до програми 1987 р., ставив перед студентами надзвичайно складні завдання, що потребували професійної майстерності від викладачів, здібностей та значного обсягу часу для самостійної роботи від студентів.

Наукову цінність для нашого дослідження матиме зіставний аналіз підготовки майбутнього гітариста за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» (денна форма навчання) на основі навчальних планів музичних академій та педагогічних університетів. Для цього проаналізуємо навчальні плани підготовки бакалаврів та магістрів Львівської національної музичної академії імені М.В. Лисенка та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Підготовку майбутніх гітаристів за освітнім рівнем «бакалавр» Львівської національної музичної академії (далі – ЛНМА) імені М.В. Лисенка здійснюють за навчальним планом підготовки бакалавра з галузі знань 02 «Культура і мистецтво» (0202 Мистецтво), спеціальність 025 «Музичне мистецтво», спеціалізація «Народні інструменти», затвердженим Вченою радою ЛНМА імені М.В. Лисенка від 08 квітня 2016 р. (протокол № 7). У навчальному плані зазначено кваліфікації випускника: викладач народних інструментів (назва інструмента), артист оркестру (ансамблю), диригент оркестру народних інструментів.

Прийом абітурієнтів на навчання здійснюється на основі повної середньої освіти, термін навчання складає 4 роки. Перевага при вступі до музичної академії, надається абітурієнтам, які мають музичну освіту (отримали в початкових спеціалізованих навчальних закладах та музичних коледжах (училищах)). Виняток становлять тільки абітурієнти-вокалісти та абітурієнти з неординарними музичними здібностями (або переможці численних конкурсів).

Розглянемо дисципліни, які, на нашу думку, найбільше впливають на розвиток професійних якостей майбутніх музикантів. Так, серед фахових дисциплін навчальним планом передбачено вивчення спеціальності (1 620 годин), оркестрового класу (1 050 години), ансамблю (240 годин), історії виконавського мистецтва (60 годин), методики викладання гри на інструменті (120 годин), диригування (60 годин), інструментознавство (60 годин), а також підготовка і захист бакалаврської роботи (90 годин). Із зазначеного очевидно, що найбільшу кількість годин відведено на вивчення дисциплін спеціальності та оркестрового класу. Проте детальний аналіз виявив, що з 1 620 годин, призначених на вивчення спеціальності, лише 240 є індивідуальними, а 1 380 – самостійна робота студента. Тоді як із 1 050 годин, призначених на вивчення оркестрового класу, на практичні відводиться 840 годин, а на самостійну роботу студента – 210.

Такий розподіл годин серед фахових дисциплін, на нашу думку, дещо зміщує акценти в підготовці майбутнього викладача гри на гітарі та виконавця гри на інструменті в напрямі підготовки оркестрового

музиканта. Для підготовки хормейстера чи музиканта, який планує свою подальшу діяльність у музичному колективі, такий розподіл годин є логічним, проте у разі підготовки гітаристів, які не можуть грати в оркестрі народних інструментів на обраному ним музичному інструменті, це не тільки трата часу, але й шкода для виконавського апарату (правильної роботи м’язів рук).

Наукову цінність має аналіз годин, призначених для вивчення дисциплін загально-професійної підготовки. Так, для вивчення історії світової музичної культури навчальним планом передбачено 480 годин, історії української музики – 240, поліфонії – 90, музичного фольклору – 60, організації та методики науково-дослідної роботи – 60, фортепіано – 120, сольфеджіо – 180, гармонії – 90, аналізу музичних творів – 90. З аналізу кількості годин, відведених на вивчення перелічених вище дисциплін, помітний нахил у навчальному плані до підготовки музиканта-теоретика (розуміти), а не практика (вміти). Такий підхід до підготовки гітаристів, на наш погляд, немає логіки. Адже музичне виконавство, це, насамперед, практичний вид мистецтва зі спортивною складовою.

Блок для підтримання загальної фізичної форми також містить новаторський вибір. Окрім уже звичного фізичного виховання, альтернативою є танець. Таке фізичне навантаження, на нашу думку, є дуже корисним саме для музикантів. Окрім задіяної великої кількості м’язів, ця форма роботи передбачає творче мислення в процесі фізичного навантаження, що позитивно відображається на підвищенні професійного рівня у грі на музичному інструменті. Хореографічне та музичне мистецтво історично завжди знаходилося поруч, гармонійно поєднувало одне одного. Вивчення специфіки мови суміжного виду мистецтва буде доповнювати та збагачувати виконавську майстерність музикантів.

На особливу увагу заслуговують дисципліни для отримання кваліфікації «диригент». Ця кваліфікація дає значні можливості як для музиканта-викладача (можливість викладати більше предметів), так і для музиканта-виконавця (можливість створити та очолити музичний колектив). На вивчення предмету диригування передбачено 1 080 годин (серед них 900 – самостійна робота студента), диригування оркестром – 60 годин (45 годин – самостійна робота), інструментування 360 годин (330 годин – самостійна робота). Проте аналіз кількості годин, відведених для навчання з викладачем та для самостійної роботи, очевидно підкреслює вивчення лише основ диригування без достатньої кількості практики.

Для аналізу підготовки гітаристів, які здобувають освітній ступінь «магістр» розглянемо навчальний план підготовки магістра з галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» спеціалізація «Народні інструменти» Львівської національної музичної академії імені М.В. Лисенка затверджений Вченою радою ЛНМА імені М.В. Лисенка від 08 квітня 2016 р. (протокол № 7). Відповідно до навчального плану підготовки магістра, випускники отримують такі кваліфікації: магістр музичного мистецтва, концертний виконавець, викладач народних інструментів (назва інструмента), артист оркестру (ансамблю), диригент оркестру народних інструментів. Термін навчання – 1,5 роки на основі ступенів «бакалавр» та/або «спеціаліст».

Серед дисциплін циклу фундаментальної та загально-професійної підготовки нормативною частиною передбачено вивчення філософії музики (60 годин), філософії творчості (60 годин), педагогіки вищої школи (60 годин), інструментально-виконавської практики XVII – XVIII (60 годин), спеціальний інструмент (360 годин), оркестровий клас (360 годин), методика викладання спеціальних дисциплін (30 годин), робота над магістерським дослідженням (600 годин).

Розглянемо дисципліни, для вивчення яких зазначена найбільша кількість годин. Так, для дисципліни «Робота над магістерським дослідженням» на індивідуальні заняття відводиться 45 годин, а на самостійну роботу – 555. Науковий керівник консультує магістранта стосовно того, як провадити наукове дослідження. Така робота малознайома студентам-гітаристам, адже направленість діяльності в музикантів-виконавців більш практична. Перше знайомство з науковою діяльністю у студентів-гітаристів відбувається під час написання бакалаврської роботи, виняток становлять студенти теоретичного спрямування навчання (культурологи, музикознавці).

Для вивчення дисципліни «спеціальний інструмент» відведено 60 годин індивідуальних занять та 300 годин для самостійної роботи. Наприклад, дисципліна «оркестровий клас» вивчається 210 годин на практичних заняттях та 150 годин самостійно. Знову спостерігаємо нахил до розвитку навиків колективного музикування, виховання артиста оркестру та нівелювання розвитку індивідуальності, виконавської волі, сольно-виконавських навиків. Такий підхід до навчального процесу поєднувався з ідеологією СРСР, де культивувалося колективне музикування шляхом штучної популяризації таких музичних колективів, як хор та оркестр народних інструментів (ці музичні колективи створювалися скрізь: у навчальних закладах, на заводах та фабриках; держава безкоштовно постачала їм комплекти музичних інструментів, які коштували дешевше інших музичних інструментів.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що попри незначні факти зміщення акцентів у навчальному процесі музичних академій, маємо гарний освітній спадок після розпаду СРСР, адже музична освіта Радянського Союзу вважалася найкращою в світі, а розгалуженість навчальних закладів мистецької галузі – зразковою.

Для відображення різниці підготовки майбутніх гітаристів освітнього рівня «бакалавр» у педагогічному закладі вищої освіти, скористаємося навчальним планом Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини з галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» та спеціалізацією «Інструментальне виконавство», затвердженим Вченою радою університету від 25 серпня 2017 р. (протокол № 11). Зарахування здійснюється на базі повної середньої освіти. Термін

навчання складає 3 роки 10 місяців. Після завершення навчання випускники отримують такі кваліфікації: викладач професійного навчально-виховного закладу, викладач-інструменталіст (назва інструмента), артист (оркестру, ансамблю).

Проаналізуємо кількість годин із предметів, які, на нашу думку, найбільше впливають на формування майбутнього гітариста. На вивчення фаху навчальним планом передбачено 840 годин (із них 400 практичних, 440 самостійних), ансамблю – 210 (із них 48 практичних, 162 самостійні), диригування – 360 годин (з них 163 практичні, 207 самостійних), оркестрового класу – 1080 годин (із них 528 практичних, 552 самостійні).

Зі сказаного вище, можна констатувати, що в педагогічному закладі вищої освіти навчальним планом підготовки майбутніх гітаристів освітнього рівня «бакалавр» передбачено меншу кількість годин для вивчення фаху (спеціальності), ніж у музичній академії (840 проти 1620), проте на практичні години їх виділено навіть більше (400 годин із 840 проти 240 годин із 1620). Трішки менше виділено годин на вивчення предмета «Ансамбль» (210 проти 240), проте дисципліни диригування та оркестровий клас мають більше годин (360 проти 60 та 1080 проти 1050 відповідно).

Для відображення різниці підготовки гітаристів освітнього ступеня «магістр» у педагогічному закладі вищої освіти, проаналізуємо навчальний план Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини з галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» та спеціалізацією «Інструментальне виконавство», затверджений Вченою радою університету від 25 серпня 2017 р. (протокол № 11). До магістратури зараховують на базі освітнього рівня бакалавр, термін навчання – 1 рік 5 місяців. Випускники отримують такі кваліфікації: викладач-інструменталіст, артист (оркестру, ансамблю), диригент, керівник (оркестру, ансамблю), артист-соліст-інструменталіст (назва інструмента).

Проаналізуємо кількість годин із тих предметів, які, на нашу думку, найбільше впливають на формування професійних навичок майбутнього гітариста. На вивчення фаху навчальним планом передбачено 270 годин (із них 100 практичних, 170 самостійних), диригування – 180 годин (із них 66 практичних, 114 самостійних), оркестрового класу – 300 годин (із них 100 практичних, 200 самостійних).

Зі сказаного вище, можна констатувати, що в педагогічному закладі вищої освіти навчальним планом підготовки майбутніх гітаристів освітнього ступеня «магістр» передбачено меншу кількість годин для вивчення фаху (спеціальності), ніж у музичній академії (270 проти 360), але детальний аналіз виявив, що на практичні години виділено навіть більше годин (100 годин із 270 проти 60 годин із 360). Менше виділено годин на вивчення предметів диригування (180 проти 300) та оркестрового класу (300 проти 360), проте на практичні години предмета «диригування» виділено більше годин (66 проти 30), а на практичні години предмету «оркестровий клас» – менше (100 проти 210 відповідно). Ці факти доводять, що хоча навчання майбутніх гітаристів у педагогічному закладі вищої освіти не є профільним, але за кількістю годин не поступається навчальним планам музичних академій.

Отже, на основі аналізу навчальних планів визначено позитивні та негативні аспекти змісту підготовки майбутніх гітаристів у закладах вищої освіти України. Так, у навчальному плані музичної академії виявлено новаторський підхід до фізичного навантаження музикантів та запроваджено дисципліну «Танець». Серед негативних аспектів навчального процесу зазначимо велику кількість годин, присвячених дисципліні «Оркестровий клас», де гітаристи не можуть грати на обраному ними інструменті. У педагогічному університеті відведено більше годин на практичні заняття з дисциплін «Фах» та «Диригування». Це позитивно відображається на формуванні професійних навичок майбутніх гітаристів.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, а закладає основу для подальшого дослідження системи музичної освіти гітаристів.

Використана література:

1. Михайленко М. П. Програма «Спеціальний клас шестиструнної гітари»: [для музичних вишів зі спеціальності № 2203 «народні інструменти»] / М. П. Михайленко. – Москва, 1987. – С. 28.
2. Навчальний план зі спеціальності 025 Музичне мистецтво, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр ЛНМА імені М. В. Лисенка за 2016 р., [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://conservatory.lviv.ua/wp-content/uploads/2015/09/narodni_2017.pdf – Заголовок з екрана. – Дата звернення: 16.03.2018 р.
3. Навчальний план зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво», освітній ступінь «магістр» ЛНМА імені М. В. Лисенка за 2016 р., [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://conservatory.lviv.ua/for-students/navchalni-plany/
4. Навчальний план зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво», освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» УДПУ імені Павла Тичини за 2017 р., 2017 р. – Архів УДПУ. – 2 арк.
5. Навчальний план зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво», освітній ступінь «магістр» УДПУ імені Павла Тичини за 2017 р., 2017 р. – Архів УДПУ. – 2 арк.

References:

1. Mykhaylenko M. P. Prohrama «Spetsial′nyy klas shestystrunnoyi hitary»: [dlya muzychnykh vyshiv zi spetsial′nosti № 2203 «narodni instrumenty»] / M. P. Mykhaylenko. – Moscow, 1987. – S. 28.
2. Navchal′nyy plan zi spetsial′nosti 025 Muzychne mystetstvo, osvitn′o-kvalifikatsiynyy riven′ bakalavr LNMA imeni M. V. Lysenka za 2016 r., [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : http://conservatory.lviv.ua/wp-content/uploads /2015/09/narodni_2017.pdf – Zaholovok z ekrana. – Data zvernennya: 16.03.2018 r.

3. Navchal′nyy plan zi spetsial′nosti 025 Muzychne mystetstvo, osvitniy stupin′ mahistr LNMA imeni M. V. Lysenka za 2016 r., [Élektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : http://conservatory.lviv.ua/for-students/navchalni-plany/ – Zaholovok z ekrana. – Data zvernennya: 17.03.2018 r.
4. Navchal′nyy plan zi spetsial′nosti 025 Muzychne mystetstvo, osvitn′o-kvalifikatsiynyy riven′ bakalavr UDPU imeni Pavla Tychyny za 2017 r., 2017 r. – Arkhiv UDPU. – 2 ark.
5. Navchal′nyy plan zi spetsial′nosti 025 Muzychne mystetstvo, osvitniy stupin′ mahistr UDPU imeni Pavla Tychyny za 2017 r., 2017 r. – Arkhiv UDPU. – 2 ark.

Коваленко А. С. Организация и содержание подготовки гитаристов в учреждениях высшего образования Украины (конец XX – начало XX ст.)

В статье освещается организация и содержание подготовки гитаристов в учреждениях высшего образования Украины. Пройдя сложный путь трансформации и изменений с середины XX века, высшее образование играло важную роль в развитии будущих специалистов. Рассмотренный временной промежуток от конца XX до начала XXI в., как наиболее значимый период в развитии высшего гитарного образования. Выявлено, что первая программа «Специальный класс шестиструнной гитары» была опубликована только в 1987 г., где среди других специальных предметов первостепенное значение отводится дисциплине «Специальный класс». Указано, что основная цель предмета «Специальный класс» – подготовка высококвалифицированных гитаристов солистов, ансамблистов, оркестрантов, преподавателей музыкальных училищ и детских музыкальных школ. Сделано сравнительную характеристику подготовки гитаристов в педагогических вузах и музыкальных академиях на основе анализа учебных планов. Отмечено, что подготовка гитаристов в педагогических вузах по специальности 025 Музыкальное искусство, специализация инструментальное исполнительство по количеству часов не уступает аналогичной специализации в музыкальных академиях.

Ключевые слова: *высшее гитарное образование, отечественное инструментальное гитарное образование, высшие учебные заведения III-IV уровня аккредитации, образование.*

Kovalenko A. S. The organization and content of training guitarists in institutions of higher education Ukraine (the end of the XX – beginning of the XX century)

The article highlights the organization and content of training guitarists in institutions of higher education Ukraine. After going through a complex path of transformation and change from the middle of the twentieth century, higher education played an important role in the development of future specialists. The considered time period from the end of the 20th to the beginning of the 21st century, as the most significant period in the development of higher guitar education. It was revealed that the first program «special class of six-string guitar» was published only in 1987, where among other special subjects, the discipline «special class» is of primary importance. It is indicated that the main objective of the subject «special class» is the preparation of highly skilled guitarists of soloists, ensembles, orchestra students, teachers of music schools and children's music schools. A comparative analysis of the training of guitarists in pedagogical universities and music academies is made on the basis of the analysis of curricula. It is noted that the training of guitarists in pedagogical universities in the specialty 025 Musical art, the specialization of instrumental performance by the number of hours is not inferior to similar specialization in music academies.

Key words: *higher guitar education, domestic instrumental guitar education, higher educational institutions of III – IV accreditation level, education.*

UDC 378.147:044:811.111

Kovalenko O. O., Konoplianyk L. M.

DIFFERENTIATED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The article is devoted to the problem of implementation of differentiated instruction of foreign languages at higher educational institutions. The authors substantiate the principles of differentiated instruction, as an educational technology, for training future specialists of technical speciality, forms and means of differentiated instruction, pay attention to some special features of applying differentiated instruction in technical universities; and characterize teaching methods and ways that can be used when learning a profession-oriented foreign language. The article points out the differences between the individualization and differentiation, lists the advantages of the differentiated approach of teaching students of higher educational institutions in the process of studying a foreign language.

The processes of globalization and European integration, the establishment of international business contacts between Ukrainian specialists and colleagues from different countries raises the need of highly skilled professionals who fluently communicate in a foreign language. Therefore, the competitiveness of a modern specialist is determined not only by his qualifications in the professional field, but also by the level of knowledge of a foreign language.

In this regard, the search for ways of increasing the efficiency of training in a technical university, where the availability of multi-level groups is the objective condition of the pedagogical process. Teachers of a foreign language at technical universities are constantly facing the problem of organizing academic work at a multilevel linguistic training of the first-year students. Differences in the language training of students lead to the need for differentiated instruction of a foreign language, which allows taking into account the individual characteristics of students, reveals their potential, develops autonomy and confidence in their abilities.

Key words: *differentiated instruction, differentiated approach, differentiation, individual approach, educational technology, teaching methods, profession-oriented foreign language, person-oriented teaching.*

In pedagogical practice, the problem of differentiated instruction is very topical today. Dictated by time requirements, there was a need to create a new educational model that is able to maximize students' development, taking into account the characteristics of each individual. Effective differentiation requires a continuous assessment of students' needs and conscious attention to the development of educational materials and assessment of these needs. Teachers of a foreign language at technical universities often face the problem of organizing the work in multilevel groups of the first-year students. Differences in the language training of students lead to the need for differentiated instruction of a foreign language in classes.

The topic of the differentiated approach to students' training has been investigated for the last 50 years. The theory of differentiation was formulated by English philosopher G. Spencer, who borrowed it from biology. According to G. Spenser, differentiation is the general law of the evolution from the simple matter to the complex one. French sociologist E. Durkheim interpreted differentiation as the law of nature, as a result of the labor division. He associated this concept with the growth of population density and the intensity of interpersonal and intergroup contacts. T. Parsons defined differentiation as the process of occurrence of various types of activities, roles, groups specializing in the performance of certain functions necessary for self-preservation of the social system. I. Unt considered differentiation as a learning that occurs in groups created on the basis of any features, taking into account the individual characteristics of students. In these groups, studying should take place according to different curricula and programs [1, p. 8]. According to I. Alternate, differentiated instruction is a learning process that involves profound study of the individual characteristics of students, their division into groups by definite characteristics and the organization of the work of these groups over the implementation of certain educational tasks that contribute to their mental and moral development [2, p. 7].

Differentiation is determined by M. Artiukhov as the main psycho-pedagogical and organizational-methodical principle [3, p. 88–109]. Speaking about the differentiation as a system that is the basis of the whole educational process, he considers differentiated instruction as a set of organizational measures, socio-economical, legal training spheres that form the status of an educational institution and differentiated approach as a technology of an individual approach to students in order to determine their level and abilities, their professional orientation, the greatest disclosure of each person at all stages of study. V. Zagviazinsky believes that a differentiated approach is an approach of a teacher to different groups of students or to an individual student consisting in organizing different content, volume, complexity, and methods of educational work [4, p. 17].

The point of view of some scholars is the identical sense of "individualization"and "differentiation" in learning. Some researchers of differentiated instruction (I. Cheredov, M. Aliiev) define an individual approach as a principle of teaching, and a differentiated approach – as a form of organization of the educational process, which presents certain conditions for the implementation of the abovementioned principle [2, p. 132].

E. Golant uses the term "individualization", when he divides the team into groups with similar levels of knowledge [5, p. 52–88]. Almost all researchers use the term "differentiation" for this form of training.

The concept of differentiation in pedagogy has many different definitions. For example, E. Golant uses the terms of individualization and differentiation in one sense.

In the pedagogical encyclopedia, the individualization of learning is defined as an organization of the educational process taking into account the individual characteristics of students, which allows to create optimal conditions for realizing the potential of each person. A differentiation is a form of organization of students' educational activity, which takes into account their skills, interests and abilities [6, p. 276–359].

M. Quintilian, M. Montaigne, J. Comenius, J. Russo, K. Ushinsky, P. Cappetrev studied the topic of individual peculiarities during the educational process. Today this issue is increasingly emerging because modern teaching methods consider the particularities of students, who are different from each other. This problem finds an explanation in the pedagogical theory and is called "The Principle of an Individual Approach". The greatest contribution into development of this issue was made by V. Merlin, A. Budarnyi, A. Kirsanov and I. Unt.

The purpose of the study. The purpose of this article is to consider the possibility of using differentiated instruction as one of the active methods of teaching a profession-oriented foreign language for future specialists, to identify the stages of work in the process of differentiated instruction and to indicate its advantages and disadvantages.

Speaking about the differences of individualization and differentiation, it must be mentioned that the first concept refers to a personality, a list of specific characteristics of students. The term "differentiation" means the distribution of the components of the educational process, depending on the collective, typical (social-pedagogical and social-psychological) characteristics of students. A differentiated approach is a significant method of implementing individualization of the teaching process. Improving methods and forms of organization of the educational process in modern higher schools in order to give students fundamental knowledge, it is necessary to take into account the peculiarities of students during studying, to develop the abilities of each person, to worry about interests of each person.

The differentiated teaching method is in some way an individual approach to studying in groups created by the common individual psychological features that are important in the educational process: according to certain qualities, skills, attachments, preferences of students, etc.

A differentiated approach plays a connecting role between general occupations with the whole team and individual work with each student. The implementation of a differentiated approach helps to develop situational games,

contests, interest groups, to create special didactic situations that help identify students' abilities. An integral circumstance of the differentiated approach is the study of interpersonal relations. A differentiated approach affects the relationship between a personality and a group, a group and a team. The effectiveness of the differentiated approach depends on the creative environment, the cooperation of students.

In order to implement a differentiated approach, the technology of multilevel teaching and the method of language situations are introduced in foreign language classes. When creating multilevel tasks it is necessary to find out the issues with the detailed content of the instruction, as well as to formulate specific requirements for knowledge, skills and abilities for each section and themes of the program.

Multi-level tasks make the teaching process differentiated according to students' abilities. Thanks to such studying, students get a lot of freedom.

Nowadays, a differentiated approach is considered more broadly: there is not only differentiation of knowledge by the level of complexity, but also differentiation of the circumstances of tasks accomplishment, and forms of control of its implementation.

Differentiated instruction determines organizational forms, within which students study to the extent of their capabilities, overcoming the rather difficult tasks.

In order to get a positive result in the classroom, a teacher needs to create a positive emotional mood for interaction with students, use knowledge that enables students to choose the type and form of the material (verbal, graphic, etc). It is necessary to discuss what students like or dislike and why.

Creating the atmosphere in the educational process, it is necessary to take into account the unequal properties and abilities of students, different professional preferences. There may be different level of training: general education and profile, focused on the chosen profession. Therefore, it is an individual approach in a person-oriented teaching method that shapes the circumstances that will affect the results of study.

A person-oriented method in teaching foreign languages affects the choice of teaching technologies. The group work on different texts, which allows each member of the group to do a lot of work. For example, while reading a text the first student whispers it, the second one – allocates unfamiliar words, the third one – looks for their meaning in the dictionary, the fourth one – translates the parts difficult to understanding, etc. Such interaction configures students for real communication with other groups that read other texts, positively affects the development of language activity, improves teaching and communication skills. The practical direction in studying a foreign language fulfills the project method, which allows the language activity to contact with other types of activities, takes into account the opportunities and requirements of students.

A person-oriented method in the study of a foreign language provides an opportunity to help students in self-knowledge, self-development and self-realization of each person, to form a unique individuality. Using this method, the teacher accumulates the experience of preparing and implementing multilevel tasks and analyzing certain results. Self-examination of the classroom has a positive effect on the awareness of the main ideas, the principles of a multi-level approach, and the improvement of professional skills. We must remember that it is not easy to teach a foreign language students who think and consider in their native language and not in a foreign language.

The technology of differentiated instruction is built on the base of the principle of differentiation of training. It is a combination of means and teaching methods that cover a certain part of the educational process. One of these methods is the technology of level differentiation. It is required to pay attention to the orientation of teaching everyone at the level of his peculiarities and abilities, adapting instruction to the characteristics of different groups of students [7, p. 80].

Introducing a differentiated approach, we pay the greatest attention to the internal division (differentiation), which can be manifested in three forms of classroom work: frontal, group and individual one. A differentiated approach in the educational process outlines a different level of tasks, where the content and complexity of the same task varies, depending on the possession of the basic level of knowledge in accordance with the requirements to the educational standard for the content-based mastering of the instruction material.

Consequently, the introduction of a differentiated approach in the teaching of English requires the use of differentiated instruction technology, that is, multilevel instruction with subsequent multi-level control. The issues of improving the quality of the students' progress and level of education were and remain the main ones in modern teaching methods of a foreign language.

A differentiated approach to teaching a foreign language can be defined as the creation of a process in which the individual characteristics of each student are taken into account during the formation of educational activities in classes. Thus, it is possible to divide students into groups of different levels, where Group I will include talented students who can easily cope with tasks. As it was mentioned above, individualization of educational work takes place in three forms: frontal, group and independent.

In the frontal work a teacher orally teaches texts of different complexity, creates a learning conversation. During such work the teacher makes students create a problem and demonstrate their knowledge beyond the program.

The group work gets students to cooperate. Students are divided into several groups according to preferences or abilities, so the tasks are changed according to the level of language proficiency of group members.

During the individual work students are given tasks and recommendations for their implementation. The work is carried out without the direct involvement of the teacher, but he/ she controls the process. So, the individualization

of the educational process is carried out in conditions of the classroom work and involves a reasonable combination of frontal, group and individual forms of work.

The mentioned forms of individualization and differentiation give an opportunity to improve the psychological atmosphere in the classroom. So, frontal work affects positively on the interaction of students. It increases the activity of each student. In the group work there is a modification of the content and ways of submitting information, assisting each student. The individual work allows differentiating the level of complexity of tasks. It helps to increase the volume of individual work, having spent less time to perform the corresponding tasks.

Group II includes students who have a sufficient knowledge of a foreign language, but who have difficulty in performing certain tasks.

Group III are students who have difficulties in mastering a subject.

A differentiated approach to testing the knowledge of the material in a foreign language is closely linked with personal-oriented instruction, which reveals the individual characteristics of each student.

However, despite the development of different forms of differentiated instruction, one of the priority issues is the question of studying the student as a person, which is formed during the educational process.

Studying individual subjects, students acquire knowledge and develop mentally, study to organize their work on the mastering of knowledge. Differentiated instruction should allow reveal students individual peculiarities. The teacher can create corrective programs, plan clear aims of student development, not only teach and control them.

In the process of performing this work, the teacher must have appropriate methods in the teaching process, differentiate each student according to his genuine academic achievement and know the process of his study. Studying the progress of the students' tasks gives possibility to examine what content the student mastered and what tools were used in the course of the tasks. It is possible to research how accurate these tools and methods are to define the special students approach to mastering their tasks. Students' autonomy is determined in the teaching methods, which depends on the effects of didactic methods, and on the students' personal experience of studying the material.

Today, the study and application of methods for studying the material, the variability of methods and forms of its discovery is not given sufficient attention. Generally, the final result of the work should be in accordance with a certain standard, must be one for all students (read aloud, write down words, tell the text of the textbook).

Studying the individuality of students is important to evaluate not only the final result of his study, but also the process of studying. The research of the process of mastering knowledge can show the teacher those techniques of educational process, which were used by students, mastering the material. These methods are always individual.

The definition and correction of teaching methods that guarantee the acquisition of knowledge require a system of certain criteria: awareness of students; their ability to apply logical ways of obtaining and using knowledge; the formation of certain mental characteristics.

Mastering can be individualized only when it is assigned to a group of students or individual students according to their special skills. It includes:

1. Tasks focused on the level of knowledge, skills and abilities of students, some of which are aimed at eliminating gaps (individualized differentiated homework, personal training sessions); others – based on previous knowledge (small messages from individual students).

2. Tasks focused on the general and individual properties of students (depending on the rate of studying). It is worthwhile to give less exercises of a generalizing character and more tasks of complicated character for more successful students. These tasks will require the higher activity and creativity from students while performing them.

3. Tasks that reveal the cognitive interests of students (reading additional literature, using Internet resources, preparing and protecting presentations, projects).

4. Tasks that are mandatory for performance:

– tasks given by the teacher: exercises with cards (the size and context of the task is determined, variations are allowed only in the form of the fulfillment);

– alternative or selective tasks (to make a report, etc.)

Studying the peculiarities and skills of students, learning abilities, and considering opportunities for developing these abilities should be a starting point in a differentiated approach to studying a foreign language. The solution of this issue is possible only in the context of modernization of the entire system of continuous education, as well as changes in its orientation – the orientation towards the formation of each student's personality, with his special needs, life values, differing in individual abilities, talent, and educational interests.

The necessity of introducing a differentiated approach to the educational practice of a technical university is explained by the following factors:

1) Current requirements for specialists include a fairly large amount of educational information from a foreign language for forming their foreign language communicative competence as a component of professional competence.

2) The presence of different levels of knowledge of a foreign language among students within one group due to the following factors: individual abilities of students to study a foreign language, different levels of teaching a foreign language while studying in school, individual peculiarities of a student, absence of compulsory examination from foreign the language Such differentiation of students by the levels of knowledge of a foreign language is further deepened when they are divided into groups or subgroups, without taking into account actual language proficiency.

Використана література:

1. Унт И. Е. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Е. Унт – Москва : Педагогіка, 1990. – 192 с.
2. Чередов И. М. О дифференциации обучения на уроках / И. М. Чередов. – Омск, 1973. – 155 с.
3. Артюхов М. В. Дифференциация как условие развития инновационных процессов в образовании / М. В. Артюхов // Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. – Новокузнецьк : НДПКІ, 1996. – С. 88-109.
4. Загвязинский В. И. О дифференцированном подходе / В. И. Загвязинский // Народное образование, 1968. – № 10. – С. 16-23.
5. Голант Е. Я. Дидактические основы дифференцированного обучения / Е. Я. Голант // Актуальные проблемы индивидуализации обучения: Материалы научного симпозиума. – Тарту : Тарт. кн. изд-во, 1970. – С. 44-52.
6. Русская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : БРЕ, 1993. – Т. 1. – С. 276.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи / Г. К. Селевко // Учебное пособие. – Москва, 1998. – С. 80.
8. Чуриков И. А. Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как эффективное средство активизации познавательной деятельности. / И. А. Чуриков. – Казань, 1973. – 18 с.
9. Tomilson C. A. Differentiating instruction: Why bother? / C. A. Tomilson. – Middle Ground, v. 9 n. 1, 2005. – P. 12-14.
10. Tomlinson C. A. Differentiation in Practice / C. A. Tomlinson, C. A. Strickland. – V. A., USA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2005. – 356 p.
11. Roberts J. Strategies for differentiating instruction best practices for the classroom / J. Roberts, T. Inman. – Waco, Texas : Prufrock Press Inc., 2007. – 324 p.
12. Irujo S. Differentiated instruction: We can no longer just aim down the middle. ELL Outlook. – 2004. September/October. URL: http://coursecrafters.com/ELL-Outlook/index.html

References:

1. Unt I. E. Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya. [Individualization and differentiation in the teaching.] / I. E. Unt – Moscow : Pedagogika, 1990. – 192 p.
2. Cheredov I. M. (1973) O differentsiatsii obucheniya na urokakh. [About the differentiation of teaching at lessons] / Cheredov I. M. – Omsk,. – 155 p.
3. Artyukhov M. V. (1996). Differentsiatsiya kak uslovie razvitiya innovatsionnykh protsessov v obrazovanii / M. V. Artyukhov. [Differentiation as a condition of the innovational processes development in education] / M. V. Artyukhov // Differentsiatsiya obrazovaniya. Regional'naya strategiya i taktika obespecheniya innovatsionnykh protsessov. [Differentiation of education. Regional strategy and tactics of innovational processes provision]. – M. Novokuznetsk: NGPKI, – P. 88–109.
4. Zagvyazinskiy V. I. (1968) O differentsirovannom podkhode. [About differentional approach] / V. I. Zagvyazinskiy // Public education. – №10. – P. 16-23.
5. Golant E. Ya. (1970). Didakticheskie osnovy differentsirovannogo obucheniya [Holant E. Ya. Didactic bases of differential learning] // Aktual'nye problemy individualizatsii obucheniya: Materialy nauchnogo simpoziuma // [Actual problems of individualization in education: Materials of scientific symposium]. – P. 44-52.
6. V. V. Davydov. (ed), (1993) Rosiys'ka pedagogichna entsiklopediya: v 2-kh t. T. 1. [Russian pedagogical encyclopedia: in 2 t. T. 1.] – Moscow : BRE, 1993. – P. 276.
7. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologi. [Modern educational technologies] / G. K. Selevko // Practice Course – Moscow, 1998. – P. 80.
8. Churikov I. A. (1973) Individual'no-differentsirovannyy podkhod k uchashchimsya kak effektivnoe sredstvo aktivizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti. [Individual and differential approach to learners as effective means of activation the cognitive activity.] / I. A. Churikov. – Kazan, P. 18.
9. Tomilson C. A. (2005) Differentiating instruction: Why bother? / Tomilson C. A. – Middle Ground, v. 9 n. 1, P. 12-14.
10. Tomlinson C. A. Differentiation in Practice / Tomlinson C. A. , Strickland C. A. – V. A. , USA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2005. – 356 p.
11. Roberts J. Strategies for differentiating instruction best practices for the classroom / Roberts J., Inman T. – Waco, Texas : Prufrock Press Inc., 2007. – 324 p.
12. Irujo, S. (2004) Differentiated instruction: We can no longer just aim down the middle. ELL Outlook. – September/October. Retrieved from http://coursecrafters.com/ELL-Outlook/index.html

Коваленко О. О., Конопляник Л. М. Диференційований підхід у навчанні іноземної мови

Стаття присвячена здійсненню диференційованого навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Автор обґрунтовує принципи диференційованого навчання як навчальної технології для підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей; форми і засоби диференційованого навчання; звертає увагу на деякі особливості застосування диференційованого навчання для студентів технічних спеціальностей; характеризує методи та способи навчання, які можуть бути використані при вивченні професійно-орієнтованої іноземної мови. У статті вказується на відмінність між індивідуалізацією та диференціацією, перераховано переваги різноманітного підходу в навчанні для студентів та викладачів вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови.

Процеси глобалізації та європейської інтеграції, встановлення міжнародних ділових контактів між українськими фахівцями та колегами з різних країн підвищують потребу висококваліфікованих фахівців, які вільно спілкуються іноземною мовою. Тому конкурентоспроможність сучасного спеціаліста визначається не тільки його кваліфікацією в професійній сфері, а й рівнем знань іноземної мови.

Тому пошук шляхів підвищення ефективності навчання в технічному університеті, де об'єктивною умовою педагогічного процесу є наявність багаторівневих груп. Викладачі іноземної мови в технічних університетах постійно стикаються з проблемою організації навчальної роботи, використовуючи багаторівневе навчання для студентів першого курсу. Відмінності в навчанні студентів технічних спеціальностей призводять до необхідності диференційованого

навчання іноземної мови, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів, виявляє їхній потенціал, розвиває самостійність та впевненість у своїх здібностях.

Ключові слова: *диференційоване навчання, диференційований підхід, індивідуальний підхід, диференціація, освітні технології, методи навчання, професійно-зорієнтована іноземна мова, особистісно-зорієнтоване навчання.*

Коваленко О. А., Конопляник Л. Н. Дифференциальный подход в обучении иностранному языку

Статья посвящена реализации дифференцированного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Автор обосновывает принципы дифференциального обучения как образовательной технологии для обучения будущих специалистов технической специальности; формы и средства дифференцированного обучения; обращает внимание на некоторые особенности применения дифференцированного обучения для студентов технических специальностей; характеризует методы обучения и способы, которые могут быть использованы при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка. В статье указаны различия между индивидуализацией и дифференциацией, перечислены преимущества различного подхода к преподаванию для студентов и преподавателей высших учебных заведений в процессе изучения иностранного языка.

Процессы глобализации и европейской интеграции, установление международных деловых контактов между украинскими специалистами и коллегами из разных стран поднимают потребность в высококвалифицированных профессионалах, которые свободно общаются на иностранном языке. Поэтому конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его квалификацией в профессиональной сфере, но и уровнем знания иностранного языка.

В связи с этим ведется поиск путей повышения эффективности обучения в техническом университете, где объективным условием педагогического процесса является наличие многоуровневых групп. Преподаватели иностранного языка в технических университетах постоянно сталкиваются с проблемой организации учебной работы на многоуровневом лингвистическом обучении в течение первого года обучения студентов. Различия в языковой подготовке студентов приводят к необходимости дифференцированного обучения иностранному языку, который позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, раскрывает их потенциал, развивает самостоятельность и уверенность в своих способностях.

Ключевые слова: *дифференцированное обучение, дифференцированный подход, дифференциация, индивидуальный подход, образовательные технологии, методы обучения, профессионально-ориентированный иностранный язык, личностный подход обучения.*

УДК 140.8:616-051

Ковтун О. М.

ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

У статті здійснено експлікацію деонтології як складника етичного вчення, що зумовлює осмислення моральних засад людського існування крізь призму феноменів обов'язку, імперативності, категоричності та орієнтації на належне.

У контексті теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних досліджень етико-деонтологічних регламентацій, визначено роль та місце деонтологічного підходу у формуванні світоглядної культури майбутніх медичних сестер. Висвітлено морально-етичний вимір особистісного становлення фахівців медсестринської справи в контексті співвідношення «медичний працівник – пацієнт» у проблемному полі медичної практики.

Крізь призму розгляду особливостей функціонування деонтологічного підходу в медичній діяльності, простежено механізми формування особистісних засад майбутніх медичних сестер, що сприяють морально-етичному функціонуванню фахівця в процесі надання кваліфікованої допомоги.

Розкрито етико-деонтологічне підґрунтя формування морально-духовних компонентів світоглядної культури особистості в площині здійснення професійної медичної допомоги людині, яка страждає.

Ключові слова: *деонтологія, етика, професійна етика, мораль, світогляд, світоглядна культура, особистість, медсестринська справа, медична допомога.*

У сучасних умовах трансформаційних зрушень світоглядної й культурної парадигми, деструкції традиційних ціннісних орієнтирів, ідеалів та сенсів вагомого значення набуває проблема моральнісного буття людини у світі. Вона особливо посилюється в періоди соціокультурної нестабільності та кризових ситуацій, зумовлюючи посилений інтерес до питань духовно-моральнісних параметрів функціонування людської суб'єктивності, в межах яких особливе місце займає деонтологічних підхід.

Саме етично-деонтологічна спрямованість на обов'язкове та належне засвідчує широке використання вихідних моральних засад деонтології у сфері професійної етики, зокрема медичної. Тому в проблемній площині затребуваності молодшого медперсоналу на міжнародному ринку праці гостро постає питання не тільки функціонально-прагматичної, але і якісної морально-етичної підготовки медичних сестер. У цьому контексті особливої актуальності набирають питання виявлення ролі та місця деонтологічного підходу у формуванні світоглядної культури майбутніх медичних сестер.

До проблем професійної етики медичних сестер уперше звертаються такі вчені: відомий хірург М. Пирогов та засновниця першої школи сестер милосердя, автор сестринської клятви Ф. Натінгейл. Окреслена тематика стає об’єктом дослідження таких учених: І. Беха, Ю. Віленського, Н. Касевич, Н. Кондрашової, В. Москаленко, Н. Пасєчко, М. Попова, В. Семиченко, І. Сенюти, Л. Хоружої. Відповідні аспекти гуманізації процесу підготовки медичного персоналу набувають експлікації в наукових розвідках О. Алексеєнко, Р. Глаголь, В. Звягіна, Н. Зінченко, В. Кравченко, М. Кривоносова, Л. Кустарьової, М. Микалина, Є. Николишиної, Т. Петрушанко, А. Циганенко, Р. Сабадишин та ін. Водночас питання медичної деонтології всебічно висвітлювали Є. Вагнер, М. Васильєва, В. Вербицький, О. Грандо, О. Громов, Ю. Кундієв, Л. Переймибіда, В. Петровський, Л. Пиріг, Є. Чазов, І. Шамов, Г. Царедворцев.

Мета статті – на основі аналітичного огляду теоретико-методологічного дискурсу визначити сутнісний зміст деонтологічного підходу та виявити його роль у формуванні світоглядної культури в процесі виховання і навчання майбутніх медичних сестер. У цьому контексті поставимо завдання розкрити етико-деонтологічне підґрунтя формування морально-духовних компонентів світоглядної культури особистості у проблемному полі надання професійної медичної допомоги людині, яка страждає.

Одним із стратегічних напрямів медичної реформи в Україні є підвищення рівня компетенції медичного персоналу. Так, як підкреслюють зарубіжні вчені А. Хуторський та В. Краєвський, «поняття компетентності містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову [19, с. 3–10]. Окрім знання й уміння, поняття компетентності включає й загальну культуру особистості, світогляд, систему цінностей, що формуються під впливом соціального середовища (сім’ї, друзів, робочого колективу). А отже, компетентність перебуває в тісному взаємозв’язку та взаємодії з проблемою світоглядної культури особистості.

Професійна компетентність медичної сестри – це комплекс професійних знань, умінь і навичок, особистісно-професійних якостей, які зумовлюють здатність виконувати функціональні обов’язки на основі кваліфікаційних вимог і морально-етичних норм. Тоді як світоглядна культура постає компонентом загальної культури особистості та елементом духовності, що значною мірою визначає ціннісні орієнтири, які окреслюють шляхи змістовного наповнення життєдіяльності суб’єкта та способу його існування. Поняття «світоглядна культура» охоплює весь спектр визначень – «світогляд» та «культура». Це принципово нове утворення, яке не тільки виражає споглядальне сприйняття світу, а й зумовлює його дійове засвоєння, перетворювальне й творче ставлення до світу, реалізацію цього ставлення на всіх рівнях соціального самовираження. Із позицій гуманістичного виховання, пріоритетними у формуванні світоглядної культури виступають такі індивідуально-особистісні якості: естетичні погляди і вподобання людини, система морально-етичних принципів, норм і переконань, психологічні установки та орієнтації щодо життєвих цінностей, цілей і засобів їх досягнення, методи поведінки та дій.

У зв’язку з цим, надзвичайно конструктивним для осмислення особливостей формування світоглядної культури майбутніх медичних сестер в умовах навчально-виховного процесу в коледжах є апеляція до морально-етичної домінанти деонтологічного підходу, адже характерною особливістю феномена деонтології постає орієнтація на належне.

Варто зауважити, що деонтологія є вагомим складником етичного вчення, що зумовлює осмислення моральнісних засад людського існування крізь призму феноменів обов’язку, імперативності, категоричності та спрямованості на належне. У медичній сфері діяльності вона витлумачується як вчення про принципи поведінки медпрацівників із метою забезпечення максимальної користі для хворого, їх професійні обов’язки й організацію лікувально-діагностичного процесу [4, с. 232].

Саме деонтологічний підхід передбачає підвищення рівня професійно-етичної культури і професійно значущих психологічних якостей. Адже в сучасних умовах глобалізаційних процесів і розвитку високих технологій медична сестра повинна бути освіченою, здатною до самовдосконалення, свідомою в галузях політики, економіки, психології, екології.

Водночас майбутньому медичному працівникові необхідно засвоювати правила внутрішньої й зовнішньої культури поведінки. Внутрішня полягає в добросовісному ставленні до функціональних обов’язків, дотриманні трудової дисципліни, бережному ставленні до приватної та суспільної власності, корпоративної солідарності та дружелюбності. Тоді як внутрішня культура акцентує увагу на манерах, культурі мовлення, зовнішньому вигляді, стриманості, чистоті, ввічливості тощо.

Водночас досить важливим є те, щоб пацієнт побачив у медичній сестрі найвагоміші вищі моральні якості, зокрема милосердя, співчуття, чесність, благородність, здатність до самопожертви. Для багатьох поколінь білий сестринський халат – сертифікат порядності та зразковості.

Тому формування світоглядної культури медичної сестри передбачає об’єднання професійної бездоганності з високими моральними рисами громадянина, патріота, всебічно розвиненою, ерудованою, соціально активною особистістю, що прагне до самовдосконалення й самореалізації, виховання добросовісності, відповідальності й високої духовності [12].

Натомість сучасні політичні реалії в країні та світі актуалізують проблему внутрішнього протистояння між почуттям патріотизму й професійним обов’язком. Поділ на «своїх» та «чужих» має бути не припустимим для медичного працівника, не тільки виходячи з вимог Женевської декларації («…я не дозволю, щоб

релігія, націоналізм, расизм, політика чи соціальне положення впливали на виконання мого обов'язку…» [8]), але за внутрішніми переконаннями. У цьому аспекті значення деонтологічного підходу до проблеми формування світоглядної культури медичних сестер неоціненне.

Тому такі необхідні морально-етичні риси, як доброта, милосердя, співчуття повинні не нав'язуватись, а стати невід'ємною частиною світогляду, духовним змістом, життєвою цінністю, потребою, яку людина реалізує всіма своїми вчинками й поведінкою.

Як бачимо, формування деонтологічного світогляду в майбутніх медичних сестер передбачає виховання відповідних переконань, які за своїм змістом виявляються відтворенням потреб особистості, виробляються в процесі самостійних роздумів, є усвідомленням суспільної значимості професійної діяльності особистості. Водночас не потрібно ігнорувати індивідуальні особливості та неординарне ставлення до світу. Адже психологічною специфікою формування переконань є індивідуальна неповторність процесу самовиховання. Так, для інтровертних натур – це поглиблений, прихований від сторонніх осіб самоаналіз; для натур екстравертного складу – емоційно насичені зовнішні прояви внутрішньої, духовної роботи думок і почуттів [8].

Зокрема, проведені наукові досліди М. Попаль та І. Галян щодо психологічних умов становлення професійної компетентності майбутніх медичних сестер показують низку психологічних протипоказань для оволодіння медичною спеціальністю: прагнення до збереження особистого спокою, байдужість, неуважність, безвідповідальність, а також низький рівень професійно необхідних якостей [15].

Водночас не сумісними з медичною професією є цинізм, халатність, відсутність самоконтролю та самокритики, самовпевненість та гордість [7].

Спираючись на досвід європейської медицини, можна стверджувати, що у світогляді майбутньої медичної сестри повинні бути зафіксовані такі ціннісні установки:

– пацієнт – людина, особистість, а не організм або система органів;
– допомога пацієнту – це спосіб забезпечення прав і свобод особистості;
– фундаментальними принципами медичної деонтології є автономність індивіда, свобода волі і вибору, інформаційна згода;
– від медичної сестри вимагається особливий творчий, диференційний, гуманний підхід, орієнтований на пацієнта

Так, на думку апологетів «пацієнтоцентричного» підходу М. Левіна, Д. Орема, І. Орландо, в основу ціннісної системи відносин «медична сестра – пацієнт» покладено два фундаментальних морально-етичних імперативи західноєвропейського суспільства, а саме: «святість людського життя» та «позбавлення пацієнта від страждань». Саме тому підготовка медичних сестер для цієї моделі містить вивчення гуманітарних дисциплін поряд із природно-науковими, серед яких істотне місце займають психологія та педагогіка. Представники окресленого підходу вважають, що таке навчання в майбутньому забезпечить легкість роботи з пацієнтами за рахунок уміння враховувати у своїй діяльності вплив на ціннісні установки особистості її соціально-культурних, історичних, етнічних і релігійних особливостей. Тут значне місце займають гуманістичні цінності з орієнтацією на визнання цілісності людської особистості та її емпатійне сприйняття.

Утім, не зважаючи на низку позитивних характеристик «пацієнтоцентричної» концепції, варто враховувати певні пересторогі, які виникають у розвитку відносин «медична сестра – пацієнт».

По-перше, принцип безумовного прийняття соціальних цінностей пацієнта приховує загрозу непередбачуваних наслідків у разі прийняття рішень, шкідливих для здоров'я і особистості пацієнта.

По-друге, секуляризовані ліберальні принципи прав і свобод людини породжують гіперболізацію цінностей індивідуалізму.

У цьому контексті пошук вирішення проблем дає початок подальшому уточненню поглядів на сутність сестринської справи. Так, завдячуючи поширенню на початку XXI століття в культурі й медицині філософії постмодернізму, людина, як стверджує К. Томпкінс, сприймається не як ізольована істота, а як частина творення світу, органічна складова суспільства, яка, будучи включеною в ціле, знаходиться з ним в співвідношеннях взаємозалежності. Тобто повертається визнання триєдності духу, душі й тіла людини, внаслідок чого відбувається зближення природничо-наукових і гуманітарних дисциплін, взаємопроникнення їх методологій. І саме в медицині, де центром цього зближення є людина, означений процес видно найчіткіше.

Тут пріоритетним стає взаємодія учасників лікувального процесу, що реалізується крізь призму догляду за хворими, турботу та співучасть. "Ethics of care" – етика турботи, догляду має на увазі встановлення діалогічних відносин, заснованих на особистісних цінностях як медичного працівника, так і пацієнта. Базовими інтегративними цінностями в діалогічних відносинах є життя в його екзистенційному вимірі. Надання життю статусу цінності не тільки стає регулятором моральних підходів в медицині, але і вносить у міжособистісні відносини складні філософські проблеми сенсу життя та взаємовідносин з іншими людьми. Окреслені проблеми знаходяться в компетенції гуманітарної психології, яка стає невід'ємним компонентом медичної освіти.

У зрізі таких підходів дослідження Дж. Фоссет виявила різні погляди на психологічний та етичний аспект розуміння діалогу в різноманітних теоретичних концепціях сестринської справи. Так, секуляризована модель Х. Пеплау – діалог як соціально-психологічний феномен й психологічна підготовка, що зводиться до засад класичних методів психотерапії (колективної, сімейної та ін.).

Інші зарубіжні вчені (М. Роджерс, Дж. Уотсон, та М. Ньюмен), наполягаючи на духовності людини, пропонують езотеричний підхід, що включає методи пізнання та вираження себе через експресивні методики й практики. Однак, на думку К. Томпкінса, без вирішення проблем розвитку ціннісного відношення до життя, езотеричний напрямок залишається маргіналізованим. Тоді як позиція Н. Ноддінгс полягає у зверненні до традиційних релігій – оберегів вічних істин, адже «сучасне західне суспільство, відмовившись від християнства як способу життя, світосприйняття, світогляду, досить часто виявляється неспроможним у становленні зацікавленого, співчутливого ставлення до людини» [13, с. 158].

У цьому плані гуманітарна психологія здатна перевести розмову про духовність і мораль на мову науки й, повертаючи людину до традицій, розширює горизонт, за яким «життя стає чимось більшим, ніж тільки мораллю і енерго-інформаційним континуумом» [13]. Тому, незалежно від уподобань у виборі концепції відносин «медична сестра – пацієнт», пріоритетними залишаються такі категорії медичної етики: відповідальність, совість, честь, гідність, такт, сенс життя, щастя людини.

Саме в контексті тематики нашої статті зазначені категорії варто розглядати світоглядними цінностями, засвоєнню яких сприяє деонтологічний підхід, що зумовлює формування світоглядної культури. Становленню світоглядної культури медичних сестер також сприяє ефективність виховної роботи навчальних закладів, виробничої практики, цілеспрямованої роботи викладацького складу, взаємодії із соціальними інститутами (сім'я, медичні заклади, неформальні об'єднання студентської молоді, культурні заклади) [15; 17].

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників та науковців дає уявлення про структуру деонтологічного світогляду, який складає сукупність таких компонентів:

– когнітивного (знання, уміння, навички);
– аксіологічного (професійно-етичні цінності);
– мотиваційного (інтерес до керування морально-етичними нормами в майбутній професійній діяльності);
– особистісно-рефлексивного (морально-етичні переконання);
– поведінкового (реалізація деонтологічного світогляду в практичній діяльності медичної сестри).

Формування світоглядної культури майбутньої медичної сестри, виступаючи невід'ємною частиною навчально-виховного процесу профільних навчальних закладів, передбачає:

– розширення гуманітарного сегменту в змісті навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх медичних сестер із метою формування деонтологічних знань, умінь, навичок;
– упровадження в навчальний процес медичних коледжів інноваційних інтерактивних форм та методів навчання, орієнтованих на фіксацію деонтологічної поведінки майбутніх медичних сестер;
– активізацію позааудиторної, самостійної, творчої роботи, організацію культурного дозвілля, залучення майбутніх медичних сестер до волонтерської та громадської діяльності з метою формування мотиваційно-ціннісного компоненту світогляду.

У сучасних умовах праці роль медичних сестер невпинно зростає, адже вони працюють зі складною технікою, виконують відповідальні маніпуляції. Тому майбутнім медичним працівникам потрібно вдосконалювати свої знання та практичні навички на рівні сучасної медицини, бути компетентними не тільки в медичних питаннях загалом, але й у сфері медичної етики та її деонтологічних вимірів.

Таким чином, здійснений теоретико-методологічний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень етико-деонтологічних регламентацій уможливлює визначення ролі та місця деонтологічного підходу у формуванні світоглядної культури майбутніх медичних сестер. Показано, що проблеми особистісного становлення фахівців медсестринської справи в контексті співвідношення «медичний працівник – пацієнт» потребує етико-деонтологічного підґрунтя щодо формування морально-духовних компонентів світоглядної культури медичних працівників у площині надання професійної медичної допомоги людині, яка страждає.

Використана література:

1. Беденко-Зваридчук О. Культура поведінки та етика взаємовідносин у роботі медичної сестри / О. Беденко-Зваридчук // Журнал головної медичної сестри. – 2012. – № 2. – С. 16-23.
2. Билибин А. О клиническом мышлении (философско-деонтологический очерк) [монография] / А. Билибин, Г. Царегородцев. – Москва : «Медицина». – 1973. – 168 с.
3. Вайль С. Некоторые вопросы врачебной деонтологии / С. Вайль. – Ленинград : МЕДГИЗ Лен. отд. – 1962. – 27 с.
4. Верхратський С. Історія медицини / С. Верхратський. – Київ : Здоров'я. – 2011. – 352 с.
5. Вітенко І. Основи загальної і медичної психології: навч. пос. / І. Вітенко, Л. Дутка, Л. Зименковська. – К. : «Вища школа», 1991. – 271 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 550 с.
7. Гуманизм и антигуманизм в медицине : Методические разработки для студентов по врачебной этике / составители И. Косарев, В. Новодранова. – Москва : ММИ имени Сеченова, 1984. – 106 с.
8. Деонтология в медицине: в 2-х томах // под редакцией Б. Петровского. – Москва : «Медицина», 1988. – Том 1. – 352 с.
9. Женевська декларація всесвітньої медичної асоціації // Донецький національний медичний університет [Електронний ресурс]. – 2005–2016. – Режим доступу : http: // www.dsmu.edu.ua/zhurnali-donnmu / 267-zagalni-vidomosti/3421-zhenevska-deklaratsiya

10. Зязюн І. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи. : [монографія]. – Київ : Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
11. Каган М. Философская теория ценности / М. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997 – 205 с.
12. Касевич Н. Медсестринська етика і деонтологія: Підручник / Н. Касевич. – 2-ге видання. – Київ : ВСВ «Медицина», 2010. – 200 с.
13. Коренюгина Т. Ю. Развитие представлений о психологических и этических аспектах сестринского дела / Т. Коренюгина // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 153–160.
14. Колісник–Гуменюк Ю. Концептуальні основи формування професійно-етичної культури майбутніх медиків / Ю. Колісник–Гуменюк // Педагогіка і психологія освіти. – 2011. – № 5. – С. 23-32.
15. Попіль М., Галян І. Психологічні умови становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер / М. Попіль, І. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна» : [збірник наукових праць / гол. ред. В. Ортинський]. – Львів : ЛьвДУВС. 2008. – Вип. 1. – С. 130–141.
16. Переймибіда Л. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Преймибіда. – К. : Київ. нац. ун-т імені Т.Г. Шевченка, 2008. – 18 с.
17. Плахотнік А. Формування моральної культури засобами мистецтва в процесі підготовки лікарів / А. Плахотнік // Сучасні проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних медичних та фармацевтичних закладах України: матеріали доповідей науково-методичної конференції. – Луганськ, 2000. – 279 с.
18. Пономаренко О. Формування професійно-етичної культури соціального педагога: автореф. … канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» // О. Пономаренко. – Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 20 с.
19. Хуторской А. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / А. Хуторской, А. Краевский // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.

References:

1. Bedenko-Zvarydchuk O. Kultura povedinky ta etyka vzaiemovidnosyn u roboti medychnoi sestry / O. Bedenko-Zvarydchuk // Zhurnal holovnoi medychnoi sestry – 2012. – № 2 /zhovten/. – S. 16–23.
2. Bylybyn A. F., Tsarehorodtsev H. Y. O klynycheskom myshlenyyy (fylosofsko – deontolohycheskyi ocherk) [monohrafyia] / A. F. Bylybyn, H. Y. Tsarehorodtsev. – Moscow : «Medytsyna». – 1973. – 168 s.
3. Vail S. S. Nekotorыe voprosы vrachebnoi deontolohyy / prof. S. S. Vail. – Lenynhrad : MEDHYZ Len. otd. – 1962. – 27 s.
4. Verkhratskyi . Istoriia medytsyny / Verkhratskyi . – Kyiv : Zdorovia. – 2011. – 352 s.
5. Vitenko I. S. Osnovy zahalnoi i medychnoi psykholohii: Navch. pos. / I.S. Vitenko, L.M. Dutka, L. Ya. Zymenkovska. – K. : «Vyshcha shkola», 1991. – 271 s.
6. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – Rivne: Volynski oberehy, 2011. – 550 s.
7. Humanyzm y antyhumanyzm v medytsyne.: Metodycheskye razrabotky dlia studentov po vrachebnoi эtyke. / sostavytely: Y. Y Kosarev, V. F. Novodranova. – Moscow : MMY ym. Sechenova, 1984. – 106 s.
8. Deontolohyia v medytsyne // pod redaktsyei ak. B. V. Petrovskoho. Moscow : «Medytsyna», 1988. – v 2-kh tomakh. – Tom 1. – 352 s.
9. Zhenevska deklaratsiia vsesvitnoi medychnoi asotsiatsii // Donetskyi natsionalnyi medychnyi universytet [Elektronnyi resurs]. – 2005. – 2016 . – Rezhym dostupu : http: // www.dsmu.edu.ua/zhurnali-donnmu / 267-zagalni-vidomosti/3421-zhenevska- deklaratsiya
10. Ziaziun I. A. Filosofiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy / I. A. Ziaziun // Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektyvy. : [monohrafiia] – Kyiv : Hlukhiv: RVV HDPU, 2005. – S. 10–18.
11. Kahan M. S. Fylosofskaia teoryia tsennosty / M. S. Kahan. – St. Petersburg : TOO TK "Petropolys", 1997 – 205 s.
12. Kasevych N. M. Medsestrynska etyka i deontolohiia: Pidruchnyk / N. M. Kasevych. – 2 – he vydannia.– K. : VSV «Medytsyna», 2010. – 200 s.
13. Koreniuhyna T. Yu. Razvytye predstavlenyi o psykholohycheskykh y etycheskykh aspektakh sestrynskoho dela / T. Yu. Koreniuhyna // Vopr. psykholohyy. 2007. – № 6. – S. 153–160.
14. Kolisnyk-Humeniuk Yu. I. Kontseptualni osnovy formuvannia profesiino – etychnoi kultury maibutnikh medykiv / Yuliia Kolisnyk-Humeniuk // Pedahohika i psykholohiia osvity. – 2011. – № 5. – S. 23 –32.
15. Popil M. I., Halian I. M. Psykholohichni umovy stanovlennia profesiinoi identychnosti maibutnikh medsester / M. I Popil, I. M. Halian // Naukovyi visnyk Lvivskoho derzh. universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna: [zbirnyk naukovykh prats / hol. red. V. L. Ortynskyi]. – Lviv : LvDUVS. 2008. – Vyp. 1. – S. 130–141.
16. Pereimybida L. V. Orhanizatsiini zasady diialnosti pedahohichnoho kolektyvu z roz- vytku deontolohichnoi kultury uchniv medychnoho litseiu : avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.01 / L. V. Preimybida. – Kyiv : Kyiv. nats. un-t imeni T. H. Shevchenka, 2008. – 18 s.
17. Plakhotnik A. M. Formuvannia moralnoi kultury zasobamy mystetstva v prtsesi pidhotovky likariv / A. M. Plakhotnik // Suchasni problemy pidhotovky fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh medychnykh ta farmatsevtychnykh zakladakh Ukrainy: materialy dopovidei naukovo-metodychnoi konferentsii. – Luhansk, 2000. – 279 s.
18. Ponomarenko O. V. Formuvannia profesiino – etychnoi kultury sotsialnoho pedahoha: avtoref. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.05 «Sotsialna pedahohika» // O. V. Ponomarenko – Kyiv : Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, 2001. – 20 s.
19. Khutorskoi A. V. Predmetnoe y obshchepredmetnoe v obrazovatelnykh standartakh / A. V. Khutorskoi, A. V. Kraevskyi // Pedahohyka. – 2003. – № 3. – S. 3-10.

Ковтун О. Н. Деонтологический подход и его роль в формировании мировоззренческой культуры будущих медицинских сестер

В статье осуществлено экспликацию деонтологии как весомой составляющей этического учения, что обусловливает осмысление нравственных оснований человеческого существования сквозь призму феноменов обязанности, императивности, категоричности и ориентации на должное.

В контексте теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований этико-деонтологических регламентаций, определено роль и место деонтологического подхода в формирования мировоззренческой культуры будущих медицинских сестер. Освещены морально-этическое измерения личностного становления специалистов медсестринского дела в контексте соотношения «медицинский работник – пациент» в проблемном поле медицинской практики.

Сквозь призму рассмотрения особенностей функционирования деонтологического подхода в медицинской деятельности, отслежено механизмы формирования личностных основ будущих медицинских сестер, способствующих морально-нравственному функционированию специалиста в процессе оказания квалифицированной помощи.

Раскрыты этико-деонтологические основания формирования нравственно-духовных компонентов мировоззренческой культуры личности в плоскости осуществления профессиональной медицинской помощи страдающему человеку.

***Ключевые слова:** деонтология, этика, профессиональная этика, мораль, мировоззрение, мировоззренческая культура, личность, медсестринское дело, медицинская помощь.*

Kovtun O. M. Deontological approach and its role in the formation of the global culture of future medical settlements

An important component of the ethical doctrine has been made in the article as an explication of deontology, which determines the understanding of the moral principles of human existence through the prism of the phenomena of duty, imperative, categorical, and orientation to the proper.

In the context of theoretical analysis of domestic and foreign studies of ethical and deontological regulations, the role and place of the deontological approach in shaping the outlook culture of future nurses is determined. The moral and ethical dimension of the personal formation of nursing specialists is highlighted in the context of the ratio between the medical worker and the patient in the problem field of medical practice.

Through the prism of the consideration of the peculiarities of the functioning of the deontological approach in medical activity, mechanisms for the formation of the personal foundations of future nurses, which contribute to the moral and ethical functioning of a specialist in the process of providing qualified assistance, are monitored.

The ethical and deontological basis of the formation of the moral and spiritual components of the worldview of a personality culture in the area of the implementation of professional medical aid to the suffering person is revealed.

***Key words:** deontology, ethics, professional ethics, morality, worldview, outlook culture, personality, nursing, medical aid.*

УДК 371.124:7.071.2

Корчагіна Г. С.

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито значення інструментально-виконавської підготовки для формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва. На підставі аналізу вітчизняних та закордонних наукових праць установлено, що в процесі підготовки вчителів музичного мистецтва вагоме місце належить предметам інструментально-виконавського спрямування.

Автор підкреслює, що необхідною умовою формування інтелектуально-творчих умінь є інструментально-виконавська діяльність, у результаті якої відбувається відпрацювання набутих умінь у реальних умовах, оскільки саме у виконавстві особливо яскраво виражається інтелектуально-творча спрямованість особистості майбутнього педагога.

Аналізуючи процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, ми дійшли висновку, що взаємозв’язок між предметами інструментально-виконавського циклу (основним, спеціальним, додатковим інструментом, концертмейстерським та оркестровим класом, ансамблем тощо) відсутній. Кожен предмет націлений на відпрацювання своїх вузько специфічних умінь та навичок.

***Ключові слова:** інтелект, уміння, творчість, інструметально-виконавська підготовка, музична діяльність, мистецтво.*

На етапі виникнення інтелектуально-інформаційної цивілізації необхідні нові підходи до формування професійних якостей фахівців. Частка інтелектуальної діяльності, яка щорічно зростає, ставить одним із важливих завдань розвиток інтелектуально-творчих умінь. У цих умовах особливого значення набуває проблема формування інтелектуально-творчих умінь, оскільки вони є основою для засвоєння нових знань, перенесення їх в інші умови та дають можливість підвищити ефективність навчально-виховного процесу. Необхідно зазначати, що останніми роками увага вчених до проблеми інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зросла, але зосереджена вона переважно на окремих аспектах процесу навчання гри на музичних інструментах. Проблема інтелектуальних умінь представлена в дослідженнях Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, Є. М. Кабанова-Меллер, Н. О. Менчиської, В. Ф. Паламарчук, Т. І. Шамової, І. С. Якиманської та ін. Широкого висвітлення набула проблема творчих умінь у роботах Ю. Б. Алієва, В. Ю. Борєва, Д. М. Гілфорда, Л. В. Грекова,Н. В. Кузьміна, В. І. Орлова, Я. О. Поно-

марьова, Г. Я. Розена, Л. Ф. Спірина, А. А. Стасова, К. А. Стасовської, М. А. Степінського, Н. І. Федоренко, М. Л. Фрумкіна та ін. Дослідженням проблем професійного розвитку педагога-музиканта займались А. Г. Болгарський, І. П. Гринчук, Г. С. Дідич, В. І. Дряпіка, Г. М. Падалка, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова.

Однак проблема розвитку інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки досліджена недостатньо, її розгляд і є метою цієї статті.

Під інструментально-виконавською підготовкою майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розуміємо поетапний процес, який передбачає навчання грі на фортепіано, а також обов'язкову концертно-виконавську діяльність студентів. Зміст інструментально-виконавської підготовки можна поділити на дві взаємодоповнюючі частини. Перша частина є власне інструментально-практичною, друга – методико-практичною.

На нашу думку, необхідною умовою формування інтелектуально-творчих умінь є інструментально-виконавська діяльність, у результаті якої відбувається відпрацювання набутих умінь у реальних умовах, бо саме у виконавстві особливо яскраво виражається інтелектуально-творча спрямованість особистості майбутнього педагога. Цей вид діяльності дає можливість повніше розкрити індивідуальність, розвиває творчу самостійність, активізує минулий естетичний досвід, залучає потрібні асоціативні зв'язки.

В основі виконавської діяльності лежать внутрішні музично-слухові уявлення, які є надійною опорою для пам'яті виконавця та для його мислення. На основі ретельної аналітико-синтетичної роботи над текстом виконавець досягає його ідеального уявного відтворення внутрішнім слухом. Початкова стадія творчості – інтелектуальна робота над музичним образом. Важливими складовими частинами процесу підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю є інструментальний і методичний компоненти. Цільова установка на взаємодію цих складників передбачає орієнтацію на здобуття майбутніми вчителями музичного мистецтва знань та практичного досвіду, пов'язаних із інструментально-виконавською діяльністю. Не можна не зазначити, що залучаючись в діяльність, пов'язану з виконавством, інтелектуально-творчі вміння отримують усебічний гармонійної розвиток.

Формування інтелектуально-творчих умінь може мати місце у різних видах музичної діяльності, наприклад, при систематичному прослуховуванню музики, вивченні музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін. Однак процеси розвитку музиканта протікають особливо ефективно тоді, коли він практично оперує музичним матеріалом.

На наш погляд, інструментальне виконавство, порівняно з іншими видами виконавської діяльності, володіє найбільш продуктивними педагогічними можливостями як у розкритті природи виконавства, творчого інтерпретаційного процесу, так і у виявленні та розвитку інтелектуально-творчих умінь. Оскільки саме в процесі інструментально-виконавської діяльності діє важлива закономірність психологічного порядку, згідно з якою «кращий спосіб зрозуміти і засвоїти явище – це відтворити його» (С. Савшинський) [5, с. 25].

Отже, гра на інструменті дозволяє відчути себе людиною-творцем, пробуджуючи в ньому художника, здатного відчувати й цінувати справжні шедеври музичного мистецтва, втілювати своє бачення краси в різноманітних музично-творчих проявах, використовуючи досить різноманітне коло музичних інтонацій, зіставлення регістрів тощо. Крім того, в процесі інструментального музикування з'являється можливість простежити залежність характеру звука, його інтонаційної виразності від способу звуковидобування, динамічних, тембрових і звуковисотних можливостей різних інструментів. Інструментально-виконавська підготовка є важливою частиною професійної підготовки педагога-музиканта.

Зрозуміло, що інструментально-виконавська підготовка в мистецьких вищих навчальних закладах педагогічного напряму спрямована, передусім, на виконання в школі. Але зрозуміти музику й донести її зміст до дітей неможливо, якщо вчитель не в змозі передати образний зміст твору звуком. На думку В. Живова, виконавський процес містить два пов'язаних між собою компоненти: осягнення суті твору (сприйняття) і його передання (відтворення). До того ж це не просто компоненти виконавського процесу, а його послідовні етапи, кожен з яких уключає відносно самостійні розділи: засвоєння і включення в художній образ музичного твору [4].

П. Косенко виділяє наступні завдання інструментальної підготовки:

– розвиток музично-творчих здібностей (музичний слух та пам'ять, відчуття ритму, рухо-моторний комплекс, художньо-образне мислення, фантазія, уява тощо);

– набуття досвіду концертмейстерської роботи;

– опанування форм та методів роботи, необхідних для проведення на високому професійному рівні різноманітної позакласної музично-виховної роботи з учнями (лекції-концерти, заняття з дітьми в групі продовженого дня тощо);

– засвоєння репертуару, включеного до шкільних програм зі слухання музики (уміння виконувати фрагменти творів, зосереджуючи увагу дітей на найбільш виразних та важливих моментах, давати на них словесні коментарі);

– оволодіння основними напрямами світової та вітчизняної інструментальної музики (бароко, класицизм, романтизм тощо) у виконавському аспекті; формування вмінь грамотно, технічно, стилістично правильно та художньо виразно виконувати сольну інструментальну програму [3].

Особливістю саме фортепіанної підготовки порівняно з іншими видами виконавської підготовки, на наш погляд, є наявність більш продуктивних педагогічних можливостей у розкритті саме природи інструментального виконавства. На думку Г. Ципіна, гра на музичному інструменті щедро збагачує учнів особистим, власноруч здо-

бутим досвідом. При цьому безпосереднє зіткнення з музичним матеріалом допомагає пов’язувати абстрактно-абстрактне з музично-конкретним, систему уявлень і понять із реальними звуковими образами, чим підводить необхідну базу для різноманітних музично-розумових операцій, сприяє їх успішному протіканню. Він наголошує на тому, що «недостатньо лише констатувати сприятливі можливості фортепіанної педагогіки для всебічного та інтенсивного розвитку музикантів. Сенс у тому, щоб використати ці можливості, розкрити їх із вичерпною повнотою» [4]. Навіть для тих студентів, для яких основним музичним інструментом є гітара, скрипка, бандура, фортепіано є хоч і додатковим, але важливим інструментом. Тому необхідно донести розуміння важливості професійного володіння фортепіано до тих студентів, які вивчають його додатково. Фортепіанне виконавське мистецтво яскраво проявляє себе в академічному, фольклорному, і естрадно-джазовому напрямі.

На думку Р. Тельчарової професійна підготовка студентів у класі фортепіано представлена системою, що містить декілька взаємопов’язаних та взаємодоповнюючих видів виконавської практики: «Перший безпосередньо пов’язаний із навчальною роботою і є немовби її завершенням. До них належать такі виступи студентів, у яких передбачається їхній зв’язок зі слухачами: академічні концерти, звітні концерти класу, участь у конкурсах тощо. Другий вид передбачає виконавську діяльність студентів у школі і для дітей. Третій вид виконавської практики пов’язаний із суспільно-просвітницькою роботою студентів» [6, с. 90].

Великого значення набуває накопичення інструментально-виконавського досвіду, він передбачає ескізне проходження студентом творів, що належать до різних стилів та жанрів; поліінструменталізм.

Проблему досвіду в наукових працях висвітлюють В. Бєліков, Г. Гінзбург, Л. Гінзбург, В. Григор’єв, Я. Мільштейн та інші.

Досвід інструметально-виконавської діяльності має велике значення в професійній підготовці студентів педагогічних вишів, оскільки є необхідним фактором становлення особистості педагога-музиканта.

Ескізне проходження студентом творів, що належать до різних стилів та жанрів, дозволяє прискорити темпи проходження репертуару, збільшити кількість музичних творів, що вивчаються. За необхідності можливо довести музичні твори до потрібного ступеня готовності. Суть ескізного проходження студентом творів полягає в тому, що твір не доучується до високого ступеня шліфування деталей і цілого. Це проміжний ступінь між читанням із листка і досконалим виучування музичного твору.

На нашу думку, ескізне вивчення музичних творів необхідно поєднувати з детальним, закінченим вивченням програмних творів, включених в індивідуальний план студента для показу на іспиті, заліку або концерті. Перевагою ескізного вивчення музичних творів є те, що в регламентованому навчальному часі можливо охопити більшу кількість музичного навчального репертуару.

Каталізатором музичного розвитку студента, а отже, й інтелектуально-творчих умінь, є гра на декількох музичних інструментах. Професійна підготовка вчителів музичного мистецтва в педагогічних університетах містить курс основного, додаткового інструмента, оркестровий клас, ансамбль, які дають можливість оволодіти грою на кількох музичних інструментах. Сутність поліінструменталізму у формуванні інтелектуально-творчих умінь полягає не лише в тому, щоб грати на величезній кількості музичних інструментів, а й у тому, щоб розвинути в студентів стилістичну універсальність.

Крім того, гра на народних інструментах (балалайці, домрі) передбачає використання народного репертуару, інструменти струнно-смичкової групи (скрипка, альт) передбачають використання творів старовинних композиторів, таким чином, студенти постійно поповнюють свої знання про світову музичну літературу, розширюють репертуарний «кругозір» (тезаурус), що сприяє формуванню інтелектуально-творчих умінь.

Одним із методів розвитку інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки, є читання з листка, яке відкриває сприятливі можливості для всебічного та широкого ознайомлення з музичною літературою, з розвитком не тільки внутрішнього слуху, образного уявлення, але й музичної свідомості, розумових аналітичних умінь. Одна зі сприятливих умов, що створюється читанням з листка є те, що ознайомлення з новою музикою – процес, який завжди має особливо яскраве й привабливе забарвлення [2, с. 146]. Емоції людини виявляються у всіх видах людської діяльності, зокрема в художній творчості. Наявність емоційних явищ у процесі пізнання визначали ще давньогрецькі філософи (Платон, Аристотель). Сучасна психологія визначає важливе місце емоційним процесам у механізмах розумової діяльності, вважаючи, що ці процеси не тільки супроводжують розумову діяльність, активізують чи стримують її розвиток, але й виявляються фундаментом активного функціонування сприйняття, розуміння, осмислення, уваги, пам’яті, уявлення. Практика показує, що навчання виявляється більш ефективним та продуктивним тоді, коли в навчальному процесі акцентується увага на створенні позитивного настрою, на виникненні задоволення від своєї діяльності. Помічено, що все, що створює комфортні умови на занятті й сприяє включенню ініціативи та емоцій студента під час заняття, безпосередньо сприяє успішності засвоєння інформації.

Дослідники встановили, що позитивні емоції підвищують продуктивність когнітивних процесів, таких як мислення, запам’ятовування, категоризація, сприяють креативному підходу до вирішення різних проблем [1, с. 264].

Спираючись на це, можемо стверджувати, що заняття читанням з листка є важливим не тільки як засіб розширення репертуарного кругозору або накопичення музично-теоретичних та музично-історичних відомостей, а і як поглиблення, збагачення, покращення процесів музичного мислення. Таким чином, читання

музики з листка має всі підстави стати одним із головних та спеціальних засобів практичного досягнення музичного й інтелектуального розвитку.

Отже, в процесі інструментального музикування з'являється можливість проаналізувати, порівняти залежність характеру звука, його інтонаційної виразності від способу звуковидобування, динамічних, тембрових і звуковисотних можливостей різних інструментів, дозволяє втілити своє бачення краси в різноманітних музично-творчих проявах.

Використана література:

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе [Текст] : учеб. [для студентов высш. пед. учеб. Заведений] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва : Изд. Центр «Академия», 1983. – 336 с.
2. Айзенк Г.Ю. Проверь свои способности / Г.Ю. Айзенк. – Москва : Педагогика-пресс, 1992. – 173 с.
3. Лаврешина Г. Ю. Формування логічної культури старшокласників у процесі навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. Ю. Лаврешина. – Кривий Ріг, 2000. – 18 с.
4. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2005 – 360 с.
5. Тимошенко Н. П. Формирование педагогических умений и навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Н. П. Тимошенко. – Киев, 1991. – 20 с.
6. Цапок В. А. Творчество. Философский аспект проблемы / В. А. Цапок. – Кишинев : Штиница, 1989. – 110 с.

References:

1. Abdullin E. B. Theory and practice of musical education in a comprehensive school [Text]: study. [for students of higher education. pedagogical educational institutions] / E. B. Abdullin, E. V. Nikolaev – Moscow : Izd. Center "Academy", 1983. – 336 p.
2. Eysenck G. Yu. Check your abilities / G. Yu. Eysenck – Moscow : Pedagogic and Press, 1992. – 173 p.
3. Lavreshina G. Yu. Formation of logical culture of senior pupils in the process of learning: author's abstract. dis for obtaining sciences. Degree Candidate ped Sciences: 13.00.09 " Theory of learning " / G. Yu. Lavreshina – Kryviy Rih, 2000. – 18 p.
4. Savchin M. V / Age psychology: textbook / M. V. Savchin, L. P. Vasilenko. – Kyiv : Academic Edition, 2005. – 360 p.
5. Tymoshenko N. P. Formation of pedagogical skills and abilities at students of musical-pedagogical faculties: author's abstract. diss to acquire scientific Art. Cand. ped Sciences: special.13.00.01 "General Pedagogy and History of Pedagogy" / N. P. Tymoshenko. – Kiev, 1991. – 20 p.
6. Tsapok V. A. Creativity Philosophical aspect of the problem / V. A. Tsapok-Chisinau: Pencil, 1989. – 110 p.

Корчагина А. С. Развитие интеллектуально-творческих умений будущих учителей музыкального искусства в процессе инструментально-исполнительской подготовки

В статье раскрыто значение инструментально-исполнительской подготовки для формирования интеллектуально-творческих умений будущих учителей музыкального искусства. На основании анализа отечественных и зарубежных научных работ установлено, что в процессе подготовки учителей музыкального искусства важное место отводится предметам инструментально-исполнительского направления.

Автор подчеркивает, что необходимым условием формирования интеллектуально-творческих умений является инструментально-исполнительская деятельность, в результате которой происходит отработка приобретенных умений в реальных условиях, поскольку именно в исполнительстве особенно ярко выражается интеллектуально-творческая направленность личности будущего педагога.

Анализируя процесс инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыкального искусства, мы пришли к выводу, что взаимосвязь между предметами инструментально-исполнительского цикла (основным, специальным, дополнительным инструментом, концертмейстерским и оркестровым классом, ансамблем и т.д.) отсутствует. Каждый предмет нацелен на отработку своих узко специфических умений и навыков.

Ключевые слова: *интеллект, умение, творчество, инструметально-исполнительская подготовка, музыкальная деятельность, искусство.*

Korchagin G. S. Development of intellectual and creative skills of future teachers of music art during training performing instrumental

In this article the role of instrumental-performing preparation in the future musical art teachers' intellectual-creative skills formation is expanded. By virtue of the native and foreign scientific works analysis, it was determined that in the process of musical art teachers' preparation the great attention is paid to the instrumental-performing based subjects. The author emphasizes that the essential condition of forming intellectual-creative skills is the instrumental-performing activity by using which the working-off of acquired skills in real life situations is made as in the performing the future musical art teachers' intellectual-creative tendencies are especially strongly developed. This kind of activity gives the opportunity to uncover the individuality wider, develops the creative independence, activates the previous esthetic experience and attracts the necessary associative bonds.

In the article the idea that the instrumental performance in comparison with the other types of performing activities has more productive pedagogical opportunities either in the character of performance opening, creative interpretative process or in the process of finding out and developing of intellectual-creative skills is proved.

While analyzing the process of future musical art teachers' instrumental-performing preparation, the author has concluded that the interrelation between the subjects of the instrumental-performing group (the basic, special, additional instrument, concertmaster and orchestra classes, choir) is absent. Each of the subjects is aimed on their own restricted specific abilities and skills practice.

Key words: *intellect, skill, creativity, instrumental-performing preparation, musical activity, art.*

УДК 378.147:811.161.2’355’34

Костолович Т. В.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено актуальній лінгводидактичній проблемі використання методів навчання у формуванні професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики й орфоепії української мови. Визначено й описано залежність вибору методів від дидактичної мети, характеру навчального матеріалу, типу занять у вищій школі, структурних і змістових особливостей комунікативної компетентності. На основі аналізу літератури з проблеми здійснено спробу групування методів за типом занять з акцентуванням уваги на самостійній роботі студентів, яка на сучасному етапі реформування вищої освіти є одним із провідних засобів професійного становлення студентів. Основні положення статті проілюстровано конкретними прикладами. Доведено, що дидактичним матеріалом, який найбільше відповідає сутності комунікативної компетентності, є текст, робота з яким дозволяє формувати мовний, мовленнєвий, соціокультурний, діяльнісний та професійний складники комунікативної компетентності. Проілюстровано застосування методів у роботі з текстом та позааудиторній підготовці студентів. Окреслено перспективні напрями удосконалення системи методів навчання, їх адаптацію до сучасних вимог.

Ключові слова: *метод, класифікації методів, професійна комунікативна компетентність, прийом, робота з текстом, ситуаційний метод, лінгвопедагогічні завдання.*

Реформування вищої освіти в Україні передбачає введення компетентнісного підходу, що зумовлює вироблення компетентностей як результату навчання. Зміна цілевизначення вимагає перегляду, оновлення підходів, технологій, методів, прийомів і засобів навчання, їх модернізацію й адаптацію до сучасних вимог і нової мети. Вища філологічна освіта має забезпечити формування національно свідомої, духовно багатої мовної особистості студента, тобто професійної комунікативної компетентності випускника. Одним із чинників, що впливає на результат освіти, є методи навчання, які тлумачаться науковцями по-різному.

Отже, проблема полягає в існуванні суперечностей між соціальним замовленням суспільства на формування компетентного спеціаліста й відсутністю загальноприйнятих підходів до розуміння методу як загальнодидактичної та лінгводидактичної категорії, необхідністю перегляду чинної системи методів, відсутністю спеціальних класифікацій методів навчання для вищої школи.

Ознайомлення з методичною літературою свідчить про різноманітність потрактування поняття «метод». Так, у визначеннях науковців знаходимо ототожнення понять «метод» і «спосіб», «логічний шлях», «засіб або система засобів», «система прийомів», «структура діяльності вчителя й учнів» тощо. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» методи навчання потрактовано як «упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань, реалізацію вимог чинних навчальних програм» [12, с. 144]. Нам найбільше імпонує визначення С. Карамана, який розуміє метод як систему методичних прийомів, побудова якої визначається цілями навчання, характером навчального матеріалу й особливостями джерел навчальної інформації [3]. Існує багато класифікацій методів (дидактичних, психологічних, методичних) за різними ознаками: Б. Єсипова, Є. Петровського; О. Текучова, Л. Федоренко (за джерелами знань), І. Лернера, М. Скаткіна (за рівнем пізнавальної діяльності), М. Махмутова (за дидактичними функціями), В. Онищука (за дидактичними цілями), Ю. Бабанського (особистісно орієнтована), А. Алексюка, О. Біляєва (багатомірні) та ін. Але всі перераховані класифікації призначені для середньої, а не вищої школи. Погоджуємося з думкою Н. Голуб, що найповнішу класифікацію методів особистісно зорієнтованого навчання розробила П. Юцявичене, використавши надбання Ю. Бабанського [1, с. 18]. Учений згрупував методи в такі чотири групи: *інформаційні* (лекція, бесіда, розповідь, бригадне навчання, демонстрація, конспектування, іспит), *операційні* (алгоритм, відеоконференція, «Роби як я», самокритика), *пошукові* (аналіз конкретних ситуацій, сократівська бесіда, ділова гра, дискусія, форум, прогресивний семінар), *самостійного учіння* (слухання, читання, аналіз науково-методичної літератури) [13]. Для нашого дослідження важливими є новітні розвідки О. Кучерук, присвячені специфіці функціонування лінгводидактичних методів в умовах компетентнісної освіти [5]. Дослідниця за основу бере мету навчання української мови (формування комунікативної компетентності) й розподіляє методи за видами складників комунікативної компетентності, які формуються за їх допомогою: методи формування мовної, мовленнєвої й комунікативної компетентностей. На нашу думку, в пропонованій класифікації порушено ієрархію рівнів комунікативної компетентності, що є складним багатомірним утворенням, якому підпорядкована мовна й мовленнєва – структурні й змістові її компоненти. Крім того, поряд із методами вміщено прийоми інтерактивного навчання. О. Копусь зазначає, що внутрішнє змістове наповнення виокремлених О. Кучерук методів може змінюватися відповідно до конкретної навчальної ситуації уроку або позакласного заняття з української мови [4, с. 7]. На початку XXI ст. в українській лінгводидактиці вищої школи з’являється низка публікацій, у яких розглядаються методи комунікативного вивчення мови (комунікативні, інтерактивні, ігрові) [2; 6; 7; 9; 10; 11]. Учені з різних позицій характеризують методи, які, на їх думку, сприяють реалізації сучас-

ної мети вищої філологічної освіти; описують їх, але загально, поза типами занять і зв'язку з навчальним матеріалом, що створює певні труднощі в їх застосуванні.

Усе вищезазначене засвідчує актуальність наукових розвідок, присвячених функціонуванню методів навчання української мови у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) в умовах компетентнісної освіти.

Мета статті – на основі аналізу літератури й практики викладання сучасної української літературної мови у вищій школі дібрати ефективні методи формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики й орфоепії.

Вища філологічна освіта нині спрямована на підготовку професійно компетентних, креативних учителів, соціалізованих, адаптованих до змінних умов, здатних працювати в колективі, вирішувати складні ситуації, зміцнювати статус української мови, виховувати гідних громадян, тобто особистостей із високим рівнем професійної комунікативної компетентності. Професійну комунікативну компетентність студента-філолога ми розуміємо як складне інтегративне утворення, сукупність усіх необхідних мовно-комунікативних умінь, які необхідні фахівцям певної професії для ефективної діяльності, тобто в структурі цього феномена чітко виокремлюються комунікативні й професійні чинники.

Особливістю комунікативного складника є те, що там представлено компетентності та субкомпетентності, формування яких відбувається в процесі проведення лекційних, практичних і семінарських занять із сучасної української літературної мови та під час позааудиторної лінгвістичної роботи (гуртки, проблемні групи) й самостійного опанування цим фаховим предметом. Наприклад, у процесі вивчення фонетики й орфоепії виробляється фонетико-орфоепічна субкомпетентність мовної. Отже, вважаємо, що основний акцент у виборі методів має бути зроблено на формі й характері занять з урахуванням специфіки навчального матеріалу. Практична діяльність автора дозволила апробувати пропоновані методи, які добирались із використанням наукових розробок Н. Голуб [2], Л. Овсієнко [6], О. Кучерук [5], О. Семеног [9], Т. Симоненко [11], В. Сидоренко [10], О. Пометун та Л. Пироженко [8]. Так, комунікативна спрямованість освітнього процесу передбачає, на нашу думку, використання таких методів і прийомів на **лекційних заняттях:** цілеспрямоване слухання й обмірковування (активне слухання); метод діалогування, дискусії (бліц-дискусія, павунитка дискусії, письмова дискусія), проблемно-рефлексивний полілогу («Займи позицію», «Незакінчені речення»), «Розумовий штурм», «Парафразування», «Переформулювання» (група комунікативних методів та прийомів) тощо. У процесі проведення **практичних занять** уважаємо за доцільне використовувати такі методи й прийоми: спостереження над мовними явищами, лінгвістична гра, словесний портрет явища, «Сенкан», кейс комунікативних ситуацій (case study), рольова гра, аналіз професійних ситуацій, розв'язування лінгвопедагогічних завдань, комунікативний тренінг (групи ситуаційних та ігрових методів). У філологічній освіті **семінарські заняття** проводяться не часто, але ми виокремили методи, що, на нашу думку, сприяють оптимальній попередній підготовці студентів до семінарів і проведенню занять: метод проектів, пошуковий, дослідницький (підготовчий), проблемний, дискусія, ділова гра, моделювання ситуацій (під час заняття). **Методи самостійної роботи:** робота з навчально-пізнавальними джерелами (словниками, довідниками, електронними носіями інформації, інтернетом), підготовка доповідей та рефератів (пошукові), портфоліо, звіт-презентація самостійної роботи, «Карта пам'яті», самостійне укладання лінгвістичних термінологічних словників до певних тем, розділів, предметів; побудова алгоритмів, інструкцій тощо. **На контрольних заняттях** використовуються як традиційні для мови методи (диктант, тести, програмування), так і специфічні для розділу контрольне транскрибування тексту, складання партитури віршів, конкурси читців тощо. Перераховані методи професіоналізують процес навчання. Зупинимось детальніше на ситуаційному методі, що може використовуватися на всіх типах занять і позааудиторній роботі. Слід зазначити, що цей метод було розроблено й апробовано в Гарвардській бізнес-школі [2], він заснований на ситуації, має багато видів залежно від дій із цією ситуацією: від аналізу певної готової ситуації до самостійного її моделювання (синтез) і програвання. На початковому етапі застосування можна запропонувати роботу з картками (парне завдання). Наприклад, Картка А:

Ситуація спілкування: Уяви, що у вашу групу перевівся студент зі східних областей України, в мовленні якого часто трапляються порушення орфоепічних норм, викликаних впливом російської мови. Він звернувся до тебе за допомогою.

Завдання: Вислухай звернення однокурсника. Дай йому декілька порад, які відображають специфічні норми вимови голосних і приголосних звуків в українській мові. Вислови впевненість, що в нього все вийде.

Картка Б.

Ситуація спілкування: Уяви, що ти студент Луганського університету, який перевівся до цього ВНЗ і тобі важко дотримуватися літературних норм, особливо щодо вимови шиплячих.

Завдання: Звернись до сусіда по парті, попроси його про допомогу, уважно вислухай поради. Подякуй йому, запевни, що будеш працювати над вимовою, дотримуючись його порад.

У нашому експериментальному дослідженні широко використовувався аналіз педагогічних ситуацій. Наприклад: *Студент під час практики проводив урок вивчення фонетики у п'ятому класі, розповідав про природу звуків. Один з учнів підняв руку й запитав про те, чи стукіт дощу або шелест вітру є звуками. Практикант швидко сказав, що ні, це не звуки й порадив учню не ставити дурних питань, що не стосуються теми уроку. Чи студент дав правильну відповідь на питання? Як ви оцінюєте поведінку вчителя? Який вихід із ситуації ви б запропонували йому?*

Близькими до ситуативних є ігрові методи навчання, які вводять студентів у певні обставини (ситуацію) і передбачають виконання ролей. Ми апробували в навчальному процесі такі типи рольових ігор: ділові («Прийом на роботу», гра-агітація «За чистоту української мови», ігри-консультації «Лінгвістична консультація», «Довідкове бюро», «Майбутній редактор» чи «Сам собі редактор»); гра-конференція «Науковий симпозіум»; гра-засідання «Круглий стіл Міністерства освіти з проблем підвищення культури мовлення студентів» тощо. Використовувалися такі форми організації ігор: консультація викладача, домашня самостійна робота; аудиторна групова робота; аудиторна тьюторська робота тощо. Наприклад, гра «Лінгвістична консультація» стала періодичною. На кожне практичне заняття призначалися інші студенти-консультанти, які отримували домашнє завдання, а потім самостійно, іноді за допомогою консультації викладача, готували той матеріал із теми, що передбачений програмою; добирали цікавий додатковий матеріал, брали на заняття потрібні словники й дидактичні матеріали. Метою студентів-консультантів було не тільки підготуватися самим, але й забезпечити консультативною допомогою усіх одногрупників, що звернуться до них. У описаному випадку, крім методу гри, застосовувалися й елементи методу проектів. Усі три групи методів (комунікативні, ситуативні, ігрові) передбачають побудову власних усних або письмових висловлювань різних типів і жанрів мовлення, тобто роботу з текстом. Це може бути аналіз тексту, спостереження за функціонуванням мовних засобів, комунікативний аналіз тексту, побудова діалогів чи монологів, аналіз ситуацій, у якій текст може бути використано, виконання ситуативних завдань за змістом тексту, моделювання чи розігрування ситуацій. Саме комплексна робота з текстом може забезпечити формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної компетентностей студентів-філологів. Текст може бути прочитаним, записаним на дошці, надрукованим, мати різний обсяг і належати до художнього, наукового, публіцистичного стилів. У експериментальному дослідженні використовувалися системи невеликих за обсягом текстів, тематично пов’язаних із темою заняття. Наприклад: *У наше повсякдення й увійшло багато словесних вітань, проте люди були завжди обачними з ними, до кожного випадку використовували далеко не весь арсенал. Зранку, в обід чи ввечері вживали лише ті слова, що відповідали певному часу. Це ж стосується і кількості осіб, їх віку, статі, навіть соціальної приналежності. Традиційно в Україні діти називали своїх батьків на «Ви». Така форма диктувалася високою повагою до найближчих людей (В. Скуратівський).*

Наводимо завдання до тексту: 1. Уважно прочитайте записаний текст, зверніть увагу на слова, в яких вимова відмінна від написання, Випишіть їх, затранскрибуйте, визначте тип і вид звукових змін. 2. Підкресліть шиплячі, приготуйтесь до виразного й правильного читання. Прочитайте текст своєму сусідові по парті, дотримуючись орфоепічних норм. Вислухайте зауваження. 3. Про що розповідається в тексті? Визначте тему, стиль, комунікативну мету й адресата мовлення. 4. Доберіть заголовок до тексту. Він відображає тему чи головну думку? 5. Доберіть декілька вітальних етикетних формул, які можна використати в різних ситуаціях (зі зміною часу, кількості осіб, статі, соціальної приналежності). 6. Підготуйте міні-діалог обговорення тексту із сусідом по парті, використайте відповідні етикетні формули вітання й прощання. 7. Уявіть, що ви вчитель. Вам потрібно розповісти учням 5-го класу про традиційну українську культуру спілкування. Ви вирішили подати потрібну інформацію у вигляді казки. Складіть міні-казку про чарівне слово «дякую», яке може змінювати життя на краще. Зверніть увагу на мовне оформлення висловлювання.

Останнє творчо-ситуативне завдання пропонувалося для домашнього самостійного виконання. За бажанням, викладачі могли рекомендувати студентам розмістити казку у презентації результатів самостійної роботи в межах проектної технології.

Як бачимо, у роботі з текстом застосовувалися методи різних груп. На сучасному етапі реформування вищої освіти велика увага приділяється самостійній роботі студентів, яка передбачає самостійне опрацювання текстів наукового стилю, виконання різноманітних завдань, опанування комп’ютера тощо. Великого значення набуває контроль за результатами виконання завдань. У експериментальному вивченні фонетичного матеріалу ми застосовували такі основні форми контролю за самостійною роботою студентів: перевірка анотацій, конспектів, рефератів, тематичних термінологічних словників, повідомлень, їх рецензування, взаємоперевірка та взаємооцінювання (традиційні форми) і проведення контролю у вигляді рольових ігор «Лінгвістична дискусія», «Науковий симпозіум», «Круглий стіл» (нетрадиційні інтерактивні форми); проведення колоквіумів, бесід, обговорень, дискусій; перевірка та захист тематичних термінологічних словників, бібліографічних списків; зошитів для самостійної роботи; захист презентацій мовознавчих тем; виконання тестових завдань; участь у лінгвістичних дискусіях; підготовка лінгвістичних кросвордів; відповіді на питання для самоконтролю.

Аналіз лінгводидактичної літератури з проблеми методів навчання української мови в процесі формування професійної комунікативної компетентності дозволяє стверджувати, що вибір оптимальних методів залежить від сучасної мети філологічної освіти, яка передбачає використання групи комунікативних методів і відповідних їм інтерактивних прийомів; специфіки навчального матеріалу: вивчення фонетики й орфоепії спонукає до застосування методів, спрямованих на удосконалення усної форми мовлення; форми заняття тощо. Вважаємо, що доцільним буде використання текстів як дидактичної одиниці навчання, що дозволяє комплексно формувати всі компоненти професійної комунікативної компетентності.

Пропоноване в статті угрупування методів не вирішує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективним уважаємо подальші дослідження з класифікації методів за іншими чинниками, розроблення методик використання комунікативного, ситуаційного, ігрового методів відповідно до специфіки вивчення інших розділів курсу сучасної української мови, оскільки застосування виокремлених методів дозволяє відтворювати в процесі навчання предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності студентів.

Використана література:

1. Голуб Н. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми й перспективи / Н. Голуб // Дивослово. – 2013. – № 6 (675). – С. 14–18.
2. Голуб Н. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі / Н. Голуб // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 7. – С. 18–22.
3. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти / С. Караман. – Київ : Ленвіт, 2000. – 272 с.
4. Копусь О. Функціонування методів навчання / О. Копусь // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 7 (88). – С. 46–52.
5. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія й практика: [монографія] / О. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 420 с.
6. Овсієнко Л. Методи навчання лінгвістики тексту в системі компетентнісної мовної освіти майбутніх учителів-словесників / Л. Овсієнко // Українська мова і література в школі, 2013. – № 2. – С. 27–31.
7. Остапенко Н. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Н. Остапенко. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. – 2008. – 330 с.
8. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : А. С. К., 2004. – 192 с.
9. Семеног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / О. Семеног. – Суми: ВВП Мрія-1 ТОВ, 2005. – 404 с.
10. Сидоренко В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно зорієнтованого навчання: навчально-методичний посібник / В. Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2008. – 192 с.
11. Симоненко Т. Система основних методів та прийомів у процесі формування професійної комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. Симоненко // Рідна школа, 2005. – № 7. – С. 29–35.
12. Словник-довідник з української лінгводидактики. Навчальний посібник / Кол.авторів за ред. М. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2003. – 320 с.
13. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989.

References:

1. Holub N. B. Katehoriinyi aparat suchasnoi ukrainskoi linhvodydaktyky: problemy y perspektyvy / N. Holub // Dyvoslovo. – 2013. – № 6 (675). – S. 14–18.
2. Holub N. B. Sytuatsiinyi metod na urokakh ukrainskoi movy v shkoli / N. Holub // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2013. – № 7. – S. 18–22.
3. Karaman S. O. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v himnazii: navch. posib. dlia stud. vyshch. zakladiv osvity / Stanislav Oleksandrovych Karaman. – Kyiv : Lenvit, 2000. – 272 s.
4. Kopus O. Funktsionuvannia metodiv navchannia / O. Kopus // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2011. – № 7 (88). – S. 46–52.
5. Kucheruk O. A. Systema metodiv navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli: teoriia y praktyka: [monohrafiia] / O. A. Kucheruk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 420 s.
6. Ovsiienko L. Metody navchannia linhvistyky tekstu v systemi kompetentnisnoi movnoi osvity maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv / L. Ovsiienko // Ukrainska mova i literatura v shkoli, 2013. – № 2. – S. 27–31.
7. Ostapenko N. M. Teoriia i praktyka formuvannia linhvodydaktychnykh kompetentnostei u studentiv filolohichnykh fakultetiv VNZ / N. M. Ostapenko. – Cherkasy: Vydavets Chabanenko Yu., – 2008. – 330 s.
8. Pometun O. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia / O. Pometun, L. Pyrozhenko. – Kyiv : A. S. K., 2004. – 192 s.
9. Semenoh O. M. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury : monohrafiia / O. M. Semenoh. – Sumy: VVP Mriia-1 TOV, 2005. – 404 s.
10. Sydorenko V. V. Shliakhy udoskonalennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia ukrainskoi movy ta literatury v umovakh osobystisno zoriientovanoho navchannia: navchalno-metodychnyi posibnyk / V. V. Sydorenko. – Donetsk: Kashtan, 2008. – 192 s.
11. Symonenko T. V. Systema osnovnykh metodiv ta pryiomiv u protsesi formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv / T. Symonenko // Ridna shkola, 2005. – № 7. – S. 29–35.
12. Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydaktyky. Navchalnyi posibnyk / Kol.avtoriv za red. M. Pentyliuk. – Kyiv : Lenvit, 2003. – 320 s.
13. Iutsiavychene P. Teoryia y praktyka modulnoho obuchenyia / P. Yutsiavychene. – Kaunas: Shvyesa, 1989.

Костолович Т. В. Методы формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов-филологов в процессе изучения фонетики и орфоэпии украинского языка

Статья посвящена актуальной лингводидактической проблеме использования методов обучения в формировании профессиональной коммуникативной компетентности студентов-филологов в процессе изучения фонетики и орфоэпии украинского языка. В ней определена и описана зависимость выбора методов от дидактической цели, характера изучаемого материала, типа занятий в высшей школе, структурных и содержательных особенностей профессиональной коммуникативной компетентности. На основе анализа литературы по проблеме исследования предпринята попытка группирования методов по типу занятий с акцентированием внимания на самостоятельной работе студентов, которая на современном этапе реформирования высшей школы выступает одним из основных средств профессионального роста студентов. Основные положения статьи иллюстрируются конкретными примерами. В процессе исследования доказано, что текст как дидактический материал более всего отвечает особенностям коммуникативной компетентности, позволяет формирование языковой, речевой, социокультурной, деятельностной составляющих этого сложного интегративного явления, описано использование методов в работе с текстом и внеаудиторной деятельности студентов. В статье определены перспективные направления усовершенствования системы методов обучения, их адаптации к современным требованиям.

Ключевые слова: *метод, классификация методов, профессиональная коммуникативная компетентность, работа с текстом, ситуационный метод, лингвопедагогические задания.*

Kostolovych T. V. Methods of professional communicative competence formation of students of philology in the process of studying phonetics and orthoepy of Ukrainian language

The article is devoted to the urgent linguistic and didactic problem – the use of teaching methods in professional communicative competence formation of students-philologists in the process of studying phonetics and orthoepy of Ukrainian language. It is determined and described the dependence of making choice of methods on didactic goal, character of educational material, lessons type in high school, structural and content peculiarities of communicative competence. Based on the analysis of the literature on the problem an attempt of methods grouping by the lesson type was done with the emphasis on independent students’ work, that is one of the main means of students’ professional formation at the present stage of high education reformation. The main principles of the article are illustrated with concrete examples. It is proved that didactic material, that is the most appropriate to the essence of communicative competence, is the text, work at which allows to form linguistic, speech, social and cultural, activity and professional components of communicative competence. The application of methods of work with the text and students training out of class is illustrated. The perspective directions of the system of teaching methods improvement, their adaptation to modern demands are outlined.

Key words: *method, methods classifications, professional communicative competence, device, work with the text, situational method, linguistic and pedagogical tasks.*

УДК 811.161.2:81’373:378−054.6

Костюшко В. І.

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЛЕКСИКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано сучасні лінгвістичні теорії, концепції та підходи, що становлять лінгвістичну основу процесу формування в іноземних студентів лексикологічної компетентності під час навчання української мови, а також уточнено лексикологічні поняття, що є ключовими у ньому. Визначено, що лексикологічні поняття – це лінгвістичні концепти як навчальні одиниці, що характеризують лексичну систему української мови.

Доведено, що викладачеві під час навчання студентів-іноземців української мови слід ураховувати відомості лінгвістичної науки про слово як основну одиницю мови, що виконує різні функції, головна з яких – номінативна. Слово реалізує звуковий, семантичний і граматичний аспекти мови, воно є носієм різноманітних лексичних значень, що розкриваються в контексті, залежать від синтаксичної ролі, фразеологічної зв’язності, сполучуваності з іншими словами.

Ключові слова: *лінгводидактика, українська мова як іноземна, методика навчання лексики української мови як іноземної, лексикологічна компетентність, лінгвістичні теорії, лексикологія, лексикологічні поняття.*

Одним із важливих теоретичних питань методики навчання української мови як іноземної є значення сучасних мовознавчих теорій у визначенні її лінгвістичних основ.

Праці світових і вітчизняних учених кінця ХХ – початку ХХІ ст. свідчать про нові лінгвістичні теорії й концепції, що склалися в сучасному мовознавстві. До таких учень А. Загнітко зараховує асоціативну граматику, генеративну лінгвістику, лінгвістику тексту, теорії референції, теорію мовленнєвих актів, прагматику, теорію психолінгвістики, ідеографічну лінгвістику, когнітивну лінгвістику, герменевтику, семіотику, соціолінгвістику [4].

В українській лінгводидактичній науці є спроба визначення лінгвістичних основ методики викладання граматики української мови як іноземної [6], однак поза увагою вчених і досі залишаються лінгвістичні засади процесу формування українськомовної лексикологічної компетентності інокомунікантів.

У аналітичному огляді теорій ХХ – ХХІ ст. про взаємозв’язок мови, культури і мислення, Л. Даниленко ключовими називає вчення В. Гумбольдта про дух народу і внутрішню форму мови як вираження індивідуального, самобутнього світосприйняття; теорію внутрішньої форми слова, концепцію ближчого значення слова О. Потебні; теорію мовної картини світу неогумбольдтіанства; студії з лінгвокраїнознавства Є. Верещагіна і В. Костомарова; російську школу етнолінгвістики М. Толстого; когнітивну лінгвістику Р. Дірвена [3].

Як зазначає О. Павленко, у лінгвістиці вивчення мови здійснюється з різних позицій: функційної (мова як засіб спілкування (Г. Колшановський)); структурної (мова як сукупність певних одиниць і правил використання цих одиниць (А. Мейе)); соціальної (мова як результат соціальної, колективної навички «створення» одиниць із звукової матерії шляхом сполучення деяких звуків з деяким смислом (Ф. де Сосюр, В. Гумбольдт, Б. де Куртене)); семіотичної (мова як система знаків, наділена властивістю позначати щось, існуючи власне поза ними (Ю. Степанов, П. Фортунатов)); інформаційної (мова як код, за допомогою якого кодують семантичну інформацію (К. Шенон)) [8].

Мета статті − проаналізувати згадані вище мовознавчі теорії, концепції та підходи, щоб з’ясувати лінгвістичні основи процесу формування українськомовної лексикологічної компетентності іноземних студентів, а також уточнити лексикологічні поняття, що є ключовими в ньому.

На сучасному етапі розвитку лінгводидактична наука враховує досягнення ***генеративної (породжувальної) граматики,*** що за своєю суттю є теорією засвоєння мови. Засновник її, Н. Хомський, уважає здібність володіти мовою (мовну компетенцію) однією із особливостей людського мозку, що визначає людину як біологічний вид [5].

Ключовою в лінгводидактиці є ***теорія мовленнєвих актів*** (засновник Дж. Остін), у полі дослідження якої знаходяться так звані «комунікативні невдачі». У контексті методики навчання української мови як іноземної вартими уваги є причини таких невдач, серед яких різниця в картинах внутрішнього світу співрозмовників (інокомуніканти є представниками різних країн, культур, релігій), наслідком чого є різна оцінка певних явищ, а також ігнорування студентами-іноземцями прагматичного компонента в семантиці українських слів.

Методика навчання іноземної мови загалом та її лексичного рівня зокрема враховує досягнення ***теорії референції*** (бере початок у давньокитайській філософії – школі імен, у німецькій лінгвістичній концепції «Слова і речі»). Під референцією розуміють відношення актуалізованих іменних висловів до реального або уявного світу, а під референтом – об'єкт, на який цей вислів указує. Відношення імені до реалії фігурує у тривимірній структурі «семантичного трикутника» (рис. 1).

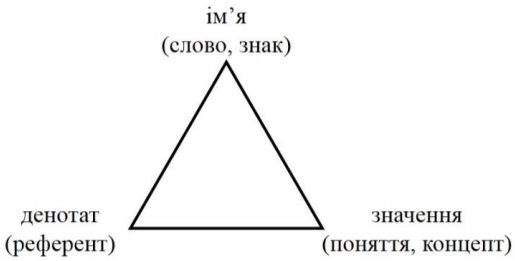


Рис. 1. «Семантичний трикутник»

Під час засвоєння українськомовної лексики в іноземців інколи виникають труднощі, спричинені міжмовною омонімією. Наприклад, англомовний інокомунікант, натрапляючи на українське слово магазин, навряд чи одразу зрозуміє, про що ведеться мова, оскільки в образній і семантичній пам'яті іноземного студента це слово позначає іншу реалію і відповідно має інше значення (рис. 2).

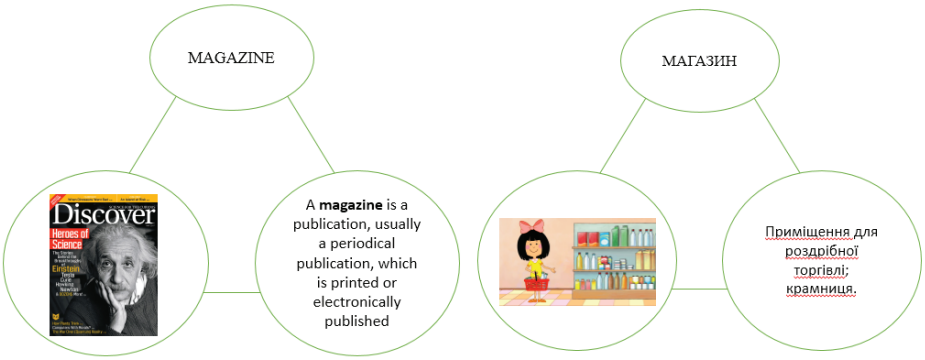


Рис. 2. Міжмовна омонімія як одна з причин виникнення труднощів під час засвоєння українськомовної лексики

Слова мають сенс, який забезпечує зв'язок мови з мисленням, а референція – зв'язок мови з об'єктивною дійсністю. Урахування цього зумовило виникнення в лінгвістиці ***теорії значення.*** На відміну від теорії референції, що вивчає зв'язки мови з об'єктивною дійсністю, теорія значення досліджує смисли мовних одиниць, способи їх комбінування і відносини між ними, тобто мову поза вживанням її [4].

Методика навчання лексикології української мови як іноземної відбиває також досягнення ***функційної лінгвістики*** (А. Мартіне, М. Мамудян, Ж. Мунен, Е. Бюйсанс, Дж. Харві та ін.), що передбачає аналіз функційної природи мовних одиниць та й мови загалом. Ця теорія акцентує увагу на призначенні мовної одиниці.

У контексті нашого дослідження важливою є праця Ф. Бацевича і Т. Космеди «Очерки по функциональной лексикологии» [1], що проголошує функційний (активний, а значить і комунікативний) підхід до мовних одиниць і включення їх до мовленнєвої діяльності інокомуніканта. Це означає, що добирання лексем іноземними студентами пов'язане з предметним світом і когнітивною діяльністю їх, конкретними умовами ситуації спілкування, координатами її (хто і з ким спілкується, мета, місце і час спілкування, тема і основна думка висловлювання), а також з місцем лексем в конкретній мовній системі.

У функційному мовознавстві дослідження може проводитися у двох напрямах: від функцій до засобів їх реалізації і від засобів до їх функцій. Перший підхід є основним, бо мовець під час комунікації відшукує те, як саме висло-

вити певну думку. Це твердження є стрижневим у навчанні української мови як іноземної, оскільки головним для інокомуніканта є питання про те, як можна передати певний зміст. Проте й другий підхід має вагоме значення, особливо коли застосовується разом із першим. Подвійний підхід у функційній лінгвістиці виправданий тим, що певна функція може реалізуватися різними мовними засобами, а один і той самий засіб може виконувати різні функції.

Методика навчання лексикології української мови як іноземної враховує також теоретичні здобутки ***когнітивної лінгвістики*** (Дж. Міллер). Когнітивний підхід передбачає пізнання через мову, у центрі дослідження стоїть людина, а мовна здатність є частиною людської когнітивної діяльності. Об’єктом дослідження лінгвокогнітивістики є вербалізовані знання про світ, тобто концепти, у яких представлено суб’єктивний образ об’єктивної дійсності. Вивчення вербалізованих знань відбувається за допомогою різних методик концептуального аналізу, що є логічним продовженням семантичного аналізу. Обидва види аналізу спрямовані на дослідження значення. Якщо для семантичного аналізу достатнім є виявлення семантичних компонентів, які сприяють адекватному тлумаченню знака, то кінцевою метою концептуального аналізу стає побудова концептуальної моделі того інформаційного фрагмента, який фіксується знаком.

Лінгвістичною основою організації роботи з формування уявлення про слово, словникового запасу є лексикологія. Традиційно лексикологію розуміють як науку, що вивчає лексичні мовні засоби (словниковий склад мови). Предметом дослідження лексикології як науки є:

1) лексична семантика: відношення лексичного значення і поняття, структура лексичного значення, семантична структура слова;

2) системні відношення між словами як лексико-семантичними одиницями: синонімічні, антонімічні, омонімічні, паронімічні, гіперо-гіпонімічні, партитивні та ін.;

3) словниковий склад конкретної мови: походження і становлення словникового складу, зміни в ньому у процесі розвитку мови, взаємодія з іншими мовами на лексико-семантичному рівні;

4) стилістичні аспекти лексичних одиниць: загальномовна стилістична диференціація лексики (загальнонародна і незагальнонародна лексика), функційно-стилістична диференціація лексики, художньо-естетичне використання різноманітних семантичних та формальних особливостей слів;

5) терміни: особливості утворення термінів, уніфікування термінології певної галузі, мовні і позамовні чинники формування термінологічних систем та ін.

Зауважимо, що лексикологію як самостійний розділ науки про мову студенти-іноземці не вивчають. Методика навчання української мови як іноземної має здебільшого практичне спрямування, тому засвоєння лексикологічної теорії, формування лексичних умінь і навичок підпорядковані завданням мовленнєвого розвитку інокомунікантів.

С. Омельчук зазначає, що в методиці навчання мови виділяють три аспекти: відбір основних мовних понять; визначення ступеня повноти засвоєння їх; розроблення методики формування мовних понять [7].

У процесі навчання української мови у виші студенти-іноземці повинні засвоїти велику кількість мовних понять (фонетичних, лексичних, правописних, граматичних тощо). Лексикологічними поняттями називаємо лінгвістичні концепти як навчальні одиниці, що характеризують лексичну систему української мови.

Проаналізувавши Єдину типову навчальну програму з української мови для студентів-іноземців [9], можна констатувати, що перелік лексикологічних понять, які повинні засвоїти інокомуніканти, вивчаючи українську мову у вищому навчальному закладі, відсутній. Проте аналіз шкільних програм з української мови як рідної [10], так і державної [11] дав змогу виявити знаннєвий складник очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення розділу «Лексикологія».

Беручи за основу проаналізоване, класифікуємо лексикологічні поняття, які повинні засвоїти інокомуніканти, вивчаючи українську мову у вищому навчальному закладі, за такими групами:

1) Лексичні одиниці: *слово* як самостійна смислова одиниця, що розглядається в мовознавстві в усій сукупності своїх форм і значень;

2) Лексичне значення: *лексичне значення слова, однозначні / багатозначні слова, пряме / переносне значення слова.*

3) Групи слів за значенням: *синоніми, антоніми, омоніми, пароніми.*

4) Групи слів за походженням: *власне українські й запозичені (іншомовного походження) слова.*

5) Групи слів за вживанням: *активна* лексика й *пасивна* лексика української мови (*застарілі* слова (*архаїзми* й *історизми*), *неологізми*); *загальновживані й стилістично забарвлені слова, діалектизми, професійні слова й терміни, просторічні* слова.

6) Типи словників: *тлумачний, перекладний, словник іншомовних слів, словники антонімів, синонімів, омонімів, паронімів.*

7) Лексична помилка: *лексична помилка та види її (тавтологія, калькування).*

Логіка наукового пошуку з методики формування лексикологічної компетентності іноземних студентів під час навчання української мови зумовила необхідність поділу мовних понять із лексикології на основні (ключові) і факультативні. До ключових зараховуємо *слово, лексичне значення слова, однозначні / багатозначні слова, пряме / переносне значення слова, синоніми, антоніми, омоніми, пароніми, типи словників.*

Вартим уваги в контексті нашого дослідження є питання про доцільність розгляду ***фразеологізмів*** під час навчання інокомунікантів лексичної системи української мови. У шкільній практиці навчання української

мови як рідної під час вивчення розділу «Фразеологія» є логічним продовженням вивчення розділу «Лексикологія» [10], тоді як учні, для яких українська не є рідною, вивчають фразеологізми в розділі «Лексика. Фразеологія. Елементи стилістики» [11]. Науковці (Н. Бабич, З. Бакум, В. Бойко, Є. Верещагін, В. Гак, Л. Даниленко, В. Костомаров, А. Семотюк, В. Ужченко, Д. Ужченко) погоджуються з тим, що найбільш яскраво відмінності в соціокультурному середовищі віддзеркалено в мові, а саме на лексико-семантичному рівні, ядром якого вважають фразеологізми [2]. Останні найбільш чітко і прозоро віддзеркалюють національно-культурну семантику, вказують на невідповідність культурних і мовних картин світу, втілених у лексиці різних мов.

З одного боку, насиченість фразеологізмів лінгвокраїнознавчою інформацією зацікавлює іноземну аудиторію, урізноманітнює навчальний матеріал, спонукає до пізнання історії та культури країни, мова якої вивчається, з іншого боку, часткова еквівалентність або безеквівалентність фразеологічних одиниць під час перекладання створює нездоланні бар'єри адекватного сприйняття інформації.

Яскравим прикладом цього є досвід організації практичної роботи з української мови для іноземних студентів. Як зазначає Н. Чабан, під час описування зовнішності людини для африканців незрозумілими є фразеологічні звороти й лексика щодо рум'яної шкіри, білявого волосся, блакитного кольору очей тощо, у завданнях для азербайджанців слід уникати релігійних суперечностей між традиціями ісламу й християнства [12].

Лексико-семантичний рівень відкриває прихований зміст мови, яка вивчається (за допомогою слів, виразів, зворотів передається культурний світ народу, комунікант збагачується країнознавчими знаннями), а також розбіжності в семантичному наповненні мовних форм спонукають до зіставлення рідної та нерідної мов, занурюють суб'єкта в пізнання власної мови, її історії, культурного розвитку. Вивчення фразеологізмів змушує витрачати час та енергію на засвоєння не лише плану вираження певного мовного явища, а й плану змісту, тобто викладачеві доведеться формувати у свідомості інокомунікантів поняття про нові предмети і явища, що не мають аналогів ні в їхній рідній культурі, ні в рідній мові.

Отже, процес формування українськомовної лексикологічної компетентності студентів-іноземців стає ефективним, якщо ґрунтується на міцній теоретичній основі − сучасних лінгвістичних теоріях і концепціях, що дає змогу розкрити інокомунікантам суть мовних понять. Викладачеві слід ураховувати відомості лінгвістичної науки про слово як основну одиницю мови, що виконує різні функції, головна з яких – номінативна. Слово реалізує звуковий, семантичний і граматичний аспекти мови, воно є носієм різноманітних лексичних значень, що розкриваються в контексті, залежать від синтаксичної ролі, фразеологічної зв'язності, сполучуваності з іншими словами.

Використана література:

1. Бацевич Ф. Очерки по функциональной лексикологии [Текст] / Ф. Бацевич, Т. Космеда. – Львов : Світ, 1997. – 392 с.
2. Греб М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів [Текст] : автор. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / М. Греб. – Київ, 2017. – 45 с.
3. Даниленко Л. Лінгвістика ХХ – початку ХХІ ст. у пошуках цілісної теорії взаємозв'язку мови, культури і мислення/ Л. Даниленко // Мовознавство. – 2009. − № 5. − С. 3−11.
4. Загнітко А. Сучасні лінгвістичні теорії : монографія. / А. Загнітко. Вид. 2-ге, випр. і доп. – Донецьк : ДонНУ, 2007. – 219 с.
5. Кочерган М. Загальне мовознавство : підручник / М. Кочерган. – Київ : ВЦ «Академія», 1999. – 288 с.
6. Мацюк З. Лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної / З. Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 31−39.
7. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : монографія ⁄ С. Омельчук. – Київ : Генеза, 2014. – 368 с.
8. Павленко О. Комунікативний метод у процесі мовної пропедевтичної підготовки іноземних слухачів у технічних ВНЗ України [Текст] / О. Павленко // Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів : тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції. – Харків : ХНАДУ, 6-7 жовтня 2016 р. – С. 102–105.
9. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації [Текст] / уклад. Л. Дзюбенко, С. Філіпчук, Т. Шевчук. – Київ, 2008. – 47 с.
10. Українська мова. 5–9 класи [Текст] : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – 2017. – 93 с.
11. Українська мова. 5–9 класи [Текст] : програма для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / уклад. Н. Бондаренко, А. Ярмолюк, О. Савченко. – 2017. – 60 с.
12. Чабан Н. Досвід організації практичної роботи з української мови для іноземних студентів / Н. Чабан // Філологічні студії. – 2017. – Вип. 16. – С. 487–496.

References:

1. Batsevych F. S., Kosmeda T. A. (1997) Ocherky po funktsyonalnoi leksykolohyy [Essays on functional lexicology]. Lvov : Svit, 392 (rus).
2. Hreb M. M. (2017) Teoretyko-metodychni zasady navchannia leksykolohii ta frazeolohii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Theoretical and methodological foundations for teaching Lexicology and Phraseology to future primary school teachers : extended abstract of Doctor's thesis]. – Kyiv, 45 [in Ukrainian].
3. Danylenko L. I. (2009) Linhvistyka XX − pochatku XXI st. u poshukakh tsilisnoi teorii vzaiemozviazku movy, kultury i myslennia [Linguistics of the XXth − beginning of the XXI century in search of a holistic theory of the interrelation of language, culture and thinking]. Movoznavstvo, 5, 3−11 [in Ukrainian].
4. Zahnitko A. P. (2007) Suchasni linhvistychni teorii [Modern linguistic theories]. Donetsk: DonNU, 219 [in Ukrainian].
5. Kocherhan M. P. (1999) Zahalne movoznavstvo [General linguistics]. Kyiv : Akademiia, 288 [in Ukrainian].

6. Matsiuk Z. (2007) Linhvistychni osnovy metodyky vykladannia hramatyky ukrainskoi movy yak inozemnoi [Linguistic fundamentals for methodology of teaching the ukrainian grammar as a foreign one]. Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language, 2, 31−39 [in Ukrainian].
7. Omelchuk S. (2014) Navchannia morfolohii ukrainskoi movy na zasadakh doslidnytskoho pidkhodu : teoriia i praktyka [Teaching Ukrainian Morphology in Aspect of Research Based Approach : Theory and Practice]. Kyiv : Heneza, 368 [in Ukrainian].
8. Pavlenko O. M. (2016) Komunikatyvnyi metod u protsesi movnoi propedevtychnoi pidhotovky inozemnykh slukhachiv u tekhnichnykh VNZ Ukrainy [Communicative method in the process of linguistic propaedeutic training of foreign students in technical higher educational institutions of Ukraine : Proceedings of the International Conference]. Kharkiv : KhNADU, 102–105 [in Ukrainian].
9. Prohrama (2008) Yedyna typova navchalna prohrama z ukrainskoi movy dlia studentiv-inozemtsiv osnovnykh fakultetiv nefilolohichnoho profiliu vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy III–IV rivniv akredytatsii [The only typical Ukrainian language curriculum for non-philological foreign students of the main faculties of Ukrainian higher educational institutions of III-IV accreditation levels]. L. I. Dziubenko, S. S. Filipchuk, T. I. Shevchuk (Ed.). – Kyiv, 47 [in Ukrainian].
10. Prohrama (2017) Ukrainska mova. 5–9 klasy [The Ukrainian language. 5-9 Grades : prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv]. 93 [in Ukrainian].
11. Prohrama (2017) Ukrainska mova. 5–9 klasy [The Ukrainian language. 5-9 Grades : prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z rosiiskoiu movoiu navchannia]. N. V. Bondarenko, A. V. Yarmoliuk, O. V. Savchenko (Ed.). 60 [in Ukrainian].
12. Chaban N. (2017) Dosvid orhanizatsii praktychnoi roboty z ukrainskoi movy dlia inozemnykh studentiv [Experience in organizing practical work in Ukrainian for foreign students]. Filolohichni studii, 16. 487–496 [in Ukrainian].

Костюшко В. И. Лингвистические основы формирования в иностранных студентов лексикологической компетентности в процессе обучения украинскому языку

В статье проанализированы современные лингвистические теории, концепции и подходы, составляющие лингвистическую основу процесса формирования у иностранных студентов лексикологической компетентности при обучении украинскому языку, а также уточнены лексикологические понятия, которые являются ключевыми в нем. Определено, что лексикологические понятия − это лингвистические концепты как учебные единицы, характеризующие лексическую систему украинского языка. Доказано, что при обучении студентов-иностранцев украинскому языку преподавателю следует учитывать сведения лингвистической науки о слове как основной единице языка, которая выполняет различные функции, главной из которых является номинативная. Слово реализует звуковой, семантический и грамматический аспекты языка, является носителем различных лексических значений, которые раскрываются в контексте, зависят от синтаксической роли, фразеологической связности, сочетаемости с другими словами.

Ключевые слова: *лингводидактики, украинский язык как иностранный, методика обучения лексики украинского языка как иностранного, лексикологическая компетентность, лингвистические теории, лексикология, лексикологические понятия.*

Kostiushko V. I. Linguistic bases of foreign students’ lexicological competence formation in the process of the Ukrainian language teaching

The article analyzes the modern linguistic theories, concepts and approaches that make up the linguistic basis of the foreign students’ lexicological competence formation during the process of Ukrainian language teaching, and specifies key lexical concepts in it. It is determined that lexical concepts are linguistic concepts as educational units that characterize Ukrainian lexical system. It is proved that during this process the teacher should take into account the information of the linguistic science about the word as the basic unit of speech, which performs various functions, the main of which is nominative. The word implements phonic, semantic, and grammatical aspects of language; it is the bearer of different lexical meanings that are revealed in the context, depend on the syntactic role, phraseological connectivity, and compatibility with other words.

Key words: *language teaching methodology, Ukrainian as a foreign language, methodology of teaching Ukrainian vocabulary as a foreign one, lexicological competence, linguistic theories, lexicology, lexicological concepts.*

УДК 378:373.3:371.13

Котубей В. Ф.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

На основі аналізу сучасних досліджень і публікацій, визначено та обґрунтовано поняття «професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів»; окреслено основні напрями професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах гуманітарно-педагогічного коледжу (загальнопедагогічна, професійно-особистісна, гуманітарна, культурологічна). Представлено змістовну характеристику підготовки вчителів початкової школи на сучасному етапі. Висвітлено основні психолого-педагогічні ідеї щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Визначено вектор професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів початкової школи в трьох аспектах: теоретичному, практичному й особистісному.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні вчителі початкових класів, гуманітарно-педагогічний коледж, загальнопедагогічна, професійно-особистісна, гуманітарна, культурологічна спрямованість професійної підготовки.*

У сучасних умовах розбудови держави, соціально-економічних змін, реформування системи освіти на гуманістичних та демократичних засадах, модернізації національної школи суспільство не влаштовує існуючий рівень готовності випускників педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності. Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних навчальних закладів усіх рівнів акредитації щодо підготовки майбутніх учителів, зокрема початкових класів, з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, які відповідально ставилися б до результатів свого навчання.

Підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів у професійному та соціокультурному аспектах окреслені в низці нормативно-правових документів, які закріплюють за молодшими спеціалістами основні вимоги до педагогічної та соціокультурної професійної діяльності. Тому окреслені вимоги до результатів педагогічної освіти зумовлюють важливість розгляду основних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах гуманітарно-педагогічного коледжу.

Для обґрунтування основних напрямів підготовки майбутніх педагогів початкової школи необхідно розглянути поняття «професійна підготовка». У сучасному тлумачному словнику української це поняття трактується як формування і розвиток в особистості тих психологічних якостей, знань, умінь і навичок, які необхідні для успішної роботи в цій професії [1, с. 693]. Підготовка студентів педагогічного профілю визначається С. Данильченко як процес і результат засвоєння системи професійних знань, усвідомлення особистісного сенсу цих знань, формування основних педагогічних умінь (аналітико-діагностичних, конструктивно-організаційних, прогностичних, комунікативних, рефлексивних), розвитку найважливіших професійно-особистісних якостей (любові до дітей, емпатії, толерантності, емоційної стійкості), становлення на цій основі особистого педагогічного кредо [2, с. 149]. Натомість М. Чобітько зазначає, що підготовку майбутнього педагога необхідно розглядати з позицій *науковості* (з метою формування фахівця високої кваліфікації за своїм профілем), *гармонійності й різнобічності* (де діяльність особистості не обмежується вирішенням суто професійних завдань, а передбачає володіння широким світоглядом, багатогранністю інтересів і вмінь, розумінням соціальної значущості різних видів професійної діяльності) [3, с. 30].

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності передбачає, на думку Н. Гузій, формування певних особистісних новоутворень, які представляють професійно-педагогічну культуру та професійну компетентність педагога й визначають успіх і якість педагогічної діяльності [4, с. 56]. Водночас Н. Глузман, обґрунтовуючи систему формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, зазначає, що система професійного становлення педагогічних кадрів на педагогічному факультеті передбачає формування в майбутніх учителів початкових класів гуманістичної спрямованості діяльності, а також розвиток творчих здібностей, вироблення вмінь і, відповідно, педагогічної майстерності загалом для успішної самореалізації [5, с. 17]. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів є процесом розвитку професіоналізму, результатом якого є становлення багатовимірної системи різноманітних характеристик знань, умінь, навичок, здібностей, ціннісних орієнтацій, рис і якостей особистості, які дають змогу ефективно здійснювати педагогічну діяльність у галузі початкової освіти.

Таким чином, підготовку вчителів початкових класів необхідно розглядати не як передання їм сукупності знань, а як процес трансформації особистості майбутнього вчителя з об'єктної в суб'єктну позицію активного професійного самовиховання. Не максимум знань, а їхня мобільність і самоврядність, гнучке пристосування до шкільних умов роблять студента придатним до педагогічної діяльності.

Розглядаючи компетентнісну спрямованість нових навчальних програм для початкової школи, О. Савченко виокремлює основні напрями підготовки майбутніх учителів початкових класів: загальнопедагогічний, професійно-особистісний, гуманітарний, культурологічний [6, с. 42].

Одним із найважливіших компонентів – ядром системи навчання та виховання в гуманітарно-педагогічному коледжі – є загальнопедагогічна підготовка, основною метою якої є формування вчителя, який володіє основами педагогічної теорії і загальними практичними вміннями й навичками як показником здатності застосовувати теоретичні знання в практичній професійній діяльності. Водночас загальнопедагогічна підготовка виконує важливі соціально-професійні функції, забезпечуючи формування в майбутніх учителів початкових класів системи загальнопедагогічних знань і вмінь, розвиток педагогічного мислення, формування професійно-педагогічних якостей особистості, здійснюючи координацію всіх ланок професійно-педагогічної підготовки студентів гуманітарно-педагогічного коледжу. Така роль зумовлена тим, що загальнопедагогічна підготовка, по-перше, визначає специфіку формування фахівця саме в педагогічному коледжі, що відрізняє її від підготовки інших фахівців; по-друге, вона є системотворчою ланкою, що поєднує складові компоненти професійної підготовки; по-третє, в ній фокусуються всі види підготовки вчителя початкових класів до виконання основних професійних функцій, до роботи вчителем-вихователем; по-четверте, визначає професійно-педагогічну спрямованість всього навчально-виховного процесу в гуманітарно-педагогічному коледжі, орієнтацію її на формування всебічно розвиненої особистості вчителя. Значущість загальнопедагогічної підготовки полягає в тому, що вона надає цілісності та специфічної професійної спрямованості всій системі професійної підготовки вчителя.

Результатом гуманітарної підготовки, на думку І. Садової, є сформованість культурологічної компетентності. Продуктом цієї підготовки є культурна людина, моральна особистість, творча індивідуальність, соціально компетентний громадянин, професійно компетентний фахівець, відкритий до творчого

діалогу з іншими етнокультурами [7, с. 82]. Тому місією гуманітарно-педагогічного коледжу в галузі професійно-педагогічної освіти є реалізація нової моделі підготовки фахівця на основі синтезу й рівноцінності двох основних компонентів – культурологічного та професійного. Єдність цих двох основ дає змогу фахівцеві успішно оволодівати особистісно розвивальними, соціальними і професійними технологіями; самовизначатися в системі соціальних і культурних норм, відносин та інститутів; бути соціально мобільним, відкритим до перепідготовки та засвоєння інновацій соціально-гуманітарного, етнокультурного та професійного характеру.

Розглядаючи можливі шляхи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів, Д. Пащенко виокремлює декілька причин необхідності культурологічної підготовки в навчальних закладах педагогічного спрямування: зростання в сучасному світі соціальної ролі культури, нагальна потреба в підвищенні культурного рівня педагогічних кадрів, спрямованість культурологічного знання на розкриття сутнісних сил людини, її внутрішнього багатства. Важливим складником культурологічної підготовки педагога є формування педагогічної культури вчителя, яка є інтегральною характеристикою педагогічного процесу, що охоплює єдність безпосередньої діяльності людей із передання накопиченого соціального досвіду та результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такого передання від одного покоління до іншого [8, с. 23]. Рівень педагогічної культури визначається тим, якою мірою майбутній фахівець виконує роль вихователя і педагога та залежить від обсягу знань, якими володіє студент, життєвого досвіду, навичок та вмінь передання власних знань, етики, педагогічної естетики.

Естетична спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів реалізується шляхом організації навчальної діяльності згідно з принципами *культуровідповідності* (забезпечує входження особистості в контекст сучасної загальнолюдської культури), *суб'єктності* (розвиток здатності надавати самому собі звіт у власних діях), *ціннісної орієнтації* (орієнтації студента на найвищі цінності: людина, істина, краса, добро тощо), *гуманізації та гуманітаризації* (виховання особистості студентів з орієнтацією на цінність людини, формування в студентів особливої власне людської форми ставлення до навколишнього світу й самого себе, власної діяльності), *естетизації* (надання естетичного вигляду процесу професійної підготовки шляхом формування у студентів естетичного ставлення до навчання й праці), *креативності* (формування і розвиток творчого ставлення студентів до будь-якого виду діяльності) [8, с. 10].

Досліджуючи теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, Л. Хоружа виокремлює такі педагогічні умови естетичної спрямованості професійної підготовки педагога: усвідомлення сутності естетичної спрямованості; реалізація сукупності принципів, що забезпечують естетичну спрямованість; естетична спрямованість діяльності студентів у процесі професійної підготовки; врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів (сформованості особистісних якостей, системи ціннісних орієнтацій) і художніх інтересів (жанрових, творчих), розвитку естетичних потреб особистості студентів; розвиток вищої (естетичного) рівня сприйняття прекрасного [9, с. 11-12].

Естетична складова підготовки майбутніх учителів початкових класів забезпечує осмислення змісту і форм майбутньої професійної діяльності (оволодіння методами пізнання і фундаментальним знанням, що дає свободу в отриманні та використанні нових знань; досвід творчої дії й естетичної активності на основі відповідального вибору; комунікативну перспективу та взаємодію (співробітництво)). Отже, процес підготовки майбутніх учителів початкових класів необхідно здійснювати в умовах поєднання та взаємодії духовної культури й педагогіки, що забезпечує формування у студентів психологічної, теоретичної і практичної готовності до роботи з молодшими школярами.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів початкових класів – це процес засвоєння теоретичних і практичних навичок, формування необхідних психологічних якостей особистості педагога, що сприяють самореалізації й усвідомленню сенсу отриманих знань. Готовність до майбутньої роботи за фахом є результатом усвідомлення педагогом мети своєї діяльності, здатність аналізувати наявні умови, володіння певними знаннями, навичками й уміннями, досвідом професійної діяльності. Таке визначення результату підготовки задає вектор професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи в трьох аспектах: теоретичному (засвоєння знань у сфері професійної діяльності, вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку), практичному (оволодіння різними видами, формами організації професійної діяльності, набуття досвіду співпраці з іншими фахівцями для вирішення професійних завдань) та особистісному (формування педагогічної культури, творчої активності, здатності до самоаналізу і самооцінки).

Використана література:

1. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / укл. Н. Кусайкіна, Ю. Цибульник; за заг. ред. В. Дубічинського. – Харків : «Школа», 2009. – 1008 с.
2. Данильченко С. Сутність професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів / С. Данильченко // Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – 2013. – № 2 (14). – С. 148–155.
3. Чобітько М. Теоретико-методологічні засади особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх вчителів : автореф. дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / М. Чобітько ; АПН України ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Київ, 2007. – 43 с.

4. Гузій Н. Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої освіти / Н. Гузій // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка. – 2013. – № 2 (11). – С. 53–60.
5. Глузман Н. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / Н. Глузман ; Кримський гуманітарний університет. – Ялта, 2011. – 44 с.
6. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Савченко // Гірська школа українських Карпат. – 2015. – № 12–13. – С. 39–50.
7. Садова І. Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії / І. Садова // Молодь і ринок. – 2012. – № 1 (84). – С. 80–84.
8. Пащенко Д. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Д. Пащенко ; Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 37 с.
9. Хоружа Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Л. Хоружа ; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2004. – 45 с.

References:

1. Suchasnyy tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy: 100000 sliv / ukl. N. D. Kusaykina, Yu. S. Tsybul'nyk; za zah. red. V. V. Dubichyns'koho. Kharkiv: «Shkola», 2009. 1008 s.
2. Danyl′chenko S. V. Sutnist′ profesiynoyi pidhotovky maybutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv / S. V. Danyl′chenko // Naukovi pratsi DonNTU. Seriya: «Pedahohika, psykholohiya i sotsiolohiya». – 2013. – № 2 (14). – S. 148–155.
3. Chobit′ko M. H. Teoretyko-metodolohichni zasady osobystisno-oriyentovanoyi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh vchyteliv : avtoref. dys. … doktora ped. nauk : 13.00.04 / M. H. Chobit′ko ; APN Ukrayiny ; Instytut pedahohichnoyi osvity i osvity doroslykh. – Kyiv, 2007. – 43 s.
4. Huziy N. V. Lyudynovymirnist′ metodolohichnoyi bazy pedahohichnoho profesionalizmu yak zaporuka uspishnoyi rozbudovy osobystisno zoriyentovanoyi osvity / N. V. Huziy // Naukovyy visnyk Melitopol′s′koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohika. – 2013. – № 2 (11). – S. 53–60.
5. Hluzman N. A. Systema formuvannya metodyko-matematychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk : 13.00.04 / N. A. Hluzman ; Kryms′kyy humanitarnyy universytet. – Yalta, 2011. – 44 s.
6. Savchenko O. Ya. Kompetentnisna spryamovanist′ novykh navchal′nykh prohram dlya pochatkovoyi shkoly / O. Ya. Savchenko // Hirs′ka shkola ukrayins′kykh Karpat. – 2015. – № 12–13. – S. 39–50.
7. Sadova I. R. Problemy udoskonalennya profesiynoyi pidhotovky maybutn′oho vchytelya u pedahohichniy teoriyi / I. R. Sadova // Molod′ i rynok. – 2012. – №1 (84). – S. 80–84.
8. Pashchenko D. I. Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do humanistychnoho vykhovannya uchniv : avtoref. dys. … doktora ped. nauk : 13.00.04 / D. I. Pashchenko ; Natsional′nyy pedahohichnyy un-t im. M. P. Drahomanova. – Kyyiv, 2006. – 37 s.
9. Khoruzha L. L. Teoretychni zasady formuvannya etychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv : avtoref. dys. … doktora ped. nauk : 13.00.04 /t L. L. Khoruzha ; Instytut pedahohiky APN Ukrayiny. – Kyyiv, 2004. – 45 s.

Котубей В. Ф. Основные направления профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов

На основе анализа современных исследований и публикаций, определены и обоснованы понятия «профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов»; обозначены основные направления профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в условиях гуманитарно-педагогического колледжа (общепедагогическая, профессионально-личностная, гуманитарная, культурологическая). Представлена содержательная характеристика подготовки учителей начальной школы на современном этапе. Освещены основные психолого-педагогические идеи по совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Определен вектор профессионально-личностного развития будущих педагогов начальной школы в трех аспектах: теоретическом, практическом и личностном.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, будущие учителя начальных классов, гуманитарно-педагогический колледж, общепедагогическая, профессионально-личностная, гуманитарная, культурологическая направленность профессиональной подготовки.*

Kotubei V. F. The mainstream of the future primary school teachers' professional training

On the basis of modern research and publications analysis, the concept of "professional training of future primary school teachers" has been defined and substantiated; the mainstream of the professional training of the future primary school teachers in the conditions of humanitarian and pedagogical college (general pedagogical, professional-personal, humanitarian, cultural) have been outlined.

The profound characteristic of the primary school teachers' training at present stage has been presented.

The main psychological and pedagogical ideas concerning the improvement of the future primary school teachers' professional training have been highlighted.

The vector of the future primary school teachers' professional-personal development has been determined in three aspects: theoretical, practical and personal aspects.

Key words: *professional training, future teachers of primary school, humanitarian-pedagogical college, general pedagogical, professional-personal, humanitarian, cultural-oriented orientation of professional training.*

УДК 378.091

Кравченко О. І.

СТЕЙКХОЛДЕРСЬКИЙ ПІДХІД У МОДЕЛЮВАННІ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті обґрунтовано сутність використання стейкхолдерського підходу в процесі моделювання стратегічного розвитку університету. Доведено, що актуальність використання стейкхолдерського підходу зумовлена необхідністю інноваційних підходів до розроблення ефективних стратегій розвитку сучасних університетів. Автор акцентує увагу на зарубіжному досвіді використання стейкхолдерського підходу в управлінні стратегічним розвитком вищого навчального закладу. Розкрито процедури взаємодії керівної системи та стейкхолдерів зарубіжних університетів у процесі розроблення стратегії розвитку та стратегічного плану університету. Дослідження сетйкходерської моделі в управлінні розвитком вищих навчальних закладів дозволяють підвищити якість управлінської діяльності на різних рівнях управління та підвищити конкурентоспроможність університету в освітньому середовищі.

Ключові слова: *стейкхолдери, стейкхолдерський підхід, стратегічний розвиток, моделювання стратегічного розвитку, університет, управління розвитком.*

Нова парадигма управління вищим навчальним закладом зумовлює пошуки нових механізмів розроблення траєкторії розвитку сучасного університету в умовах нестабільності та невизначеності. Зростаюча значимість взаємодії керівної системи вищих навчальних закладів та стейкхолдерів доводить необхідність застосування, так званого «стейкхолдерського підходу». У зарубіжній практиці управління вищими навчальними закладами достатньо поширеним є використання стейкхолдерського підходу з метою підвищення якості розроблення стратегії розвитку, тоді як у вітчизняній практиці управління навчальними закладами не надається достатньої уваги зазначеному підходу. У зв’язку з цим актуалізується дослідження сутності стейкхолдерського підходу та висвітлення значення його використання.

Питання впливу та зв’язків зі стейкхолдерами щодо стратегічного розвитку організації обговорюються в роботах Б. Агле (B. Agle), С. Берман (S. Berman), Дж. Ботрайт (J. Boatright), Р. Ватсон (R. Watson), Д. Веррер (D. Wheller), А. Вікс (A. Wicks), Т. Джонес (T. Jones), Т. Доналсон (T. Donalson), Т. Дунфі (T. Dunfee), В. Еван (W. Evan), М. Кларсон (M. Klarcson), С. Котха (S. Kotha), Р. Мітчел (R. Mitchel), С. Огден (S. Ogden), А. Сведсен (A. Svedsen), М. Силанпа (M. Sillanpaa), Дж. Сонелфілд (J. Sonnenfeld), Е. Фриман (E. Freeman), Р. Філіпс (R. Philips) та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні використання стейкхолдерського підходу в моделюванні стратегічного розвитку університету.

Відомим підходом до розроблення стратегії розвитку підприємств є стейкхолдерський, сутність якого полягає у врахуванні інтересів усіх зацікавлених сторін при розробленні стратегічного розвитку організації. Проте в умовах бурхливого розвитку суспільства, нестабільного ринкового середовища в галузі вищої освіти та загострення конкуренції між університетами різних країн набуває особливого значення стейкхолдерська модель управління розвитком сучасного навчального закладу. Згідно з думкою зарубіжних учених, прихильників стейкхолдерської теорії, стейкхолдери широко інтегровані в управлінські процеси вищих навчальних закладів зарубіжжя. Так, В. Щелкунов надає таке визначення: «Стейкхолдери – це особи, котрі перебувають як зовні, так і всередині, і їхні інтереси потрапляють під вплив або можуть вплинути на процес стратегічного планування» [1, с. 252].

Першим започаткував залучення стейкхолдерів до стратегічного управління фірмою Г. Мінцберг, який вважає, що головне завдання в цьому процесі полягає – інтегрувати відносини та інтереси акціонерів, співробітників, клієнтів, постачальників, громад та інших груп на шляху, що забезпечує довгостроковий успіх фірми [6].

Стейкхолдерський підхід підкреслює важливість інвестування в стосунки з тими, хто зацікавлений у розвитку університету. Такий підхід дозволяє формувати стратегічні цілі університету в узгодженні із зовнішнім середовищем, підвищує соціальну відповідальність за їх досягнення; формує єдність у реалізації стратегії розвитку керівників, виконавців та зацікавлених сторін університету. Формування спільного бачення майбутнього університету дозволяє швидшими темпами досягнути його.

Із метою висвітлення позитивного досвіду використання стейкхолдерівського підходу наведемо приклади розроблення стратегії розвитку провідних зарубіжних університетів. Для нашого дослідження цінним є досвід розроблення стратегічного розвитку канадських університетів. Досить детально викладено на сайті Торонтського університету (University of Toronto) (Канада) способи розроблення стратегічного розвитку. Торонтський університет не тільки найстаріший, але й найпрестижніший серед вищих навчальних закладів Канади [12]. Отже, на сайті зазначено, що стратегію розвитку університету розробляє спеціальна виконавча група, яка після щомісячних консультаційних нарад зі співробітниками та студентським консультативним комітетом представляє спільний проект стратегії розвитку професорсько-викладацького та студентського колективів. Керівники факультетів, наукових центрів та комітет випускників представляють свої стратегії на зазначений період. Після цього віце-канцлер детально обговорює всі пункти стратегії розвитку з керівниками факультетів. Далі стратегія розвитку розглядається партнерами щодо наукових досліджень, пред-

ставниками промисловості, бізнес-структур, громадських організацій, малого та середнього бізнесу, працедавцями, рекрутами, випускниками, а також представниками мас-медіа. Затверджується стратегія розвитку університету віце-канцлером та головою студентської ради. Затверджена стратегія розвитку узгоджується з Міністерством освіти, коледжами та науковими центрами, які входять до структури університету. Зазначимо, що всі обговорення стратегії розвитку також публікуються на сайті із зазначенням пропозицій співробітників університету та студентів.

Також заслуговують на увагу способи розроблення стратегічного розвитку університетів США та Європи. Так, наприклад, у стратегічному плані Технічного університету Джорджії (Georgia tech University) (США) представлено шляхи його розроблення, першим із яких є створення проекту стратегії. За ініціацією президента університету була створена консультативна група «SPAG» із розроблення стратегії розвитку з кількох осіб, до якої увійшли викладачі, співробітники та студенти. Так, консультативна група є каталізатором в обговоренні стратегічних питань; надає поради керівництву навчального закладу. Значні зусилля докладалися протягом року членами «SPAG» щодо заходів, спрямованих на розвиток оновлення статусу стратегічного плану в цілому, а також досягнення різних ініціатив, зроблених протягом початкового періоду реалізації. Це включало широкий огляд документів університету, а також організацію зустрічей членів «SPAG» з представниками кампусу, керівництвом університету (деканами, віце-президентами, а також помічниками віце-президентів). На початковому етапі реалізації стратегічного плану з понад 100 ініціативних пропозицій було обрано низку ініціатив. Додаткові ініціативи були визначені в наступні роки. Під час початкового трирічного періоду реалізації було виявлено, що деякі ініціативи є найбільш доцільними. Одним із найперших заходів, проведених групою «SPAG», було проведення оцінювання всіх проектів і з'ясування того, які з них є пріоритетними [4].

Для ілюстрації етапів процесу розроблення стратегічного розвитку Вісконсинського медичного коледжу (Medical College of Wisconsin) (США) нами зроблено скриншот з офіційного сайту коледжу:

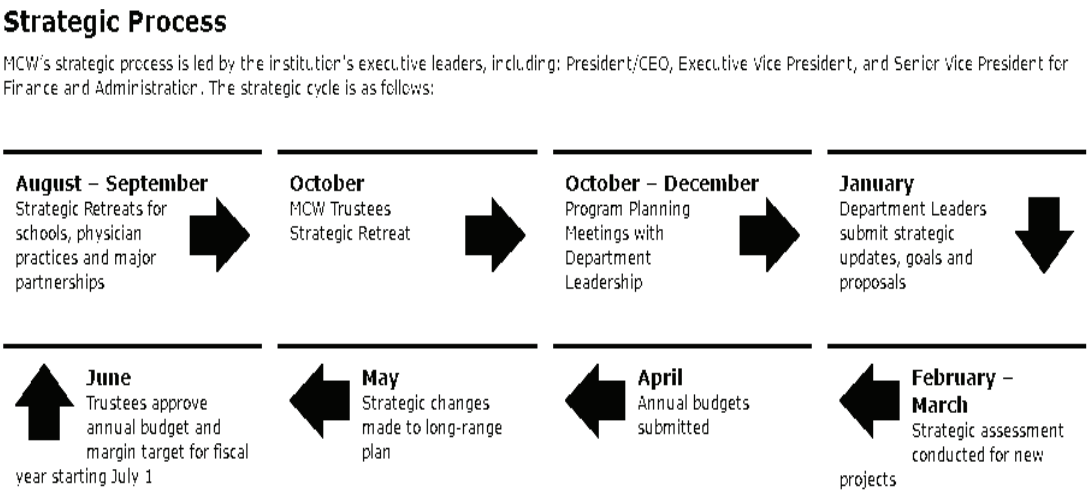


Рис. 1 Стратегічний процес Вісконсинського медичного коледжу (Medical College of Wisconsin) (США) [5]

Так, рис. 1 наочно демонструє етапи, відповідно до яких у коледжі здійснюються зустрічі, наради щодо обговорення стратегічного розвитку університету, починаючи із серпня по червень, охоплюючи весь навчальний рік.

На сайті Університету Карнегі-Мелон (Carnegie Mellon University) (США) детально представлено процес розроблення й ухвалення стратегічного плану університету, а також процес обговорення оприлюднено у відеозаписі в мережі Інтернет (Ютуб) [2]. Отже, для розроблення стратегічного плану університету Карнегі-Мелон витрачено величезні зусилля з метою ретельного вивчення становища університету та ухвалення вдумливих стратегічних рішень. Усі засідання щодо ухвалення стратегічного плану були відкритими, їх було продемонстровано через веб-трансляцію, зазначено всі етапи розроблення стратегічного плану, кількість та списки учасників, які брали участь в обговоренні. Як підсумок зазначимо, що таке відповідальне ставлення до розроблення стратегічного плану дозволяє Університету Карнегі-Мелон займати 22 позицію в рейтингу «Таймс» (2016). Стратегічний план Університету Карнегі-Мелон творчий, вдумливий, прагматичний, амбітний і засвідчує, що діяльність університету відповідає сучасним викликам науки, техніки, культури та ін.

На сайті Делфтського технічного університету (Delft University of Technology) (Нідерланди) зазначається, що до розроблення стратегії розвитку університету залучалися співробітники, студенти, випускники та інші зацікавлені сторони. Після обговорення дванадцяти консультативних груп, до яких входять декани, директори, студенти, наукові співробітники, було розроблено проект стратегії розвитку університету [3].

Таким чином, взаємодія адміністрації зарубіжних університетів будується на принципах партнерства, що містить ведення переговорів, укладання контрактів, узгодження стратегії розвитку та стратегічних планів

університету зі стейкхолдерами. Основна мета взаємодії зі стейкхолдерами – побудова таких стосунків, за яких зацікавленим сторонам вигідно діяти в інтересах вищого навчального закладу. Взаємодія зі стейкхолдерами свідчить про готовність університету інвестувати у своїх співробітників, партнерів, постачальників, споживачів освітніх послуг.

На сайті Сіднейського університету (The University of Sydney) (Австралія) оприлюднено віце-канцлером вищезазначеного університету обговорення стратегічного плану на 2016–2020 роки. В обговоренні зазначається, що було здійснено опитування серед викладачів та студентів щодо бачення майбутнього університету. По-перше, обговорювалася репутація університету, зосереджувалася увага на таких питаннях: чому саме в цьому університеті навчаються студенти та працюють викладачі. По-друге, здійснено опитування студентів та співробітників щодо продуктивності університету, ефективності попереднього стратегічного плану. По-третє, обговорювалися основні проблеми університету та шляхи їх усунення [11].

У європейських університетах поширеною практикою є залучення студентів як рівноправних партнерів управління університетом, більш того студенти є більш зацікавленими сторонами в розвитку університету. У зв’язку з цим відбувається постійний діалог між керівною системою університету та студентським колективом, що забезпечує якість, ефективність та підзвітність процесу стратегічного розвитку університету.

Отже, залучення зацікавлених сторін є пріоритетним в умовах нестабільного зовнішнього середовища. Такий підхід покликаний забезпечити розуміння необхідності виконання певної діяльності для досягнення стратегічних цілей та своєчасного виявлення стратегічних проблем. Проте за умови використання впливу стейкхолдерів на стратегічний розвиток університету, керівництво навчального закладу з’ясовує ступінь впливу зовнішнього середовища на розвиток університету та ступінь впливу університету на зовнішнє середовище. Університетам необхідна підтримка тих, хто може вплинути на нього, та проектування впливу на них, що є основною умовою виживання в складних умовах конкуренції. Адже управління зацікавленими сторонами дозволяє максимізувати шляхи стратегічного розвитку університету та збалансувати його відносини із зовнішнім середовищем. Так, у багатьох зарубіжних університетах до складу робочих груп із розроблення стратегії залучаються випускники університету, інвестори, представники місцевих державних органів управління, представники бізнес-структур, із якими взаємодіє університет, студенти, викладачі, співробітники університету.

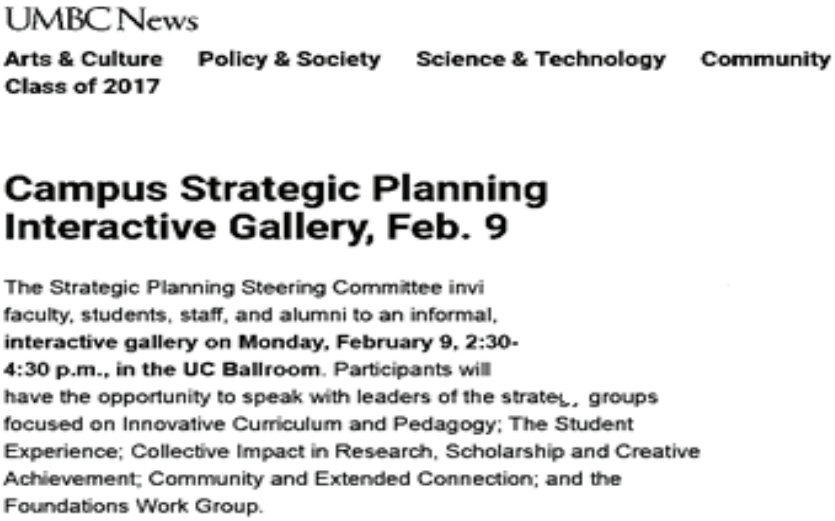
На сайті Страсбурзького університету (University of Strasbourg) (Франція) зазначені стейкхолдери, які беруть участь у стратегічному розвитку університету, до них належать: 2778 викладачів і викладачів-дослідників, які працюють в університеті; 2033 осіб (бібліотекарі, інженери, керівники, технічний і лікувальний персонал); 4856 осіб (незалежні підрядники); 37 навчальних та науково-дослідних відділів, факультети, школи та інститути; 72 дослідні центри, 1 обслуговувально-дослідницький відділ, 5 відділень обслуговування, 6 федеративних дослідних структур [10].

На нашу думку, залучення такої кількості стейколдерів до розроблення стратегічного розвитку університету дозволяє максимально врахувати й узгодити стратегічні орієнтири розвитку університету.

Цікавим є досвід арабських університетів, наприклад, у стратегічному плані Касимського університету (Qassim University) (Саудівська Аравія) зазначається, що було проведено 20 семінарів з метою обговорення стратегічного плану університету, у яких узяли участь 637 осіб, серед яких керівники структурних підрозділів, співробітники, викладачі, студенти, представники бізнесу, випускники. Було здійснено опитування стейкхолдерів із метою визначення майбутнього університету, усього в обговоренні стратегічного плану взяли участь 6500 стейкхолдерів [8].

У стратегіях розвитку американських університетів зазначено, що спочатку проекти стратегічних планів обговорюються на факультетах між співробітниками та студентами, а потім обговорюються з керівництвом та представниками різних інституцій, які належать до складу університету. На сайті Університету Меріленд в Балтимор (University of Maryland, Baltimore County) (США) розміщено оголошення, у якому запрошують персонал, студентів, випускників для обговорення майбутньої стратегії розвитку університету (рис. 2). Також зазначається, що процес обговорення буде здійснюватися в інтерактивній галереї із забезпечення онлайн-зв’язку, за якого всі охочі можуть коментувати події під час обговорення.

У стратегічному плані Університету Уейна (Wayne State University) (США) зазначається, що на його розроблення було витрачено приблизно рік і було залучено сотні стейкхолдерів. Для розроблення стратегії було створено спеціальний комітет, до якого входили керівники структурних підрозділів, викладачі й студенти, а також залучалися зовнішні консультанти. Керівники структурних підрозділів зустрічалися щомісяця для обговорення основних питань стратегічного плану, після детальних обговорень зі співробітниками в структурних підрозділах. Протягом усього процесу п’ять фокус-груп, які представляють випускників університету, керівників, викладачів, співробітників і студентів, періодично зустрічалися, щоб забезпечити зворотний зв’язок. Додатково були проведені зустрічі й брифінги з радою керівників та президентом університету. На завершальних етапах процесу стратегічного планування були проведені зустрічі адміністрації університету з президентом Академічного сенату, який надав свої поради й інструктажі. Крім того, стратегічний план був розміщений на сайті університету для обговорення університетською спільнотою [13]. Цікавим є досвід Університету Пердью (Purdue University) (США), у стратегічному плані якого зазначається, що студенти, які брали участь у розробці стратегії, будуть залучатися в майбутньому, коли вони стануть випускниками [7].



UMBC News

Arts & Culture Policy & Society Science & Technology Community
Class of 2017

Campus Strategic Planning Interactive Gallery, Feb. 9

The Strategic Planning Steering Committee invi faculty, students, staff, and alumni to an informal, **interactive gallery on Monday, February 9, 2:30-4:30 p.m., in the UC Ballroom**. Participants will have the opportunity to speak with leaders of the strate groups focused on Innovative Curriculum and Pedagogy; The Student Experience; Collective Impact in Research, Scholarship and Creative Achievement; Community and Extended Connection; and the Foundations Work Group.

Рис. 2. Оголошення щодо запрошення стейкхолдерів для взяття участі в процесі стратегічного планування (скриншот із сайту університету Меріленд в Балтимор) [9]

Отже, на сайтах зарубіжних університетів зазначаються етапи та процедури ухвалення стратегії розвитку. З огляду на зазначене, виокремимо особливості розроблення стратегії розвитку та стратегічного плану в зарубіжних університетах: розроблення стратегії розвитку університету (або стратегічного плану) є тривалим процесом (триває один рік і більше); характеризується залученням великою кількості учасників процесу (керівників, викладачів, співробітників, студентів); характеризується залученням зовнішніх представників різних організацій (бізнес-структур, державних органів, громадських організацій), зовнішніх консультантів, випускників університету.

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що використання стейкхолдерського підходу в моделюванні стратегічного розвитку університету дозволяє підвищити ефективність розроблення стратегії розвитку за рахунок тісної взаємодії адміністрації університету та всіх зацікавлених сторін.

Використана література:

1. Стратегічне управління: навч. посіб. / В. Щелкунов, В. Загорулько, С. Подреза [та ін.]. – Київ : НАУ, 2012. – 352 с.
2. Carnegie Mellon University [Electronic resource]. – URL : http://www.cmu.edu/strategic-plan/
3. Delft University of Technology [Electronic resource]. – URL : https://www.tudelft.nl/en/about-tu-delft/strategy/
4. Georgia tech University [Electronic resource]. – URL : http://www.gatech.edu/sites/default/files/documents/georgia-tech-strategic-plan.pdf
5. Medical College of Wisconsin [Electronic resource]. – URL : http://www.mcw.edu/MCW/About-MCW/MCW-Strategic-Direction.htm
6. Mintzberg H. The rise and fall of strategic planning: reconceiving roles for planning, plans, and planners / H. Mintzberg. – New York : The Free Press, 2013 – 464 p.
7. Purdue University [Electronic resource]. – URL : http://www.southampton.ac.uk/about/strategy.page#more
8. Qassim university [Electronic resource]. – URL : http://www.qu.edu.sa
9. University of Maryland, Baltimore County [Electronic resource]. – URL : http://www.umaryland.edu/about-umb/strategic-plan/2011-2016-strategic-plan/
10. University of Strasbourg [Electronic resource]. – URL : http://www.en.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra-en/PDFs/Exe_journal_IDEX_GB.pdf
11. University of Sydney [Electronic resource]. – URL : http://sydney.edu.au/about-us/vision-and-values/strategy.html
12. University of Toronto [Electronic resource]. – URL : https://www.utoronto.ca/sites/default/files/final-signed-SMA.pdf
13. Wayne State University [Electronic resource]. – URL : https://wayne.edu/about/

References:

1. Stratehichne upravlinnia : navch. posib. / V. I. Shchelkunov, V. M. Zahorulko, S. M. Podreza [ta in.]. – Kyiv : NAU, 2012. – 352 p.
2. Carnegie Mellon University [Electronic resource]. – Access mode: http://www.cmu.edu/strategic-plan/
3. Delft University of Technology [Electronic resource]. – Access mode: https://www.tudelft.nl/en/about-tu-delft/strategy/
4. Georgia tech University [Electronic resource]. – Access mode: http://www.gatech.edu/sites/default/files/documents/georgia-tech-strategic-plan.pdf
5. Medical College of Wisconsin [Electronic resource]. – Access mode: http://www.mcw.edu/MCW/About-MCW/MCW-Strategic-Direction.htm
6. Mintzberg, H. The rise and fall of strategic planning: reconceiving roles for planning, plans, and planners / H. Mintzberg. – New York: The Free Press, 2013 – 464 p.
7. Purdue University [Electronic resource]. – Access mode: http://www.southampton.ac.uk/about/strategy.page#more

8. Qassim university [Electronic resource]. – Access mode: http://www.qu.edu.sa
9. University of Maryland, Baltimore County [Electronic resource]. – Access mode: http://www.umaryland.edu/about-umb/strategic-plan/2011-2016-strategic-plan/
10. University of Strasbourg [Electronic resource]. – Access mode: http://www.en.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra-en/PDFs/Exe_journal_IDEX_GB.pdf
11. University of Sydney [Electronic resource]. – Access mode: http://sydney.edu.au/about-us/vision-and-values/strategy.html
12. University of Toronto [Electronic resource]. – Access mode: https://www.utoronto.ca/sites/default/files/final-signed-SMA.pdf
13. Wayne State University [Electronic resource]. – Access mode: https://wayne.edu/about/

Кравченко Е. И. Стейкхолдерский подход в моделировании стратегического развития университета

В статье обосновано сущность использования стейкхолдерского подхода в процессе моделирования стратегического развития университета. Доказано, что актуальность использования стейкхолдерского подхода обусловлена необходимостью инновационных подходов в разработке эффективных стратегий развития современных университетов. Автор акцентирует внимание на зарубежном опыте использования стейкхолдерского подхода в управлении стратегическим развитием высшего учебного заведения. Раскрыты процедуры взаимодействия руководящей системы и стейкхолдеров зарубежных университетов в процессе разработки стратегии развития и стратегического плана. Исследование сетйкхолдерской модели в управлении развитием высших учебных заведений позволяют повысить качество управленческой деятельности на разных уровнях управления и повысить конкурентоспособность университета в образовательной среде.

Ключевые слова: *стейкхолдеры, стейкхолдерский подход, стратегическое развитие, моделирование стратегического развития, университет, управление развитием.*

Kravchenko O. I. Stakeholder approach in modeling of the university's strategic development

The essence of using of the stakeholder approach in the process of modeling of the university's strategic development is substantiated in the article. The author proved that the relevance of using of the stakeholder approach is conditioned by the need for innovative approaches to the elaboration of effective development strategies of modern universities. The author focuses attention of the foreign experience of using the stakeholder approach in management of the strategic development of universities. Procedures of the interaction between the university's leadership and stakeholders of foreign universities in the process of elaboration the development strategy and a strategic plan are disclosed. The study of the stakeholder model in the management of the university's development allows to improve the quality of the management of different levels of the university's leadership and to increase the competitiveness of the university in the educational environment.

Key words: *stakeholders, stakeholder approach, strategic development, modeling of the strategic development, university, development management.*

УДК 37(477)«1917\1932»(043.3)

Кравченко О. О.

ОСВІТНЬО-ВИХОВНА ТА КУЛЬТУРОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОЛЕТКУЛЬТУ В УКРАЇНІ

У статті виявлено q розкрито сутність та зміст освітньо-виховної та культуротворчої діяльності Пролеткульту України в контексті суспільно-історичних змін у 1917–1932 рр. Проаналізовано форми реалізації основних напрямів освітньо-просвітницької діяльності Пролеткульту України:1) освітньо-виховного: словесні (лекція, бесіда, дискусія (форми: вечори питань і відповідей, клубна пошта, культ-лотерея, культ-фанти), обговорення, мітинг, збори, консультація, робота над книгою, інструктаж); практичні (політігри (політрулетка, політлотерея, політтир, політбазар, політфанти, політаукціон, політзагадки, політлото), огляди новин за кордоном, вечори питань і відповідей, спогади про життя і побут робітників до і після революції, агітсуди, історичні суди, «суд над клубом», гучні читальні, вечори книги, листування, «живе кіно», «живий журнал», «кіновечори», екскурсії на виробництво, зустрічі, ігротека, домашня робота); наочні (демонстрація, книжкові виставки, дошка змагань і вітрина відгуків, стінгазети, реферативні повідомлення, оформлення зразків документів, виставки творчих робіт членів клубу, екскурсії на виробництво); 2) культуротворчого: студійна робота (літературна, театральна, музична, образотворчого мистецтва).

Ключові слова: *Пролеткульт України, культуротворча діяльність, освітньо-просвітницька діяльність, пролетарська культура, клуб, студії.*

Процеси державотворення, зорієнтовані на демократичний розвиток, інтеграцію у світовий геополітичний і соціокультурний простір, економічне процвітання, мають бути підсилені культурною політикою духовного піднесення, морального очищення, громадянськості, національної ідентифікації та свідомості. Суголосною сучасним викликам є мета «Довгострокової стратегії розвитку культури в Україні до 2025 року» (2015) – створення умов для сприяння творчій активності громадянина і формування в Україні суспільства європейського рівня, що передбачає забезпечення реалізації політичних, економічних, соціальних і культурних прав людини, засвоєння та використання новітніх знань і технологій, збереження

безцінної культурно-духовної спадщини. Стратегія визначає основні напрями розвитку країни, які мають вивести сферу культури і творчості з периферії суспільно-політичних інтересів, забезпечивши їй провідне місце в суспільно-економічному розвитку України.

Успішна реалізація означених вище трансформацій зумовлена тісним взаємовпливом і взаємозв'язком процесів суспільного розвитку та діяльності громадських структур, зокрема у сфері культури. Держава актуалізує необхідність збереження і підтримки культури через систему освіти шляхом національного виховання, яке спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури й духовності, формування в дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури. З одного боку, суспільство зацікавлене у культурі, яка б виступала підтримкою в процесі реформаційних перетворень, з іншого – культурі необхідна підтримка країни.

Серед малодосліджених феноменів культурної та освітньої історії залишається діяльність Пролеткульту (1917–1932 рр.) – освітньо-просвітницької та культуротворчої організації, яка амбітно (в умовах тоталітарного ідеологічного режиму) робила заявку на автономність та незалежність, уперше поряд із політичними та економічними питаннями державотворення заявила про роль культурного розвитку як чинника формування соціального капіталу країни. Задля цього теоретиками Пролеткульту обґрунтовувалися відповідні організаційно-педагогічні умови для виявлення та розвитку творчого потенціалу населення (пролетаріату) в різних галузях мистецтва (література, музика, театр, образотворче мистецтво) і науки, методичного і практичного забезпечення освітньо-просвітницької роботи в пролеткультівських установах (пролетарські університети, робітничі клуби, дитячі пролеткульти, театри, студії, бібліотеки, гуртки тощо).

На жаль, довгий час Пролеткульт оцінювався однозначно негативно, зазнавав тотальної критики згідно з кон'юнктурними схемами, без урахування досягнень та позитивного досвіду роботи, що унеможливлювало виявлення пласта історико-педагогічного знання в процесі «розшаровування» освітньої теорії і практики досліджуваного періоду для їх усебічного і цілісного вивчення. Об'єктивне дослідження феномену Пролеткульту дозволить доповнити історію вітчизняного культурно-освітнього розвитку 20-х рр. XX ст., виявити суперечливі аспекти діяльності громадських організацій досліджуваного періоду, що впродовж століть розглядаються стереотипно. Саме Пролеткульт потребує критичного підходу в контексті вивчення розвитку національного культурно-просвітницького руху, що постав і як організаційне утворення «всесоюзного значення», і як чинник загострення українозорієнтованої діяльності освітніх та мистецьких угрупувань того часу.

Першим до вивчення цієї проблематики на початку XX ст. звернувся О. Богданов, який розглядав культуру універсальним творчим методом, технологією організації соціального буття людей, підняття рівня їхньої освіченості та духовного розвитку. Праці ученого стали фундаментальними у виробленні концепції «пролетарської культури», засадничою базою для обґрунтування повноцінності та повноправності культури поряд з економікою і політикою.

Подальше наукове осмислення досліджуваного феномена пов'язане з виявленням його специфічних можливостей і припадає на 20-ті – першу половину 30-х рр. XX ст. – період розвитку Пролеткульту як освітньо-просвітницької і культуротворчої організації, представлений працями М. Архипенка, П. Безсалька, О. Білецького, В. Блакитного, О. Ведміцького, С. Єфремова, Т. Жукової, В. Затонського, В. Ігнатова, Ф. Калініна, В. Керженцова, В. Коряка, А. Луначарського, В. Львов-Рогачевського, В. Полянського та ін.

Після майже 20-річної перерви в історіографії досліджуваної проблеми, починаючи із середини 50-х років XX ст., з'являються праці радянських науковців (І. Арончик, С. Асенін, І. Баскевич, В. Горбунов, Н. Дементьєва, А. Кіреєв, Ф. Матіцин, В. Новіков, В. Пономарьов, І. Смірнов, Л. Суворов, Т. Хавін, М. Шумаков та ін.) із питань різнобічної діяльності Пролеткульту, зберігаючи методологічні штампи на зразок «хибність пролеткультівських тверджень», їх «антимарксистський характер», «ворожа партії організація» тощо. Таку ж методологічну позицію зайняли й українські автори радянського періоду (Р. Бабійчук, В. Гришко, С. Гутянський, І. Золотоверхий, О. Слуцький, А. Тростянецький, Г. Шевчук та ін.). З-поміж інших заслуговує на увагу перше монографічне видання з історії Пролеткульту В. Горбунова, у якому, незважаючи на типові радянські методологічні штампи, висвітлено діяльність організації та її еволюцію в контексті взаємовідносин із партією та радянською державою.

Історія діяльності Пролеткульту висвітлена й у працях сучасних російських дослідників (Л. Булавка, Д. Іванцов, О. Ішин, А. Карпов, І. Лапіна, М. Левченко, Л. Ніколаєва, М. Юдін та ін.), у яких висвітлено роль і місце культурно-просвітницьких організацій у радянському суспільстві, проаналізовано поетичну систему і функціонування в ідеологічних і літературних контекстах епохи, розкрито історію регіональних пролеткультів.

Сучасні вітчизняні вчені (В. Даниленко, Г. Касьянов, Т. Комаренко, О. Кручек, С. Кульчицький, Ю. Луцький, М. Парахіна, Ю. Шаповал, М. Шипович та ін.) здійснюють дослідження комуністичної доктрини, її реального змісту, внутрішніх суперечностей, генезису; з'ясовують комуністичні злочини (їх докази і спрямованість, відповідальність за них, гарантію щодо неповторення), відновлюють роль інтелігенції у національно-визвольних змаганнях.

Історіографічний огляд проблеми діяльності Пролеткульту в Україні у досліджуваний період засвідчив, що більшість наукових робіт має суто історичне спрямування, інші ж опосередковано стосуються дослі-

джуваної теми та мають фрагментарний характер. Спеціальних наукових праць, присвячених вивченню освітньо-виховної та культуротворчої діяльності Пролеткульту в Україні, немає.

Мета дослідження – виявити і розкрити сутність та зміст освітньо-виховної та культуротворчої діяльності Пролеткульту України з його суперечностями, кризами і здобутками в контексті суспільно-історичних змін у 1917–1932 рр.

На основі термінологічного аналізу визначень поняття «Пролеткульт» у науковій літературі та словниково-довідкових виданнях запропоновано його авторське визначення: *Пролеткульт* – освітньо-просвітницька, самодіяльна, громадська добровільна організація, мета діяльності якої – освітній і культурний розвиток пролетаріату, створення відповідних організаційно-педагогічних умов для виявлення та розвитку творчого потенціалу робітничого населення (пролетаріату) в різних галузях мистецтва (література, музика, театр, образотворче мистецтво) і науки, навчально-методичне забезпечення освітньо-просвітницької роботи в пролеткультівських установах (пролетарські університети, робітничі клуби, дитячі пролеткульти, театри, студії, бібліотеки, музеї, гуртки тощо).

Системоформувальною концептуальною ідеєю дослідження є виокремлення двох провідних напрямів освітньо-просвітницької діяльності Пролеткульту України, зокрема освітньо-виховного та культуротворчого.

Відповідно *освітньо-виховна діяльність* Пролеткульту розуміється як процес трансляції системи наукових знань існуючих теорій модернізму, практичних умінь і навичок у напрямі індустріалізації, і пов’язаного з ними того чи іншого рівня розвитку розумово-пізнавальної і творчої діяльності слухачів у руслі нової ідеології, а також морально-естетичної культури, які за допомогою нових форм масовості у своїй сукупності визначають соціальну спрямованість організації. *Культуротворчу діяльність* на основі самодіяльності розглядаємо як творче трансформування інформації, її нагромадження, втілення нових ідей, знань, цінностей, норм, зразків у матеріальні форми, визначення способів їх трансляції, сприйняття й освоєння інформації членами пролеткультівських установ і перетворення її в особистий досвід, тобто інтеріоризацію відповідно до продукованої ідеологічної системи цінностей.

Встановлено, що найбільш масовою формою освітньо-просвітницької діяльності Пролеткульту був *робітничий клуб*, що інтегрував у собі навчально-виховну, творчу, просвітницьку, методичну, дозвіллєву, соціалізаційну спрямованість. У клубі передбачалося засвоєння певної системи знань, що поєднувалося з формуванням естетичних смаків і навчанням, здійсненням просвітницьких заходів із суспільно-політичних і соціально-побутових питань, організацією змістовного відпочинку і дозвілля, суспільно корисної та соціально-виховної діяльності. Практична робота клубу набувала організованого й цілеспрямованого характеру з чітким плануванням та визначеною метою, із загальною програмою для всіх членів.

Із метою поглиблення знань, розвитку інтересів і здібностей клуб організовував гурткову роботу. Гуртки мали конкретно-цільовий характер: наукові, суспільно-політичні, природничо-наукові, з вивчення релігійних питань, виробничих і наукових винаходів, поліпшення умов праці, профруху, художні (музичні, літературні, театральні) та ін. Діяльність гуртків ґрунтувалася на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності. Від самого початку своєї діяльності Пролеткульт закладав основи методики клубної роботи, яка в подальшому набула широкого розповсюдження в робітничих клубах.

Аналіз історико-педагогічних джерел засвідчив, що при клубах, дотримуючись принципу самодіяльності, були створенні студії – творчі об’єднання за інтересами для здібних та обдарованих слухачів, тим самим забезпечувалася диференціація навчання за художньо-мистецькими напрямами: літературним, театральним, музичним, образотворчим. Студії мали за мету не лише розвивати та реалізовувати творчі здібності, а й мали освітньо-просвітницьке спрямування – навчати основам мистецької діяльності у тій чи іншій галузі, науково досліджувати мистецькі явища, шукати та обґрунтовувати нові шляхи можливостей творчої діяльності, нові методи пролеткультівської студійної роботи.

Зміст навчання в *літературних студіях* диференціювався так: перший рівень – загальноосвітній, майбутніх майстрів слова ознайомлювали з культурою минулого; другий – спеціальний, що передбачав навчання студійців прийомам літературної творчості (ритміки, метрики, теорії вірша, прози, драматургії і журналістики). Зміст роботи літературних студій: ознайомлення з літературними творами, їх спільний критичний розбір, колективне висловлення зауважень, висновків, самостійна робота з написання рефератів, написання статті, замітки, звіту, нарису, рецензії, інтерв’ю, складання хроніки подій із життя колективу.

Разом із навчальною роботою в літературних студіях практикувалося залучення до творчої роботи, що передбачало написання кореспондентських матеріалів у газети і журнали; видавничу діяльність, яка спрямовувалася на друк теоретичних підручників і курсів, найкращих творів пролетарських письменників окремими збірниками та альманахами, журналів та газет (офіційним органом Всеукраїнського Пролеткульту був журнал «Зори грядущего» (1921–1922), що виходив у Харкові. Достеменно відомо, що власні періодичні видання мали такі пролеткульти: Одеський – «Пролетарская культура»; Миколаївський – «Творчество труда», Катеринославський (Дніпропетровський) – «Пролетарское творчество» та ін.). Також здійснювали спільну роботу з театральними і музичними студіями, займалися написанням для них п’єс, сценаріїв, матеріалів для «живих газет» та ін.; розроблення плакатних текстів, стінгазет, текстів для ілюстрацій та ін.

Утановлено, що слухачі театральних студій займалися за програмою, у якій переважали загальноосвітні дисципліни, мистецтво виразного читання, дикція, пластика, ритміка та ін., а також спеціальні предмети за поглибленою програмою: історія театру, мистецтвознавство, акторська майстерність, мистецтво гриму.

Цілком інноваційною поставала ідея масового залучення робітників до активної творчої діяльності, коли учасниками дійства ставали глядачі, що брали участь у масових сценах. Велику симпатію в робітників викликали концерти-мітинги, що влаштовувалися в парках і на майданах, у театрах і на вулицях, у скверах. Така форма роботи отримала назву «театр під відкритим небом».

Виявлено, що діяльність театральних студій Пролеткульту передбачала їх тісну співпрацю з іншими студіями (літературною, музичною та ін.) з метою створення драматичних творів, критичного аналізу, розроблення музичного супроводу тощо.

Театральні студії діяли при Першому робітничому театрі, при Театрі робітничої молоді, при робітничих клубах. Також було засновано експериментальну кінодраматичну студію (Харків, 1927), фотокіносекцію у місті Харкові (1927). Про розмах, якого набули самодіяльні театральні студії в Україні, свідчать статистичні дані. Так, на кінець 20-х рр. XX ст. діяло 5 тисяч драматичних гуртків при робітничих клубах як серед міського, так і серед сільського населення, загальною чисельністю 70 000 осіб, що свідчило про потужний культурницький рух.

Музичну діяльність Пролеткульту очолювали спеціально створені музичні відділи (як центральні, так і при місцевих пролеткультах). Освітньо-просвітницька робота передбачала створення умов для засвоєння пролетаріатом досвіду попередніх поколінь із метою створення нових музичних творів. Музична освіта у студіях здійснювалася за такою програмою: оволодіння музичною грамотою; розвиток музичного слуху; хоровий спів; ритміка; лекції і бесіди на музичні теми в супроводі концертів; початковий досвід творення; навчання гри на народних інструментах і організація оркестру; навчання гри на фортепіано та інструментах, які входять до складу симфонічного і духового оркестрів; сольний спів; вокальний та інструментальний ансамблі.

Студії образотворчого мистецтва були організовані при більшості пролеткультівських організацій. Студійці оволодівали мистецтвом письма олією, аквареллю, вугіллям, училися мистецтва оформлення, пробували свої сили у виробництві агітаційного образотворчого матеріалу, плакатів, лозунгів, транспарантів. Результати своєї роботи студійці показували на різних виставках, які, як правило, супроводжувалися лекціями і бесідами про мистецтво для відвідувачів.

Виявлено, що учасники образотворчих студій брали активну участь у художньому оформленні всіх державних свят: їх залучали до декорування громадських будівель, клубів, театральних залів, виготовлення плакатів, лозунгів. Цілі виробничі майстерні працювали над плакатом, вивіскою, афішею, ілюстрацією, обкладинкою; вони декорували і прикрашали клуби, приміщення, де відбувалися конференції, з'їзди.

На увагу заслуговує практична спрямованість навчальної діяльності, адже студії виступали своєрідними лабораторіями, в яких теоретичні знання апробувалися і засвоювалися за реальних умов. Наприклад, слухачі літературних студій проходили всі етапи публікації своїх творів на шпальтах періодичних видань, збірниках, альманахах (колективне обговорення, редагування, редакційна правка тощо); театральних – акторська гра у театрах, участь у гастрольній діяльності; музичних – участь та публічний виступ у вокальних хорових ансамблях, симфонічних оркестрах; образотворчого мистецтва – виготовлення власних творів, участь у виставках та відповідних конкурсах.

Водночас забезпечувалася наступність і міждисциплінарний взаємозв'язок між студіями: слухачі літературних студій писали сценарії для театральних, музичні – створювали музичні композиції та супровід вистав, образотворчого мистецтва – виготовляли декорації, розробляли дизайн газет, стіннівок, журналів, літературних збірників тощо.

Отже, рефлексія діяльності Пролеткульту як історико-педагогічного феномена дозволила вичленити із загального контексту ті самобутні складові, що відрізняли її від усього іншого, загального, типового, диференціювали й урізноманітнювали контекст, якісно змінювали ситуацію в освіті. Успішність діяльності сучасної освіти значною мірою залежатиме від того, чи відмовиться в цілому суспільство від стереотипів минулих часів і чи відбиратиме кращий досвід, наукову виховну мудрість на основі їх критичного осмислення.

Однак проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми діяльності Пролеткульту в Україні (1917–1932 рр.). Передусім, заслуговують на окреме вивчення такі питання: науково-методичне забезпечення пролеткультівської роботи; система підготовки та підвищення кваліфікації працівників організації; дослідження історії створення та діяльності; освітньо-просвітницька діяльність вітчизняних пролетарських культурно-просвітницьких організацій у досліджуваний період; внесок відомих діячів (художників, митців, письменників і поетів) у справу становлення і розвитку Всеукраїнського Пролеткульту та «українського питання» – одного з основних напрямів його діяльності тощо.

Використана література:

1. Богданов А. О пролетарской культуре (1904–1924 гг.) / А. Богданов. – Москва : Книга, 1924. – 344 с.
2. Ведміцький О. Літературний фронт 1919–1931 / О. Ведміцький // Літературний архів. – 1931. – № 4–5. – С. 104–128.
3. Кравченко О. Всеукраїнський Пролеткульт: освітньо-просвітницька та культуротворча діяльність (1917–1932) : монографія / О. Кравченко. – Умань : ПП Жовтий, 2016. – 386 с.
4. Горбунов В. Ленин и пролеткульт / В. Горбунов. – Москва : Политиздат, 1974. – 239 с.
5. Гришко В. Від «Пролеткульту» до «призову робітників-ударників у літературі» / В. Гришко // Сучасність, література, мистецтво, суспільне життя. – Мюнхен, 1980. – Лютий, Ч. 12 (230). – С. 74–95.
6. Карпов А. Русский Пролеткульт: идеология, эстетика, практика : монография / А. Карпов. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУП, 2009. – 260 с.
7. Комаренко Т. Влада і літературно-мистецька інтелігенція радянської України: 20-ті роки ХХ ст. / Т. Комаренко, М. Шипович. – Київ : Інститут історії України, 1999. – 63 с.
8. Протоколы Первой всероссийской конференции пролетарских культурно-просветительских организаций (15–20 сентября 1918 г.) / под. ред. П. Лебедева-Полянского. – Москва : [Б. и.], 1918. – 129 с.
9. Романенко Г. Еволюція художніх і літературних об'єднань України: історико-культурологічний вимір : монографія / Г. Романенко, В. Шейко. – Київ : Ін-т культурології Акад. мистецтв України, 2008. – 208 с.

References:

1. Bogdanov A. A. O proletarskoy kulture (1904–1924 gg.) / A. A. Bogdanov. – Moscow : Kniga, 1924. – 344 s.
2. Vedmitskyi O. Literaturnyi front 1919–1931 / O. Vedmitskyi // Literaturnyi arkhiv. – 1931. – № 4–5. – S. 104–128.
3. Vseukrainskyi Proletkult: osvitno-prosvitnytska ta kulturotvorcha diialnist (1917–1932) : monohrafiia / O. O. Kravchenko. – Uman : PP Zhovtyi, 2016. – 386 s.
4. Gorbunov V. V. Lenin i proletkult / V. V. Gorbunov. – Moscow : Politizdat, 1974. – 239 s.
5. Hryshko V. Vid «Proletkultu» do «pryzovu robitnykiv-udarnykiv u literaturi» / V. Hryshko // Suchasnist, literatura, mystetstvo, suspilne zhyttia. – Miunkhen, 1980. – Liutyi, Ch. 12(230). – S. 74–95.
6. Karpov A. V. Russkiy Proletkult: ideologiya, estetika, praktika : monografiya / A. V. Karpov. – St. Petersburg : Izd-vo SPbGUP, 2009. – 260 s.
7. Komarenko T. O. Vlada i literaturno-mystetska intelihentsiia radianskoi Ukrainy: 20-ti roky XX st. / T. O. Komarenko, M. A. Shypovych. – Kyiv : Instytut istorii Ukrainy, 1999. – 63 s.
8. Protokoly Pervoy vserossiyskoy konferentsii proletarskikh kulturno-prosvetitelskikh organizatsiy, 15–20 sentyabrya 1918 g. / pod. red. P. I. Lebedeva-Polyanskogo. – Moscow : [B. i.], 1918. – 129 s.
9. Romanenko H. O. Evoliutsiia khudozhnikh i literaturnykh obiednan Ukrainy: istoryko-kulturolohichnyi vymir : monohrafiia / H. O. Romanenko, V. M. Sheiko. – Kyiv : In-t kulturolohii Akad. mystetstv Ukrainy, 2008. – 208 s.

Кравченко О. А. Образовательно-воспитательная и культуротворческая деятельность Пролеткульта в Украине

В статье выявлена и раскрыта сущность и содержание образовательно-воспитательной и культуротворческой деятельности Пролеткульта Украины в контексте общественно-исторических изменений в 1917-1932 гг. Проанализированы формы реализации основных направлений образовательно-просветительской деятельности Пролеткульта Украины: 1) образовательно-воспитательного: словесные (лекция, беседа, дискуссия (формы: вечера вопросов и ответов, клубная почта, культ-лотерея, культовые фанты), обсуждение, митинг, сборы, консультация, работа над книгой, инструктаж); практические (политигры (политрулетка, политлотерея, политтир, политбазар, политфанты, политаукцион, политзагадки, политлото), обзоры новостей за рубежом, вечера вопросов и ответов, воспоминания о жизни рабочих, агитсуды, исторические суды, «суд над клубом», громкие читальни, вечера книги, переписки, «живое кино», «живой журнал», «киновечера», экскурсии на производство, встречи, игротека, домашняя работа); наглядные (демонстрация, книжные выставки, доска соревнований и витрина отзывов, стенгазеты, реферативные сообщения, оформления образцов документов, выставки творческих работ членов клуба, экскурсии на производство); 2) культуротворческого: студийная работа (литературная, театральная, музыкальная, изобразительного искусства).

Ключевые слова: *Пролеткульт Украины, культуротворческая деятельность, образовательно-просветительская деятельность, пролетарская культура, клуб, студии.*

Kravchenko O. O. Educational and cultural activity of Proletkult in Ukraine

The article deals with the essence and content of the educational and cultural activities of Proletkult in Ukraine during social and historical changes in 1917-1932. The forms of realizing the main directions of Ukrainian Proletkult's educational activity have been analyzed: 1) educational: verbal (lecture, conversation, discussion (forms: question and answer evenings, club mail, lottery, forfeits), rally, meeting, consultation, work on the book, instruction); practical (political games (roulette, lottery, shooting range, market, forfeit, auction sale, riddles, lotto), look at news reports abroad, question and answer evenings, memories about workers' lives and livelihoods before and after the revolution, agitcourts, historical courts, "trial over club", reading rooms, book events, correspondence, "live cinema", "live magazine", cinema evenings, trips to plants and factories, meetings, games, homework); visual (demonstration, book exhibitions, board of competitions and a showcase of reviews, wallpapers, abstract messages, formation of documents' samples, exhibitions of creative works of club members, excursions to factories); 2) cultural: studio work (literary, theatrical, musical, fine arts).

Key words: *Proletkult of Ukraine, cultural activities, educational and enlightenment activities, proletarian culture, club, workshops.*

UDC 37.013 (045)

Kravchuk L. V.

THE WAYS OF USING INTERACTIVE METHODS AT THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGES

The author analyzes the modern interactive teaching methods at the lessons of foreign language, considers their essence, structural and methodological components; discloses the basic methods and techniques of their use; analyzes the structure of an interactive lesson; finds organizational and pedagogical aspects of foreign Language training for students with the use of modern media and Internet technologies.

Key words: *interactive technologies, methods, foreign languages, heuristic conversation, didactic games, video presentation*

The modern process of Ukraine's entry into European educational space is marked by the active borrowing of educational standards, one of which is perfect knowledge of foreign languages. Ukrainian pedagogical science and practice, mastering the values of European society, redefines the previous achievements of domestic pedagogy, actively studies foreign experience, makes corrections in all components of educational and educational process.

The new paradigm of foreign education needs a conceptually new approach to it realization; reforming the entire foreign language learning system and its target component; creation of the didactic-methodical resource of this process; modernization of the preparation process. Teachers of foreign languages, able to provide a competent approach in their pedagogical activities. Foreign language training still lags far behind the requirements of the present, but needs to be comprehensive modernization.

Currently there are contradictions between: the innovative nature of modern educational process and the traditional formulation of the main goals of teaching foreign languages; the old content of foreign education, the forms, methods and means of teaching foreign languages as the need for their modernization in accordance with the European Recommendations with language education; the orientation of curricula to determine the ultimate goals of learning and the lack of scientific developments of the above-mentioned aspect in this area.

This problem become actual in the works of V. Andrushchenko, V. Astakova, K. Astakova, V. Viktorov, B. Gershunsky, D. Zvinchuk, A. Dzhurinsky, M. Zgurovsky, I. Zyazyun, I. Kalenyuk, S. Klepka, K. Korsak, V. Kremen, V. Kudin, V. Kushertsa, V. Lugovy, M. Lukashevich, V. Lutaia, M. Mikhalchenko, O. Navrotsky, S. Nikolayenko, V. Ogarenko, V. Ognevyuk, L. Ryzhak, M. Rozov, M. Romanenko, P. Talanchuk, V. Shynkaruk and others.

The goal and the specific tasks of the article is to analyze the ways of using modern interactive methods in the process of foreign language education. Consider their essence structural and methodical components; to reveal the main ways techniques and methods of application; analyze the structure of the interactive lesson; to determine perspectives of using modern multimedia and Internet technologies in educational the process.

A characteristic feature of modern society is its overflow of information and technical means of training. At the same time, the educational process is not always ready to react at all innovations, because they quickly change. In this regard, the amount of knowledge acquired by teachers subjects in educational institutions, becoming insufficient after 5 years of professional activities. The objective need to find new forms and teaching methods has led to actively studying and attracting foreign experience. In particular, using interactive training, which involves the organization and development of dialogic speech aimed at interaction, mutual understanding, problem solving, is an important indicator the effectiveness of the learning process.

The word "interactive" (translated from inter is interchangeable, act means action) means interact. "Interactive learning" can be defined as the interaction between a teacher and a student in the process of communication and learning in order to solve linguistic and communicative tasks. Interactive activities include the organization and development of dialogical broadcasting, aimed at interaction, mutual understanding, solving problems important to each participants of the educational process [1, p. 23].

Interactive learning methods − this is a model of open discussion that develops skills argue, discuss and solve certain tasks [1, p. 28].

The interactive teaching methods include discussion lessons, presentation, heuristic conversations, role plays, "brainstorming", contests with practical tasks and their further discussion, designing business plans, projects, holding creative events, the use of multimedia computer programs and the use of English-language specialists.

The modern communicative methodology offers an active introduction into the educational process non-standard methods and forms of work. The following species showed high efficiency activities: individual, pair, group and team work. The most famous forms of paired and group work: internal (external) circles (inside / outside circles); brainstorm; reading zigzag; think-pair-sharing; pair interviews, pair interview method (case study).

One of the interactive techniques that has gained popularity abroad is Case Study (case method, method of situation analysis), developed by English scholars M. Shever, F. Eediam and K. Yeats. Case (from the English case-box, case, bag) means "all-round active studying material, both under the direction of the teacher, and in the group, in order to obtain as much as possible more information on the problem being studied for analysis and optimal adoption solution of the practical situation" [2].

The essence of the method is to use specific cases (situations, stories, texts, which are called "case") for joint analysis, discussion or decision making students. The value of this method lies in the fact that both practical solu-

tions are solved simultaneously problem and actualizes the complex of knowledge that needs to be mastered when it is solved. This method successfully combines educational, analytical and educational activities that are effective in realization modern educational functions. The following types of problem situations are distinguished by case-method: case-needs, case-selection, crisis case, conflict case, case-fight, innovative case [2, p. 16].

While working in pairs you can do the following exercises: discuss problematic tasks, mini-texts; interview, conduct a survey of the partner's opinion on a particular one problems, statements; carry out a critical analysis of the work; to formulate a summary the subject being studied etc.

Discussion forms of learning are purposeful and orderly exchange of thoughts, statements in order "to find the truth" or to form participants in a certain point of view.

The main conditions are the restriction of one question or topic, the expressed opinion should be reasoned one of the effective discussion forms can be considered *Brain assault (Brainstorm),* which contains a joint problem solving. The purpose of this didactic game is ensuring the generation of ideas for the extraordinary solution of a particular problem. Let's consider list of necessary conditions for «brainstorming» with students:

1) necessary express as many ideas as possible and fix them;
2) recorded all the ideas expressed;
3) the absence of any criticism;
4) all participants have the same rights to express their own thought [3, p. 8].

Here is an example of using this method in practice. The teacher writes on the board "Rules for carrying out a brainstorming attack", namely:

1) write down every idea that came to mind;
2) think of as many ideas as possible;
3) do not criticize any idea.

Each student has an envelope with a task, for example: The most important ecological problems are <...> When students prepare their answers; they actively discuss them and exchange views.

No less interesting is the *"Six Thinking Hats method"*. It's simple and effective a system that greatly increases labor productivity. In the proposed system of thinking divided into six categories, each of which is correlated with the metaphorical hat of a certain color. When a question is discussed, each of the presenters applies a specific one to it a hat and everyone think of one scheme. Each hat color fulfills its functions.

– *White Hat:* Detailed and necessary information. Only facts. What else is needed information?
– *Yellow Hat:* Symbolic reflection of optimism. Studies are possible successes and positive sides. Advantages. Why does this work?
– *Black Hat:* Cautions and makes you think critically. What can happen to a bad person or what's wrong? Caution. (Not abuse it.)
– *Red Hat:* Feelings, ideas and intuitive insights. (And do not try explain them.) What feelings do I have?
– *Green Hat:* focus on creativity, alternative solutions, new opportunities and ideas. This is an opportunity to express new concepts and concepts.
– *Blue Hat:* Manage Mental Processes [4].

For frontal technologies of interactive learning it is worth using didactic game *"Microphone"*. This method of teaching gives you an opportunity to express your opinion either position, at a fast pace. Students need to imagine what they have in their hands microphone and they are on the stage. They listen to a certain saying or proverb, on which should respond quickly, and justify your answer. For example, to express an opinion with respect to the folk proverb: "The apple does not fall far from the tree. (Like father, like son)".

This game is most similar to the *"Unfinished Succession",* which acts on the same principle. The constructive approach is the didactic game "Tree of Solutions". The group of students is divided into 3 or 4 teams with the same number of participants. Each team discusses the problem questions and writes a vision of the solution of this problem on his "tree" (sheet of paper), then groups change places and add their own ideas to the neighboring trees.

We also took excursions to interesting interactive lessons foreign language, creating video presentations or video reports by students.

The stage of extracurricular activities is its preparation: distribution of roles between students, approval of the route sheet, independent search of information and assertion by its teacher, who acts as an expert.

The main problem of interactive games is that students often cannot express. Own thoughts, or do not dare to do this because of helplessness. Communicatively saturated situations require an appropriate level of knowledge of foreign student's language, self-confidence. In addition, they should be used systematically to students are accustomed to this kind of activity. The biggest mistake the teacher would have been using only one method or one form of interactive task.

The main type of lesson during which you can use interactive methods are:

– a lesson in studying new material and initial consolidation of new knowledge;
– combinational lesson;
– a lesson in systematizing knowledge.

High-quality foreign language training is not possible without the use of multimedia and Internet-technologies. Nowadays, new information technologies are intensively implemented in educational institutions process. Interactive curricula have become an important source of learning.

We can refer to interactive methods involving multimedia technologies method of projects *"Presentations", "Demonstration of video projects", "Video projects",* holding interactive games *"First Million", "The brain of the class", "Blinking frames"* and others.

The advantage of interactive learning is its combination with traditional methods. The interactivity of foreign language teaching methods is manifested in the synthesis of the above technologies and a variety of forms of conducting classes. Use is quite effective. Internet in the process of learning foreign languages. All this is done with the help of distance learning, work with educational and informational sites, E-mail correspondence with schoolchildren from other countries, creation and conducting joint telecommunication projects, the ability to read books in the original language, participate in Olympiads, review of educational video films, video footage [5, p. 229].

Using interactive forms and methods in foreign languages education enable to significantly increase the communicative level of students, are interesting for them, help to learn the educational material in an interesting and arbitrary form, diversify the educational process by activating educational and cognitive and creative activities students, perform didactic and developmental functions. This achieves several goals education and upbringing – there is an improvement of the acquired knowledge and skills, development search-research, communicative, informational competencies, formation.

Creativity is the establishment of interdisciplinary connections and increases motivation to study of foreign languages.

Taking into account all the benefits, one should keep in mind the drawbacks of interactive forms of learning: with the prolonged use of the perception of interactive games becomes mechanical, loses creative interest, so you need to diversify the game and combine interactive methods traditional learning.

References:

1. Pehotta O. M. Educational technologies : [instructional manual] / O. M. Pehotta, A. Z. Kiktenko, O. M. Lyubarskaya and others. − Kyiv : ASK, 2004.
2. Mikhailova E. A. Case and case method. − Moscow : Center Mark. Research and entrepreneurs, 1999.
3. Gin A. Bloody Attack: Technology of Brainstorming: [Interesting and simple form educational activity] // Zavuch (First September). − 2000. − № 8. − P. 7–11.
4. Pometun O. I. Interactive Learning Technologies: Theory, Practice, Experience / O. I. Pometun, L. V. Pirozhenko. − Kyiv, 2002.
5. Kravchuk L. V. Use of Internet resources in the teaching of foreign languages // Current trends in computerized teaching of foreign languages: materials of the sixth international scientific and practical conference (March 15-16, 2011) / [ed. O. L. Golubenko]. − Lugansk, 2011. − P. 226-234.
6. Kramarenko S. G. Interactive teaching techniques, as a means of developing the creative potential of students / Open lesson. − 2002. № 5-6. − P. 7-10.
7. Pometun O. I. Modern Contemporary Lesson: Interactive Learning Technologies / O. I. Pometun, L. V. Pirozhenko. − Kyiv, 2004.
8. Sysoev S. O. Interactive adult lea Київ rning technologies: educational methodical guide / NAPN Ukraine, Pedagogical Education and Adult Education. Kyiv : EVO «ЕКМО», 2011.

Кравчук Л. В. Шляхи використання інтерактивних методів навчання на уроках іноземних мов

Автором здійснено аналіз сучасних інтерактивних методів навчання на уроках іноземних мов. Розглянуто їх сутність структурний та методичний компонент; розкрито основні способи, прийоми та методи їх застосування; проаналізовано структуру інтерактивного уроку; виявлено організаційно-педагогічні аспекти іншомовної підготовки учнів із використанням сучасних мультимедійних та Інтернет-технологій.

Ключові слова: *інтерактивні технології, інтерактивні методи, урок, іноземні мови, евристичні бесіди, дидактичні ігри, відео презентації.*

Кравчук Л. В. Способы использования интерактивных методов обучения на уроках иностранного языка

Автором проведен анализ современных интерактивных методов обучения на уроках иностранного языка. Рассмотрено их сущность структурный и методический компонент; раскрыты основные способы, приемы и методы их применения; проанализирована структура интерактивного урока; выявлено организационно педагогические аспекты иноязычной подготовки учащихся с использованием современных мультимедийных и Интернет-технологий.

Ключевые слова: *интерактивные технологии, интерактивные методы, урок, иностранные языки, эвристические беседы, дидактические игры, видеопрезентации.*

УДК 374:378.147

Кучерява К. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

Сьогодення професійної освіти пов'язане з активним впровадженням у педагогічний процес нової освітньої концепції – компетентнісного підходу. Варто вказати, що домінуючою ідеєю компетентнісної освіти є підготовка всебічно розвиненої особистості засобами інноваційних технологій навчання. Зважаючи на це, сучасні педагогічні технології

мають бути спрямовані не лише на формування високих рівнів професійних знань, умінь та навичок випускників університетів, а й на виховання у них відповідальності, ініціативи, вольових якостей, здатностей самостійно опановувати нові галузі знань. У статті обґрунтовано педагогічні умови, які впливають на ефективність формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки. Визначено їх значення для здійснення майбутньої професійної діяльності та саморозвитку викладачів економіки.

Ключові слова: *професійна освіта, майбутні викладачі економіки, самоосвіта, самоосвітня компетентність, педагогічні умови, мотивація, самоосвітні уміння, креативно-рефлексивне середовище, активізація самоосвітньої діяльності.*

На сучасному етапі розвитку та інформатизації суспільства, динамічності змін освітніх технологій, зростання об’ємів навчальної та наукової інформації постійне оновлення підходів до здійснення тих чи інших професійних завдань, підвищення рівня мобільності громадян призводять до виникнення протиріччя між підготовкою спеціалістів та професійними вимогами, що встановлює сьогодення. Сформувати у студентів знання навіть у найкращому університеті країни на все життя неможливо. Особливо гостро ця проблема стосується педагогів – майбутніх наставників та менеджерів у підготовці спеціалістів будь-яких галузей, зокрема викладачів економіки, які повинні йти в ногу з часом відповідно економічних перетворень та сучасних тенденцій соціально-економічного розвитку суспільства. Якщо викладач економіки не буде постійно і системно оволодівати новими професійними знаннями, то він не зможе підготувати конкурентоспроможних, висококваліфікованих спеціалістів з інноваційно-творчим мисленням. Тому виникає нагальна потреба формування у майбутнього викладача економіки мотивації до самоосвітньої діяльності, умінь працювати із сучасними джерелами знань, інтенсивно та ґрунтовно розвивати свій інтелектуальний потенціал. Тому важливого значення для педагогічної теорії та практики набуває проблема розроблення сприятливих педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки вже з перших днів навчання у вищому закладі освіти.

Вивченню проблеми ефективного оволодіння майбутніми фахівцями уміннями самоосвітньої діяльності учені завжди приділяли значну увагу. Так, вітчизняні вчені Н. Бібік, С. Гончаренко, Л. Журавська, В. Козаков, О. Пометун, О. Савченко, О. Локшина, О. Овчарук, С. Трубачова, Л. Таращенко зробили вагомі напрацювання у цій галузі. Інтерес вітчизняних і зарубіжних учених щодо формування самоосвітньої компетентності очевидний. Однак у психолого-педагогічній літературі недостатньо наукових праць, у яких було б обґрунтовано реальні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, котрі б сприяли досягненню запланованих результатів.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування та розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, які структурно і функціонально спрямовані на досягнення студентами продуктивних і творчих рівнів знань та умінь, на цілеспрямований розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості тощо.

Необхідність посилення ролі самостійної роботи студентів зумовлює переорієнтацію організації освітнього процесу в університеті на формування вмінь учитися, готовності до саморозвитку, оволодіння способами адаптації до професійної діяльності. Однією з проблем є те, що абітурієнти вступають до університету з низьким рівнем сформованих методологічних вмінь і потребують спеціальної підготовки, спрямованої на оволодіння основними методами пізнавально-пошукової діяльності. Головним напрямом в організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі є створення таких умов, які активізують самостійну навчально-пізнавальну, дослідницько-пошукову діяльність у межах навчального процесу в університеті, а також у позааудиторний час.

Тепер логічно розглянути сутність поняття «умова». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «умови» трактуються як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливлюють здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [2, с. 1295]. У педагогіці «умова» – це сукупність зовнішніх обставин, у яких протікає навчальна діяльність, та обставин життєдіяльності її суб’єкта [9, с. 398]. Педагог В. Полонський розглядає умову як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання й навчання, формування особистості [8, с. 36]. Отже, у педагогічному аспекті сутність поняття «умова» полягає в сукупності причин, обставин, об’єктів, які впливають на розвиток, виховання й навчання особистості, що можуть прискорювати або сповільнювати процеси розвитку, виховання й навчання, а також впливати на їхню динаміку та кінцеві результати. Вивчення факторів, обґрунтування педагогічних умов ефективного формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки є одним із важливих завдань сучасної професійної освіти. Результати його розв’язання дозволять визначити провідні технологічні напрями, розробити методику ефективного формування здатностей студентів до самоосвітньої діяльності.

У педагогічних дослідженнях С. Гончаренка, В. Козакова, О. Пометун доведено, що компетентність є «діяльнісною характеристикою особистості». Зважаючи на це, можемо констатувати: структурно компетентність має відображати відповідну діяльність. Тобто структура самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки має певним чином відповідати складовим самоосвітньої діяльності.

Природно те, що для того, щоб знати механізми формування самоосвітньої компетентності, слід виявити основні взаємозв’язки та взаємодії компонентів функціональної структури навчально-пізнавальної діяль-

ності. У своїх працях І. Мося на основі аналізу психологічних теорій сформулювала таку структуру діяльності: потреба – мотив – об'єкт – мета – предмет – умови – засоби – склад – контроль – оцінка – продукт. Дослідниця підкреслює, що психологи слушно групують окремі компоненти на підструктури, що відображають логіку здійснення діяльності, зокрема такі: спонукальна (потреба, мотив, об'єкт, мета); інструментальна (умови, засоби, склад); контролююча (контроль, оцінка, продукт) [6, с. 9].

Потреба є джерелом активності, бо саме процес задоволення потреб є активним, цілеспрямованим процесом оволодіння формою діяльності. К. Платонов визначає потребу як «психічне явище відображання об'єктивної потреби організму в будь-чому,<...> будучи внутрішньою причиною активності особистості, вона частіше і виразніше від інших психічних явищ буває мотивом дій і діяльності» [7, с. 186]. Мотив (від лат. moveo – штовхаю) – це спонукальна причина дій і вчинків [9, с. 294]. Суттєвим елементом спонукальної підструктури діяльності є мета – уявний результат, програма дій студента. Зазначимо, що важливим при цьому є цілепокладання як процес постановки суб'єктом завдань своєї діяльності.

Важливо зазначити, що навчальне завдання – це комплекс вимог і умов, які ставляться перед учнем чи студентом і складають зміст предмета його самоосвітньої діяльності.

Наведені короткі характеристики потреби, мотиву та мети самоосвітньої діяльності дозволяють зробити висновок, що від їхньої сформованості та реалізації залежить активність особистості в самостійному оволодінні знаннями, а їх розвиток сприяє розвитку компетентності як інтегративної властивості особистості.

А тепер висвітлимо процес формування мотивації майбутнього викладача економіки до самоосвітньої діяльності. Так, І. Мося зазначає, що потреба студента (як нестача, необхідність) в самостійному оволодінні знаннями, зустрічаючись з об'єктом (навчальне завдання), «опредметнюється» ним і перетворюється в мотив самоосвітньої діяльності [6, с. 10].

Якщо мотив і мета збігаються,то мова ведеться про виникнення діяльності: за інших умов виникає дія – результат стимулювання. На нашу думку, це дуже важливе положення, адже формування компетентності має бути пов'язане, насамперед, із включенням студента у самоосвітню діяльність, де джерелом його активності є пізнавальна потреба, а не потреба-стимул. Проте ми підтримуємо думки про те, що на початкових етапах формування та розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки варто застосовувати педагогічне стимулювання як засіб їх залучення до самоосвітньої діяльності. Результатом самоосвітньої діяльності студента є не лише певні знання, уміння та навички, а й розвиток самостійності, відповідальності, наполегливості, критичності тощо.

Додамо, що самоконтроль, самооцінювання досягнутих результатів власної самоосвітньої діяльності супроводжується позитивними емоціями виконавця та сприяє подальшому розвитку мотивації майбутнього викладача економіки.

Таким чином, *забезпечення мотивації самоосвітньої діяльності студентів* ми визначаємо першою педагогічною умовою формування та розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки (з метою цілеспрямованого розвитку в них потреби в самоосвіті та самовдосконаленні).

Формування та розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки є складною проблемою, вирішення якої залежить від багатьох факторів, зокрема умінь застосовувати новітні інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ). ІКТ належать до інноваційних процесів, головне завдання яких – створити нове, що сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Говорячи про ІКТ, В. Шолохович [10, с. 97] визначає її як спосіб реалізації конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємозалежних процедур і операцій із метою досягнення високої ефективності. Проте для безпосереднього здійснення педагогом (майбутнім викладачем економіки) такого процесу необхідні вміння і навички, що дозволять йому знаходити інформацію, критично її оцінювати, вибирати необхідну інформацію, використовувати її, створювати нову та вміти обмінюватись нею.

Упровадження ІКТ у систему освіти пов'язане також зі створенням нових засобів навчання і збереження знань, до яких належать електронні підручники і мультимедіа; електронні бібліотеки й архіви, глобальні та локальні освітні мережі; інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи.

Мультимедійні засоби навчання займають важливе місце в розвитку інформаційного суспільства. Мультимедійні засоби навчання, за С. Гончаренко, – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп'ютера такі види інформації: текст, зображення, анімаційні картинки, аудіокоментарі, цифрове відео. Технології, які дозволяють за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією, називаються мультимедійними [3, с. 298].

Існують різноманітні способи застосування засобів ІКТ в навчальному процесі, які сприяють активізації навчально-пізнавальної та пошуково-дослідницької діяльності студентів [3; 10]:

- використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
- розроблення ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор із використанням штучного інтелекту;
- забезпечення дистанційної форми навчання;
- проведення інтерактивних освітніх телеконференцій;

– побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програм-тестів);
– створення й підтримка сайтів навчальних закладів;
– створення презентацій навчального матеріалу;
– здійснення проективної і дослідницької діяльності студентів тощо.

Спираючись на вищевикладене, ми виокремлюємо таку педагогічну умову формування та розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки – *застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі з метою активізації самоосвітньої діяльності студентів.*

У сучасній педагогіці усталеним є положення про те, що крім спадковості і виховання, значним чинником розвитку особистості є середовище. Для забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов впливу освітнього середовища на організацію самоосвіти майбутніх викладачів економіки ми пропонуємо створити відповідне освітнє креативно-рефлексивне середовище. Розглянемо, з яких компонентів воно складається.

Сьогодні актуальною є ідея популяризації створення креативного середовища. Креативне освітнє середовище – це багатовимірна індивідуалізована цілісність, призначена для створення умов, які б сприяли особистісному зростанню [5, с. 17]. Як зазначає Д. Чернилевський, провідною метою функціонування креативного освітнього середовища вищого закладу освіти є створення максимально сприятливих умов для самоактуалізації кожної особистості, підготовки культурних, моральних та висококваліфікованих фахівців, здатних самостійно та компетентно вирішувати завдання нового часу, швидко орієнтуватися в найскладніших ситуаціях; осіб, які б володіли творчим мисленням, активною життєвою позицією, навичками самоосвіти, самовиховання та самоаналізу [5].

На нашу думку, у креативному освітньому процесі домінуючою має бути діяльність студента, спрямована на самостійне розширення предметного ядра знань та на самостійну пошукову, дослідницько-пізнавальну діяльність, що є провідною у формуванні самоосвітньої компетентності.

Також звертаємо увагу на те, що останнім часом досить активно розглядається науковцями проблема створення рефлексивного освітнього середовища. Так, у дослідженні Т. Гури [4] узагальнюється трактування цього поняття як «системи умов розвитку особистості, що відкривають для неї можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних та професійних ресурсів, основною функцією якої є сприяння виникненню потреби особистості у рефлексії – базового механізму саморозвитку».

Інтерес науковців до проблеми рефлексивного середовища є досить високим. Слід зазначити, що поняття «рефлексивне освітнє середовище», оцінка його значущості для підготовки сучасних фахівців є однією із центральних проблем психолого-педагогічних досліджень. У визначенні А. Бізяєвої та Г. Ермолаєвої рефлексивне освітнє середовище розуміється як система умов розвитку особистості, що дає їй можливість здійснювати самодослідження та самокорекцію соціально-психологічних та професійних ресурсів. Основною функцією такого середовища автори визначають «здатність виникнення у особистості потреби до рефлексії» [1]. І. Шумакова підкреслює, що і педагог, і студент виступають у межах рефлексивного середовища суб’єктами, які можуть винести із нього лише те, що їм необхідно, а отже, кожен із них має можливість змінювати освітнє середовище, вносити в нього те нове, що сформувалось внаслідок рефлексії [11].

Проаналізувавши вищезазначені поняття, ми дійшли висновку, що найбільш продуктивним для формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки буде синтез складових рефлексивного та креативного освітнього середовища. Таким чином, ми спробували визначити сутність поняття «освітнє креативно-рефлексивне середовище» та дати його визначення.

Під освітнім креативно-рефлексивним середовищем ми розуміємо сукупність зовнішніх та внутрішніх педагогічних умов, у яких здійснюється активне формування культури діяльності, тобто виникає можливість вибору особистістю власних цілей, змісту та методів самоосвіти та саморозвитку, а також інноваційно-творчих форм організації самоосвітньої діяльності з використанням новітніх інформаційних технологій. У такому освітньому середовищі відбувається уявлення про себе як особистість та професіонала, що перебуває в постійних пошуках шляхів самовдосконалення. Це освітнє середовище повинно стати звичним, нормою для студентів. Майбутні викладачі економіки повинні навчитись створювати власну картину креативно-рефлексивного середовища, яке б спонукало їх до саморозвитку за межами навчального закладу, та використовувати його модель у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Таким чином, *створення освітнього креативно-рефлексивного середовища в навчальному процесі* є умовою ефективного формування та розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

За результатами теоретичного обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки, виокремлюємо такі умови: забезпечення мотивації самоосвітньої діяльності студентів; застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні з метою активізації самоосвітньої діяльності студентів; створення освітнього креативно-рефлексивного середовища в навчальному процесі.

Щоб забезпечити та реалізувати вказані педагогічні умови, треба спроектувати весь процес системно, у взаємозв’язках його складників, етапів, форм і методів, передбачити бажані результати, побудувати модель.

Перспективою подальшого наукового пошуку передбачаємо обґрунтування та розроблення моделі та методики реалізації педагогічних умов розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки.

Використана література:

1. Бизяева А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дисс. … канд. психол. наук / А. Бизяева. – Санкт-Петербург, 1993. – 238 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з. Дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Бусел. – Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправлене. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 522 с.
4. Гура Т. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти / Електронний ресурс. – URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf
5. Морозов А. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие / А. Морозов, Д. Чернилевский. – Москва : Академический Проект, 2004. – 216 с
6. Мося І. Розвиток самоосвітньої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі загальноосвітньої підготовки. Методичні рекомендації. – Київ : Інститут ГІТО ПЛИН України, 2013. – 49 с.
7. Платонов К. Структура и развитие личности. – Москва : Наука, 1986. – 254 с.
8. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике / В. Полонский. – Москва : Высш. шк. 2004. – 512 с.
9. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. Мижериков; под общ ред. П. Пидкасистого. – Москва : Сфера, 2004. – 448 с.
10. Шолохович В. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях : дисс. ... доктора педагогических наук : 13.00.01. – Екатеринбург, 1995. – 364 с.
11. Шумакова И. Понятие «рефлексивная образовательная среда» в философии образования / Научные ведомости. Изд-во БелГУю – № 4 (44), 2008. – С. 64–74.

References:

1. Bizyaeva A. A. Refleksivnye processy v soznanii i deyatel'nosti uchitelya: diss. … kand. psihol. nauk / A. A. Bizyaeva. – Sankt-Peterburg, 1993. – 238 s.
2. Vely`ky`j tlumachny`j slovny`k suchasnoyi ukrayins`koyi movy` (z. Dod., dopov. na CD) / Uklad. i golov. red. V. T. Busel. – Kyiv: Irpin`: VTF "Perun", 2009. – 1736 s.
3. Goncharenko S. U. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j ency`klopedy`chny`j slovny`k. Vy`dannya druge, dopovnene i vy`pravlene – Rivne: Voly`ns`ki oberegy`, 2011. – 52 s.
4. Gura T.Ye. Refleksy`vne seredovy`shhe yak chy`nny`k rozvy`tku profesijnoyi kompetentnosti prakty`chny`x psy`xologiv u sy`stemi pislyady`plomnoyi osvity` / elektronny`j resurs : rezhy`m dostupu: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf
5. Morozov A. Kreativnaya pedagogika i psihologiya: Uchebnoe posobie / A. V. Morozov, D. V. CHernilevskij. – Moscow : Akademicheskij Proehkt, 2004. – 216 s.
6. Mosya' I. A. Rozvy`tok samoosvitn`oyi kompetentnosti uchniv profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladiv u procesi zagal`noosvitn`oyi pidgotovky`. Metody`chni rekomendaciyi. – Kyiv : Insty`tut GITO PLY`N Ukrayiny`, 2013. – 49 s.
7. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti. – Moscow : Nauka, 1986. – 254 s.
8. Polonskij V. M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike / V. M. Polonskij. – Moscow : Vyssh. shk. 2004. – 512 s.
9. Slovar'-spravochnik po pedagogike / avt.-sost.V. A. Mizherikov; pod obshch red. P. I. Pidkasistogo. – Moscow : Sfera, 2004. – 448 s.
10. SHumakova I. A. Ponyatie «refleksivnaya obrazovatel'naya sreda» v filosofii obrazovaniya / Nauchnye vedomosti. Izd-vo BelGU – № 4 (44), 2008. – S. 64–74.

Кучерявая Е. В. Педагогические условия формирования и развития самообразовательной компетентности будущих преподавателей экономики

Настоящее профессионального образования связано с активным внедрением в педагогический процесс новой образовательной концепции – компетентностного подхода. Следует указать, что доминантной идеей компетентностного образования является подготовка всесторонне развитой личности средствами творчески действенного обучения. Несмотря на это, современные педагогические технологии должны быть направлены не только на формирование высоких уровней профессиональных знаний, умений и навыков выпускников университетов, но и на воспитание у них ответственности, инициативы, волевых качеств, способностей самостоятельно осваивать новые области знаний. В статье обоснованы педагогические условия, влияющие на эффективность формирования самообразовательной компетентности будущих преподавателей экономики. Определено их значение для осуществления будущей профессиональной деятельности и саморазвития преподавателей экономики.

Ключевые слова: *профессиональное образование, будущие преподаватели экономики, самообразование, самообразовательная компетентность, педагогические условия, мотивация, самообразовательные умения, креативно-рефлексивная среда, активизация самообразовательной деятельности.*

Kucheriava K. V. Pedagogical conditions of formation and development of self-educational competence of future lecturers of economics

Today vocational education is associated with active introduction in pedagogical process of new educational concept is competence approach. Worth pointing out that the dominant idea of competence-based education is the training of comprehensively developed personality by means of innovative learning technologies. Despite this, modern educational technology should be directed not only to the formation of high levels of professional knowledge and skills of University graduates, but also on instilling in them responsibility, initiative, strong-willed qualities, abilities to learn new domain knowledge. In the article the pedagogical conditions that influence the efficiency of formation of self-educational competence of future lecturers of economics. Determined by their importance for the implementation of future professional activity and self-development of lecturers of economics.

Key words: *professional training, future lecturers of economics, self-education, self-educational competence, pedagogical conditions, motivation, self-taught skills, creative-reflective environment, activating self-education activities.*

UDC 811:378.2:681.1:004(477)"20"

Lichman L. Yu.

BUILDING DISTANCE LEARNING SYSTEM IN THE HIGHER SCHOOL LANGUAGE DIDACTICS OF UKRAINE IN THE LATE 20TH – THE EARLY 21ST CENTURY (A RETROSPECTIVE ANALYSIS)

The article focuses on the genesis of using distance learning for improving students' foreign linguistic competence. Social and economic factors are noted to have an effect on building the distance learning system. The regulatory support for the active expansion of distance-based foreign language training in Ukrainian universities is designated. The competency-based approach implementation issues are emphasized to be topical in the language pedagogy due to developing distance education. The distance education concept scope is pointed to extend in the late 20th – the early 21st century. The language training correspondence model didactic advantages are analyzed. The order of the accelerated evolution from a linguistic self-education / training by correspondence to electronic linguistic didactics recommended practices is revealed. The process of using Internet resources is considered. There is drawn attention to the need for creating Internet-friendly training package. The prospects for globalizing the distance strategy of linguistic training are discernible.

Key words: *distance education, foreign linguistic competence, language training by correspondence, electronic linguistic didactics, training package, blended learning, multi-paradigm approach.*

Improving higher school students' foreign linguistic competence is among the most priority, upcoming and socially productive trends for developing the educational system of Ukraine. The emergence and expansion of a revolutionary new technological world order suggests that the academic community would be more flexible on a matter of making a wide range of decisions towards modernizing the educational space. Obviously, an effective solution considers overhauling linguistic training strategies through the world-wide distribution of educational remote techniques, which is confirmed, among other things, by the history of introducing distance learning at the Ukrainian universities in the late 20th – the early 21st century. Identifying the national peculiarities for implementing distance linguistic educational models gives some clues to their further development.

Studying the genesis and pedagogical possibilities of using remote language didactic and general educational technologies in the higher school of Ukraine is the subject of serious academic inquiry of N. Borysko, Yu. Vykhodets', V. Vyshnivs'kyy, G. Voronina, L. Gavrylova, N. Zhevakina, Yu. Katasonova, A. Marymons'ka, M. Martynenko, V. Moshkov, O. Samoylenko, P. Serdyukov and others. The scientists comprehensively address the historical, methodological, proper theoretical and methodological foundations of introducing distance learning in the economically leading countries and Ukraine' educational systems, in particular, in the higher school language didactics. Meanwhile, the problem of studying distance learning / distance education / e-learning / e-education / computer-based training / online learning genesis within Ukraine's higher school foreign-language training framework of the last decades requires a systematic analysis and comes under close scrutiny.

We have undertaken the present investigation in order to highlight the retrospective aspects of implementing distance pedagogy means and methods into building students' foreign linguistic competence.

Distance learning development in Ukraine began somewhat later as compared to one in the other, knowledge-based, states – first of all, the countries of Western Europe and North America. The key to the lag laid in economic factors: computer equipment, software language-focused products were in short supply at the Ukrainian universities in the 1990 s, as well as there were no conceptual and methodological guidelines relating to distance language education. Suffice it to cite data, in which Ukrainian universities had been in desperate need of its information and technical balance replenishment by the beginning of the 21st century: "In 2004, the number of personal computers amounted to seven per 100 intramural students, which allowed each student to use a computer 35 minutes each working day, provided that they worked 8 hours a day. Of course, the students had too little time to effectively master and use the computer technology. Therefore, in 2007, the Ministry of Education and Science set out to realize the "each student be provided with a personal computer" principle, which would make it possible to fully computerize a university" [1, p. 31].

But under such extremely unfavorable conditions, the distance learning model, among other things in the language education, was incorporated into the educational cluster of the Ukrainian social system, as it were into "the highest instance" and "the lowest instance": on the one hand, the distance paradigm was introduced by the science and education governing boards, primarily the Ministry of Education and Science of Ukraine, on the other hand, the Internet technologies rapid development caused the academic audience wide-scale pivot to the interactive foreign language training.

In Ukraine, the regulatory environment for developing distance learning is ensured with the following documents: the Law of Ukraine "On National Program of Informatization" (February, 1998), the Distance Learning Development Concept, approved by MES of Ukraine in December, 20, 2000, the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of the Regulations on Distance Learning" (04/25/2014, No. 466), the Law of Ukraine "On Higher Education" (01/07/2014).

The documents defined distance education / training concept scope stated the importance of implementing remote, primarily electronic, learning best practices, they presented the didactic productivity and prospects for

using a distance didactic communication potential. Finally, the Law of Ukraine "On Education" (September 9, 2017, No. 2145-VIII), wherein, as known, linguistic issues aroused particular interest, gave a rather detailed definition of distance learning as an individualized mode of study, which "is mainly due to the teaching / learning process participants mediate interaction in a specialized environment which operates through modern psychological and pedagogical, information and communication technologies" [2]. Concurrently, the fact that designating the main study mode content and procedural features, including distance learning, directly correspond to a modern educational competence-centered mega-term is of great importance: "competence is a dynamic combination of knowledge, skills, ways of thinking, views, values, and other personal qualities, which determines a person's adaptability to socialization, professional and / or further academic activities" [2].

Along with this, developing distance foreign language learning technologies in the higher school of Ukraine is observed to be aligned with overseas best practices, as well as with a whole range of educational doctrines, declarations and programs, in particular, such document as "UNESCO Education Strategy 2014–2021" [3], focused on the main competency-based principles – education for all, lifelong learning, education without boundaries, in which remote education and training are considered to be the most optimal educational strategies of the late 20th – the early 21st century.

Expanding distance educational clusters in the higher school of Ukraine is fraught with the country's material life level and state. Identifying far chronological poles, one should note as follows: if in the early 1990s the distance learning was realized mainly through the correspondence educational model, nowadays the distance education scales and centers have significantly – by an order of magnitude – grown; today, the national educational space *global and interactive polycentric management* is stated to be performed through electronic and media technologies; it can lead, on the one hand, to the converging, confluence, concentrated Internet control, and, on the other hand, to the diffusion and leveling of distinctive national features.

In the late 20th century, the broad social environment, including the university / student community, considered studying foreign languages by correspondence to be a common remote training: in the late 1980s, the European School for Correspondence Courses was established and fruitfully functioned all over Ukraine. The ESCC's outreach and educational activities essentially determined the features of Ukraine's educational system modernization under the state sovereignty declaration adoption. Arguably, the educational communication technologies, developed by ESCC typified the European models for creating and developing the educational network. By means of this, inherently total, marketing educational technology, one managed to introduce a foreign language individually-planned, multi-speed learning tradition, often outside and out of alignment with higher educational institutions. However, in the early 1990s, under severe teaching and methodological materials, library funds constraints the linguistic departments teachers used productively the guidance papers and training material, created by ESCC specialists; they also used the technical means (tape cassettes) attached to the reading materials. In the years that followed, as computer technologies were introduced, ESCC's potential was reduced to a compensatory function – the School filled in the traditional foreign language training gaps. According to V. Moshkov, "ESCC, so to speak, reclaims the spoilage of the main school – secondary and higher, substantially completing the education in its third component, in the modern understanding of this notion: specialty + computer + foreign language" [4, p. 7]. In general, the European School for Correspondence Courses had, undoubtedly, "a positive didactic effect upon the late last century development of language pedagogy in Ukraine, primarily as it implemented a common truth: a foreign language cannot be taught, it can only be learnt" [4, p. 7].

Starting from the second half of the 1990s, when the online reality, as a potentially innovative educational environment, appeared and intensively developed, and the new didactic concepts (life-long, individual-personal / personalized, autonomous etc.) emerged, the distance learning concept scope became more significant than that of the correspondence model. According to P. Serdiukov, distance learning was interpreted as "a new specific system and form of distance education, which is based on using modern computer, information and telecommunication technologies, and which is mainly designed to educate and train ... by providing students with virtually any educational services, primarily access to remote educational and information resources and possibility for special communicative activities" [5, p. 23].

However, it should be noted that, according to G. Karlovska [6, p. 8], in 1991–2000, the foreign languages learning technologies development in the higher school of Ukraine built on the achievements of the Soviet language pedagogy, which is known, due to the external circumstances, to have had no full-fledged opportunities for implementing cybernetic educational and linguistic potential. At the same time, that ushered in the integration of the in-class learning into the out-of-class one, including information and cybernetic teaching methods. This process, in G. Karlovska's idea, "...is continuing today, gaining ground mainly through introducing the latest technologies for computer-enabled learning foreign languages, powered by multimedia and remote education" [6, p. 8].

It should be noted that though at the turn of the century, the educational process weak material, technical and technological support issues became the high demand tasks for the universities of Ukraine, many teachers and students found opportunities to actively use such Internet resources as www., e-mail, IRC, etc. That made it possible to significantly expand the educational and methodological arsenal and gradually transform the teaching ideology and culture: a new component – training computer – became applicable in the teacher – pupil / student structure. Since that time, a new, more and more becoming consolidated, subject-object unity of a person and database / communication channels has been formed in the Ukraine's higher education activity: teacher – training computer – student.

Discovering almost infinite information realms and communication channels was a breakthrough in broadening the linguistic didactic space. The educational process participants were given the latest, possibly, alternative targeted infor-

mation on any curricular subject matter, which additionally allowed them to participate in discussions, both in native and foreign languages, share their impressions and vocational evaluations, join issues, conduct co-education (often while playing), take part in projects, work in a new group or with new groups, present their plans and achievements. That truly unlimited educational and information technology capital markedly "converted" students' foreign linguistic competence: there was increased the vocabulary, improved their morphologic and syntactic literacy, developed written and oral, especially dialogical, speech skills; there were updated their beliefs about the foreign cultures originality, their insight into the specificity of the living speech, social order, mentality of individuals and peoples.

At the same time, within the framework of a fundamentally new didactic reality, many methodologists and practicing teachers pardonably considered such Internet mass consumption to be fraught with many dangers. First, using the Internet required an online-focused methodology for teaching / learning foreign languages (disconcertingly, the methodology has not been introduced by the second decade of the 21st century); second, there was identified a gap between the printed, traditional, educational and methodological materials and the Internet educational resources; third, the electronic linguistic didactics, as a self-given entity, required creating relevant materials: textbooks, manuals, methodological recommendations, etc.; fourth, the real price of a person's psycho-physiological immersion into a global, uncontrolled and mental hazard interactive substance was not determined; fifth, building an electronic / engineering / digital linguistic didactics full-fledged model was subject to the cyber security principles and rules observance. It is an obvious point that those teaching and educational interaction aspects of the open structure "teacher – student – electronic machine or information community" needed special study, especially looking forward to creating an innovative methodology for building students' foreign linguistic competence.

It can be stated that since the beginning of the 21st century, the students' foreign linguistic competence distance building system has been directly identified with the information and communication technologies, their development speed and nature are associated with foreign language education dynamics, tools and model repertoire. In this regard, the variety of research studies in Ukraine postulated the view that the Ukrainian and foreign language didactics' probable future would be related to the electronic information space. The transition of the classical language didactics, including distance learning, into its electronic version marked a new phase in the development of the higher school foreign language training system; in the 21st century, the ideas and problems of building the electronic / educational / engineering / blended teaching of foreign languages are becoming more relevant and requested in teaching practice.

The distance linguistic didactic paradigm is supposed to become predominant in the short term. The nature of the modern educational space development makes it possible to consider the distance learning to be a global supranational interactive and multi-paradigm strategy, and its implementation requires implementing transformational, diverse organizational, pedagogical and methodological programs for building students' foreign linguistic competence.

References:

1. Vyshcha osvita Ukrainy v umovakh transformatsii suspilstva: stan, problemy, tendentsii rozvytku, 1991 – 2006 rr.: naukovo-dopomizhnyi bibliohrafichnyi pokazhchyk [uporiad. L. O. Ponomarenko ... et al.] [Higher Education of Ukraine Under Society Transformation: Status, Problems, Development Trends, 1991–2006]. – Kyiv : Ped. dumka, 2008 [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» № 2145 vid 5 veresnia 2017 roku № 2145-VIII (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38-39, st. 380) [Law of Ukraine "On Education" No. 2145 dated September 5, 2017, No. 2145-VIII (Information from the Verkhovna Rada of Ukraine (IVR), 2017, No. 38-39, art.380)]. – Available at: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html [in Ukrainian].
3. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2014). UNESCO Education Strategy 2014–2021. – Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf.
4. Moshkov V. (2000). Navchannia inozemnykh mov: deiaki pidsumky ta perspektyvy [Teaching Foreign Languages: Some Outcomes and Prospects]. Inozemni movy, 1, 6–8 [in Ukrainian].
5. Serdjukov P. I. (1997). Didakticheskie vozmozhnosti distantnogo obuchenija inostrannym jazykam [Didactic Possibilities of Distance Foreign Language Training]. Inozemni movi, 3, 22–29 [in Russian].
6. Karlovska H. V. (2014). Osnovni etapy rozvytku metodyky vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli (1975–2000 roky) [Basic Stages of Developing Foreign Language Teaching Methods in Higher School (1975-2000)]. – Available at: http://library.udpu.org.ua/library_files / psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/15/visnuk_24.pdf [in Ukrainian].

Використана література:

1. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 1991–2006 рр.: наук.-допом. бібліогр. покажч. / АПН України, ДНПБ України імені В.О. Сухомлинського, Ін-т вищої освіти; [упоряд.: Пономаренко Л. О., Моісеєва І. П., Ніколюк Л. І., Микитенко О. С.; наук. ред. П. І. Рогова; наук. консультант Б. І. Корольов; бібліогр. ред. Л. О. Пономаренко]. – Київ : Пед. думка, 2008. – 487 с.
2. Закон України «Про освіту» № 2145 від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380.
3. UNESCO Education Strategy 2014–2021. – URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf.
4. Мошков В. Навчання іноземних мов: деякі підсумки та перспективи / В. Мошков // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 6–8.
5. Сердюков П. И. Дидактические возможности дистантного обучения иностранным языкам // Іноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 22–29.
6. Карловська Г. В. Основні етапи розвитку методики викладання іноземних мов у вищій школі (1975–2000 рр.) / Г. В. Карловська. – URL: http://library.udpu.org.ua/library_files / psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/15/visnuk_24.pdf.

Лічман Л. Ю. Формування системи дистанційного навчання у лінгводидактиці вищої школи України кінця 20 – початку 21 століття (ретроспективний аналіз)

У статті досліджується генеза дистанційних форм удосконалення іншомовної компетентності студентів. Зазначається, що на формування системи дистанційного навчання впливали соціально-економічні фактори. Позначається нормативно-правовий супровід діяльного розширення дистанційної іншомовної підготовки у закладах вищої освіти України. Підкреслюється актуальність проблеми імплементації компетентнісного підходу в мовній педагогіці у зв'язку з розвитком дистанційної освіти. Указується на поглиблення смислового обсягу поняття дистанційної освіти в період кінця 20 – початку 21 століття. Аналізуються дидактичні переваги кореспондентської моделі мовної підготовки. Виявляється порядок прискореної еволюції від кореспондентських способів лінгвістичної самоосвіти / навчання до прийомів і методів електронної лінгводидактики. Розглядається процес використання Інтернет-ресурсів. Приділяється увага необхідності створення Інтернет-зорієнтованих навчально-методичних комплексів. Простежуються перспективи глобалізації дистанційній стратегії лінгвістичної підготовки.

Ключові слова: *дистанційна освіта, іншомовна компетентність, кореспондентська мовна підготовка, електронна лінгводидактика, навчально-методичний комплекс, змішане навчання, поліпарадигмальний підхід.*

Личман Л. Ю. Формирование системы дистанционного обучения в лингводидактике высшей школы Украины конца 20 – начала 21 века (ретроспективный анализ)

В статье исследуется генезис дистанционных форм совершенствования иноязычной компетентности студентов. Отмечается, что на формирование системы дистанционного обучения воздействовали социально-экономические факторы. Обозначается нормативно-правовое сопровождение деятельного расширения дистанционной иноязычной подготовки в вузах Украины. Подчеркивается актуальность проблемы имплементации компетентностного подхода в языковой педагогике в связи с развитием дистанционного образования. Указывается на углубление смыслового объема понятия дистанционного образования в период конца 20 – начала 21 столетия. Анализируются дидактические преимущества корреспондентской модели языковой подготовки. Выявляется порядок ускоренной эволюции от корреспондентских способов лингвистического самообразования / обучения до приемов и методов электронной лингводидактики. Рассматривается процесс использования Интернет-ресурсов. Уделяется внимание необходимости создания Интернет-ориентированных учебно-методических комплексов. Прослеживаются перспективы глобализации дистанционной стратегии лингвистической подготовки.

Ключевые слова: *дистанционное образование, иноязычная компетентность, корреспондентская языковая подготовка, электронная лингводидактика, учебно-методический комплекс, смешанное обучение, полипарадигмальный подход.*

УДК 373.14:004.9

Луценко О. І., Мамаєва Л. Т., Кримова Т. М., Ворон Н. М.

ТЕОРІЯ АКТИВНОСТІ ЯК ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УЧИТЕЛЯМИ БІОЛОГІЇ ТА ПРИРОДОЗНАВСТВА НА ПРИКЛАДІ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Прийняття теорії активності як теоретичної основи дає змогу ознайомитись із процесом використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) учителями біології та природознавства, та зрозуміти, як вони використовують ІКТ у своїх класах. Крім того, застосування теорії активності до навчальної практики може сприяти технологічній творчості та співпраці вчителів один з одним. Деякі дослідників використовували цю теорію для розуміння процесів, за допомогою яких діяльність формується за своїми різними рівнями контекстів у системах діяльності. Більшість літературних джерел указують на необхідність вчителям біології та природознавства зрозуміти те, як теорія активності може бути пов'язана з використанням ІКТ у класі. Теорія активності може бути використана для вивчення технологічних питань у процесі інтеграції ІКТ на рівні класу. У своєму дослідженні ми встановили сім компонентів моделі теорії активності, необхідних для розуміння вчителями біології та природознавства, використанням ІКТ на уроках із точки зору того, як вчителі діляться ресурсами тощо.

Ключові слова: *модель, теорія активності, вчитель, інформаційно-комунікаційні технології, діяльність.*

Протягом останнього десятиліття використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освіті стало обов'язковою складовою навчального процесу. Сучасна українська освіта працює над пошуком методів та засобів побудови й подальшого впровадження таких освітніх підходів, що дозволять максимально враховувати психолого-педагогічні особливості процесу навчання в середній та вищій школі.

Саме особистість учня ставиться в центрі навчального процесу. Останнє ставить перед учителем вимогу переосмислення мети і завдань шкільної навчальної діяльності з позиції школярів. Використання різноманітних презентацій та відеоматеріалів дозволяє максимально урізноманітнити навчальний процес.

Викладання біології вимагає зміни існуючих навчальних підходів. Зменшення кількості учнів, що обирають зовнішнє незалежне оцінювання з біології, є підтвердженням існуючих проблем. Водночас серед

шкільних предметів біологія має дуже широкі можливості для навчання з використанням ІКТ та цікавить учителів-практиків.

Фундаментом нашого дослідження стало вивчення теорії активності, яку спочатку запропонував А. Н. Леонтьєв у 1987 році [3]. Теорія активності досліджує діяльність людини в їх природному середовищі, зокрема педагогічну практику вчителів, щоб зосередитись на повсякденній активності вчителів, де їхня співпраця з колегами може призвести до трансформації діяльності. Активність у цій теорії – це система, що визначається одиницею взаємодії суб’єкт-об’єкт з об’єктом, що має статус мотиву, який відповідає певним потребам предмета [4; 5].

Ця теорія була додатково розроблена Y. Engeström (1987) для розгляду систем діяльності на колективному рівні. Для забезпечення колективного рівня діяльності теорія активності розглядає артефакти та людей, які вбудовані в динамічну систему активності (Engeström Y., 1993). Модель системи активності має сім складових: предмет, об’єкт, інструменти, розподіл праці, спільноти, правила та результат. Очікується, що інтеграція ІКТ у навчальну практику повинна трансформувати колективну практику в системі діяльності, тому для цього потрібне розуміння вчительських підходів до ІКТ на уроках [7]. Саме тому ми вирішили у своєму дослідженні використовувати теорію діяльності як основу для демонстрації усіх механізмів, що з’єднують ІКТ, спільне та творче вчення вчителів біології та природознавства.

Прийняття теорії активності дає змогу ознайомитись із процесом використання ІКТ учителями біології та природознавства та зрозуміти те, як вони використовують ІКТ у своїх класах. Крім того, застосування теорії активності до навчальної практики може сприяти технологічній творчості та співпраці вчителів одне з одним [1].

Тому підсумкові компоненти теорії активності, що розглядаються нижче, є актуальними для дослідження.

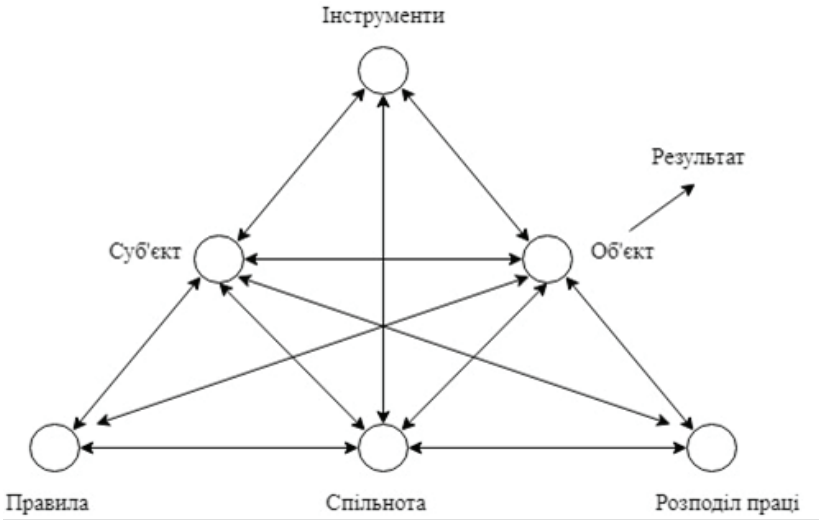


Рис. 1. Структура системи діяльності людини (Engeström, 1987, с. 78).

Модель показує, що в класі вчителі (предмет) мають мотив (об’єкт) використовувати інструменти, що посередньо використовують ІКТ, з загальною метою: досягти бажаного навчального результату. Учителі взаємодіють одне з одним у спільній практиці (спільноті), щоб покращити процес навчання, уміння та науковий розвиток учнів. Фізичні особи в класі мають різні обов’язки (розподіл праці) і керуються правилами класу для сприяння колективному та творчому вченню.

Деякі дослідники [7; 8] використовували цю теорію для розуміння процесів, за допомогою яких діяльність формується за своїми різними рівнями контекстів у системах діяльності. Ці дослідники рекомендують використовувати теорію активності в галузі освіти основою для залучення ІКТ у контексті використання технологій [7; 8]. Y. Demiraslan & Y. Usluel (2008) стверджують, що теорія активності є найбільш корисною в контексті науки і технології освіти, отже, теорія полегшує розуміння використання освітніх технологій у навчальному контексті.

Література вказує на необхідність вчителям біології та природознавства зрозуміти, як теорія активності може бути пов’язана з використанням ІКТ у класі. Теорія активності може бути використана для вивчення технологічних питань у процесі інтеграції ІКТ на рівні класу. J. C. Hong та співавт. (2012) провели прикладне дослідження в Тайвані для стимулювання творчого навчання в науці і техніці за допомогою позакласного клубу з теорією активності для вивчення структури процесів розвитку. Результати показали, що чотири основні домени були використані в науково-технічному клубі з таких причин:

– сприяти залученню студентів;
– передати ставлення батьків;
– сприяння рівноправному співробітництву;
– посилення експансивного навчання та творчості [6].

Його проект був розроблений для студентів, однак, ми вважаємо, що він може бути корисним із надання вказівки щодо використання ІКТ учителями біології та природознавства за допомогою теорії активності в класі. Підвищення рівня вивчення біології та природознавства може бути досягнуто шляхом співпраці між членами громади з різними завданнями, що беруть участь у системі діяльності [6], керуючись правилами класу щодо використання посередницьких інструментів для досягнення конкретного результату навчання. Наведена нижче інформація про сім компонентів теорії діяльності необхідна для вивчення того, як вчителі біології та природознавства використовують ІКТ відповідно до системи діяльності.

У теорії активності суб'єкт та об'єкт є важливими для ефективної інтеграції ІКТ у конкретній навчальні аудиторії з певною навчальною діяльністю [9]. Предметом є людина, чия точка зору береться при аналізі діяльності. Опис предмету також містить «учителів, що розуміють ідейно-практичні погляди на викладання та навчання, їхній педагогічний досвід, ставлення, знання та вміння щодо ІКТ» [1].

Діяльність суб'єкта спрямована на об'єкт чи мету. Таким чином, об'єкт втілює значення, мотиви і цілі системи (Karasavvidis, I. (2009). Ця інформація є корисною для визначення вчителів біології та природознавства або цілі використання ІКТ у класі.

Як правило, інструменти ІКТ, що використовують вчителі, налічують (але не обмежуються ними) персональні комп'ютери, ноутбуки, принтери, проектори LCD, інтерактивні дошки, iPad, мобільні телефони та Інтернет. Так, E.L. Law (2012) визначив такі інструменти комунікації: персональні цифрові помічники (далі – ПЦП), мобільні телефони, ноутбуки, комп'ютери та інші форми портативних та нерухомих обчислювальних технологій, які забезпечували б стійкі основи для опосередкованої взаємодії в процесі використання технологій на основі спільної роботи налаштування. Інструменти формують спосіб взаємодії людей з об'єктом у класі. Дослідники Hong et al., 2012; Law & Sun, 2012 стверджували, що інструменти посередництва також змінюються, оскільки діяльність розгортається завдяки використанню інструментів. Ця інформація необхідна для того, щоб визначити використання в навчальному закладі інструментів ІКТ учителями біології та природознавства. Використання посередницьких інструментів у класі повинно керуватися правилами. Що більш важливо, посередницькі інструменти повинні бути пов'язані з цілями уроку. Правила стосуються «очевидних та неочевидних норм, що регулюють дії та взаємодії всередині системи» (Engeström, 1993). У системі діяльності існують постійні та змінні правила суб'єкта [4], а не предмета, який дотримується встановлених правил [5]. Інформація про правила в класі необхідна для визначення інструментів та правил, розроблених учителями біології та природознавства для досягнення цілей уроку.

Було аргументовано, що результат може бути ідеєю, ситуативним статусом або певною позитивною або негативною емоційною реакцією (Law & Sun, 2012) у системі діяльності. Результати діяльності можуть допомогти учасникам зрозуміти та реагувати на зміни в системі (Hong et al., 2012). Engeström (1987) пропонує модель, яка демонструє компонент системи діяльності, що вказує на напрямок результату. Модель концептує розвиток діяльності на колективному рівні, а не в індивідуальному розвитку (Law & Sun, 2012). Наприклад, у класі вчителі використовують посередницькі інструменти в спільноті практики, де застосовуються певні правила і де дії та взаємодії з об'єктами між учасниками певною мірою регулюються (розподіл праці), щоб отримати загальну мету.

K.A. Boateng (2009) інтерпретував результат як досягнуту ціль навчання в моделі теорії активності, яку він застосував у своєму дослідженні під назвою «Переосмислення мобільного навчання: теоретичний аналіз діяльності з використання портативних прикладів у вищій освіті». Незважаючи на те, що ця модель використовувалася для вивчення використання ІКТ учнями, може бути корисно визначити результат, спрямований на використання вчителями ІКТ на уроці.

Таблиця 1

Компоненти моделі теорії діяльності

Компонент	**Опис**	**Приклад, що використовується в цьому дослідженні**
Суб'єкт	Особа, яка займається діяльністю	Біологія / Вчителі наук про життя.
Об'єкт	Мета або мотиви, що проводяться суб'єктом для здійснення діяльності	Результати навчання. Мета навчання.
Інструменти	Матеріал або інструменти, що сприяють взаємодії суб'єкта-об'єкта; Інструменти посередництва в ІКТ;	ІКТ
Правила		Положення про дії та взаємодію в діяльності, спрямовані на поглиблення співпраці та спільного навчання; забезпечення навчання персоналу
Спільнота практика	Один або декілька людей, які об'єднують однакові значення в межах об'єкта з предметом	Класи або школи
Розподіл праці	Як і завдання, влада та статус поділяються між співробітниками членів громади	Навчання вчителів та учнів у класі
Результат	Бездоганна інтеграція та використання ІКТ у навчальних планах та навчальних класах (Yong, n.d.)	Професійний розвиток та благополуччя вчителів

Сучасні літературні джерела, що описують теорію активності, показують, що діяльність є контекстом у всій системі. Це означає, що те, що відбувається в системі діяльності, що складається з об’єкта, дій та операцій, називається контекстом (Engeström, 1993). Контекст складається через введення в дію діяльності, що включає людей та артефакти (Law & Sun, 2012). Загалом, артефакти визначаються для включення інструментів, знаків, мови та машин та створюються людьми для управління власною поведінкою.

У своєму дослідженні ми встановили сім компонентів моделі теорії активності, корисні для розуміння вчителями біології та природознавства причин використання ІКТ на уроках. Тому нижче наведено компоненти моделі теорії діяльності (табл. 1).

Нарешті, з літератури видно, що теорія активності стосується людської діяльності, оскільки вона пов’язана з артефактами та спільними практиками. Тому теорія активності особливо підходить для вивчення навчальних практик для просування технологічної творчості та співпраці між учителями (Hong et al., 2012). Педагогічні практики в тому, як вони використовують ІКТ у класі, відіграють важливу роль у просуванні технологічної творчості та співпраці (Karasavvidis, 2009).

Використана література:

1. Boateng K. A. ICT-driven interactions: on the dynamics of mediated control (unpublished doctoral dissertation), London School of Economics and Political Science (LSE) : London.
2. Demiraslan Y., Usluel Y. ICT integration processes in Turkish schools: Using activity theory to study issues and contradictions. Australasian Journal of Educational Technology, 24 (4), P. 458–474. URL : http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/demiraslan.html
3. Engeström Y. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. URL : http://www.citeulike.org
4. Engeström Y. Developmental studies of work as a test bench of activity theory: The case of primary care medical practice. Understanding practice: Perspectives on activity and context, P. 64–103. URL :http://www.googlescholar.com
5. Engeström, Y. Activity theory and learning at work. The SAGE handbook of Work place learning, P. 86–104. URL : http://www.googlebooks.com
6. Hong J. C., Chen M. Y., Hwang M. Y. Vitalizing creative learning in science and technology through an extracurricular club: A perspective based on activity theory. Thinking Skills and Creativity. URL : http://www.elsevier.com/locate/tsc
7. Karasavvidis I. Activity Theory as a conceptual framework for Understanding teacher approaches to Information and Communication Technologies. Computers & Education, 53 (2), P. 436–444. URL : http://www.elsevier.com/locate/compedu
8. Kopcha T. J. Teachers’ perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. Computers & Education, 59 (4), P. 1109–1121. URL : http://www.elsevier.com/locate/compedu
9. Law E.L.C., Sun X. Evaluating user experience of adaptive digital educational games with Activity Theory. International Journal of Human-Computer Studies, 70 (7), P. 478–497. URL : http://www.elsevier.com
10. Leont’ev A. N. Activity, Consciousness and Personality. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Meyerson University press.

Луценко Е. И., Мамаева Л. Т., Крымова Т. М., Ворон Н. М. Теория активности как основа исследования использования информационно-комуникационных технологий учителями биологии и природоведения на примере Сумской области

Принятие теории активности как теоретической основы дает возможность ознакомиться с процессом использования информационно-комуникационных технологий (ИКТ) учителями биологии и природоведения, и понять то, как они используют ИКТ в своих классах. Кроме того, применение теории активности в учебной практике может способствовать технологическому творчеству и сотрудничеству учителей друг с другом. Исследователи использовали эту теорию для понимания процессов, с помощью которых деятельность формируется по своим различным уровням контекстов в системах деятельности. Большинство литературных источников указывают на необходимость учителям биологии и природоведения понять то, как теория активности может быть связана с использованием ИКТ в классе. Теория активности может быть использована для изучения технологических вопросов в процессе интеграции ИКТ на уровне класса. В своем исследовании мы установили, семь компонентов модели теории активности, которые полезны для понимания учителями биологии и природоведения использования ИКТ на уроках с точки зрения того, как учителя делятся ресурсами и тому подобное.

Ключевые слова: *модель, теория активности, учитель, информационно-коммуникационные технологии, деятельность.*

Lutsenko O. I., Mamaeva L. T., Krymova T. M., Voron N. M. Theory of activity as a basis for the study of the use of information and communication technologies by teachers of biology and natural history on the example of the Sumy region

Adopting the theory of activity as a theoretical basis makes it possible to get acquainted with the process of using information and communication technologies (ICT) by teachers of biology and natural history, and to understand how they use ICT in their classes. In addition, the application of the theory of activity in educational practice can contribute to the technological creativity and cooperation of teachers with each other. A number of researchers used this theory to understand the processes by which activity is formed according to its different levels of contexts in the systems of activity. Most literary sources point to the need for biology and nature scientists to understand how the theory of activity can be related to the use of ICT in the classroom. The theory of activity can be used to study technological issues in the process of integrating ICT at the class level. In our study, we established the seven components of the activity theory model that are useful for teachers of biology and the study of nature using ICT in lessons in terms of how teachers share resources and the like.

Key words: *model, theory of activity, teacher, information and communication technologies, activity.*

УДК 372.7

Мелешко І. В.

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРОСЛИХ ЯК ФАКТОР СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ

Стаття вивчає поняття «неформальна освіта дорослих» у контексті модернізації українського суспільства, розкриває його сутність як фактора соціокультурних та соціально-економічних трансформацій. У статті підкреслено факт, що за останні кілька десятиліть традиційна система освіти вже не здатна задовольнити соціальні та економічні потреби українського суспільства. Проаналізовано важливість якісно нових підходів до організації послуг освіти дорослих, що сприяє професійному та особистому розвитку. Визначено, що фінська неформальна освіта дорослих пов'язана з навчально орієнтованим особистісним процесом, у якому дорослі учні є активними споживачами знань та навичок, відтворюваних не за вимогою системи освіти, а для особистого зростання та вдосконалення. На прикладі досвіду Фінляндії, сформульовано основні стратегії неформальної освіти дорослих до потреб українського суспільства. Підкреслено той факт, що людський капітал вважається важливим чинником в умовах соціальних, економічних та політичних перетворень.

Ключові слова: *неформальна освіта, освіта дорослих, Фінляндія, соціальні, економічні та політичні перетворення, стратегії фінської неформальної освіти, особливості освіти дорослих, ринок праці, професійна компетентність, особистісний розвиток.*

Доросле працездатне населення є найбільш важливим активом суспільства та держави для досягнення стратегічних цілей, імперативом, рушійною силою змін та джерелом інновацій і розвитку [2]. Для ефективних соціокультурних та соціально-економічних трансформацій, успішного розвитку країни необхідне постійне підвищення компетенції дорослих, їх розвиток і професійне зростання [6]. Традиційна освіта повністю не задовольняє потреб швидко змінюваного соціуму, а отже виникає необхідність якісно нових підходів до організації освіти дорослих, їх професійного та індивідуального розвитку. Сучасне суспільство потребує інноваційних технологій та методик, які б відповідали вимогам сьогодення, з метою удосконалення освітнього процесу для дорослого населення. Актуальними стають дослідження у сфері неформальної освіти дорослих, що зумовлено процесами модернізації, глобалізації та євроінтеграції і зростанням інтересу самих дорослих до самоосвіти [7].

Зазначимо, що все більше дорослих намагаються задовольнити свої освітні потреби через неформальну освіту, вирішуючи професійні та життєві проблеми, особливо люди із соціально кризових груп. У багатьох країнах світу неформальна освіта стала нагальною необхідністю, гарантом професійної зайнятості дорослих та забезпечує вдосконалення та розвиток людини [5; 6]. В Україні існує суперечність між освітніми можливостями дорослої особистості та реальними умовами організації неформальної освіти дорослих у процесі соціокультурних трансформацій. Тому, на нашу думку, існує потреба всебічного вивчення особливостей організації та становлення неформальної освіти дорослих країн-лідерів з розв'язання такої проблеми сучасності, зокрема Фінляндії. Визначення стратегій фінської неформальної освіти як фактора модернізації суспільства необхідно для всебічного розуміння розвитку освіти дорослих в Україні.

У вітчизняній педагогічній літературі проблемам розвитку, становлення та впровадження освіти дорослих присвячені праці таких науковців: В. Андрущенко, І. Зазюн, Т. Голуб І. Зазюн, В. Кремень, А. Корсун, Ю. Лавриш, І. Литовченко, О. Пастушок. Значну роль у нашому контексті відіграють праці Н. Авшенок, Н. Бідюк, О. Огієнко, О. Чугай, які комплексно досліджують особливості розвитку окремих аспектів освіти дорослих в освітньому процесі зарубіжних країн. Висвітлення неформальної освіти дорослих у площині вивчення неперервної освіти знайшло відображення в наукових роботах таких дослідників: С. Бабушко, Н. Бідюк, А. Каплун, Л. Лук'янова, О. Огієнко, С. Сисоєва та інших. Також заслуговують на увагу погляди О. Василенко, Н. Павлик, О. Терьохіна, П. Ленгранд, Е. Ліндерман, Т. Джеффсом, Б. Йекслі, М. Коган, Н. Кокосалакіс, М. Сміт, які вивчають теоретичні та практичні аспекти неформальної освіти та неперервної освіти впродовж життя в умовах глобалізації, інтеграції та стрімкого розвитку інформаційних технологій.

Мета статті – розглянути актуальну для України тему теорії та практики становлення та розвитку неформальної освіти дорослих як основного фактора соціокультурних та соціально-економічних трансформацій суспільства у процесі формування особистих та професійних компетентностей дорослої особистості та вивчення з метою реформування системи освіти дорослих та формулювання на прикладі досвіду Фінляндії основних стратегій неформальної освіти до потреб українського суспільства.

Для розуміння освітніх процесів у період соціокультурних та соціально-економічних трансформацій суттєвим є визначення терміна «неформальна освіта», який є організованим процесом, у якому створюються унікальні знання, у межах яких дорослі розвиваються; використовують свої власні можливості в соціальних відносинах та різних видах діяльності; підвищують рівень знань, умінь та способи їх вираження і розуміння; співвідносять власні думки і почуття з думками і почуттями інших людей [7]. Слід зауважити, що натепер поняття «неформальна освіта» дорослих, не зважаючи на науково-теоретичні напрацювання, значний інтерес експертів, науковців, педагогів, роботодавців та політиків, усе ще немає чітких меж та однозначності визначення [1].

Відбудова, становлення та розвиток держави вимагають свідомих громадян та кваліфікованих робітників задля покращення ефективності та результативності процесів діяльності людини в різних секторах виробництва, бізнесу та промисловості, одночасний розвиток практичних, професійних, комунікативних, інформаційних, академічних та соціальних умінь окремої дорослої особистості [5]. Саме такий підхід, заснований на поєднанні основних стратегій освіти дорослих, дозволяє інтегрувати набуті або удосконалені знання, уміння та навички в професійний контекст [8]. Метою провайдерів неформальної освіти дорослих має стати надання можливості набути нових або покращити свої знання та вміння, які були отримані в системі формальної освіти відповідно професії, пропонуючи різні методи та технології навчання, які дозволяють забезпечити професійну мобільність, продуктивність та конкурентоспроможність на ринку праці [1; 3; 4].

Ми проаналізували досвід Фінляндії та можемо стверджувати, що неформальна освіта дозволяє створити умови для всебічного розвитку та становлення особистості, активної самостійної пізнавальної діяльності, отримання практичного досвіду, що сприяє формуванню загальних та професійних компетентностей та можливості застосування їх у період соціокультурних та соціально-економічних трансформацій [3; 5]. У Фінляндії спостерігаються прагматичні орієнтації: за основу були взяті імперативи підвищення якості людського капіталу як реакція на швидкі та неперервні темпи соціокультурних та соціально-економічних трансформацій науково технічного прогресу; як фактор підвищення продуктивності суспільства, заснований на придбанні відчутних благ [1; 4]

Значення неформальної освіти варто розглядати з огляду на три основні функції навчання: освітню, виховну і розвивальну. Серед основних стратегій неформальної освіти дорослих Фінляндії варто визначити такі:

1) розвиток та актуалізація знань дорослих учнів в умовах стрімкого процесу оновлення інформації;
2) надання освіти всім групам дорослого населення, усунення упередженості;
3) орієнтація на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп населення;
4) активізація пізнавальної діяльності, практичне використання отриманих знань;
5) ознайомлення дорослих зі знаннями та навичками в раніше невивчених галузях для задоволення потреб ринку праці;
6) створення центрів неформальної освіти для дорослих;
7) формування світогляду, розвитку самосвідомості, моральних якостей та естетичних почуттів;
8) розвиток творчих здібностей, підвищення професійної майстерності;
9) валідація та визнання результатів;
10) підвищення мотивації до неперервного навчання, відсутність примусовості;
11) формування внутрішньої відповідальності дорослих за результати освітньої діяльності [2; 3; 4; 8].

Важливу роль у поширенні неформальної освіти серед дорослих відіграють провайдери освіти, які допомагають сформувати здатність дорослої особистості гнучко пристосовуватись до змін соціокультурних, соціально-економічних та соціально-політичних реалій, застосовуючи знання, уміння та навички, які були отримані в системі формальної освіти та самоосвіти, яка досягається умінням дорослого учня опрацьовувати та використовувати інформацію відповідно вимогам роботодавців та викликам повсякденного життя [2]. Варто зазначити, що сьогодні провайдери неформальної освіти дорослих реалізують ідеї освіти і просвітництва всіх верств населення відповідно до вимог сучасних трансформацій. Серйозна урядова і правова підтримка сприяє розвитку як державних, так і недержавних навчальних закладів. Серед них особливе значення мають такі:

– літні університети;
– народні вищі школи;
– центри освіти дорослих.

Зауважимо, що центри освіти для дорослих відкриті для кожного громадянина Фінляндії та, як правило, належать до відповідного муніципалітету. У центрах освіти для дорослих викладаються курси, спрямовані на вивчення мистецтв, іноземних мов, розвитку практичних навичок, молодіжної, громадської та соціальної роботи. Будучи невід’ємною частиною неформальної освіти для дорослих Фінляндії, вони надають послуги у сфері загальної та професійної освіти відповідно до регіональних потреб. Функціонування цих центрів на 53% забезпечується з державного бюджету, на 28% – з муніципального, і тільки 15% складають кошти, які платять самі студенти. Центри об’єднані в Асоціацію KTOL (The Finnish Association of Adult Education Centres) [9].

Отже, враховуючи вищесказане, можна констатувати, що науковці розглядають неформальну освіту Фінляндії у більш широкому контексті, ніж просто організаційні рішення для освіти дорослого населення, що передбачає врахування всіх стадій життєдіяльності людини [8]. Її можна визначити як соціокультурну, соціально-економічну та соціально-політичну концепцію, яка задає вектор розвитку освіти фінського суспільства та формує основу для освіти людини впродовж усього життя в умовах трансформацій, спричинених швидкими темпами «старіння» знань та розвитком суспільства знань. Прогресивні рішення та ініціативи, що реалізуються провайдерами в системі неформальної освіти дорослих, можуть стати моделлю успішних перетворень для освітньої системи в Україні, але слід враховувати ступінь готовності до цього всіх учасників процесу неформального навчання. Отже, фінська система освіти дорослих допомагає людям отримати різнобічну освіту, засновану на безперервному навчанні, сприяє розвитку демократії, рівності, гарних стосунків між різними соціальними культурними групами, підвищує культурний рівень народу.

Використана література:

1. Бычкова Н. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. Бычкова // Пятигорск, 2004. – 322 с.
2. Мухлаева, Т. Международный опыт неформального образования / Т. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158-162.
3. Салохеймо Л. Значение неформального образования взрослых для обеспечения непрерывного образования в Финляндии: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-neformalnogo-obrazovaniya-vzroslyh-dlya-obespecheniya-nepreryvnogo-obrazovaniya-v-finlyandii#ixzz4XFSTrmfc.
4. Фольварочний І. Освіта дорослих у контексті модернізації неформальної освіти / І. Фольварочний // Вісн. Глухів. держ. пед. ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. – Глухів, 2008. – № 12. – С. 152–157.
5. Cameron R. The Interrelatedness of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Evidence from Labour Market Program Participants / R. Cameron, J. Harrison // Australian Journal of Adult Learning. – 2012. – Vol. 52, № 2 – P. 277–309.
6. Luukannel S. The effects of adult learning. The meaning and significance of non-formal learning in the lives of adults. Palmenia Center of Continuing Education, University of Helsinki. The report in Finnish. [Електронний ресурс] / S. Luukannel, J. Manninen. – URL: http://www.vsy.fi/doc/Raportti_Vaikutukset.pdf. Abstract in English: http://www.vsy.fi/en.php7kH4441/.
7. Lifelong Learning and Adults. OECD: Education Today, 2013 URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-today-2013/lifelong-learning-and-adults_edu_today-2013-9-en.
8. Thoidis I. Non-Formal Education in Free Time: Leisure or Work-Orientated Activity? / I. Thoidis // International Journal of Lifelong Education. – 2014. – Vol. 33, N 5. – P. 657-673.
9. Statistics Finland: Finland in Figures, 2013. – URL: http://www.stat.fi

References:

1. Bychkova N. I. Sotsialnoye obucheniye vzroslyh v usloviyah nyeformalnogo obrazovaniya: dis...d-ra ped.nauk: 13.00.01 / N. I. Bychkova // Pyatigorsk, 2004. – 322 s.
2. Muhlyeva T. V. Myezhnarodniy opyt nyeformalnogo obrazovaniya/T.V. Muhlyeva// Chyelovyek i obrazovaniye.– 2010. – № 4. – S. 158–162.
3. Saloheymo L. Znacheniye nyeformalnogo obrazovaniya vzroslyh dlya obyespyechye nyepryeryvnogo obrazovaniya v Finlyandiyi:[Elyektroniy ryesurs] ryezhym dostupu: http://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-neformalnogo-obrazovaniya-vzroslyh-dlya-obespecheniya-nepreryvnogo-obrazovaniya-v-finlyandii#ixzz4XFSTrmfc.
4. Folvarochnyy I.V. Osvita doroslyh u konteksti modernizatsiyi neformalnoyi osvity/I.V. Folvarochnyy // Visn.Gluhiv. derzh.ped. Un-tu, Ser.: Pedagogichni nauki. – Gluhiv, 2008. – № 12. – S. 152–157.
5. Cameron R. The Interrelatedness of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Evidence from Labour Market Program Participants / R. Cameron, J. Harrison // Australian Journal of Adult Learning. – 2012 – Vol. 52, № 2 – P. 277–309.
6. Lifelong Learning and Adults. OECD: Education Today, 2013 Accessed mode:. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-today-2013/lifelong-learning-and-adults_edu_today-2013-9-en.
7. Luukannel S., Manninen J. The effects of adult learning. The meaning and significance of non-formal learning in the lives of adults. Palmenia Center of Continuing Education, University of Helsinki. The report in Finnish/ [Електронний ресурс] / S. Luukannel, J. Manninen. – Acctssed mode: http:// http://www.vsy.fi/doc/Raportti_Vaikutukset.pdf. Abstract in English: http://www.vsy.fi/en.php7kH4441/.
8. Thoidis I. Non-Formal Education in Free Time: Leisure- or Work-Orientated Activity? / I. Thoidis // International Journal of Lifelong Education. – 2014. – Vol. 33, N 5. – P. 657-673
9. Statistics Finland: Finland in Figures, 2013 – Acctssed mode: http://www.stat.fi

Мелешко И. В. Неформальное образование взрослых как фактор социокультурной модернизации украинского общества: опыт Финляндии

Данная статья изучает понятие «неформальное образование взрослых» в контексте модернизации украинского общества, раскрывает его сущность как фактора социокультурных и социально-экономических трансформаций. В статье подчеркнуто факт, что за последние несколько десятилетий традиционная система образования уже не способна удовлетворить социальные и экономические потребности украинского общества. Определена важность качественно новых подходов к организации услуг дополнительного образования, профессионального и личностного развития каждого взрослого. Проанализировано то, что неформальное образование взрослых Финляндии тесно связано с учебно-ориентированным личностным процессом, в котором взрослые ученики являются активными потребителями знаний и навыков, воспроизводимых не по требованию системы образования, а для личного роста и совершенствования. На примере опыта Финляндии сформулированы основные стратегии неформального образования взрослых к потребностям украинского общества. Подчеркнуто факт, что человеческий капитал считается важным фактором в условиях социальных, экономических и политических преобразований.

Ключевые слова: *неформальное образование, образование взрослых, Финляндия, социальные, экономические и политические преобразования, стратегии финского неформального образования, особенности образования взрослых, рынок труда, профессиональная компетентность, личное развитие.*

Meleshko I. V. Non-formal education of adults as a factor of sociocultural modernization of Ukrainian society: experience of Finland

This article examines the concept of "non-formal adult education" in the context of modernization of Ukrainian society, revealing its essence as a factor of socio-cultural and socio-economic transformations. Special attention is given to the fact that over the last few decades the traditional system of education is no longer able to satisfy and meet the socio-economic needs of the Ukrainian society. The importance for qualitatively new approaches to the organization of additional education services,

professional and personal development of each adult personality is outlined. Finnish non-formal adult education is associated with a person-oriented learning process, in which adult learners are active consumers of knowledge and skills reproduced not at the demand of the educational system but for personal growth and improvement. On the example of Finnish experience, the main strategies of adult non-formal education for the needs of Ukrainian society are formulated. The fact that human capital is considered to be an important factor in social, economic and political transformations is underlined.

Key words: *non-formal education, adult education, Finland, social, economic and political transformations, strategies of Finnish non-formal education, features of adult education, labor market, professional competence, personal development.*

УДК 373.211.24/.378.14

Миськова Н. М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ДОШКІЛЬНЯТАМ ПРО СТАЛИЙ РОЗВИТОК»: АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх вихователів до реалізації інноваційної освітньої програми «Дошкільнятам про сталий розвиток». Акцентується увага на ефективності використання аксіологічного підходу до підготовки майбутніх вихователів. Розкрито основні поняття, на яких базується аксіологічний підхід в освіті, наведено види цінностей, якими має володіти майбутній вихователь дітей дошкільного віку. Зроблено спробу проаналізувати складові моделі поведінки дітей дошкільного віку в контексті сталого розвитку та на цій основі окреслити ті загальногуманістичні (життєлюбство, доброта, любов до ближнього (сердечність), справедливість, совість, глибока повага до людської гідності, терпимість, людяність) та професійно-педагогічні (універсальні, базові гуманістичні педагогічні цінності; цінності професійного володіння педагогічним спілкуванням; цінності, що становлять педагогічну культуру) цінності особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти, що набирають актуальності з означеної проблеми.

Ключові слова: *підготовка майбутніх вихователів, сталий розвиток, аксіологічний підхід, цінності, особистісні цінності, загально-гуманістичні цінності, професійно-педагогічні цінності, модель поведінки.*

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується на тому, що зусилля органів управління освітою та науково-методичних служб мають бути зосередженні на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти та виконанні перспективних завдань, серед яких видаляють дотримання принципів сталого розвитку. Саме тому пріоритетними стратегічними орієнтирами є оновлення змісту освіти, принципів методичної роботи з кадрами, забезпечення науково-методичного супроводу освітнього процесу, впровадження освіти для сталого розвитку в практику роботи закладів освіти. Тому актуальності набуває завдання підготовки педагогічних кадрів до викладання питань сталого розвитку. Імплементація ідей сталого розвитку в освітній процес закладів освіти передбачає вплив на зміну моделей поведінки здобувачів освіти, а через них – вплив на поведінку, свідомість їхніх батьків. Щоб впливати на дітей, педагог повинен мати відповідні цінності, але заклади вищої освіти, на жаль, ціннісному аспекту не приділяють уваги.

Дослідженнями сталого розвитку в Україні займались В. М. Боголюбов, І. М. Вахович, З. В. Герасимчук, Б. М. Данилишин, С. О. Криниця, С. А. Лісовський, Л. Ц. Масловська, Л. Е. Піскунова, В. А. Прилипко, А. П. Садовенко, В. І. Середа та багато інших. Не залишається поза увагою дослідження проблеми освіти для сталого розвитку. Досліджені такі аспекти окресленої проблеми: ідеї освіти для сталого розвитку (Г. Х. Брундланд, А. Д. Цимбалару, Л. М. Пилипчатіна, О. І. Пометун, Т. М. Смагіна тощо); ідеї освіти для сталого розвитку дошкільнят (Н. В. Гавриш, О. В. Саприкіна, О. І. Пометун). Так, теоретичні засади освіти для сталого розвитку представлено в публікаціях В. І. Карамушки, О. І. Пометун, І. М. Сущенка та ін. Авторами визначено поняття сталого розвитку, основні концепції, визначальні чинники сталого розвитку. У працях І. В. Андрусенко, О. В. Онопрієнко, А. Д. Цимбалару описані також провідні засади освіти для сталого розвитку. Проте проблему підготовки майбутніх вихователів до імплементації ідей сталого розвитку в роботу з дітьми дошкільного віку досліджено недостатньо.

Мета статті – теоретично обґрунтувати необхідність використання аксіологічного підходу в підготовці майбутніх вихователів до реалізації інноваційної освітньої програми «Дошкільнятам про сталий розвиток».

У спеціальних словниках термін «sustainable» визначається характеристикою процесу або стану, який може підтримуватись невизначено довго, а термін «sustainable development» покращенням якості людського життя при збереженні сталості підтримуючих екосистем. Загалом, ідеться про систему цінностей, складову культурного світобачення кожної людини і суспільства в цілому, яка не залежала б від економічних сплесків чи занепадів, зміни політичної влади, у якій би захист і збереження природи, турбота про людину, її життя і дотримання її прав вважались такими важливими, як і саме життя [5].

Для реалізації ідей сталого розвитку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти Н. В. Гавриш та О. І. Пометун розробили спеціальну освітню програму з методичними матеріалами «Дошкільнятам про ста-

лий розвиток». Автори підкреслюють, що особливості організації освіти для сталого розвитку в дошкільному закладі зумовлені специфікою розвитку психічних процесів дошкільників, їхнім світоглядом, а важливими складовими методики впровадження освіти для сталого розвитку є самопізнання, самонавчання дітей через діяльність, спрямування дітей на прийняття самостійних рішень у повсякденному житті, виконання дій у напрямі сталого розвитку [4]. Автори акцентують увагу на тому, що в процесі такого навчання, змінюється роль педагога: він стає організатором дій дітей, створює умови для безпечного й ефективного процесу навчання [6].

Сталий розвиток охоплює три сфери суспільного життя: екологічну, економічну й соціальну. Таким чином, для забезпечення неперервного сталого поступу цивілізації необхідно виконати завдання переходу від некерованого стихійного розвитку до керованого, гармонійного, стабільного, безпечного за умови збереження біосфери. Поняття сталого розвитку виражає досить просту ідею: необхідно досягнути гармонії між людьми і суспільством та природою. Тобто в майбутньому має сформуватися соціоприродна система, здатна розв'язувати сукупність протиріч, а саме: між природою і суспільством, між екологією й економікою, між розвинутими країнами і тими, що розвиваються, між теперішніми і майбутніми поколіннями, між багатими і бідними, між уже сформованими потребами людей і розумними потребами тощо [3].

О. І. Бондар, В. М. Боголюбов, М. О. Клименко, Т. В. Тимочко та ін., дотримуються думки, що підготовку фахівців для сталого розвитку необхідно здійснювати на базі екологічних спеціальностей, тобто провести трансформацію екологічної освіти, направлену на формування фахівця-еколога нового покоління, який буде на сучасному етапі виконувати провідну роль у втіленні ідей сталого розвитку в різних галузях. Ми не погоджуємося з такою думкою, оскільки аналіз освітньо-професійної програми показав, що у підготовці фахівців спеціальності 101 «Екологія» відсутні навчальні дисципліни, орієнтовані на вивчення вікових та психологічних особливостей дітей на різних вікових етапах, фахових методик навчання, виховання, розвитку, інноваційних педагогічних технологій тощо, що унеможливлює професійну діяльність осіб зазначеної спеціальності саме в освітній галузі.

У 2015 році вченою радою Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України схвалено посібник «Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку», який містить програми спецкурсів за вибором студентів факультетів хімії, біології, географії, факультету початкової освіти та програми навчальних курсів для вчителів у системі післядипломної освіти. Організація освітньої процесу в закладах дошкільної освіти та в початковій, а тим більше, у середній та старшій школі, як і вікові та психологічні особливості здобувачів освіти у цих закладах, суттєво відрізняються. Тому актуальності набуває розроблення програми спецкурсу для майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Н. В. Гавриш та О. І. Пометун підкреслюють, що важливим чинником формування моделей поведінки в контексті сталого розвитку в дошкільнят виступає демонстрація педагогом власних моделей поведінки, орієнтованих на сталий розвиток [6]. Тому вважаємо, що підготовка майбутнього вихователя до реалізації освітньої програми «Дошкільнятам про сталий розвиток» має здійснюватися саме на засадах аксіологічного підходу, адже, щоб демонструвати моделі поведінки, орієнтовані на сталий розвиток, вихователю слід дотримуватися їх у повсякденному житті. Як свідчать результати дослідження, учинки, орієнтовані на сталий розвиток, притаманні лише 5% вихователів (усього опитано 120 осіб) закладів дошкільної освіти та 1% студентів (опитано 130 осіб) спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Таким чином, щоб поведінка педагога стала зразком у контексті сталого розвитку, у підготовці майбутніх вихователів слід робити акценти на виховання їх особистісних цінностей. Саме на понятті «цінність» базується аксіологічний підхід в освіті.

Аксіологічний підхід у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти, на думку С. С. Вітвицької, передбачає виховання гуманістичного типу особистості студента. Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення [2].

Основною дефініцією поняття «цінність» є значущість певних реалій дійсності з точки зору задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів людини; це те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. Як зазначає І. Д. Бех, цінностями у філософії, етиці, естетиці, соціології вважається продукт конкретних історичних умов суспільного життя. На кожному етапі розвитку суспільства створюється специфічний набір і структура цінностей. Вони сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів в особистісні принципи життєдіяльності, адже перетворюються у внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості [1, с. 8].

Т. М. Ткачук відводить особливе місце в системі життєвих цінностей загальногуманістичним цінностям – сукупності загальнолюдських моральних якостей, які утворюють ядро особистості, що визначає її ставлення до світу та інших людей. Майбутній педагог повинен володіти ще й системою гуманістичних цінностей у сучасній освіті. Цю систему Т. М. Ткачук представлено такою трикомпонентною структурою: а) універсальні, базові гуманістичні педагогічні цінності (антропоцентризм, самостійна й творча роль людини, самопізнання, розвиток інтелекту, моральний уплив знання, розвиток здібностей, вільна поведінка особистості); б) цінності педагогічного спілкування (емпатія, конгруентність, рефлексія, толерантність, активний підхід, емоційна стабільність); в) цінності, що визначають педагогічну культуру (професійна захопленість, такт, відповідальність). Автор підкреслює, що структура системи гуманістичних цінностей майбутніх педагогів може бути представлена двома підструктурами: 1) загальногуманістичних цінностей; 2) професійно-педаго-

гічних гуманістичних цінностей. До загальногуманістичних Т. М. Ткачук зараховує життєлюбство – головну цінність існування людини й суспільства; доброту – здатність прихильно ставитися до людей, приносити радість і задоволення, щирість у стосунках; любов до ближнього (сердечність) – почуття глибокої сердечної прихильності, відданості; співчуття – здатність ставитися з розумінням, із жалістю до переживань людини, її проблем, турбот; справедливість – здатність до неупереджених учинків та дій відповідно до моральних та правових норм суспільства; совість як тип поведінки людини відповідно до морально-етичних норм людської спільноти; глибока повага до людської гідності – здатність розкривати, розвивати найкращі якості людини; терпимість – моральне ставлення до особливостей інших людей; людяність як вираження принципу гуманізму щодо повсякденних взаємин людей. Професійно-педагогічні гуманістичні цінності – це універсальні, базові гуманістичні педагогічні цінності; цінності професійного володіння педагогічним спілкуванням; цінності, що становлять педагогічну культуру [7].

Освітньою програмою «Дошкільнятам про сталий розвиток» визначено такіі дії, моделі поведінки дітей старшого дошкільного віку: вітаюся з усіма; вітаюся в різних ситуаціях; пропоную допомогу і підтримку; прошу про допомогу; дякую за подарунок; дякую за підтримку і допомогу; обмінююсь іграшками; використовую навіть клаптик паперу; закручую кран, коли непотрібно; роблю тоненьку цівку, коли мию; зберігаю подарунки природи; роблю подарунки з природних матеріалів; вітаю зі святами; дарую добрі слова; виготовляю подарунок на День народження; роблю приємну послугу в подарунок. Отже, можемо зробити висновки, що підготовка майбутнього вихователя до реалізації освітньої програми «Дошкільнятам про сталий розвиток» на засадах аксіологічного підходу має фокусуватись на формуванні професійно-педагогічних, загально-гуманістичних цінностей особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти. Проте вважаємо за необхідне зарахувати до загальногуманістичних цінностей бережливе ставлення до природи як самоцінності. Важливо також пам'ятати, що майбутній вихователь має не просто знати, розуміти та говорити про окреслені цінності, а володіти ними, підтвердженням чого, на нашу думку, будуть конкретні вчинки в контексті сталого розвитку.

Таким чином, саме підготовка майбутніх вихователів до реалізації освітньої програми «Дошкільнятам про сталий розвиток» на засадах аксіологічного підходу сприятиме формуванню особистісних цінностей майбутніх фахівців, що призведе до появи у їхній поведінці вчинків, орієнтованих на сталий розвиток – чинника формування моделей сталої поведінки в дошкільнят.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в розробленні програми та визначенні методологічних основ спецкурсу підготовки майбутніх вихователів до реалізації освітньої програми «Дошкільнятам про сталий розвиток».

Використана література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Вітвіцька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя / С. С. Вітвицька // Креативна педагогіка. – 2015. – № 10. – С. 63–67.
3. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: навчально-методичний посібник для дошкільних навчальних закладів / Н. В. Гавриш, О. В. Саприкіна, О. І. Пометун; за заг. ред. О. І. Пометун. – Дніпропетровськ : «Ліра», 2014. – 120 с.
4. Пометун О. І. Бути чи не бути – ось у чому питання / О. І. Пометун, Н. В. Гавриш // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 3. – С. 4–10.
5. Пометун О. І. Освіта для стійкого розвитку – інновація XXI століття / О. І. Пометун // Освітні коментарі. – 2011. – № 7-9. –
6. Пометун О. І. Сталий розвиток: стосується кожного / О. І. Пометун, Н. В. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2018. – № 3. – С. 2–15.
7. Ткачук Т. С. Виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічних коледжів у процесі волонтерської діяльності: дис. … канд. педагогічних наук: 13.00.07 – Теорія і методика виховання / Ткачук Тамара Сергіївна. – Луганськ, 2012. – 220 с.

References:

1. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti: U 2 kn. Kn. 1: Osobystisno-oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady: Navch.-metod. vydannia / I. D. Bekh. – Kyiv : Lybid, 2003. – 280 s.
2. Vitvitska S. S. Aksiolohichnyi pidkhid do vykhovannia osobystosti maibutnoho vchytelia / S. S. Vitvytska // Kreatyvna pedahohika. – 2015. – № 10. – S. 63-67.
3. Doshkilniatam – osvita dlia staloho rozvytku: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia doshkilnykh navchalnykh zakladiv / N. Havrysh, O. Saprykina, O. Pometun; za zah. red. O. Pometun. – Dnipropetrovsk: «Lira», 2014. – 120 s.
4. Pometun O. Buty chy ne buty – os u chomu pytannia / O. Pometun, N. Havrysh // Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu. – 2015. – № 3. – S. 4–10.
5. Pometun O. I. Osvita dlia stiikoho rozvytku – innovatsiia XXI stolittia. / O. Pometun // Osvitni komentari. – 2011. – № 7-9.
6. Pometun O. Stalyi rozvytok: stosuietsia kozhnoho / O. Pometun, N. Havrysh // Doshkilne vykhovannia. – 2018. – № 3. – S. 2-15.
7. Tkachuk T.S. Vykhovannia humanistychnykh tsinnostei u studentiv pedahohichnykh koledzhiv u protsesi volonterskoi diialnosti: dys. … kand. pedahohichnykh nauk: 13.00.07 – Teoriia i metodyka vykhovannia / Tkachuk Tamara Serhiivna. – Luhansk, 2012. – 220 s.

Миськова Н. Н. Подготовка будущих воспитателей к реализации образовательной программы «Дошкольникам об устойчивом развитии»: аксиологический поход

Статья посвящена проблеме подготовки будущих воспитателей к реализации инновационной образовательной программы «Дошкольникам об устойчивом развитии». Акцентируется внимание на эффективности использования аксиологического подхода к подготовке будущих воспитателей. Раскрыты основные понятия, на которых базируется аксиологический подход в образовании, приведены виды ценностей, которыми должен обладать будущий воспитатель детей дошкольного возраста. Сделана попытка проанализировать составляющие модели поведения детей дошкольного возраста в контексте устойчивого развития и на этой основе определить те общегуманистические (жизнелюбие, доброта, любовь к ближнему (сердечность), справедливость, совесть, глубокое уважение к человеческому достоинству, терпимость, человечность) и профессионально-педагогические (универсальные, базовые гуманистические педагогические ценности; ценности профессионального владения педагогическим общением; ценности, составляющие педагогическую культуру) ценности личности будущих специалистов дошкольного образования, которые набирают актуальность с обозначенной проблемы.

Ключевые слова: *подготовка будущих воспитателей, устойчивое развитие, аксиологический подход, ценности, личностные ценности, гуманистические ценности, профессионально-педагогические ценности, модель поведения.*

Myskova N. M. Preparation of the future educators for the implementation of the educational program "To preschool children about sustainable development": axiological approach

The article deals with the problem preparation of the future educators for the implementation of the innovative educational program "To Pre-School Children about Sustainable Development". The emphasis is on the effectiveness of the usage of axiological approach to the preparation of the future educators. The basic concepts on which the axiological approach in education is based have been revealed, the types of values, which the future educator of pre-school children should have to possess, have been offered. The attempt is made to analyze the components of the model of behavior of pre-school children in the context of sustainable development and, on this basis, to outline those general-humanistic (life love, kindness, love for the neighbor (heartiness), justice, conscience as a type of behavior, profound respect for human dignity, tolerance, humanity) and professional-pedagogical (universal, basic humanistic pedagogical values, values of professional possession of pedagogical communication, values that make up pedagogical culture) values of the future specialists of pre-school education that become more and more actual on the mentioned problem.

Key words: *preparation of the future educators, sustainable development, axiological approach, values, personal values, general-humanistic values, professional- pedagogical values, model of behavior.*

UDC 372.881.111.1

Misiura Ya. Yu.

TEACHING ENGLISH TO GENERATION Z

Due to the formation of a new generation, the approaches and methods of teaching also evolved. The aim of our research is to disclose peculiar features of the Generation Z, generation that is getting its degree at higher educational institutions in Ukraine, and to call attention to a relatively new function of an educator – teacher as an instructor. Specifically, we aim to discover appropriate methods for teaching English to the new generation. In order to define Generation Z, we turned to the following researchers: Linda Nilson, Kaylene C. Williams and Robert A. Page, Eunjung Grace Oh and Thomas C. Reeves. Taking into account recent historical events, social processes and cultural trends in Ukraine, we define Generation Z as socially engaged, self-confident and empowered. Information Age made them high-tech driven, actively involved in social media, ready for self-education and self-development. They are inclined to study independently and to develop their skills using various digital resources. Unfortunately, self-education process among university representatives of Generation Z shows little effectiveness due to lack of particular instructions and assistance from their teachers. We defined following methods to improve independent studying among students: social media as a communication tool, usage of computer programs and online resources, culture of teamwork and project work.

Key words: *Generation Z, GenZers, instructor, teaching methods, self-education, independent study.*

"...Self-confident, extremely social, technologically sophisticated, action bent, goal oriented, service or civic minded, and accustomed to functioning as part of a team. On the flip side, they are also impatient, demanding, stressed out, sheltered, brand oriented, materialistic, and self-centered" [2, p. 11]. Can you guess who we are talking about? Yes, your students.

Every teacher from time to time is looking at his or her students and wondering whether they are listening or not, whether they are interested in the topic being discussed or just waiting until the class is over. There is sometimes a wish to know what learners are thinking about at the moment of teaching and what their opinion about you as a teacher is. The idea of getting inside your students' heads is not odd at all, in fact, it helps you understand them much better, satisfy their learning needs so they could fulfill their potential, and use appropriate learning techniques

and methods to make a learning process more effective. In other words, it all leads us to becoming better teachers. We consider that analyzing features of the whole generation, which is in the process of studying at universities, will help teachers to organize more efficient environment and use proper methodology. We are going to disclose peculiar features of the generation that is in bloom right now and getting their degree at higher educational institutions in Ukraine. Moreover, we are focusing on finding out the advantages for teaching current generation English at its best.

Clearly, there has always existed a gap between teachers and students due to training time and efforts needed to become a good educator. And longer teachers' work, bigger this generation gap becomes and it gets extremely important to be aware of the characteristics of new generations since they develop and evolve under different socio-cultural and historical circumstances.

The aim of our paper is to show the peculiarities of teaching English to so call generation Z and to call attention to a relatively new function of an educator – teacher as an instructor. We also conducted a survey and gathered statistical data about students who undertake steps to study English on their own and what methods of work they use.

In our article in order to define Generation Z, we studied researches of the following authors: Linda Nilson, Kaylene C. Williams and Robert A. Page, Bruce Tulgan, Eunjung Grace Oh and Thomas C. Reeves. Kaylene C. Williams and Caroline Williams helped us to form the idea of a teacher as an instructor or manager. We also took into consideration Kevin Bain's view on the importance of independent study and efficient class management.

Who GenZers are one of the first scientists who raised the issue of generations was Karl Mannheim, Hungarian sociologist. He pointed out that the influence of historical events, social processes and cultural trends makes notable impact on people and socio-historical environment is what that forms and shapes generations [3].

Generation Z is, clearly, the newest generation but in modern sociology studies there is no unified approach towards generation time frames and features and, of course, it differs from country to country. Kaylene C. Williams and Robert A. Page state that Generation Z was born after 1994 and is still shaping itself, therefore it's not fully defined yet [6, p. 10]. Bruce Tulgan refers to Generation Z as GenZers and claims that its representatives were born in late 90s and raised in 2000s [5]. According to the research, conducted by Eunjung Grace Oh and T. C. Reeves, age frame of Generation Z is shifted to 2001 – present [4, p. 296–297]. The main thing is that GenZers are the youngest generation and the oldest of them are now 17-24 years old. This is the exact age of our students that are studying at universities.

These young people don't imagine their lives without "always on" smartphones, 24/7 Internet connection, social media exposure and taking photos of everything and everywhere. Bruce Tulgan, American management specialist, points out that "they (GenZers) have never known a world in which one could not be in conversation with anyone anywhere any time and they will shock you with their ability to leverage this connectivity" [5, p. 6].

One of features of today's young people identity is their dependence on social networks. Posting and updating their profiles on Facebook or Instagram helps feel themselves included and more secure among their friends. GenZers are totally into the idea of fitting in, following trends and getting popular brands.

"They are accustomed to high-tech and multiple information sources, with messages bombarding them from all sides" [6, p. 11]. Constant flow of messages on Facebook, Viber, Telegram, Snapchat or WhatsApp makes them feel engaged and connected and also facilitates multitasking, since it is not as stressful for them as for those who are not used to it.

These young people are brought up in the Information Age and from early childhood they are computer literate and are comfortable learning new programs, using various websites and applications to make their lives easier. "They want to be challenged, they want to be empowered to make their own decisions, and as digital natives, they expect technology to play an instrumental role in their educational experience" [9, p. 8].

If they don't know about something they google it or if they are not sure how to do it, they watch YouTube tutorial. Due to the Internet, there are really no boundaries in knowledge and skills for them. These conditions opened the opportunities for self-education and continuous professional development. "Gen Z students flourish in any learning environment where they can flex their aptitude for self-reliance and their ability to self-educate. Predisposed to learning and conducting research, they are prepared to make their own decisions based on that research" [9, p. 6].

Discussing Generation Z in Ukraine, we have to take into consideration particular historical events and socio-cultural processes happening in our society since the beginning of 2000. Series of protests and political events that took place in our country such as The Orange Revolution in 2004 and The Revolution of Dignity in 2014 and various controversial political events shaped today's Generation Z in Ukraine. This political environment and social mood made developing generation determined to be heard, socially active and engaged, ready to defend their rights and opinions. On the other hand, cultural, sport and scientific success during those years represented by Ruslana and Jamala, winners of Eurovision song contest, Klichko brothers, the ultimate boxing champions, considerate achievements in IT industry by Ukrainian specialists, helped GenZers feel more self-confident and empowered. Internet has given access to the whole world and made young people realize that there are no actual borders and everyone can make a difference.

Taking into consideration characteristic features of Ukrainian Generation Z, we can say that they are determined to be heard, socially engaged and ready to defend their rights and opinions, they are also more self-confident and empowered. Information Age made them high-tech driven, actively engaged in social networks, brand oriented, eager to multitask, ready for self-education and self-development.

Students ready to study on their own. Having analyzed peculiar features of GenZers, let's focus on the advantages of this generation and how it impacts the university education and teaching English, in particular. Due to

the Internet access and availability of computer technologies, Generation Z feels comfortable enough to google whatever they are curious about, research and learn on their own. These characteristics become very helpful and may become a key in facilitating university education and implementing autonomous learning in the Ukrainian educational system.

We conducted a survey, questioning sixty first year students of the following specialties: marketing, management, economics, law and psychology. They were asked whether they study English on their own, if yes then what methods they use, if not then what is the reason. According to the statistical data, gathered from conducted survey, 83,3% of questioned students study English by themselves and only 16,7% do not.

The results show that the majority of learners are willing to undertake their own steps towards mastering a new language. Survey indicates that 56,4% of students study English independently with the help of watching movies in English online. On the one hand, watching video material significantly improves learners' listening skills and enlarges active vocabulary. But on the other hand, this method does not develop, what is supposed to be the aim of studying English, that is students' speaking skills. 25,5% of total participants use websites and other online resources to improve their foreign language skills. This option shows more serious and responsible approach towards learning since students are willing to spend time searching for an appropriate website and to actually learn something new offered by the resource developers. 23,6% of sixty students who participated chose to use course books, either downloaded or purchased at the store. This approach is aimed to train writing, reading and listening skills but is much more effective in the classroom, since speaking needs to involve at least two people. Another method, used by 25,5% of participated students, is aimed to improve mainly learners' listening and speaking skills, that is communication with native speakers through social networks or conversations clubs. It is extremely efficient especially are students do this kind of activity on regular basis.

As for the students who chose not study language on their own, their number is relatively small. Only six students out of sixty admitted they either do not have time or opportunities to study English on their own. Other five students believe that to study foreign language independently is not effective and almost impossible. Four more learners were unclear about the reasons of their unwillingness to study English on their own.

In general, self-education process among university representatives of Generation Z is happening but it shows little effectiveness. The thing is clearly missing is supervision or guidance by an instructor, the professional who is aware of techniques and methods of studying English independently, is eager to share, is ready to advise and assist whenever students need it.

Teacher as an instructor. Along with development of a new generation, meaning Generation Z, the approaches and methods of teaching also evolved. Kaylene C. Williams notes that "the role of teachers seems to be shifting from preprogrammed knowledge dispensers to instead managers of student learning and the learning environment" [8, p. 6]. The analysis of general characteristics of our new generation showed that they are much more independent and self-sufficient than their predecessors. They are inclined to studying independently and to develop their skills using various digital resources. Computers have become an indispensable tool in the process of self-education and self-development.

According to Kevin Bain "the best teachers plan their courses… with the goal of encouraging students to learn on their own…" [1, p. 114]. Assigning independent tasks and instructing students how to complete them will help learners become more flexible and accustomed to the notion of life-long learning. Having reviewed features of Generation Z helped us concentrate on new directions to pursue in teaching methodology.

Social media as a communication tool. "Always on" smartphones and 24/7 Internet connection are not drawbacks. Try to use them to your advantage. While giving assignments, let learners know that they can reach you with questions. Of course, teacher's working hours need to be limited, so students didn't invade his or her private life and the issues, they contact their educator with, have to be reasonable, not every trivia they find confusing. Using social media as the communication tool between students and teachers may facilitate self-education and ruin unnecessary barriers. Bruce Tulgan points out: "Managing Generation Z requires mastering the tools of social media" [5, p. 6].

Computer programs and online resources. Most of representatives of Generation Z are computer literate since early childhood and their smartphones are an integral part of themselves. Assign tasks that either have to be completed using computer programs, such as Microsoft Word, Power Point, Adobe Photoshop or online applications Google Docs, Slides etc., or are based on online resources, such Google Applications as Search, Forms, Analytics, Sites, YouTube etc. For example, simple home assignment with grammar exercises can be combined with a link on a YouTube grammar tutorial that helps to refresh their memory about reviewed grammar pattern and becomes more interesting for students since it involves Internet resources.

Team work. The era of social media makes it much easier for learners to work in teams. They don't need to get physically together and waste time on a commute, students can easily contact through Skype, Facebook or Viber. It can be either video conference or a simple chat, both variants will work perfectly. In this case, English classes have to include some group presentations or project team work on various topics on the curricular.

Projects. Due to one the key characteristics of Generation Z – to google everything they are curious about, it would be a good idea to introduce project work to your English classes. It will improve learners' research skills, critical thinking and creativity. Students become more independent in their work and, moreover, they feel responsible for completing and presenting their projects.

The key to all mentioned methods of work is teacher’s clear instructions. Before assigning any tasks, a teacher has to think everything through, to anticipate possible problems and questions and to be ready to advise and help students out. An instructor must be sure that everyone can get everything needed for the assignment and is able complete it. If an educator gives a task to work with an online resource or computer program, he should have some experience in working with it, so in case any of students is having issues the teacher could assist.

Due to the formation of a new generation, the approaches and methods of teaching also evolved. Taking into account recent historical events, social processes and cultural trends in Ukraine, we define Generation Z as socially engaged, self-confident and empowered. Information Age made them high-tech driven, actively involved in social media, ready for self-education and self-development. They are inclined to study independently and to develop their skills using various digital resources. Unfortunately, self-education process among university representatives of Generation Z shows little effectiveness. We defined following methods to improve independent studying among students: social media as a communication tool, usage of computer programs and online resources, team work and projects. The key to all mentioned methods of work is teacher’s clear instructions. This is the reason of our focus on a teacher as an instructor. These views have defined the direction of our further research.

References:

1. Bain K. (2004). What the best college teachers do. Cambridge, MA: Harvard University Press. Retrieved from https://goo.gl/ibouv5
2. Nilson, L. (2010). Teaching at Its Best: a Research-based Resource for College Instructors. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved from https://goo.gl/J4rj19
3. Pilcher, J. (1994). Mannheim’s Sociology of Generations: an Undervalued Legacy. BJS, 45 (3). Retrieved from https://goo.gl/rsCWYC
4. Reeves, T. & Oh E. (2008). Generational Differences, Handbook of Research On Educational Communications and Technology. New York, NY: Taylor & Francis Group.
5. Tulgan B. (2013). Meet Generation Z: The second generation within the giant “Millennial” cohort. Rainmaker Thinking. Retrieved from https://goo.gl/mgNd9p
6. Williams K. & Page R. (2010). Multi-Generational Marketing: Descriptions, Characteristics, Lifestyles, and Attitudes. Journal of Applied Business and Economics, 11 (2). Retrieved from https://goo.gl/iHa5SS
7. Williams K. & Page R. (2011). Marketing to the Generations. Journal of Behavioral Studies in Business. Retrieved from https://goo.gl/beqqgA
8. Williams K. & Williams C. (2011). Five Key Ingredients for Improving Motivation. Research in Higher Education Journal, 11. Retrieved from https://goo.gl/9ASw7y
9. Zimmer C. (2015). Getting to Know Gen Z: Exploring Middle and High Schoolers’ Expectations for Higher Education. Barnes & Nobles College Journal. Retrieved from https://goo.gl/Aae8ts

Місюра Я. Ю. Особливості викладання англійської мови для покоління Z

Завдяки формування нового покоління розвиваються підходи і методи навчання. Мета дослідження – розкрити основні риси покоління Z, яке зараз здобуває освіту у вищих навчальних закладах України, і привернути увагу до відносно нової функції педагога – вчителя-інструктора. Ми прагнемо розглянути актуальні методи викладання англійської мови. Для того, щоб дати визначення поколінню Z, ми звернулися до таких дослідників: Лінди Нілсон, Кайлен К. Вільямса і Роберта А. Пейджа, Еунджунга Грейса і Томаса К. Рівза. Беручи до уваги нещодавні історичні події, соціальні процеси і культурні тенденції в Україні, ми визначаємо покоління Z як соціально активне, впевнене в собі і готове до дій. Вільний доступ до комп’ютерних та Інтернет-ресурсів зробив їх зацікавленими в новітніх технологіях, активними користувачами соцмереж, готовими до самоосвіти та самовдосконалення. Вони схильні самостійно вчитися і розвивати свої навички, використовуючи сучасні технології. На жаль, процес самоосвіти серед представників покоління Z показує малу ефективність через відсутність конкретних інструкцій і допомоги з боку вчителів. Ми визначили такі методи поліпшення самостійного вивчення іноземної мови студентами: соціальні медіа як інструмент комунікації, використання комп’ютерних програм і онлайн-ресурсів, командна та проектна робота.

Ключові слова: *покоління Z, методи викладання, самоосвіта, самостійне вивчення.*

Мисюра Я. Ю. Особенности преподавания английского языка для поколения Z

Благодаря формированию нового поколения развиваются подходы и методы обучения. Цель нашего исследования – раскрыть основные черты поколения Z, которое сейчас получает образование в высших учебных заведениях Украины, и привлечь внимание к относительно новой функции педагога – учителя как инструктора. В частности, мы стремимся рассмотреть актуальные методы преподавания английского языка. Для того, чтобы дать определение поколению Z, мы обратились к таким исследователям: Линде Нилсон, Кайлену К. Уильямус и Роберту А. Пейджу, Еунджунгу Грейсу и Томасу К. Ривзу. Принимая во внимание недавние исторические события, социальные процессы и культурные тенденции в Украине, мы определяем поколения Z как социально активное, уверенное в себе и готовое к действиям. Свободный доступ к компьютерным и Интернет-ресурсам сделал их заинтересованными в новейших технологиях, активными пользователями соцсетей, готовыми к самообразованию и самосовершенствованию. Они склонны самостоятельно учиться и развивать свои навыки, используя современные технологии. К сожалению, процесс самообразования среди представителей поколения Z показывает малую эффективность из-за отсутствия конкретных инструкций и помощи со стороны учителей. Мы определили такие методы улучшения самостоятельного изучения иностранного языка студентами: социальные медиа как инструмент коммуникации, использование компьютерных программ и онлайн-ресурсов, командная и проектная работа.

Ключевые слова: *поколение Z, методы преподавания, самообразование, самостоятельное изучение.*

УДК 373.091.214:373.091.64]:94

Могорита В. М.

МОДЕРНІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ

У статті проведено загальний аналіз тенденцій у трансформації змісту шкільної історичної освіти в роки незалежності, що знайшли своє відображення в навчальних програмах та підручниках. Надано оцінку стандартизації – основному механізму нормативного регулювання змісту історичної освіти. На конкретних прикладах показано ступінь реалізації засад нової освітньої парадигми в навчальних програмах та підручниках. Аргументовано необхідність переосмислення змісту освіти з позиції компетентнісного підходу, що стане запорукою повноцінного та різнобічного розвитку школярів. Зроблено висновок про необхідність подальших змін у змісті шкільної історичної освіти, а тому й модернізації змісту навчальних програм та підручників.

Ключові слова: *зміст освіти, навчальна програма, підручник історії, стандартизація освіти, компетентнісний підхід.*

Повноцінному розвитку особистості школяра може сприяти тільки якісна шкільна освіта. Освіта має стати саморегульованою системою, що постійно змінюється відповідно до викликів суспільного розвитку. Її завдання полягає в тому, щоб забезпечити набуття здобувачами освіти навичок і вмінь самостійно здобувати знання упродовж життя та застосовувати їх у практичній діяльності, позаяк динамізм знань та інформації підтверджує, що навчити на все життя в школі неможливо. В умовах глобалізації також актуалізується завдання патріотичного єднання нації. Саме тому питання змісту освіти загалом та історичної зокрема залишається в центрі уваги педагогічної спільноти та суспільства. Зміни в навчальних планах і програмах, що є носіями змісту освіти, позначились у змінах у навчальній літературі.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі формування змісту освіти присвячено багато праць вітчизняних та зарубіжних учених. Концептуальні засади змісту освіти висвітлено в працях М. Бургіна, І. Лернера, А. Хуторского та ін. Модернізаційні процеси змісту освіти досліджували К. Баханов, К. Гуз, С. Кульчицький, О. Ляшенко, О. Удод. Вплив особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів на формування змісту освіти з'ясовується в працях С. Кляпко, О. Савченко, О. Слюсаренко, І. Якіманської та ін. Результати цих досліджень ураховані нами при аналізі процесів формування змісту навчальних програм та шкільних підручників історії.

Мета статті – розкрити основні моменти трансформаційних змін у формуванні змісту шкільної історичної освіти через характеристику змісту навчальних програм та підручників.

Виклад основного матеріалу. Вивчення історії в школі спрямоване на розвиток та соціалізацію особистості учнів, формування світоглядних орієнтирів та національної свідомості. Цілком погоджуємося з думкою Г. Вуйцік-Лаган про те, що ми мусимо поставити собі такі питання: навіщо вивчати історію і яким чином це робити, а відповідь потрібно знайти швидко, адже нинішня молодь часто думає, що історія є пережитком і не вартує повертатися до минулого, а коли постійно озиратимемося, то не встигнемо за іншими [4, с. 254].

І. Якіманська наголошує на необхідності врахування таких принципів побудови навчального предмету: зміст навчального предмету повинен відтворювати систему знань, методи пізнання; методологія та логіка побудови навчального предмету мають відображати історичний шлях розвитку наукового знання; навчальний предмет забезпечує засвоєння наукових знань, створює умови для подолання труднощів пізнання; реалізація навчального змісту забезпечується використанням підручника [17, с. 49-50].

Упродовж останнього десятиліття XX століття – початку XXI століття зміст шкільної історичної освіти зазнав суттєвих змін, які знайшли своє відображення в навчальних програмах та підручниках. К. Баханов, виходячи з характеру змін, що відбулися, виділяє три етапи: 1989–1992 рр. – період запровадження курсу історії України; 1992–1996 рр. – формування змісту історичних курсів та спроба запровадження цивілізаційного підходу; 1996–2005 рр. – створення нових схем і підходів у формуванні змісту шкільної історичної освіти, розробкою проектів державних стандартів, прийняттям програм для 12-річної загальноосвітньої школи [1, с. 30]. Варто виділити четвертий етап, початком якого слід вважати появу нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (2011), що супроводжується істотними змінами в змісті шкільної історичної освіти.

Перші орієнтовані програмні документи та проекти програм 1992 р. спирались на знаннєву парадигму, і тільки до змісту проекту програми з історії України було внесено перелік умінь учнів, які мають бути сформовані протягом навчання [1, с. 63]. Л. Вороніна та О. Корсакова, аналізуючи перші програмні документи у змісті шкільної історичної освіти, зазначають, що недоліком програм є надмірне акцентування уваги на знаннях. І хоча в них перераховуються вимоги до вмінь учнів, проте в змісті не передбачаються способи діяльності, що мають забезпечити їх формування [3, с. 35].

О. Ляшенко, аналізуючи властивості змісту сучасної освіти, вважає, що слід відійти від принципу енциклопедичності, оскільки освіченість та інтелектуальний потенціал людини сьогодні оцінюється здатністю застосовувати знання в нестандартних ситуаціях; усі реформи освітньої системи повинні бути направлені на

реалізацію компетентнісної функції змісту освіти; не слід у змісті освіти протиставляти науковий, філософський та релігійний світогляди, адже на їх основі формуються різні світоглядні позиції; національний курикулум має бути побудований з урахуванням тенденцій і міжнародного досвіду формування змісту загальної середньої освіти; для сучасної людини важливо не лише володіти методами інноваційної діяльності, а й мати інноваційне мислення, яке спонукає до пошуку нових знань [9, с. 10-12].

Простежимо трансформацію змісту підручників, що була наслідком змін навчальних програм з предмету на прикладі підручників історії України для 8 класу.

Приміром, програма з історії України для 8 класу 1996 р. розрахована на 51 годину та має чітку поурочну структуру. Програма регламентує вміння, що мають бути сформовані у восьмикласників, а саме: аналізувати й узагальнювати історичні явища та події, визначати їхню суть, причини, значення; самостійно працювати з текстом підручника, складати розгорнутий план параграфа, статті, узагальнювати матеріал; конспектувати події в хронологічній послідовності; давати розгорнуту характеристику видатних діячів, визначати їхнє місце і роль в історичному процесі; складати синхроністичні таблиці, співвідносити однотипні процеси, брати участь у дискусії, аргументувати з посиланням на джерела свою позицію; на конкретних прикладах навчального матеріалу розкривати характерні риси українського народу через аналіз духовної та матеріальної культури [11, с. 37].

Навчальною програмою з теми «Українські землі наприкінці XVII – на початку XVIII ст.» передбачено на її вивчення 6 уроків, хоча осягнути таку кількість фактів, персоналій, подій, та ще збагнути причинно-наслідкові зв’язки між ними за стільки навчальних годин неможливо. Автор підручника для 8 класу Г. Швидько [15], яка зазначена серед авторів навчальної програми, намагається розкрити її зміст в 7 параграфах підручника. У цих параграфах ми виявили тільки 8 фрагментів писемних джерел, 21 запитання, з яких 10 запитань на визначення причини, суті та значення історичної події; 3 – порівняння подій, угод; 2 – характеристика персоналій; 3 – визначення причини чи наслідків подій; 3 – передбачають роботу з документами. До того ж джерело, на основі якого пропонується дати характеристику І. Мазепи, не містить всіх напрямів його діяльності на посаді гетьмана. Запропонований зміст теми не дає можливість сформувати основні вміння, передбачені програмою.

У 1998 р. було ухвалено нову редакцію навчальної програми, яка, на думку К. Баханова, передбачала спрямованість навчання на розвиток в учнів історичного мислення, на основі якого мала бути сформована історична свідомість та творче мислення [1, с. 86]. Також у цій редакції програми не було жорсткого поурочного розподілу навчального матеріалу, що давало вчителям можливість самостійно визначати час, необхідний для вивчення тих чи інших понять, перерозподілявся час між різними періодами історії.

Навчальна програма 2001 р. містить пояснювальну записку, в якій зазначено, що головними цілями навчання є формування історичних знань, розвиток мислення, виховання в учнів особистісних рис громадянина України, загальнолюдських духовних цінностей, підготовка учнів до свідомої та активної участі в суспільному житті. Щодо учнів 8 класу, то для них передбачені вимоги до вмінь та навичок. Основні вміння доповнені таким переліком: аналізувати невеликі за обсягом історичні джерела, виявляти упереджену інформацію; самостійно працювати з різними джерелами інформації, готувати доповіді та виступи перед однокласниками; давати розгорнуту відповідь на доповіді учнів. [12, с. 3, 45].

Розкриваючи зміст теми «Українські землі наприкінці XVII – у першій половині XVIII ст.» автори підручників мали б запропонувати на розгляд учнів різнотипні контроверсійні джерела інформації, на основі яких учитель реалізував би вимоги навчальної програми. Натомість у підручнику Г. Швидько [16] на 55 сторінках навчального тексту ми виявили 8 фрагментів джерел, два з яких – уривки літературних творів. У підручнику В. Власова [2] на 42 сторінках – 5 фрагментів писемних джерел. Із такою кількістю фрагментів писемних джерел сформувати вміння їхнього аналізу в учнів неможливо, тож учителеві доводилось особисто здійснювати відбирання джерел. Не змінились кількість та характер запитань у підручнику Г. Швидько [16] порівняно з виданням 1997 р.. Натомість В. Власов [2] подає систему наскрізних запитань, завдання і запитання до документів та перевірки знань учнів. Майже всі запитання та завдання (11), які можна використати для узагальнення та систематизації знань учнів, є продуктивного характеру і потребують аналізу та узагальнення історичних подій, явищ, порівнянь, підготовку повідомлень.

У 2004 р. ухвалено Державний стандарт базової і повної середньої освіти [5], яким історію віднесено до освітньої галузі «Суспільствознавство». Стандарт містить зміст освіти історичних періодів розвитку цивілізації, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Навчальна програма 2005 р. [7] передбачає хронологічно послідовну лінійну систему шкільної історичної освіти, містить критерії оцінювання навчальних досягнень учнів із навчального предмету, зміст навчального матеріалу з теми та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Програма також передбачає проведення уроків тематичного оцінювання і, відповідно, містить рекомендації щодо проведення заходів контролю навчальних досягнень учнів. На наш погляд, саме це видання програми є найбільш зручним для користування всіма учасниками освітнього процесу. Натомість підручники, що побачили світ після 2005 року, не повною мірою відображають засади компетентнісного підходу в освіті. Наприклад, у підручнику О. Струкевича та ін. для 8 класу до теми «Українські землі наприкінці XVII – у першій половині XVIII ст.» шмуцтитул містить перелік очікуваних навчальних досягнень учнів на основі вимог навчальної програми [13, с. 190; 7, с. 35]. На

сторінках параграфів теми ми виявили тільки 5 історичних джерел. І хоча навчальна програма передбачає вимоги до вміння учнів аналізувати зміст укладених гетьманами статей із Російською імперією, російсько-шведського договору, основних положень Конституції П. Орлика, проте в підручнику із зазначених джерел уміщено тільки сьому статтю Конституції П. Орлика [13, с. 211].

Незважаючи на всі модернізаційні процеси у формуванні змісту шкільної історичної освіти, цілком погоджуємося з думкою С. Кульчицького, який наголошує на тому, що зміст історичної освіти перевантажений, а тому необхідно і його, і, відповідно, підручники розвантажити від надмірної кількості інформації, залишивши лише основні, ретельно відібрані факти, поняття, причинно-наслідкові зв'язки [8, с. 2].

У 2011 р. ухвалено Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти [6], у якому зазначено, що він ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. Компетентнісний підхід має сприяти формуванню ключових і предметних компетентностей. Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища [6]. Безперечно, декларування компетентнісного та діяльнісного підходів є важливою ознакою трансформації змісту освіти, оскільки освіченість сучасної людини визначається не тільки сукупністю знань, умінь та навичок, здобутими в процесі навчання, а й умінням застосовувати знання в різних ситуаціях, здатність учитися впродовж життя.

Навчальна програма 2012 р. для основної школи базується на засадах, закладених стандартом. Програма [10] побудована на принципах хронологічної послідовності та лінійної побудови курсів історії України та всесвітньої історії, їх синхронне вивчення. Натомість, на думку С. Кульчицького, інтегрований курс історії дозволить уникнути дублювання навчального матеріалу при і так незначній кількості навчальних годин за умови, що історія України не буде «дискримінованою» [8, с. 2]. Автори програми зробили спробу ліквідувати перевантаженість навчального змісту курсів. Чи не найбільшим досягненням програми є введення спеціальних уроків-практичних занять, які мали стати способом вивчення навчального матеріалу на основі історичних джерел. Розвантаження програми здійснено в 2015 р., її оновлення – у 2016 та 2017 рр.

У підручнику О. Струкевича [14] до параграфів теми «Українські землі наприкінці XVII – у першій половині XVIII ст.» подано недостатню кількість писемних джерел. Деякі з них є авторським викладом із посиланням на відповідні джерела. Відсутній матеріал для організації практичних занять. Автори запропонували достатню кількість запитань та різнопланових завдань, зокрема творчих. Також у підручнику передбачено низку завдань для групової форми роботи. На жаль, документи, що вміщені наприкінці параграфів, не супроводжуються відповідними вказівками щодо їх аналізу.

Таким чином, проблема створення навчальної книги з історії є набагато ширшою ніж проблема історичної освіти. Сам підручник, як і навчальну програму, необхідно розвантажити від надмірної інформації. Доречним буде збереження хронологічно-послідовної, лінійної системи курсів історії України та всесвітньої історії з їх синхроністичним вивчення. Ми повинні усвідомлювати, що процес модернізації змісту шкільної історичної освіти ще далекий до завершення. А тому, під час розробки нормативних документів історичних курсів, необхідно звільнити їх від надмірного фактажу, відібравши для кожної епохи ті події та факти, які допоможуть простежити особливості саме цієї епохи. Це дозволить вивільнити навчальний час на реалізацію особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. Тому підручники не будуть насичені лише сухими фактами, а міститимуть різноманітні джерела, часто контроверсійні, за допомогою яких школярі зможуть зіставляти різні версії подій. Зміст модерного підручника повинен сприяти формуванню певних життєвих позицій, що співзвучні з потребами суспільства.

Потребує подальших досліджень і з'ясування об'єктивних та суб'єктивних чинників формування змісту шкільної історичної освіти.

Використана література:

1. Баханов К. Шкільна програма з історії: становлення змісту / К. Баханов. – Харків : Видавнича група «Основа», 2009. – 127 с.
2. Власов В. Історія України : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Власов. – Київ : Генеза, 2004. – 256 с.
3. Вороніна Л. Дидактичні підходи до конструювання різнорівневих програм в основній школі / Л. Вороніна, О. Корсакова // Педагогіка: Науково-методичний збірник [Редкол.: Ярмаченко М. (відп. ред.) та ін.] / Л. Вороніна, О. Корсакова. – Київ : «Освіта», 1993. – С. 34–39.
4. Вуйцік-Лаган Г. Цілі викладання історії: огляд вибраних педагогічних роздумів / Г. Вуйцік-Лаган // Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам [за ред. Б. Кубіс]. – Київ : Видавництво «К.І.С.», 2007. – С. 251–255.
5. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – 2004. – Режим доступу до ресурсу : http://zakon3.rada.gov.ua/ laws/show/24-2004-%D0%BF.
6. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF.
7. Історія України. Всесвітня історія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-12 класи – Київ : Перун, 2005. – 144 с.
8. Кульчицький С. Державний стандарт освіти і вимоги до нового покоління підручників історії / С. Кульчицький // Історія України. – 2001. – № 5 – С. 1–2.
9. Ляшенко О. Формування змісту загальної середньої освіти: історичний екскурс / О. Ляшенко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки / О. Ляшенко. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – С. 8–12.

10. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/program/8795/.
11. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Історія України, 5–11 класи. Всесвітня історія, 6-11 класи. – Київ : «Перун», 1996. – 126 с.
12. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Історія України, 5–11 класи. Всесвітня історія, 6-11 класи. – Київ : «Шкільний світ», 2001. – 88 с.
13. Струкевич О. Історія України: підруч. для 8-го кл. загальносвіт. навч. закл. / О. Струкевич, І. Романюк, Т. П. Пірус. – Київ : Грамота, 2008. – 272 с.
14. Струкевич О. Історія України: підручн. для 8 кл. загальносвіт. навч. закл. / О. Струкевич. – Київ : Грамота, 2016. – 272 с.
15. Швидько Г. Історія України. XVI – XVIII ст. Підручник для 8 класу середньої школи. – Київ : Генеза, 1997. – 384 с.
16. Швидько Г. Історія України XVII – XVIII ст.: підруч. для 8-го кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. – Вид. 2-е переробл. та доповн. / Г. Швидько. – Київ : Генеза, 2003. – 304 с.
17. Якиманская И. Личносно-ориентированное обучение в современной школе / И. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.

References:

1. Bakhanov K. O. Shkilna prohrama z istorii: stanovlennia zmistu / K. O. Bakhanov. – Kharkiv: Vydavnycha hrupa "Osnova", 2009. – 127 s. – (B-ka zhurn. "Istoriia ta pravoznavstvo"; vyp. 5).
2. Vlasov V. Istoriia Ukrainy: pidruch. dlia 8-ho kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / V. Vlasov. – Kyiv : Heneza, 2004. – 256 s.: il., karty.
3. Voronina L. P. Dydaktychni pidkhody do konstruiuvannia riznorivnevykh prohram v osnovnii shkoli / L. P. Voronina, O. K. Korsakova // Pedahohika: Naukovo – metodychnyi zbirnyk [Redkol.: Yarmachenko M.D. (vidp. red.) ta in.] / L. P. Voronina, O. K. Korsakova. – Kyiv : "Osvita", 1993. – S. 34–39.
4. Vuitsik-Lahan H. Tsili vykladannia istorii – ohliad vybranykh pedahohichnykh rozdumiv / Hanna Vuitsik-Lahan // Istorychna osvita i suchasnist. Yak vykladaty istoriiu shkoliaram i studentam [za red. Barbary Kubis]. / Hanna Vuitsik-Lahan. – Kyiv : Vydavnytstvo "K.I.S.", 2007. – S. 251–255.
5. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – 2004. – Rezhym dostupu do resursu: http://zakon3.rada.gov.ua/ laws/show/24-2004-%D0%BF.
6. Derzhavnyi standart bazovoi ta povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – 2011. – Rezhym dostupu do resursu: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF.
7. Istoriia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 5-12 klasy – Kyiv : Perun, 2005. – 144 s.
8. Kulchytskyi S. Derzhavnyi standart osvity i vymohy do novoho pokolinnia pidruchnykiv istorii / S. Kulchytskyi // Istoriia Ukrainy. – 2001. – № 5. – S. 1–2.
9. Liashenko O. I. Formuvannia zmistu zahalnoi serednoi osvity: istorychnyi ekskurs / O. I. Liashenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. pr. / In-t pedahohiky APN Ukrainy; Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainky / O. I. Liashenko. – Lutsk: RRV "Vezha" Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky, 2007. – S. 8–12.
10. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv.Istoriia Ukrainy, Vsesvitnia istoriia. 5-9 klasy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: http://osvita.ua/school/program/8795/.
11. Prohramy dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. Istoriia Ukrainy, 5 – 11 klasy. Vsesvitnia istoriia, 6-11 klasy. – K.: "Perun", 1996. – 126 s.
12. Prohramy dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. Istoriia Ukrainy, 5-11 klasy. Vsesvitnia istoriia, 6-11 klasy. – Kyiv : "Shkilnyi svit", 2001. – 88 s.
13. Strukevych O. K. Istoriia Ukrainy: pidruch. dlia 8-ho kl. zahalnosvit. navch. zakl. / O. K. Strukevych, I. M. Romaniuk, T. P. Pirus. – K: Hramota, 2008. – 272 s. : il.
14. Strukevych O. K. Istoriia Ukrainy: pidruchn. dlia 8 kl. zahalnosvit. navch. zakl. / O. K. Strukevych. – Kyiv : Hramota, 2016. – 272 s. : il.
15. Shvydko H. K. Istoriia Ukrainy. KhVI – XVIII st. Pidruchnyk dlia 8 klasu serednoi shkoly. – Kyiv : Heneza, 1997. – 384 s.
16. Shvydko H. K. Istoriia Ukrainy XVII – XVIII st.: pidruch. dlia 8-ho kl. sered. zahalnoosvit. navch. zakl. – Vyd. 2-e pererobl. ta dopovn. / H. K. Shvydko. – Kyiv : Heneza, 2003. – 304 s.: il.
17. Yakimanskaya I. S. Lichnosno-oriyentirovannoye obucheniye v sovremennoy shkole / I. S. Yakimanskaya. – Moscow: Sentyabr. 1996. – 96 s.

Могорыта В. М. Модернизационные процессы в формировании учебных программ и школьных учебников истории

В статье проведен общий анализ тенденций в трансформации содержания школьного исторического образования в годы независимости, которые нашли свое отражение в учебных программах и учебниках. Дана оценка стандартизации – основному механизму нормативного регулирования содержания исторического образования. На конкретных примерах показана степень реализации принципов новой образовательной парадигмы в учебных программах и учебниках.

Аргументировано необходимость переосмысления содержания образования с позиции компетентностного подхода, который станет залогом полноценного и разностороннего развития школьников. Сделан вывод о необходимости дальнейших изменений в содержании школьного исторического образования, а затем и модернизации содержания учебных программ и учебников.

***Ключевые слова:** содержание образования, учебная программа, учебник истории, стандартизация образования, компетентностный подход.*

Mogoryt V. M. Modernization processes in the formation of curricula and school history textbooks

The article contains a general analysis of trends in the transformation of the content of school history education in the years of independence, which are reflected in curricula and textbooks. The estimation of standardization as the basic mechanism of normative regulation of the content of historical education is given. Specific examples show the extent to which the principles of the new educational paradigm are implemented in curricula and textbooks. The necessity of rethinking the content of education

from the position of a competence approach is argued, which will become the guarantee of a full and comprehensive development of schoolchildren. The conclusion is made about the need for further changes in the content of school history education, and then the modernization of the contents of curricula and textbooks.

Key words: *educational content, curriculum, history textbook, standardization of education, competence approach.*

UDC 372.881.1

Nypadymka A. S., Pysarchyk O. L.

THE IMPACT OF PERCEPTION STYLES ON THE CHOICE OF CLASSROOM ACTIVITIES IN ESL TEACHING

Today educational research in the sphere of academic acquisition has outspread to psychological learning-related issues. Among the vast amount of those existing our attention fell onto learning style that impacts performance and learning outcomes. In the present article the authors defined the perceptual learning styles among their students and described the most efficient and productive teaching strategies to meet the needs and peculiarities of visuals. The article presents a research aiming to explore learning styles among the students of technical specialization studying English as a second language and quantitatively represents the results of the conducted study, considers choice of educational materials and teaching strategies. The participants were 60 students, who took part in a survey which included passing the short test to define the learning style. Findings of survey revealed that the vast number of participants favored visual perception style. The questionnaire showed that the most preferable activities for the visual learners are using graphs, presentations, vocabulary cards, video etc.

Key words: *learning types; motivation; auditory; visual; kinesthetic; perceptual; teaching strategies.*

Nowadays, in the conditions of competitiveness the high level of foreign language proficiency is required from young specialists and it is one of the needs in today`s communication and labour market. To meet the requirements of modern labour market graduates should be initiative, motivated and competent. The desire to learn English can be explained by the growing demand for professional competence and ability to use foreign language in real life and communicate confidently. In educational realm the role of a teacher is in motivating a student for the participation in the learning process as a conscious decision. The article examines the individual learning styles that apply to students with different types of perceptions. Usually people examine the world through five senses – sight, sound, touch, taste and smell, based on mentioned above each individual has its own way of perception. There are three basic learning styles: visual, auditory and kinaesthetic. Also modern physiologists distinguish one more type of perception modality: discrete, but this learning style has not been studied enough yet. Some people are visuals, they are most affected by what they see or read so this information is best perceived. We defined that in order to learn material in training, visuals can use visual information, such as illustrations, schematic drawings, flash cards, books and videos. Auditory learners focus on sounds and forms experience by hearing information, they will appreciate recordings, podcasts, audiobooks and movies. The most effective way of perception for kinaesthetic learners is to get information through feelings and touches. To memorize perceived information kinaesthetic may connect it to a certain sensation in their imagination; use various games, master classes and projects. Discrete learners perceive information on logical comprehension, clear evidence by building new information on a logical scheme. Knowing which modality of perception is prevalent among our students will help us to understand how to teach better.

The first thoughts about the peculiarities of perception were made by ancient philosophers. During the development of psychology, researchers began to conduct the experiments, which gave a clear understanding of differences in perception. The main issue for researchers was to understand the process of knowledge formation. The controversial statement of perception dependence on the experience was studied by J. Gibson and R. Gregory. They presented two opposite theories: Gibson in his bottom-up theory defines perception as an innate mechanism not requiring learning, while according to Gregory's top-down theory; perception is based on our experience and previously known information [9; 10]. Many attempts have been made to understand and define perceptual learning styles, as well as to develop approaches and instruments to meet those individual learning styles. Previous studies concerning perceptual learning styles have been conducted by J. Reid, M. Peacock, R. Oxford, D. Kolb and interpretations of student's learning styles have been proposed. H. Brown defines learning style as consistent preferences and tendencies within individuals, that differentiate one person from someone else; some students might be more visually oriented and that could be defined as style [3]. Perceptual learning style is learner's individual ability to study better through the preferred way of perception by seeing, listening, reading, etc. or of various combinations. N.D. Fleming and C. Mills supported the connection between language acquisition and the form information is presented saying that "the most realistic approach to the accommodation of learning styles in teaching programs should involve empowering students through knowledge of their own

learning style to adjust behaviour to the learning programs they encounter" [5]. Fleming defines learning style as an individual's characteristics and preferred ways of gathering, organizing, and thinking about information, proposing VARK model (visual, aural, read/write, kinaesthetic) [6]. A. Kudysheva researched learning styles and possible combination of different styles "most successful learners utilize both visual and auditory input, but slight preferences one way or the other may distinguish one learner from another" [11].

The purpose of the article is to investigate what the dominant learning perception style is and the effect of the following on the English teaching process. The article provides a brief review of the perception types along with the analysis of the data onto determining the most effective teaching approaches and techniques suitable for each individual type. The study presents the test results students of technical specialization who learn English as a second language and the descriptions of activities which might be applied to teach the dominant type of learners.

To discover the dominant perception type of the students the following study was conducted. For the research a simple test consisting of 30 statements was taken to analyze learning styles of our students. The participants were 60 (48 male and 12 female) first-year students of National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Polytechnic Institute" with intermediate English language level. They completed questionnaire circling the answer to each statement true to them. After testing students were suggested to discuss the results and express their opinion if they agree or disagree and to discuss what kind of classroom activities might be the most productive, based on knowing the dominant learning style. Students of two faculties participated in the survey; those are the faculty of mechanic machinery engineering and the faculty of aircraft and space systems. Technical faculties were chosen for the reason that foreign language is not one of their specialties subjects, where the students study English as a second language and they have a very low motivation and desire to study foreign languages as well as any other humanitarian sciences, putting the emphasis on the technical subjects as their mains, and there should be used very powerful and sophisticated teaching approaches in order to reach the success. Furthermore, due to the lack of time students do not pay enough attention to the home assignments, and for this reason the English lesson conducted only once per week should be powerful and efficient, thus include all language learning aspects. Moreover, it should include clever integration and combination of versatile activities aimed at practicing oral and written communication skills, grammar, reading, new vocabulary items learning. Perceptual learning styles preference questionnaire we utilized was developed by J. Reid ("Perceptual Learning Styles Preference Questionnaire" J. Reid, 1984)

The calculated results of testing students learning style preferences are presented in the Table 1 below. The results from the Table 1 show that significant number of students prefer visual style (56.7%), while auditory style is represented by 21.6% and minor number of students tend to choose kinesthetic (3.4%), visual and auditory (5%), visual and kinesthetic (3.4%). The study was addressed to find out the differences in learning styles preferences for students of opposite genders, and it has been found that the half of female learners are visuals (50%), while number of male visual learners prevails by 20.8% (70.8%). There is a significant difference in quantity of auditory learners, there are only 18.75% of male students and 33.4% of females. Concerning the rest of results the situation is similar for both genders, small number of female students preferred kinesthetic style (16.6%) in comparison none of male students have the kinesthetic learning preferences, only visual mixed with kinesthetic (4.2%).

Table 1

The results of the students' learning styles preferences questionnaire

Gender	Quantity of students	Visual style	Auditory style	Kinesthetic style	Visual + auditory	Visual + kinesthetic
		Questionnaire results				
Male	of 60	56.7%	15%	0	5%	3.3%
	48	70.8%	18.75%	0	6.25%	4.2%
Female	of 60	10%	6.7%	3.3%	0	0
	12	50%	33.4%	16.6%	0	0
Total	**60**	**66.7%**	**21.6%**	**3.4%**	**5%**	**3.4%**

Adjusting teaching strategies to the perceptual learning styles is an essential part of learning process. It is obvious from the results of survey that the dominant type of learners is visual (56.7%). Taking into consideration the peculiarities of visual learners, which mean apprehension of visual information, the best option of the class activities is data visualization. Friedman wrote that "main goal of data visualization is its ability to visualize data, communicating information clearly and effectively" [7].

Language specialist Claudia Pesce described five characteristics of visual learners, which also must be considered when creating or choosing classroom activities for productive ESL lessons. Those characteristics are the following "forget what they hear, but rather remember what they see; enjoy puzzles, board games, building blocks and all types of crafts materials; have a better sense of space than time; are very imaginative and may come up with lots of ideas and/or solutions to a problem, especially if they can "see" it in their mind's eye; learn words and their correct spelling more easily after seeing them written down" [13].

The importance of survey results of different styles is that knowing our student's preferences and perception peculiarities it is easier for the teachers to search for appropriate activities and approaches and incorporate them into teaching. Based on presented above characteristics the following ideas drew our attention to be applied for the practice. Tasks on listening should always be supported by visual aids with strict timings for each activity visualized. Visual learners are typically imaginative, they enjoy games, and thus it is essential to apply additional learning handouts and other types of tools and scaffolding. Visualization of data for them is of primary importance so activities might include games, presentations, video, cards and infographics. It means that during the lesson there should be used as much of visual aids as possible. In order to make students active and learn better the following tasks can be effective for visual learners: mind maps, color codes, words stylization, infographic charts, vocabulary games, video based tasks, presentations. Let`s consider each of the teaching strategies in more details in order to understand them better and choose most motivating. One of the activities we used with our students is mind map, also called associative map. We assigned students the following tasks: draw on the board a mind map on the theme of lesson "computer". An alternative to the previous one is to assign students to draw a circle in which they can write the word "computer" and draw lines of the concept word. The lines could be just associations people have when they hear this word, or the map might have more complicated structure, like lines of different categories and sub-categories. Moreover, it would be excellent to use some specific terminology connected to the concept word (e.g. mouse, motherboard, cloud, desktop, laptop etc.). Such method is an exceptional option to train vocabulary items and to provoke critical thinking. Although this task may work to elevate cooperation within the group. In case of cooperation, the perfect idea is to draw a mind map on the board, in competition students create individual maps on the separate pieces of paper, then they compare and contrast their ideas, and finally students analyze and evaluate other works in order to decide on the most interesting and comprehensive map in the class.

Another teaching strategy to utilize learning styles in classroom is using words stylization and color codes. While making notes during lessons the students can be suggested using different inks' colors, bookmarks, stickers etc. The same refers to words stylization. When learning any complicated word or word combination, students use different styles or fonts while writing. Furthermore, students were offered to draw pictures which they associate with the new term or decorate letters. This helps student`s brain to create strong connections to the visual image and remember the correct spelling of the words. Visual learners as usual claim to have good photographic memory, and for this reason color cod might be helpful maybe not to memorize the piece of information, but at least to remember its location, which is essential while using lesson notes.

One of the activities we tried with our visual students is creating and using infographic charts. There are the two alternatives of how to use infographics. The first one is to create infographic file for the students and ask them to understand, analyze and evaluate the data. Another way of applying infographics may be additional to the previous one or as individual task, which requires higher level of comprehension when students train to implement data and design an infographic chart. Infographic charts proved to be very useful in learning different grammar aspects; in particular it refers to technical specialties students, who perceive the information better through the formulae and logical structures. Infographics are beneficial and efficient in many ways, as they encourage discussion, are readable and allow individual creativity.

For organizing lesson adjusted to students' learning preferences we also used vocabulary game, the following are guessing, searching, matching, information gap, labeling, exchanging and collecting, board games, role-play games, picture cards, puzzles and crosswords etc. Vocabulary games are powerful and sophisticated tools for memorizing and learning words due to their motivating potential that helps students to learn in natural way. Practice showed that games are the most favorite activities, especially for the big groups of students as they help to capture attention on even indifferent students, provoking collaboration.

We consider video based activity to be favorable and effective as it is suitable for our visual and auditory learners as well. Nowadays there are many possibilities of working with the video files. It is possible to choose any video in the internet which would be appropriate for the particular topic, interesting and educative for the students. The work over the video files consists of pre-watching, while watching and post-watching activities. Pre-watching activities are very important, because at this stage one can get students prepared to listen carefully, concentrate on the information they hear, provoke interest. Before offering any video, it is a very great idea to have the students' background knowledge checked. Such activities include discussion, vocabulary check, analyzing some pictures connected to the topic of the video. While watching activities students fill gaps, mark true/false, put sentences in correct order etc. Post watching activities are aimed to discuss the outcomes, to check if the students were attentive, if they liked or disliked the piece of information on the video, what new they discovered. Such activities include answering questions, creating mind maps and infographics that is visualizing what they had seen, playing different vocabulary games.

Another powerful tool for visualizing information and organizing it in the logical order is presentation. Multimedia presentations are useful to be created both ways: by teachers and students. In the classroom we use presentations instead of the lesson notes, including lesson plan, key words, multimedia files like videos, grammar topics, grammar examples, vocabulary and useful phrases etc. On the lesson during watching one slide, students produce as many sentences as possible to illustrate each case. Multimedia presentations are certainly convenient

not only to discuss the grammar issues, it has many other useful application, in particular to study new vocabulary items. Alternatively, teacher can assign students to create presentation addressing different ways of interaction (individual, pair work and group work). It is very helpful for students to learn new vocabulary, especially complicated terminology if they create a picture vocabulary after every topic. This can work as a mini project, the purpose of which is analysis, processing and as a result transferring lexical units into active vocabulary. Presentation is valuable tool for students to learn how to process big amounts of data, analyze and evaluate it, choosing the most important and appropriate, to build data blocks, to structure the report coherently and to deliver the information in a succinct, logical way. Before assigning students task, teacher should give detailed instructions and provide scaffolding, inform on the structure, the number of slides, etc.

The study has investigated learning style preferences (visual, auditory, kinesthetic) and its primary importance of students learning ESL and effect of these preferences for the level of language acquisition. Taking into account the survey results we may conclude that dominant quantity of learners is of visual type. If we consider learner's preferences, we can facilitate learning process motivating and implementing appropriate activities. Integrating individual learning preferences to ESL curriculum has a number of advantages. It reinforces communicative skills, enhances comprehension and maximizes efficiency of studying target language.

References:

1. Arthurs, J. B. (2007). A juggling act in the classroom. Managing different learning styles. Teaching and Learning in Nursing, 2, 2-7. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1016/j.teln.2006.10.002
2. Bell, J. (2007). Evaluation of learning styles and instructional methods in the NROTC Naval Operations and Seamanship Course. Institute for Learning Style Journal, 1, 52-61.
3. Brown H. D. (2000). Principles of language teaching and learning (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
4. Cassidy, S. (2004) Learning styles: An overview of theories, models, and measures. Educational Psychology, 24 (4), 419- 441.
5. Fleming ND, Mills C. (1992) Not Another Inventory, Rather a Catalyst for reflection. To Improve the Academy. 11:137–55.
6. Fleming, N. D. (2001). Teaching and learning styles: VARK strategies. Christchurch, New Zealand : N.D. Fleming.
7. Friedman V. (2008) "Data visualization and infographics" in: Graphics, Monday Inspiration. Retrieved from https://www.smashingmagazine.com/2008/01/monday-inspiration-data-visualization-and-infographics/
8. Gibson, J. J. (1966). The Senses Considered as Perceptual Systems. Boston: Houghton Mifflin.
9. Gregory, R. (1970). The Intelligent Eye. London: Weidenfeld and Nicolson.
10. Hadfield J. (1999). Intermediate vocabulary games, Pearson Education limited, (pp.5) 146p.
11. Kudysheva A. A. (2010) Psychology of Teaching Foreign Languages Tutorial for students of philological specialties / A. A. Kudysheva. – Pavlodar: Kerek. – 202 p.
12. Pesce Claudia. ESL learning styles. [electronic recourse]. Retrieved from: https://busyteacher.org/14192-how-to-teach-visual-learners-9-ways-esl-learning.html
13. Reid J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. TESOL Quarterly, 21 (1), 87-111.

Нипадимка А. С., Писарчик О. Л. Вплив стилів сприйняття на вибір навчальних матеріалів у викладанні англійської мови як іноземної

Сучасні дослідження в сфері набуття академічних знань все більше поширюються на питання, пов'язані з психологією. Стаття розглядає типи сприйняття студентів та їх вплив на вибір навчальних матеріалів та стратегій. Дослідження визначає існування різних стилів сприйняття, візуального, аудіального і кінетичного, які впливають на продуктивність і результати навчання. У статті представлено дослідження, спрямоване на вивчення домінантного стилю навчання серед 60 студентів технічної спеціалізації, і кількісне представлення підсумків проведеного дослідження. Результати опитування показали, що більшість учасників мають візуальний стиль сприйняття. Спираючись на результати дослідження, було визначено, що для вивчення іноземної мови найкраще використовувати матеріали, які наповнені візуальними ефектами, зокрема ілюстраціями, схематичними малюнками, діаграмами, презентаціями та відео.

Ключові слова: *типи сприйняття; мотивація; аудіальний; візуальний; кінестетичний; перцептивний; стратегії навчання.*

Ныпадымка А. С., Писарчик Е. Л. Влияние стилей восприятия на выбор учебных материалов для преподавания английского языка как иностранного

Современные исследования в области приобретения академических знаний все больше распространяются на вопросы, связанные с психологией. Исследование демонстрирует существование различных стилей восприятия, визуального, слухового и кинетического, которые влияют на производительность и результаты обучения. В статье представлено исследование, направленное на изучение доминантного стиля обучения среди 60 студентов технической специализации и количественное представление итогов проведенного исследования. Результаты опроса показали, что большинство участников имеют визуальный стиль восприятия. Исходя из результатов исследования, было установлено, что для изучения иностранного языка лучше всего использовать материалы, которые наполнены визуальными эффектами: иллюстрациями, схематическими рисунками, диаграммами, презентациями и видео.

Ключевые слова: *типы восприятия; мотивация; аудиальный; визуальный; кинестетический; перцептивный; стратегии обучения.*

УДК 378.147 : 811'27

Овчаренко Л. Р.

ЦІЛІ ТА ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті визначено мету професійно орієнтованого навчання англійської мови студентів різних педагогічних спеціальностей. В узагальненому вигляді вона спрямована на формування в майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей іншомовної професійної компетенції, оволодіння ними цією мовою як засобом професійного і крос-культурного спілкування.

Нами схарактеризовано основні складові частини іншомовної професійної компетенції (комунікативна та міжкультурна компетенції) у контексті спеціальності та з урахуванням психофізіологічних механізмів їх формування.

З'ясовано, що ефективна організація освітнього процесу з вивчення англійської мови майбутніми вчителями нефілологічних спеціальностей передбачає реалізацію основних принципів, які встановлюють дидактичні вимоги до освітнього процесу.

Ключові слова: *професійно орієнтованого навчання, іншомовна професійна компетенція, організаційна компетенція, прагматична компетенція, стратегічною компетенція, міжкультурна компетенція.*

Глобальне поширення англійської мови призвело до появи підростаючого покоління, яке вільно спілкується англійською. Цю мову, на відміну від німецької, французької чи іспанської, нині вивчає переважна більшість студентів вітчизняних педагогічних вищих закладів освіти. Для багатьох із них, зважаючи на академічні та професійні потреби, вивчення і використання англійської продовжується й після закінчення передбаченого навчальним планом курсу. Це пов'язане не стільки з малою кількістю аудиторних занять, скільки зі зростанням усвідомлення ролі англійської мови у розв'язанні життєво важливих і професійних завдань.

Сенс освіти (системи освітніх структур) полягає у створенні умов для переходу кожного учня (студента) до самостійного навчання, самовиховання і творчого розвитку своєї особистості. Водночас слід зауважити, що специфіка професійно орієнтованого навчання англійської мови, як найбільш поширеного засобу спілкування з носіями інших культур, дозволяє поряд з основними цілями навчання цієї мови розробляти інші – виховні та розвивальні. У своїй сукупності навчальні, виховні та розвивальні цілі уможливлюють визначення принципів, змісту, методів, форм організації і засобів навчання.

Мета статті – схарактеризувати основні складові іншомовної професійної компетенції, визначити мету професійно орієнтованого навчання англійської мови, а також принципи, які визначають дидактичні вимоги до освітнього процесу.

Цілі професійно орієнтованого навчання англійської мови у педагогічному вищому закладі освіти носять системоутворювальний характер. Будучи, з одного боку, ідеалом (потенційні цілі), а з іншого – результатом, продуктом діяльності (конкретні цілі), вони розглядаються в контексті цілей вищої освіти в цілому, покликаної створити належні умови для самоосвіти, самовиховання і саморозвитку кожного студента.

Аналіз численних науково-методичних джерел дозволив нам сформулювати мету професійно орієнтованого навчання англійської мови студентів різних педагогічних спеціальностей. В узагальненому вигляді вона спрямована на формування у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей іншомовної професійної компетенції, оволодіння ними цією мовою як засобом професійного і крос-культурного спілкування.

Уточнення мети вивчення англійської мови майбутніми вчителями нефілологічних спеціальностей на рівні її декомпозиції передбачає деталізацію окремих складових іншомовної професійної компетенції з урахуванням психофізіологічних механізмів їх формування, зокрема комунікативної та міжкультурної компетенцій.

Так, на думку Н. Микитенко, розвиток *комунікативної компетенції* передбачає оволодіння організаційною, прагматичною та стратегічною компетенціями [1]. Організаційна компетенція містить здібності, пов'язані з оволодінням формальною структурою мови. Ці здібності необхідні для створення або розпізнавання граматично правильно побудованих речень, розуміння їх змісту й упорядкованого поєднання лінгвістичних одиниць у тексті тощо. Організаційна компетенція передбачає оволодіння студентами: 1) лексичними, морфологічними, синтаксичними, фонологічними й орфографічними засобами; 2) умовностями поєднання висловлювань у тексті, умінь інтерпретувати логіку сприйнятого й усвідомленого тексту і на цій основі будувати власний текст, застосовувати такі загальноприйняті способи розгортання тексту, як розповідь, опис, порівняння, класифікація й аналіз.

Якщо організаційна компетенція стосується відношень між знаками та їх референтами, то прагматична компетенція пов'язана з відносинами між особами, які використовують мову, та конкретним контекстом спілкування. Цей вид компетенції полягає в здатності й умінні студентів: 1) адекватно реалізувати комунікативний намір; 2) висловлюватися, спираючись на власний досвід та знання про реальний світ у вигляді тверджень, обміну інформацією або почуттями; 3) впливати на навколишній світ, зокрема використовувати мову для виконання певної дії за допомогою пропозиції, прохання, наказу, натяку, обіцянки тощо; 4) використовувати мову для розширення знань про навколишній світ, що зазвичай відбувається у процесі навчання, при розв'язанні

проблем і свідомому запам’ятовуванні навчального матеріалу; 5) створювати або розширювати власний внутрішній світ, використовуючи мову, наприклад, в естетичних або гумористичних цілях (створення метафор, оповідання жартів, фантазування, а також читання творів художньої літератури, перегляд кінофільмів або театральних вистав для задоволення культурних потреб); 6) відчувати відмінності в діалекті або варіанті мови, тобто правильно використовувати діалект (варіант) мови у спілкуванні з його носіями, які проживають у різних географічних регіонах або належать до різних соціальних груп; 7) відчувати відмінності в регістрі, тобто застосовувати мову в межах того чи іншого діалекту або варіанту, адекватного сфері діяльності (наприклад, під час читання лекції, написання твору, гри у футбол тощо); 8) відчувати природність (натуральність), що дозволяє формулювати та інтерпретувати не лише лінгвістично правильні висловлювання, а й такі, які властиві носіям конкретного діалекту або варіанту мови, відповідної культурної традиції; 9) інтерпретувати культурні посилання та фігуральні вислови, що передбачає не лише знання референтного значення назви події, місця, імені або образу, а й додаткових значень, які глибоко вкорінені в культурі певного суспільства або регіону.

Стратегічна компетенція полягає у «використанні вербальних і невербальних стратегій як для компенсації обривів комунікації через дефіцит знань або обмеженість у володінні мовною діяльністю, так і для посилення риторичного ефекту висловлювань» [2, с. 339]. Тим самим стратегічна компетенція сприяє успішності комунікативної взаємодії. Цей вид компетенції складається з оцінки, планування та виконання, які вимагають сформованості у студентів: 1) умінь, по-перше, ідентифікувати інформацію, необхідну для здійснення конкретної комунікативної мети в заданому контексті; по-друге, встановити те, які мовні компетенції (рідної або іноземної мов) дозволяють найбільш ефективно використати отриману інформацію для досягнення комунікативної мети; по-третє, з’ясувати, що може та наскільки глибоко знає співрозмовник; по-четверте, визначити після спроби спілкування ступінь досягнення комунікативної мети; 2) умінь відбирати релевантні мовні засоби (граматичні, текстуальні, соціолінгвістичні тощо) та формулювати план дій, виконання якого дозволяє досягти комунікативної мети; 3) здатності виконати намічений план певним способом (рецептивно або продуктивно) та через певний канал (слуховий або зоровий), які відповідають комунікативній мети, контексту і місцю реалізації у вигляді аудіювання, говоріння, читання чи письма.

Саме взаємодія між компонентами комунікативної компетенції та певним контекстом (зокрема професійним) характеризує оволодіння студентами англійською мовою як засобом спілкування. Це означає, що для більш повного уявлення про цілі навчання англійської мови майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей також необхідно звернути увагу, з одного боку, на контекст спеціальності, а з іншого – на міжкультурну компетенцію.

Міжкультурна компетенція покликана забезпечити майбутнім учителям нефілологічних спеціальностей і тим здобувачам вищої педагогічної освіти, які збираються продовжити підвищення свого освітнього рівня за кордоном, готовність до ефективного крос-культурного спілкування, тобто подолання культурних бар’єрів і мовних конфліктів. Досягнення міжкультурної компетенції як здатності особистості розуміти власну культуру та її органічний зв’язок з іншими культурами (тобто ідентифікувати свою приналежність до певної лінгвоетнокультурної спільноти), адекватно й ефективно взаємодіяти з представниками інших лінгвоетнокультурних співтовариств, зумовлюють формулювання мети професійно орієнтованого вивчення англійської мови, яка передбачає, з одного боку, розвиток у студентів міжкультурної обізнаності, а з іншого – міжкультурних умінь і навичок [3, с. 103-105].

Аналіз наукової літератури дозволив з’ясувати, що ефективна організація освітнього процесу з вивчення англійської мови майбутніми вчителями нефілологічних спеціальностей передбачає реалізацію таких основних дидактичних принципів:

1) *розвивального характеру учіння.* Професійно орієнтоване вивчення англійської мови студентами педагогічного вищого закладу освіти – це процес, спрямований на розвиток особистості майбутнього вчителя. Для сприйняття й усвідомлення нової інформації студенти використовують наявні у них знання, які є головним чинником успіху або невдачі у процесі вивчення англійської мови для професійних цілей. Викладачеві лише треба встановити вихідний рівень цих знань та використовувати їх основою для досягнення успішності в професійно орієнтованому навчанні англійської мови майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей;

2) *активності та діяльнісного характеру навчання.* Вивчення англійської мови – це активний освітній процес. Водночас слід розрізняти психомоторну, тобто зовнішню мовну діяльність, яку можна спостерігати, та мовно-мисленнєву, тобто внутрішню діяльність, яку спостерігати неможливо. Згідно з цим принципом змістовною основою комунікативного навчання є його проблемний характер, тому для організації процесу формування іншомовної професійної компетенції необхідно здійснити відбір тих проблем і проблемних ситуацій, які здатні активізувати розумову, мовно-мисленнєву діяльність студентів, викликати потребу в їх обговоренні;

3) *індивідуалізації навчання.* Передбачає врахування всіх особистісних властивостей та якостей студента: здібностей, умінь здійснювати мовну і навчальну діяльність, рівня научуваності, пам’яті, уваги тощо. Спілкування є процесом індивідуальним, тобто забарвленим й зумовленим різними рисами індивідуальності людини, тому індивідуалізація професійно орієнтованого навчання англійської мови майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей є реальним засобом стимулювання їхньої мотивації й активності;

4) *автономності.* Згідно з цим принципом, вивчення англійської мови пов’язане із самостійним прийняттям студентами певних рішень. У цьому сенсі принцип автономності має подібне методологічне під-

ґрунтя з андрагогічним принципом пріоритетності самостійного навчання. Приймаючи самостійні рішення, студенти завжди мають право на помилку [4]. Усе це виховує такі ціннісні для професії вчителя якості особистості, як самодисципліна; вміння взаємодіяти з учнівським і педагогічним колективами; керувати емоціями; самоповага та незалежність у судженнях і діях; здатність до самовираження; чіткість в роботі та старанність; уміння зосереджуватися на головному, відкидаючи другорядне тощо;

5) *функціональності* передбачає функціональний відбір й організацію мовних засобів. Функціональність означає, що будь-яка мовна одиниця або мовна форма виконує в процесі комунікативної взаємодії різні мовні функції. У процесі навчання англійської мови студенти не в змозі (здебільшого у зв'язку з обмеженістю навчальних годин на її вивчення) засвоїти систему мовних засобів у повному обсязі, тому необхідно створити спрощену, мінімізовану модель цієї системи, яка у функціональному сенсі могла б заміщувати всю систему мовних засобів;

6) *новизни.* Охоплює весь освітній процес, а його реалізація надзвичайно важлива для успішності формування у майбутніх педагогів іншомовної професійної компетенції. Процес спілкування характеризується постійною зміною предмета розмови, обставин, умов, завдань тощо. Новизна забезпечує необхідний розвиток мовного вміння, зокрема його динамічності, здатності перефразувати, механізму комбінування, ініціативності висловлювання, темпу мови й стратегії і тактики мовця [5];

7) *концентрованості в організації навчального матеріалу й освітнього процесу.* Характеризує не тільки якісну, а й кількісну специфіку інтенсивного навчання англійської мови. Ця специфіка проявляється в різних аспектах: концентрованості навчальних годин і занять; концентрованості змісту навчального матеріалу, який пов'язаний із його обсягом і розподілом у курсі навчання тощо;

8) *балансу лінгвістичних і нелінгвістичних знань.* Вивчення англійської мови пов'язане не лише з лінгвістичними знаннями, а й фаховими, спеціалізованими. Тому в професійно орієнтованому навчанні англійської мови викладачеві необхідно брати до уваги те, що зазвичай «існує значний розрив між достатньо розвиненими когнітивними здібностями і ґрунтовними знаннями студентів зі спеціальності та доволі невисоким рівнем їхньої іншомовної компетенції [6, с. 93];

9) *перенесення комунікативних стратегій із рідної мови.* «Кожен, хто вивчає іноземну мову, володіє певними знаннями про комунікації й про те, як ними користуватися та без яких ми не могли б володіти рідною мовою» [7, с. 4]. У зв'язку з цим, студенти інколи не можуть висловити зміст своїх знань англійською мовою, тому слід надавати можливість їх активного виявлення в освітньому процесі, зокрема під час прогнозування перед читанням або слуханням;

10) *Ситуативності.* Передбачає визнання ситуації як одиниці організації процесу навчання студентів іншомовної комунікативної взаємодії. Ситуативність здатна відтворити комунікативну реальність і тим самим викликати інтерес справжністю говоріння. Ситуація, наприклад, у комунікативному навчанні забезпечує презентацію іншомовного матеріалу, формування мовних навичок і є основою організації мовних одиниць;

11) *прагнення до подолання мовних і культурних бар'єрів.* Мовні та культурні бар'єри сприймаються комунікантами «гальмом у розвитку двосторонніх і багатосторонніх контактів» [8, с. 80], тому майбутнім учителям нефілологічних спеціальностей необхідно навчитися грамотно й розумно будувати людські стосунки, правильно поводитися «за межами рідної культури». У цьому контексті цінними вважаємо деякі стратегії навчання іноземної мови, запропоновані вітчизняними вченими-методистами: не турбуватися про досягнення вимови такої, як у носіїв мови; не думати занадто багато про лінгвістичні та інші особливості мови, що вивчається; не боятися робити помилки тощо [9].

12) *позитивної емоційності.* Оскільки навчання англійської мови є процесом емоційним, викладачеві слід дбати про стимулювання в студентів позитивних емоцій, допомогти їм повірити в себе, захиститися від нападок на власне «мовне его» [10], позбутися внутрішнього стримування, не боятися ризикувати, боротися з тривожністю та іншими психологічними проявами. Із цією метою Т. Хатчінсон викладачам рекомендує [11, с. 129]: 1) заохочувати парну та групову діяльність на основі попередньо сформованих соціальних стосунків між студентами; 2) не квапити студентів, давати їм час подумати та дозволяти працювати в індивідуальному темпі; 3) не вимагати від студентів негайної правильної відповіді, а приділяти більше уваги процесу її інтенсивного пошуку; 4) цінувати ставлення студента до навчання не менше, аніж його здібності; 5) під час розроблення навчальних матеріалів і виборі методики брати до уваги задоволеність та різноманітність інтересів студентів;

13) *урівноваженості усвідомленого вивчення іноземної мови й неусвідомленого володіння нею.* Вивчення англійської мови майбутніми вчителями нефілологічних спеціальностей значною мірою відбувається спонтанно, адже вони можуть опановувати різні мовні одиниці опосередковано, розмірковуючи про щось інше, опрацьовуючи навчальну літературу з фаху. Тому проблеми, що розв'язуються студентами, не обов'язково мають бути мовними, однак повинні зумовлювати необхідність використовувати іноземну мову і тим самим «вводити іншомовні одиниці в матрицю нових знань» [12, с. 136];

14) *внутрішньої системності.* Хоча в процесі вивчення студентами англійської мови знання систематизуються, однак часто цей процес не є впорядкованим і систематичним. Практика свідчить, що систематизоване планування навчальної інформації не гарантує ефективної научуваності, тому студент повинен створити внутрішню мотиваційну систему, а зовнішня методична система може бути лише додатково корисною під час вивчення англійської мови;

15) *поліфункціональності вправ.* Відображає специфіку системи вивчення англійської мови. Тут продуктивним є такий підхід до професійно орієнтованого навчання, який передбачає одночасне та паралельне оволодіння студентами мовним матеріалом і мовною діяльністю з фаху;

16) *колективної комунікативної взаємодії.* Пов'язує цілі професійно орієнтованого навчання студентів англійської мови, характеризує засоби, способи й умови цілісного освітнього процесу. Дотримання цього принципу передбачає, що головною формою навчальної діяльності є не слухання, говоріння або читання, а живе й активне спілкування викладача зі студентами та студентів між собою;

17) *діалогу культур.* Передбачає необхідність аналізу культурознавчого автентичного матеріалу з погляду потенційних можливостей його використання в студентській аудиторії. Цей принцип передбачає, що при формуванні культурно-освітнього простору в умовах формування міжкультурної компетенції студентів обов'язковим є використання культурознавчого матеріалу про рідну країну;

Отже, вивчивши сучасний науковий стан проблеми цілеутворення, нами визначено, що професійно орієнтоване навчання англійської мови передбачає формування іншомовної професійної компетенції майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей, оволодіння ними цією мовою – засобом крос-культурного спілкування (підвищення рівня комунікативної та міжкультурної компетенцій), а в контексті спеціальності має стати важливим чинником здійснення успішної професійно-педагогічної діяльності.

Із метою організації ефективного освітнього процесу професійно орієнтованого навчання англійської мови майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей нами виокремлено такі дидактичні принципи: розвивальний характер учіння; активність та діяльнісний характер навчання; індивідуалізація; автономність; функціональність; новизна; концентрованість; баланс лінгвістичних і нелінгвістичних знань; перенесення комунікативних стратегій із рідної мови; ситуативність; прагнення до подолання мовних і культурних бар'єрів; позитивна емоційність; урівноваженість усвідомленого вивчення іноземної мови й неусвідомленого володіння нею; внутрішня системність; поліфункціональність вправ; колективна взаємодія; діалог культур.

Використана література:

1. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія / Н. О. Микитенко; за ред. Г. В.Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – 411 с.
2. Canale M. N. On some dimensions of language proficiency / M. N. Canale, J. W. Oiler // Issues in Language Testing Research. – Rowley, Mass. : Newbury House, 1983. – P. 333-342.
3. CEF. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment / Council of Europe. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 260 p.
4. Allwright R. L. Abdication and responsibility in language teaching / R. L. Allwright // Studies in Second Language Acquisition. – 1978. – Vol. 2/1. P. 21-105.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие [для учителей иностр. языка / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.
6. Breen M. The essentials of a communicative curriculum in language teaching / M. Breen, C. Candlin // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1/2. – P. 89-112.
7. Swan M. A critical look at the Communicative Approach (1) / M.Swan // ELT Journal. – 1985. – Vol. 39/1. – P. 2-12.
8. Ольшанский И. Г. Межкультурное деловое общение как интердисциплинарная проблема / И. Г. Ольшанский, Н. В. Хараева // Вестник МГЛУ. Иностранный язык для специальных целей: лингвистические и методические аспекты. – Москва, 2002. – Вып. 466. – С. 80-89.
9. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика: підручник [для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; :за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
10. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching [Електронний ресурс]./ H. Douglas Brown ; 5th ed. White Plains, NY Longman 2007. – 410 p. – URL: http://portal.cuc.edu.ve/upc/PNFT/INGLES/ Principles_of_Language_Learning_and_Teaching.pdf
11. Hutchinson T. English for Specific Purposes: a learning-centred approach [Електронний ресурс] / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p. – URL: https://abudira.files.wordpress.com/2012/02/english-for-specific-purposes_-hutchinson-tom_-waters-alan.pdf
12. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning / S. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 326 p.

References

1. Mykytenko N. O. Tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profiliu: monohrafiia / N. O. Mykytenko; za red. H.V.Tereshchuka. – Ternopil: TNPU, 2011. – 411 s.
2. Canale M. On some dimensions of language proficiency / M. Canale, J. W. Oiler // Issues in Language Testing Research. – Rowley, Mass. : Newbury House, 1983. – P. 333-342.
3. CEF. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment / Council of Europe. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 260 p.
4. Allwright R. L. Abdication and responsibility in language teaching / R. L. Allwright // Studies in Second Language Acquisition. – 1978. – Vol. 2/1. P. 21-105.
5. Passov E. I. Kommunikativnyiy metod obucheniya inoyazyichnomu govoreniyu: posobie [dlya uchiteley inostr. yazyika / E. I. Passov. – Moscow : Prosveschenie, 1985. – 208 s.

6. Breen M. The essentials of a communicative curriculum in language teaching / M. Breen, C. Candlin // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1/2. – P. 89-112.
7. Swan M. A critical look at the Communicative Approach (1) / M.Swan // ELT Journal. – 1985. – Vol. 39/1. – P. 2-12.
8. Olshanskiy, I. G. Mezhkulturnoe delovoe obschenie kak interdistsiplinarnaya problema I. G. Olshanskiy, N. V. Haraeva // Vestnik MGLU. Inostrannyiy yazyik dlya spetsialnyih tseley: lingvisticheskie i metodicheskie aspektyi. – Moscow, 2002. – Vyip. 466. – S. 80-89.
9. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur : teoriia i praktyka: pidruchnyk [dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv] / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in. ; :za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi. – Kyiv : Lenvit, 2013. – 590 s.
10. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching [Електронний ресурс]./ H. Douglas Brown; 5th ed. White Plains, NY Longman 2007. – 410 p. – Режим доступу: http://portal.cuc.edu.ve/upc/PNFT/INGLES/ Principles_of_Language_Learning_and_Teaching.pdf
11. Hutchinson T. English for Specific Purposes: a learning-centred approach [Електронний ресурс] / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p. – Режим доступу: https://abudira.files.wordpress.com/2012/02/english-for-specific-purposes_-hutchinson-tom_-waters-alan.pdf
12. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning / S. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 326 p.

Овчаренко Л. Р. Цели и принципы профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов нефилологических специальностей

В статье определена цель профессионально ориентированного обучения английскому языку студентов разных педагогических специальностей. В общем виде она направлена на формирование у будущих учителей нефилологических специальностей иноязычной профессиональной компетенции, овладение ими языком как средством профессионального и кросс-культурного общения.

Нами охарактеризованы основные составляющие иноязычной профессиональной компетенции (коммуникативная и межкультурная компетенции) в контексте специальности и с учетом психофизиологических механизмов их формирования.

Установлено, что эффективная организация образовательного процесса по изучению английского языка будущими учителями нефилологических специальностей предусматривает реализацию основных принципов, которые устанавливают дидактические требования к образовательному процессу.

***Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение, иноязычная профессиональная компетенция, организационная компетенция, прагматическая компетенция, стратегическая компетенция, межкультурная компетенция.*

Ovcharenko L. R. Goals and principles of the professionally-oriented English language learning of students of non-linguistic specialties

The article defines the aim of the professionally-oriented learning of the English language of students of different pedagogical specialties. In general, it is directed at forming foreign-language competence of the future teachers of non-linguistic specialties, mastery of this language as a means of professional and cross-cultural communication.

We have outlined the main components of foreign-language professional competence (communicative and intercultural competences) in the context of the specialty taking into account psycho-physiological mechanisms of their formation. It has been found out that the effective organization of the educational process forf learning English by future teachers of non-linguistic specialties envisages implementation of the basic principles that establish the didactic requirements to the educational process.

***Key words:** professionally-oriented education, foreign language professional competence, organizational competence, pragmatic competence, strategic competence, intercultural competence.*

УДК 364.044.1

Овчарова Л. М.

ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬНОГО ЗАПИТУ З ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОСТІ СУСПІЛЬНИХ ВІДНОСИН

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки соціальних працівників в умовах нестабільності суспільних відносин. Обґрунтовується соціальна зумовленість необхідності соціальної роботи на етапі реформування українського суспільства. Досліджено низку чинників, які впливають на функціонування національної системи підготовки спеціалістів соціальної роботи. Проаналізовано важливість соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами та з учасниками антитерористичної операції на Сході України. Наголошується на тому, що криза суспільної свідомості загострює проблему особистісних якостей фахівця соціальної роботи. Проаналізовано відмінність процесу підготовки соціальних працівників в Україні від зарубіжного досвіду, зокрема наявність вимоги до абітурієнтів мати допрофесійний досвід. Запропоновано деякі заходи вдосконалення системи професійної підготовки соціальних працівників в Україні.

***Ключові слова:** соціальна робота, соціальний працівник, реформи суспільних відносин, внутрішньо переміщені особи, учасники АТО, допрофесійний досвід, кейс-метод.*

Для сучасного українського суспільства підготовка соціальних працівників є актуальною та займає одне з пріоритетних місць в системі освіти. Необхідність професії соціальної роботи зумовлена складністю реалізації однієї з головних функцій держави – забезпечення соціального захисту людини, її прав у соціальній сфері.

Реформування суспільних відносин в Україні охоплює всі сфери і має неоднозначні наслідки для суспільства в цілому, для верств населення і окремих індивідів. За роки незалежності відбулися докорінні зміни в економічній сфері: запанував принцип ринкових відносин, з’явився прошарок власників, формується так званий «середній клас». У суспільній свідомості здійснюється перехід від комуністичної ідеології до нових цінностей, які б відповідали сучасним тенденціям суспільного розвитку країни та її прагненню європейської інтеграції.

Водночас загострилась соціально-економічна ситуація в країні, що призвело до зростання кількості громадян, які опинились у складній життєвій ситуації. Низькі темпи розвитку економіки, неналежна державна економічна політика, корупція, відсутність інвесторів, слабкий внутрішній ринок супроводжуються зникненням цілих галузей промисловості, зростанням безробіття, зниженням життєвого рівня абсолютної більшості населення. Заходи, що вживає держава, у вигляді підвищення мінімальної заробітної плати і мінімальної пенсії, мають тимчасовий ефект і не призводять до стійкого розвитку економіки – бази соціального добробуту громадян. За таких умов більшість населення не може реалізувати свої соціально-економічні права, зберегти чи підвищити соціальний статус, отримати кваліфіковану медичну допомогу та якісну освіту. Частина громадян має сили та здібності знайти вихід із такої ситуації, але в країні є велика кількість громадян, які потребують соціального захисту з боку держави. На вирішення цих проблем спрямована державна соціальна політика, зокрема соціальна робота як професійна діяльність. Тому для сучасного українського суспільства підготовка соціальних працівників є актуальною та займає одне з пріоритетних місць у системі освіти.

Питання професійної підготовки соціальних працівників досліджено в роботах В. Бочарової, М. Галагузової, В. Сластеніної, Є. Холостової, Е. Зеер, І. Зимової, Б. Тишкевич, П. Павленок, В. Шахрая, Е. Якуби та ін. Окреслено характерні ознаки процесу інституціалізації соціальної роботи в Україні в працях Н. Микитенка. Визначення професійних якостей соціального працівника та вимог до його особистісних властивостей є предметом наукових досліджень Л. Тюпті, Г. Лактіонової, О. Карпенко, Р. Вайноли, Н. Шмельової, Є. Холостової, Г. Медведєвої.

Мета дослідження – аналіз соціальних чинників, що зумовлюють актуальність підготовки фахівців із соціальної роботи та виявлення існуючих проблем у системі підготовки спеціалістів соціальної роботи в Україні.

В Україні професійна підготовка соціальних працівників здійснюється у 67 вищих навчальних закладах різних напрямків за різною спеціалізацією. Але з урахуванням сучасних вимог до підготовки соціальних працівників та необхідності впровадження інноваційних методів навчання вищеозначена тема потребує подальшого комплексного дослідження.

Для розроблення загальної концепції підготовки соціальних працівників як суб’єктів професійної діяльності вихідним положенням є визначення її мети. У самій загальній постановці питання мета соціальної роботи полягає в наданні допомоги нужденним у ній членам суспільства, у стимулюванні їх до подолання власними зусиллями їх особистісних проблем, що виникають. У загальному виді головним завданням соціальної роботи є підвищення здатності клієнтів до розвитку, самостійного вирішення власних проблем, та покращення спроможності групи, сім’ї чи особи справлятися з труднощами; допомога клієнтам у пошуку закладів, організацій, ресурсів, які створюють додаткові можливості для подолання складних життєвих обставин; підвищення ефективності існуючих систем, що надають необхідні послуги та ресурси клієнтам; підтримка створення та розвитку різних форм самоорганізації клієнтів; розвиток та вдосконалення соціальної політики задля кращого забезпечення основних потреб представників уразливих груп населення [1]. Відповідно до цього, основні функції соціального працівника полягають у тому, щоб допомогти визначити (діагностувати) ці проблеми, надати допомогу особі, а потім здійснити корекцію її поведінки і соціальну реабілітацію.

Професійна діяльність соціального працівника здійснюється в конкретних соціально-економічних, політичних умовах. За роки незалежності в Україні поступово склалася національна система підготовки спеціалістів соціальної роботи, на характер якої впливає низка чинників. Зазначимо деякі з них.

По-перше, в умовах недостатньої кількості коштів держава бере на себе зобов’язання соціального захисту тільки тих верств населення, які не в змозі забезпечити собі хоча б мінімальні умови проживання та реалізації своїх соціальних прав. Актуальною проблемою українського суспільства є бідність більшості населення країни. Про це свідчать найрізноманітніші показники: низька якість раціону харчування, постійний відтік громадян за межі країни в пошуках роботи і кращого життя, низька народжуваність, висока захворюваність і смертність. Частина населення виявляється в такому положенні з особистісних причин – відсутності прагнення досягти певного рівня забезпеченості та стабільного добробуту. Незначна частина людей перебуває в злиднях у зв’язку з небажанням забезпечити себе матеріально, розвиватися для підвищення своєї конкурентоспроможності, перебиваючись тимчасовою роботою. Подібна мотивація поведінки властива частині громадян у всіх країнах, зокрема Україні, і стає основою особистісного рішення бути на узбіччі суспільних процесів. Однак стан бідності абсолютної більшості населення України є наслідком соціально-економічних процесів, що відбуваються в країні.

Бідність – це не тільки низький рівень споживання або доходу. Її слід також розглядати як складне соціально-економічне явище, наслідком якого є часткове або повне вилучення індивідів або соціальних груп із

соціальної структури суспільства. Бідність сприяє поширенню явища соціальної ексклюзії в українському суспільстві [2]. За даними ООН, за межею бідності живе близько 60% населення України.

По-друге, події в Києві в листопаді 2013 – лютому 2014 року, що отримали назву «революція свободи і гідності», викликали неоднозначну реакцію населення Сходу України. Нестача роз'яснювальної роботи з боку держави, розгубленість частини населення, активна інформаційна політика засобів масової інформації сусідньої держави сприяли утворенню на частині територій Донецької і Луганської областей самопроголошених Донецької народної республіки (далі – ДНР) і Луганської народної республіки (ЛНР). Російська Федерація анексувала Крим і надає військову підтримку ДНР та ЛНР.

Із метою збереження територіальної цілісності держави, в Україні проводиться антитерористична операція, яка переросла в військові дії проти російських окупантів і, як наслідок, з'явилась нова соціальна група незахищених громадян – внутрішньо переміщені особи (далі – ВПО). Мінсоцполітики оприлюднило дані, згідно з якими в січні 2018 року на обліку знаходиться 1 млн. 492 тис. 100 внутрішніх переселенців.

Внутрішньо переміщені особи, так само як і всі інші групи населення, користуються правами людини, основи яких закладені як у міжнародних документах із прав людини, так в і традиційному праві. Крім того, в разі збройного конфлікту вони мають право на різні форми захисту в межах міжнародного гуманітарного права. Українська держава прийняла низку правових норм, які повинні забезпечити реалізацію соціально-економічних, культурних прав ВПО. На виконання цих норм на рівні кожного переселенця або сім'ї спрямована діяльність соціальних служб і соціальних працівників.

Бойові дії актуалізували проблему посттравматичного стресового розладу, який може проявитись через певний час спалахом невмотивованого насильства, агресії у стосунках із сім'єю, навколишнім середовищем. Міжнародний досвід свідчить про необхідність проведення певних заходів із соціальної реабілітації тих, хто постраждав у результаті участі у збройному конфлікті. За визначенням науковців, соціальна реабілітація (реадаптація) спрямована на відновлення людини в правах, соціальному статусі, здоров'ї й дієздатності. Цей процес націлений на відновлення не тільки здатності людини до життя в соціальному середовищі, але й самого соціального середовища, умов життєдіяльності, порушених або обмежених якимись причинами. Метою соціальної реабілітації є забезпечення соціалізації особистості й відновлення її колишнього рівня, причому мова ведеться про відновлення не тільки здоров'я, але й соціального статусу особистості, правового становища, морально-психологічної рівноваги, упевненості в собі [3]. Важлива роль у цій роботі відведена соціальним службам та соціальним працівникам.

По-третє, за останні роки з'явилось таке явище «європейських сиріт» – це діти, батьки яких виїхали на заробітки до більш заможних країн Європи. Державні служби із соціального захисту сім'ї, дітей та молоді разом із навчальними закладами відіграють важливу роль у вихованні таких дітей, здійснюють соціальний супровід цих сімей. Підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників почала формуватися на початку 1990-х років. У квітні 1991 року Постановою Держкомпраці СРСР Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців був поповнений кваліфікаційною характеристикою «спеціаліст із соціальної роботи», «соціальний педагог» та «соціальний працівник». Ці посади стали еквівалентом прийнятої у світі посади «соціальний працівник».

Докорінні зміни відбулись не тільки в соціально-економічній або політичній сферах. Не менш масштабні зміни торкнулись моральної свідомості українського суспільства. Як приклад, за минулих часів праця вважалася обов'язковою для всіх, до того ж не тільки як засіб для існування, але і як спосіб самореалізації. Суспільна мораль наголошувала: «Не працювати – соромно!»

У сучасному суспільстві для більшості населення праця – засіб для існування. Моральна установка: не працювати, а отримати «легкі» гроші за допомогою фінансових пірамід, відсотків по вкладах, лотереях, різноманітних акцій і т. ін.

Нечесність у відносинах із державою, суспільством, іншими людьми не вважаються аморальними вчинками. Для багатьох це показник «уміння жити», що, на жаль, підтверджується соціальною практикою українського суспільства.

Достатньо глибокий, на наш погляд, аналіз впливу системної кризи українського суспільства, пануючих ринкових відносин «українського зразку» на моральну свідомість надається у статті В. Дорошенко. Сутність особистості намагаються звести лише до однієї ознаки – володіння приватною власністю. А чесноти людини оцінити лише її успіхами в бізнесі. Змінилося й тлумачення традиційних людських чеснот. Відтепер справедливість розглядається як еквівалентність обміну матеріальними благами і взаємна користь, честолюбство (як передумова досягнення багатства і кар'єри), повага до особистості (як свобода підприємництва, конкуренції тощо).

В основі кардинальних змін моралі лежить спотворена форма ринкових відносин, «дикий капіталізм», період якого сучасні розвинуті суспільства пройшли в належний історичний час. Натепер вони є соціальними державами із захистом прав кожної людини, гарантованим балансом у системі «бізнес – держава – громадянське суспільство – особа». Реаліями українського суспільства є панування малої частини громадян, що за різних чинників стали власниками землі, підприємств, фінансів – того, що було суспільною власністю. Цьому сприяє руйнування великих промислових підприємств, колективних господарств у селах, суцільна приватизація, прислуговування іноземному капіталу.

Найважливішим принципом «нової» моралі стає індивідуалізм. Найбільш відкритим проявом індивідуалізму є егоїзм.

«Песимізм, цинізм, невіра в добро, совість, відчуття одинокості, страху, нігілізм, користолюбство, кар'єризм, чванливість, підозра, дискредитація чесної праці, падіння авторитету родини, загострення конфлікту поколінь – усе це є свідоцтвом кризи моралі панівного класу, морального регресу суспільства» [4].

Зазначені чинники визначають об'єктивну необхідність підготовки спеціалістів із соціальної роботи і сам характер навчального процесу у вищих навчальних закладах. Стан суспільства визначає вимоги до організації системи з підготовки соціальних працівників і потребує її удосконалення. У доповіді на 28-ому Міжнародному конгресі Шкіл соціальної роботи (Гонконг, 1996 р.) Д. Кокс підкреслював: «Я глибоко впевнений, що ми повинні спеціально готувати людей для виконання цієї надзвичайно важкої роботи; таке навчання за змістом і формою має відображати реальні життєві ситуації» [5]. Було запропоновано три рівні підготовки соціальних працівників. По-перше, базовий рівень навчання потрібен тим, хто буде виконувати роль каталізатора на «передовій лінії фронту», на рівні особистості, сім'ї, громади.

Другий рівень покликаний дати випускникам знання й уміння, необхідні для того, щоб ввести, провести, знайти витоки фінансування для різноманітних соціальних послуг, які вимагаються цим соціумом, тобто для профільних соціальних служб, спеціально орієнтованих на ті чи інші групи, категорії клієнтів, що потребують негайної допомоги.

На третьому рівні студенти одержують знання та вміння, які необхідні для того, щоб брати участь в управлінні, плануванні і розробленні стратегічних напрямів соціальної роботи [5].

Робота соціального працівника має найвищі вимоги до професійних та особистісних якостей фахівця. Уважається, що соціальна робота належить до тих видів професійної діяльності, де не тільки професійні знання і навички, а особистісні якості фахівця багато в чому визначають її успішність й ефективність. В умовах, коли молоді люди мають можливість вступати в декілька навчальних закладів одночасно, необхідно ввести тестування, ціль якого – запобігти отриманню диплома випадковою людиною, яка не має особистісних якостей, необхідних для виконання функції соціального працівника. Людина, яка свідомо вибирає професію «соціальний працівник», ідентифікує себе з певною системою гуманістичних цінностей і пріоритетів, можливостей їх реалізації в досить важких і суперечливих умовах соціальної практики. У розвинутих країнах велика увага приділяється питанню особистісних рис претендента ще на етапі професійної орієнтації і професійного відбору на цю спеціальність, тобто успішності його діяльності в майбутньому. Вимога мати допрофесійний досвід діє практично у всіх країнах, хоча має різну форму: від неформального волонтерського до багатоступеневого нормативно-формалізованого. Іноді використовують тестування. У цьому криється суттєва відмінність від української системи підготовки таких фахівців, де нормативні документи, по-суті, не пред'являють жодних вимог ні до наявності професійного досвіду, ні до особистісних рис абітурієнта [6]. Правила вступу до вищих навчальних закладів в Україні не передбачають жодних вимог до особистісних якостей майбутніх соціальних працівників. Можливо, тестування на профпридатність після першого курсу навчання змогло б унести корективи в подальший життєвий шлях молодої людини.

У навчальному процесі інших країн особлива увага приділяється практичним аспектам підготовки соціальних працівників. На відміну від України, де на практику студентів під керівництвом кураторів відводять усього двадцять відсотків навчального плану, у таких розвинених соціальних країнах, як Німеччина, на практику студентів відводиться не менше п'ятдесяти відсотків навчального плану [7]. Поширене явище, коли студентам, які прийшли на практику до соціальних установ, довіряють лише паперову монотонну роботу, не даючи можливості поспілкуватися з клієнтом, зрозуміти його проблему і визначити план щодо її вирішення.

Важливим методом поєднання теоретичних знань та реальної соціальної практики може стати кейс-метод. Він характеризується «значним педагогічним ефектом, оскільки розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу і діагностики проблем, уміння чітко формулювати і висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах. У деякому сенсі цей метод сприяє формуванню професійних та особистісних властивостей людини. Він формує у неї почуття впевненості в собі, сприяє подоланню зайвої боязкості або надмірної самовпевненості» [8]. Але втілення цього методу потребує не лише розроблення і використання кейсів у навчальному процесі, а й змін у концепції навчання і виховання студентів, змін у плануванні навчально-виховного процесу, системи контролю й оцінювання роботи студента.

Конституція України гарантує всім громадянам право на освіту, медичне обслуговування, соціальне забезпечення і підтримку, нормальні житлові умови та ін. Водночас реальна практика показує, що будь-які закони не завжди працюють, якщо вони не втілюються в життя на рівні окремої людини з урахуванням її індивідуальних життєвих обставин.

Таким чином, необхідність соціальної роботи зумовлена соціально-економічними, моральними проблеми, що існують в українському суспільстві, певною нестабільністю суспільних відносин. Освітня система підготовки соціальних працівників повинна відображати існуючи соціальні умови й інноваційні методи навчання.

Використана література:

1. Соціальна робота, її мета і завдання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http//ssw.ukma.edu.ua/node/6.
2. Овчарова Л. Причини та форми прояву соціальної ексклюзії у сучасному українському суспільстві / Л. Овчарова // Молодий вчений. – 2017. – № 10 (50). – С. 745–750.
3. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення : методичний посібник / [авт. кол. : Кокун О., Агаєв Н. та ін.]. – Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. – 282 с.
4. Дорошенко В. Моральний фактор у контексті соціальної політики держави / В. Дорошенко // Теорія та практика державного управління. – 2016. – № 1 (52). – С. 51–56.
5. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы / Под ред. В. Бочаровой. – Москва : 1997. – 283 с.
6. Робак В. Система підготовки соціальних працівників у деяких зарубіжних країнах / В. Робак // Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 2. – С. 206–209.
7. Приходько М. Професійна підготовка соціальних педагогів у Німеччині / М. Приходько // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2011. – № 2 (15). – С. 154–158.
8. Сурмін Ю. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні / Ю. Сурмін // Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. – 2015. – № 2. – С. 19–28.

References:

1. Sotsialna robota, yii meta i zavdannia. [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu : http : // ssw.ukma.edu.ua/node/6
2. Ovcharova L. M. Prychyny ta formy proiavu sotsialnoi ekskliuzii u suchasnomu ukrainskomu suspilstvi / L. M. Ovcharova // Molodyi vchenyi. – 2017. – № 10 (50). – S. 745–750.
3. Psykholohichna robota z viiskovosluzhbovtsiamy – uchasnykamy ATO na etapi vidnovlennia : metodychnyi posibnyk / [avt. kol. : Kokun O. M., Ahaiev N. A. ta in.]. – Kyiv : NDTs HP ZSU, 2017. – 282 s.
4. Doroshenko V. S. Moralnyi faktor u konteksti sotsialnoi polityky derzhavy / V. S. Doroshenko // Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia. – 2016. – № 1 (52). – S. 51–56.
5. Obuchenye sotsyalnoi rabote: sostoianye i perspektyvы. Materyalы Mezhdunarodnыkh Konhressov Shkol sotsyalnoi raboti / Pod red. V. H. Bocharovoi. – Moscow : 1997. – 283 s.
6. Robak V. Ye. Systema pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u deiakykh zarubizhnykh krainakh / V. Ye. Robak // Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2013. – № 2. – S. 206–209.
7. Prykhodko M. I. Profesiina pidhotovka sotsialnykh pedahohiv u Nimechchyni / M. I. Prykhodko // Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky. – 2011. – № 2 (15). – S. 154–158.
8. Surmin Yu. P. Keis-metod: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini / Yu. P. Surmin // Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy. – 2015. – № 2. – S. 19–28.

Овчарова Л. М. Проблемы реализации общественного запроса на подготовку социальных работников в условиях нестабильности общественных отношений

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки социальных работников в условиях нестабильности общественных отношений. Обосновывается социальная обусловленность необходимости социальной работы на этапе реформирования украинского общества. Исследован ряд факторов, которые влияют на функционирование национальной системы подготовки специалистов социальной работы. Проанализирована важность социальной работы с внутренне перемещенными лицами и с участниками антитеррористической операции на Востоке страны. Отмечается, что кризис общественного сознания обостряет проблему личностных качеств специалиста социальной работы. Проанализировано отличие процесса подготовки социальных работников в Украине от зарубежного опыта, наличие требования к абитуриентам иметь допрофессиональной опыт. Предложены некоторые меры совершенствования системы профессиональной подготовки социальных работников в Украине.

Ключевые слова: *социальная работа, социальный работник, реформы общественных отношений, внутренне перемещенные лица, участники АТО, до профессиональной опыт, кейс-метод.*

Ovcharova L. M. Problems of implementation of the public request for preparation of social workers in conditions of instability of public relations

The article is devoted to the problem of professional training of social workers in conditions of instability of public relations. The social conditionality of the need for social work at the stage of reforming Ukrainian society is substantiated. A number of factors that influence the functioning of the national system of training specialists in social work have been studied. As an important problem, the importance of social work with internally displaced persons and participants in the anti-terrorist operation in the east of the country was analyzed. It is noted that the crisis of public consciousness exacerbates the problem of personal qualities of a specialist in social work. The analysis of the difference in the process of training social workers in Ukraine from foreign experience, in particular, the existence of a requirement for entrants to have a professional experience. Some measures to improve the system of vocational training of social workers in Ukraine are suggested.

Key words: *Social work, social worker, public relations reforms, internally displaced persons, ATO participants, professional experience, case method.*

УДК 811.11.13

Олексій К. Б.

СИСТЕМА ДИДАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ З ОСВОЄННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

У статті реалізовано систему дидактичних завдань для студентів-медиків на розвиток компонентів освоєння іншомовної лексики. Під час розроблення цієї системи ми проаналізували цілі, завдання та зміст програми дисципліни «Іноземна мова» в медичному виші, яка передбачає володіння іноземною мовою – компонентом професійної діяльності сучасного фахівця будь-якого профілю. При складанні програми ми використовували евристичний підхід для вирішення проблеми освоєння іншомовної лексики. Формою занять був обраний ігровий тренінг. Як відомо, використання ігрових методів навчання передбачає реалізацію особистісно-діяльного підходу в навчанні, що забезпечує суб’єкт-суб’єктні відносини між викладачем та студентами і студентів між собою.

Під час організації системи дидактичних завдань для освоєння іншомовної лексики, ми дійшли висновку, що лише шляхом створення і формування пізнавальних мотивів, які призводять до потреби висловити думку, можливо, досягти успіху в навчанні іноземної мови.

Ключові слова: *дидактичні завдання, іншомовна лексика, евристичний підхід, ігровий тренінг, пізнавальні мотиви, контекстуальне мислення.*

Виходячи з теоретичних висновків та отриманих результатів констатуючого етапу експерименту, за допомогою якого ми виявили рівень освоєння іншомовної лексики студентами-медиками, було розроблено та реалізовано систему дидактичних завдань на розвиток компонентів освоєння іншомовної лексики.

Під час розроблення цієї системи ми проаналізували цілі, завдання та зміст програми дисципліни «Іноземна мова» в медичному виші, яка передбачає володіння іноземною мовою – компонентом професійної діяльності сучасного фахівця будь-якого профілю.

Для реалізації поставлених цілей та завдань в межах цього змісту традиційні методи навчання не завжди є ефективними. При складанні нашої програми ми використовували евристичний підхід до вирішення проблеми освоєння іншомовної лексики, а також враховували те, що завдання освоєння іншомовної лексики передбачає необхідність знаходження ефективної схеми, яка дозволить результативно досягнути мети. Цю схему або структуру ми визначили в теоретичній частині нашого дослідження. Компонентами освоєння іншомовної лексики є знання, уміння та навички, пізнавальні процеси: контекстуальне мислення та супутні йому процеси пам’яті, уваги і сприйняття, а також виявлення активності з боку студентів або суб’єктність.

Розробляючи систему дидактичних завдань на розвиток компонентів освоєння іншомовної лексики, ми відійшли від традиційного уявлення про те, що при освоєнні іноземної мови першим елементом є знання, які згодом перетворюються на вміння та навички. Останні педагогічні дослідження показали, що знання та навички формуються паралельно і взаємопов’язано в процесі виконання дій. Стосовно освоєння іншомовної лексики це означає, що знання про слово, його значення, граматичні форми набуваються в процесі дій із цим словом; одночасно дії зі словом автоматизуються і переходять у навичку. Поєднання поняття про свідомість оволодіння діями з тим фактом, що знання набуваються в процесі дій розглядається в межах теорії поетапного формування розумових дій, розробленої П. Я. Гальперіним і Н. Ф. Талізіною. У світлі цієї теорії освоєння розумових дій проходить два етапи: орієнтовну основу дії та виконавчу частину. Спочатку учням надається інструкція про виконання тієї чи іншої операції, за якою слідує виконання цієї операції в процесі здійснення вправ. Орієнтовна основа не є узагальненим знанням про слово, а тільки певною інструкцією до тієї чи іншої операції. У процесі освоєння таких операцій формуються навички використання слова та узагальнені знання про це слово. Освоєння мовних навичок та знань про слова, форми і конструкції здійснюється під час виконання учнями підготовчих (мовних) вправ. Розвиток мовленнєвих умінь відбувається в процесі виконання мовних вправ, тобто вправ із практики мови стосовно різних видів мовної діяльності. Набуті мовні навички стосуються цієї діяльності. У реальному педагогічному процесі розвиток мовних навичок та мовленнєвих умінь відбувається одночасно: постійно формуються та удосконалюються мовні вміння і розвиваються нові навички, які відразу ж входять у мовну практику [2, с. 226].

Наша система дидактичних завдань організована так, що її методи є розвиваючими. Формою занять був обраний ігровий тренінг. Як відомо, використання ігрових методів навчання передбачає реалізацію особистісно-діяльного підходу в навчанні, що забезпечує суб’єкт-суб’єктні відносини між викладачем та студентами і студентів між собою. Організація практичних занять з іноземної мови з використанням ігрових методів дозволяє студентам усвідомити сутність і характер алгоритмічного та евристичного способів освоєння іншомовної лексики [1].

Ігрові методи одночасно є інтенсивною формою розгортання рефлексії та самовираження. Виступаючи творчою діяльністю, ігровий тренінг містить мотиваційний та продуктивний аспекти творчості, що тісно пов’язані між собою. Орієнтацію особистості на творчість у трудовій діяльності неможливо сформувати без її занурення в творчу діяльність, можливість якої забезпечує творчий характер ігрового тренінгу [3, с. 261].

Ігровий тренінг, передбачений нашою програмою, спрямований на виконання завдань і вправ для розвитку сприйняття, уваги, пам’яті та мислення, зокрема контекстуального мислення. Під час організації програми освоєння іншомовної лексики ми виходили з того, що тільки шляхом створення та формування пізнавальних мотивів можна досягти успіху в навчанні іноземної мови.

Методичні положення, рекомендації щодо застосування та конкретні прийоми, використані в нашій програмі, були описані в педагогічній та психологічній літературі (З. М. Істоміна, В. Я. Ляудіс, К. П. Мальцева, Р. С. Немов, О. С. Шібкова і ін.). Вправи, представлені в програмі, були нами адаптовані та модифіковані з урахуванням умов навчальної діяльності з вивчення іноземної мови в медичному виші. При певних умовах така діяльність успішно розвивається, а сам процес засвоєння іноземної мови та лексики стає привабливим. Нашим завданням під час застосування програми було створення таких умов, щоб освоєння іншомовної лексики студентами відбувалося через порушення інтересу до досліджуваного предмета. Виконання спеціально підібраних тренінгових завдань, які передбачають створення у студентів психологічної мотивації до вивчення предмета (іноземної мови), сприяє більш ефективному освоєнню іншомовної лексики.

Основним принципом організації та проведення занять з іноземної мови є принцип експресивності, тобто швидкості та динамічності. Тому ми підібрали такі завдання і вправи, які б в короткі терміни дали максимальний ефект розвитку.

Усі заняття, передбачені програмою, були проведені англійською мовою. Але інструкції до кожного завдання давалися українською мовою для кращого розуміння студентами завдання і кращої якості виконання завдань.

Заняття в експериментальній групі студентів, спрямовані на розвиток продуктивності освоєння іншомовної лексики, проводилися протягом трьох місяців один раз на тиждень (по 90 хвилин кожне заняття), всього було проведено п'ятнадцять занять. Кількість студентів, які брали участь у тренінгових заняттях, склала тринадцять осіб.

Під час розроблення завдань на розвиток сприйняття ми керувалися тим, що при освоєнні іноземної мови особливе значення мають слухові та зорові сприйняття. Це пов'язане з тим, що звукове мовлення є основним, а формування звукомоторних зображень пов'язане зі слуховими відчуттями.

Перше завдання спрямоване на розвиток сприйняття та підвищення швидкості читання. Для цього студентам, які працюють у парах, пропонують прочитати текст англійською мовою, не промовляючи його вголос. Через дві хвилини вони повинні розповісти один одному зміст тексту. Щоденне тренування по двадцять хвилин істотно підвищує швидкість читання.

Друге завдання розвиває провідну модальність, формує навички перекладу зорової інформації в слухову, слухової в зорову. Для цього студенти називають англійські слова, із якими вони працюють, і цифри, що позначають послідовність чергування букв, які їм необхідно записувати.

Третє завдання передбачає сприйняття предмета і перелічення найбільшої кількості ознак цього предмета та асоціацій. Це завдання сприяє розвитку здатності помічати деталі звичайних предметів та висловлювати свої думки стосовно цього.

Для розвитку **уваги** ми розробили такі завдання:

Перше завдання призначене для розвитку стійкості, цілеспрямованості та концентрації уваги. Воно містить парну роботу з рахунком від 0 до 100 англійською мовою, коли партнери вимовляють цифри по черзі.

Друге завдання розвиває концентрацію уваги та вміння аналізувати слова. У цьому завданні студентам пропонується кілька написаних на аркуші паперу речень, які базуються на відомому лексичному і граматичному матеріалі. Але речення записані з пропуском і перестановкою букв у деяких словах. Студентам дозволяється прочитати текст один раз, відразу виправляючи помилки, і передати текст партнеру, який виправляє помилки, що залишилися, іншим кольором.

Завдання третє розроблене для розвитку розподілення уваги. Для цього студенти англійською мовою на час називають цифри від 1 до 20, одночасно записуючи їх на аркуші паперу або на дошці у зворотному порядку. Чим менше витрачено часу і зроблено помилок, тим краще розподілено увагу.

Четверте завдання направлене на розвиток опосередкованої уваги. У цьому завданні студенти ставлять питання англійською мовою і швидко відповідають, дотримуючись двох правил: не називати двічі один і той самий колір і не називати заборонені кольори.

П'яте завдання розвиває стійкість, цілеспрямованість та концентрацію уваги. У даному завданні студенти виконують вправи на розширення і звуження кіл уваги.

За обмеженої кількості годин, що відводяться на предмет «Іноземна мова» в медичному виші, механічний процес освоєння іншомовної лексики є неефективним. Ми розробили завдання, які сприятимуть розвитку процесів пам'яті, які відграють важливу роль в освоєнні іноземної мови і лексики як його складової.

Завдання перше направлене на запам'ятовування слів шляхом підбору українського еквівалента до англійського слова. Для запам'ятовування іноземного слова можна встановити деякі зв'язки з іншим українським словом, що є співзвучним з іноземним словом та його українським еквівалентом. Цей метод можна застосовувати при спільній етимології між англійськими та проміжними словами і коли слово є важким для запам'ятовування.

Друге завдання направлене на запам'ятовування іноземних слів за допомогою підбору асоціативних понять, для чого необхідно знайти проміжні слова, що дозволяють створити звукову або смислову асоціацію.

Третє завдання розвиває вплив асоціативних зв'язків на швидкість освоєння іншомовної лексики. Студентам зачитують список англійських слів, підібраних із текстів для домашнього завдання із супутніми поясненнями. Цей список необхідно уважно прослухати, запам'ятати та відтворити.

Завдання четверте-сьоме розвиває процеси запам'ятовування лексики з використанням порівняльно-порівняльного пояснення, під час якого студенти, використовуючи фонетичні асоціації, намагаються запам'ятати весь список англійської лексики, а потім усно відтворити його.

Восьме завдання сприяє поліпшенню пам'яті за допомогою вміння створювати асоціації уявних картин,тобто візуалізувати. Образні картини зберігаються в пам'яті краще, ніж абстрактні ідеї. Вони дозволяють стійко зберігати асоціації.

Завдання дев'яте направлене на закріплення нових іноземних слів у пам'яті. Для цього студентам пропонується скласти невелику розповідь англійською мовою з 8-10 нових дієслів, словосполучень, ідіом, прийменників та іменників. Після перевірки викладачем студенти переглядають свій варіант розповіді кілька разів протягом тижня, що дозволяє закріпити в пам'яті правильний правопис та вживання іншомовних слів.

Розробляючи завдання на розвиток **контекстуального мислення,** ми враховували такі положення:

– для того, щоб розширити активний словниковий запас, необхідно застосовувати кожне нове слово в різних контекстах (мінімум в шести) і регулярно повторювати його протягом кількох тижнів після першого з ним знайомства;

– найкращий спосіб запам'ятати слово – це запам'ятати його в складі словосполучення;

– для розкриття значень лексичних одиниць через контекст може використовуватися визначення слова на основі контекстуальної здогадки, яка заснована на розумінні загального змісту пропозиції, знанні фактів;

– над новими словами слід працювати як в ізольованому вигляді, так і в контексті, оскільки контекстуальне значення слова не завжди є його основним номінативним значенням.

Розвиваючи контекстуальне мислення, наша розроблена програма передбачає також завдання на розвиток безпосереднього процесу мислення.

Завдання перше і друге розраховані на формування швидкості мислення. Ці завдання обмежені в часі. Студентам необхідно або дописати слово, де кожна крапка відповідає букві; або продовжити ланцюжок, де кожне нове слово починається буквою, на яку закінчується попереднє слово. При цьому всі слова повинні належати до однієї частини мови.

Завдання третє формує гнучкість мислення. Для цього студенти складають зв'язну розповідь, у якій всі слова починаються з однієї і тієї ж літери.

Завдання четверте-шосте направлене на словотвір, необхідний для формування мовної здогадки і потенційного словника.

Завдання сьоме передбачає правильне формулювання термінів. Студенти пояснюють певний термін за допомогою інших слів, що допомагає задіяти активний словниковий запас і сприяє запам'ятовуванню терміна.

Завдання восьме розвиває логічне мислення, необхідне при розкритті значень лексичних одиниць. Для цього студентам ставлять спеціально підібрані запитання, на які вони повинні відповісти.

Крім розроблення змісту освіти в галузі іноземних мов, ми створили й реалізували систему дидактичних завдань, спрямованих на підвищення рівня освоєння іншомовної лексики студентами через розвиток його компонентів: знань, умінь та навичок в області іншомовної лексики, пізнавальних процесів (контекстуального мислення як здатності до розкриття значень нових мовних одиниць через контекст, пам'яті, уваги, сприйняття, а також суб'єктності через забезпечення пізнавальної активності студентів в процесі навчання).

Під час організації системи дидактичних завдань для освоєння іншомовної лексики ми дійшли висновку, що лише шляхом створення і формування пізнавальних мотивів, які призводять до потреби висловити думку, можливо досягти успіху в навчанні іноземної мови.

Використана література:

1. Горпенко Г. О. Вплив ділової гри на формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності / Г. О. Горпенко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. − 2013. − Вип. 22. − С. 95-102.
2. Деркач А.А. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. − Москва : Педагогика, 1991. – 226 с.
3. Шмаков С. А. Игры – учащихся – феномен культуры. − Москва : НШ, 1994. – 241 с.

References:

1. Horpenko H. O. Vplyv dilovoi hry na formuvannia pozytyvnoi motyvatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti / H. O. Horpenko // Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky. − 2013. − Vyp. 22. − S. 95-102.
2. Derkach A. A. Pedagogicheskaya evristika. Iskusstvo ovladeniya inostrannym yazykom / A. A. Derkach. S. F. Shcherbak. − Москва : Pedagogika. 1991. – 226 s.
3. Shmakov S. A. Igry – uchashchikhsya – fenomen kultury. − Москва : NSh. 1994. – 241 s.

Олексий К. Б. Система дидактических задач по освоению иноязычной лексики студентами-медиками

В данной статье реализовано систему дидактических заданий для студентов-медиков на развитие компонентов освоения иноязычной лексики. При разработке данной системы мы проанализировали цели, задачи и содержание программы дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе, которая предусматривает владение иностранным языком – компонентом профессиональной деятельности современного специалиста любого профиля. При составлении нашей программы мы использовали эвристический подход к решению проблемы освоения иноязычной лексики. Формой

занятий был избран игровой тренинг. Как известно, использование игровых методов обучения предполагает реализацию личностно-деятельного подхода в обучении, что обеспечивает субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами, и студентов между собой.

При организации системы дидактических задач для освоения иноязычной лексики мы пришли к выводу, что только путем создания и формирования познавательных мотивов, которые приводят к необходимости высказать мнение, возможно, достичь успеха в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: *дидактические задачи, иноязычная лексика, эвристический подход, игровой тренинг, познавательные мотивы, контекстуальное мышление.*

Oleksii K. B. The system of didactic tasks on the development of foreign language vocabulary by medical students

In this article, a system of didactic tasks for medical students on the development of components for the development of foreign vocabulary was implemented. In developing this system, we analyzed the goals, objectives and content of the program "Foreign Language" in a medical school, which provides a foreign language mastering as a component of the professional activity of a modern specialist of any profile. When compiling our program, we used a heuristic approach to solving the problem of learning foreign vocabulary. The form of training was chosen as a game training. As is known, the use of gaming methods of teaching involves the realization of a personality-active approach to teaching, which provides subject-subject relations between the teacher and students, and students among themselves.

When organizing a system of didactic tasks for mastering a foreign language vocabulary, we came to the conclusion that it is only by creating and forming cognitive motives that lead to the need to express an opinion it is possible to achieve success in teaching a foreign language.

Key words: *didactic tasks, foreign language vocabulary, heuristic approach, game training, cognitive motives, contextual thinking.*

УДК 615.8:373.66

Олійник І. В.

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ОДНА З ІННОВАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Актуальність теми зумовлена пошуком нових технологій та інструментів соціально-педагогічної діяльності в системі соціальної роботи. Обґрунтовано можливості арт-терапії для укріплення, збереження, психокорекції соціального здоров'я клієнтів. Узагальнено теоретичні питання використання технології зцілення мистецтвом в професійній діяльності соціальних працівників. Подано комплексне уявлення про арт-терапію як оригінальний метод прогресивної психолого-педагогічної допомоги в соціальній роботі, що сприяє формуванню здорової й творчої особистості.

Ключові слова: *соціальна робота, соціально-педагогічна діяльність, арт-терапія, діагностика, психокорекція, реабілітація.*

Соціально-економічна ситуація, що склалася в нашій країні, вимагає кардинальних змін у соціальній сфері, зокрема створення високоефективної, багатопрофільної цільової системи соціального обслуговування населення, яка забезпечить комплексне сприяння у вирішенні соціальних проблем, що передбачає розроблення й впровадження нововведень у соціальній сфері. Концептуальною парадигмою становлення й розвитку системи підготовки кадрів для соціальної роботи повинна стати підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного, усебічно розвиненого фахівця, спроможного знайти адекватні форми реагування, що відповідають соціальним запитам та швидкозмінному середовищу.

Наразі зростає суспільний та професійний інтерес до технологій та методів, що здійснюють безпечний, позитивний вплив на психічне та соціальне здоров'я особистості за допомогою мистецтва.

Питання зцілення мистецтвом, шляхи активізації внутрішніх ресурсів та потенціалу особистості за допомогою арт-терапії розглядали у своїх дослідженнях О. Ващенко, Н. Вернікова, О. Вознесенська, Н. Ещенко, О. Любарец, Н. Полякова, І. Садова, В. Саранцева, О. Тараріна, А. Чуприков, Т. Яценко та ін.

Питання застосування арт-терапії в діяльності фахівців «допомагаючих» професій (психолога, соціального працівника, корекційного педагога) стали предметом дослідження цілої когорти науковців (С. Андрейчин, М. Докторович, Л. Злочевська, М. Киселева, З. Ленів та ін.).

Аспекти використання арт-терапевтичних методів у професійній діяльності соціальних працівників висвітлювали А. Капська, М. Лукашевич, І. Мигович, Л. Тюптя, Є. Холостова, В. Шахрай та ін.

Метою статті є узагальнення науково-теоретичних та практичних поглядів щодо з'ясування значення арт-терапії в діяльності соціального працівника, визначення основних функцій та переваг арт-терапії як найбільш екологічного методу взаємодії з клієнтом.

Соціальна робота пройшла довгий шлях від доброчинності, волонтерської діяльності до академічної спеціальності. На сьогодні це можливість поєднувати знання, професійні методики та особистісні риси,

ставши фахівцем, який підтримує, повертає надію, допомагає змінити життя чи то однієї особистості, чи цілої групи. Саме фахівець соціальної сфери здійснює професійну діяльність, що має на меті сприяти особистості, соціальним групам у подоланні особистісних і соціальних труднощів шляхом підтримки, захисту, психокорекції та реабілітації.

Соціальна робота – це поліфункціональна професійна діяльність щодо вирішення соціальних проблем особистості, спрямована на реабілітацію, адаптацію, інтеграцію індивіда в соціум тощо. Завдання фахівців в галузі соціальної роботи полягає в тому, щоб пом'якшити соціальні протиріччя й покращити взаєморозуміння між людьми, соціально-психологічний клімат у соціумі. Однією з ефективних і екологічних технологій у роботі соціального працівника вважаємо арт-терапію, яка останнім часом набула широкої популярності серед таких спеціальностей як психологія та соціальна робота.

Вважаємо, що зазначений напрям діяльності є ефективним екологічним інструментом, яким соціальні працівники можуть послуговуватися в процесі здійснення професійної діяльності та виконання основних функцій.

У процесі вивчення дисциплін «Технології соціально-педагогічної діяльності» й «Профілактика та корекція соціальних відхилень» даємо можливість студентам ознайомитися з основними напрямами арт-терапії, теоретико-практичними аспектами використання цього методу; техніками та прийомами, якими соціальний працівник може послуговуватися в професійній діяльності.

Арт-терапія (лат. ars – мистецтво, грец. therapeia – лікування) тлумачиться як лікування або зцілення мистецтвом і вважається одним із найбільш м'яких, але ефективних методів, що використовуються в роботі психологами, соціальними працівниками, корекційними педагогами і психотерапевтами.

Цей термін з'явився ще в 40-ві рр. XX ст. Першим, хто почав його використовувати, був британський лікар, художник Адріан Хілл, який працював у спеціальних госпіталях як арт-педагог і звернув увагу на той факт, що заняття творчістю допомагають хворим легше і швидше одужувати, відволікаючи при цьому від своїх проблем і переживань [2].

Арт-терапія використовується як засіб гармонізації та розвитку особистості через заняття художньою творчістю. Зазначений метод психокорекції, маючи в арсеналі художні прийоми і творчість, орієнтований на внутрішній потенціал особистості, де акцентується на природне виявлення почуттів, настроїв, емоцій.

Поняття «арт-терапія» має декілька тлумачень: по-перше, це динамічна система взаємодії між особистістю, продуктом її образотворчої діяльності та арт-терапевтом у так званому «фасилітуючому» просторі з метою реалізації найважливіших функцій (психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвиваючої, виховної, реабілітаційної тощо); по-друге, арт-терапія може розглядатися як терапевтична процедура особистості; по-третє, як інноваційна технологія, що зберігає здоров'я [7].

Можна констатувати, що арт-терапія є міждисциплінарним явищем, оскільки виникла на межі мистецтва і науки та увібрала медичні, педагогічні, культурологічні, соціологічні, психологічні аспекти.

Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічних досліджень (Л. Виготський, О. Ізотова, О. Нікіфорова) довів, що цей метод сприяє підвищенню рівня самооцінки, зниженню тривожності, учить позбавлятися негативних емоцій і є дуже ефективним методом діагностики, психокорекції та реабілітації.

О. Копитін зазначає, що сучасна арт-терапія використовує багатий досвід культурного надбання з характерними для нього формами художньої експресії та зцілювальної практики, пов'язаної з творчістю та спілкуванням [6].

Творчий потенціал закладений у кожній особистості на різній глибині підсвідомості й перенести його у свідомість можливо лише опираючись на особистісну індивідуальність [4].

Використання арт-терапевтичної діяльності пов'язане з вирішенням проблеми психофізичного здоров'я певних соціальних груп: осіб, що постраждали внаслідок жорстокого поводження або насилля, людей похилого віку, безробітних, біженців, правопорушників, робота з проблемними сім'ями, з дітьми, що проявляють дезадаптивні форми поведінки тощо.

Соціальний працівник виступає посередником між особистістю, сім'єю, соціумом, різноманітними державними та громадськими структурами. Фахівець соціальної сфери виконує роль зв'язної ланки між особистістю та мікросередовищем. Для успішного виконання цієї ролі соціальному працівникові необхідно виконувати вимоги, що висуваються до нього, які у зв'язку з прискоренням темпу життєдіяльності, трансформацією соціального досвіду, зміною орієнтирів у підготовці фахівців, реконструюванням сфери соціальних послуг, появою інноваційних технологій та методів здійснення соціально-педагогічної діяльності значно зростають. Відповідно до цього, вимоги до соціального працівника зумовлюються функціями професійної діяльності, які він повинен виконувати.

У сучасній психолого-педагогічній літературі арт-терапія розглядається як інструмент прогресивної психолого-педагогічної допомоги, що сприяє формуванню здорової та творчої особистості, а також реалізації на практиці таких функцій, як діагностична, прогностична, організаційно-комунікативна, психокорекційна, соціально-педагогічної підтримки, психотерапевтична, реабілітаційна, аніматорська, фасилітативна (рис. 1).

Методи арт-терапії можуть бути адаптовані до проблем різного характеру, починаючи від вирішення питань соціальної та психологічної дезадаптації і закінчуючи розвитком внутрішніх ресурсів, потенціалу особистості, а тому є універсальними і дозволяють працювати з усіма категоріями клієнтів соціального працівника. Крім того, арт-терапевтичні техніки допомагають розвинути творчі та комунікативні здібності,

навички соціальної підтримки та взаємодовіри; підвищити самооцінку та рівень самоусвідомлення, емоційний потенціал; сформувати вміння вирішувати внутрішні протиріччя, проявляти емоції, вирішувати конфліктні ситуації, знімати відчуття напруги.

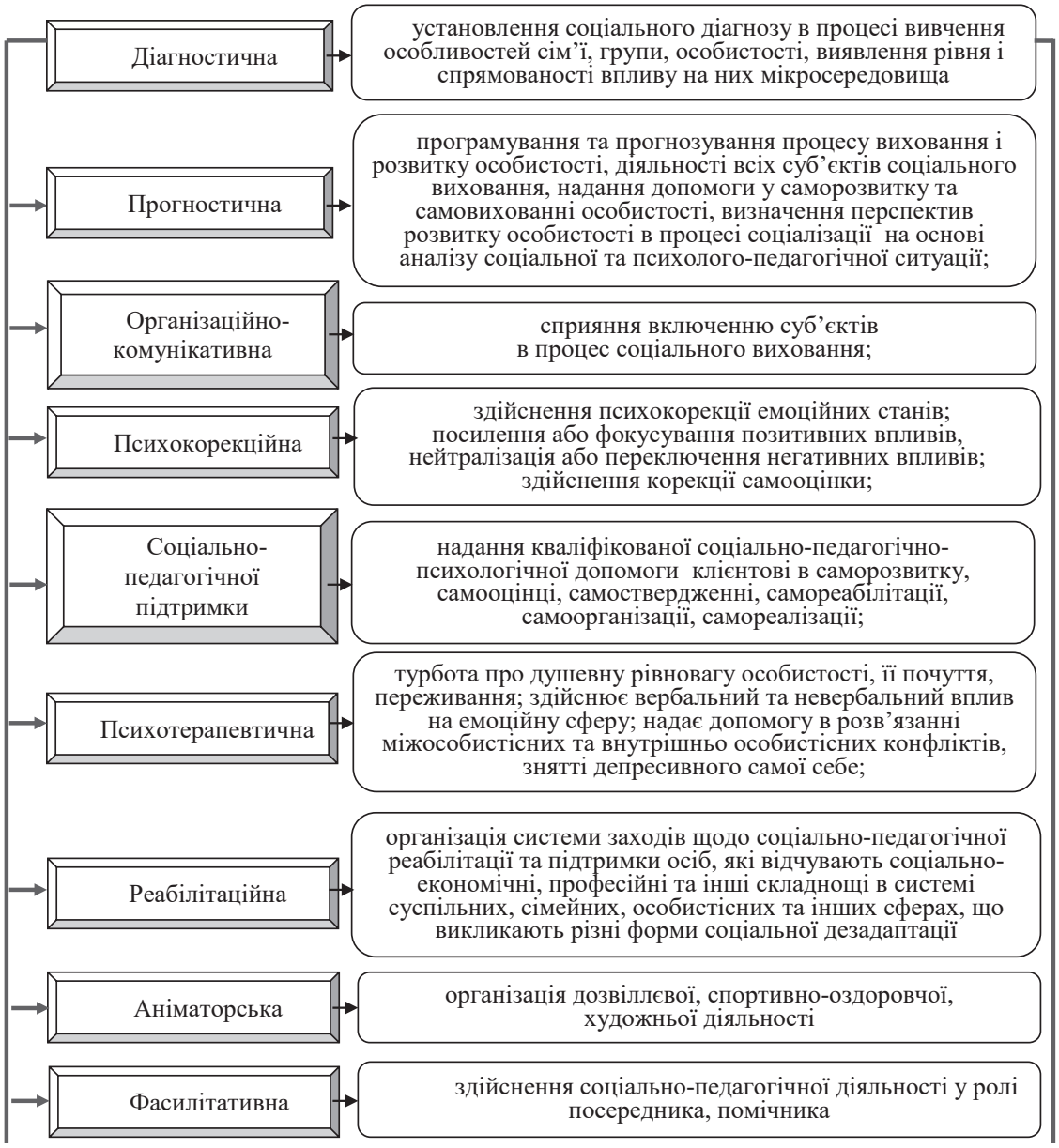


Рис. 1. Використання арт-терапії в процесі реалізації основних функцій соціального працівника

Основною метою арт-терапії в процесі здійснення соціально-педагогічної діяльності є гармонізація внутрішнього стану клієнта, відновлення його здібності знаходити оптимальні шляхи виходу з критичних ситуацій, продовження життя в стані рівноваги.

Розглянемо основні методи арт-терапії, які можуть бути використані в процесі соціально-педагогічної діяльності на різних її етапах (таблиця 1).

Ізотерапія дозволяє клієнтові відчути й зрозуміти себе, виразити свої думки та почуття, звільнитися від негативних переживань. Цей метод є не лише відображенням у свідомості клієнтів оточуючої та соціальної дійсності, але і її моделювання. Зазначений метод можна використовувати з різними категоріями клієнтів, особливої актуальності він набуває в роботі з дітьми, оскільки малювання сприяє узгодженню міжпівкульових взаємозв'язків, активізації конкретно-образного мислення, пов'язаного з роботою правої півкулі й абстрактно-логічного, за яке відповідає ліва півкуля [8].

Мандалотерапія є однією з технік ізотерапії, що полягає у створенні циркулярних композицій – мандал. Поняття «мандала» має санскритське походження і означає «магічне коло» [3].

Створюючи мандалу, клієнт підсвідомо створює символ власної особистості, який допомагає йому зрозуміти себе, чого він вартий, допомагає звільнитися від почуття напруженості, досягти своєї цілісності.

Таблиця 1

Методи арт-терапії, які можуть бути використані у процесі соціально-педагогічної діяльності

Методи арт-терапії	Основні функції
Ізотерапія	дослідження почуттів, ідей, явищ, подій, розвитку навичок міжособистісної взаємодії, формування адекватної самооцінки та впевненості в собі
Мандало-терапія	допомагає клієнтові стимулювати основні джерела енергії, що знаходяться на глибинних пластах розуму, здійснювати процеси саморегуляції, встановити зв’язок із самим собою
Казкотерапія	викликають інтенсивний емоційний резонанс, а їх образи звертаються одночасно до двох психічних рівнів – свідомості і підсвідомості, що створює особливі можливості в процесі комунікації [5]; вони є платформою для формування «морального імунітету» (здатність особистості до протистояння негативним впливам духовного, ментального та емоційного характеру, що находять із соціуму) і підтримки «імунної пам’яті»; повертають клієнта в стан цілісного сприйняття світу; активізують творчий потенціал, передають знання про світ і людські взаємовідносини.
Музикотерапія	подолати психологічний захист – заспокоїти чи навпаки активізувати, налаштувати; допомагають розвинути комунікативні та творчі можливості клієнта, пережити катарсис; підвищують самооцінку на основі самоактуалізації; сприяють реагуванню почуттів; розвивають емпатійні здібності; підвищують соціальну активність; полегшують формування нових взаємовідносин і установок тощо.
Танцювальна терапія	поглиблення усвідомлення членами групи власного тіла та можливостей його використання, що не лише покращує фізичний, емоційний стан учасників, але й слугує розвагою; посилення почуття власної гідності у членів групи шляхом формування у них більш позитивного образу тіла; створює умови для творчої взаємодії; сприяє вирішенню низки завдань: підвищує рухову активність, забезпечує соціотерапевтичне спілкування; забезпечує отримання діагностичного матеріалу для аналізу поведінкових стереотипів клієнта та його самопізнання; пошук аутентичних шляхів розвитку [8].
Ігрова терапія	полегшує емоційний стан клієнта; допомагає усвідомити і прийняти свою «внутрішню дитину»; розвиває почуття самоцінності; здібності до емоційної саморегуляції; сприяє відновленню довіри до світу; здійснює корекцію і профілактику поведінкових проблем та відхилень, а також сприяє розвитку творчого потенціалу особистості.
Пісочна терапія	гармонізувати внутрішній світ; відпрацювати психотравмуючі ситуації на символічному рівні; відреагувати негативний емоційний досвід у процесі творчого самовираження; розширити внутрішній досвід за рахунок усвідомлення глибинних рівнів психіки, зокрема архетипічного, закріплення свідомого «Я» тощо.
Фототерапія	Основні функції фототерапії: звільнення особистості від помилкових для неї конструктів і створення більш органічної системи, що є відбиттям реальності; рефреймінг – сприйняття особистістю себе по-новому завдяки перенесенню в події чи умови, що в реальності не мали місця; експресивно-катарсична функція передбачає, що особистість може самостійно створювати знімки, які відображають її емоційний стан; стимулююча функція пов’язана з тим, що при створенні і сприйнятті фотознімків відбувається активізація різних сенсорних систем (зору, кін естетики, тактильної чутливості тощо).
Метафоричні асоціативні карти	Метафоричні карти створюють атмосферу безпеки та довіри; дозволяють швидко і наочно отримати необхідний об’єм інформація для якісної роботи з клієнтом і діагностувати його проблему; дозволяють моделювати процеси минулого та майбутнього, працювати з лінією часу; дозволяють звернутися до проблеми клієнта через метафору, уникаючи тим самим додаткового дискомфорту та травматизації; дозволяють клієнту вербалізувати проблемну ситуацію (проговорення та усвідомлення почуттів і переживань); запускають внутрішні механізми само зцілення тощо.

Казкотерапія – метод арт-терапії, який використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалення способів взаємодії з оточуючим світом. Концепція цього методу заснована на ідеї цінності метафори як носія інформації.

Музикотерапія – контрольований процес використання звуків та музики; діяльність, яка містить відтворення, фантазування, імпровізацію за допомогою людського голосу та вибраних музичних інструментів чи прослуховування спеціально підібраних музичних творів [1].

Танцювальна терапія – психотерапевтичне використання танцю і рухів як процесуальної дії, що сприяє інтеграції емоційного та фізичного стану особистості. Ця техніка застосовується в роботі з клієнтами, що мають емоційні розлади, порушення спілкування і міжособистісної взаємодії [9].

При творчому підході до рухів під музику танок набуває експресивності, яка дозволяє вивільнити почуття та дослідити приховані протиріччя, що можуть бути причиною психічного напруження. Цей метод дуже ефективний у груповій роботі, оскільки на підсвідомому рівні утворює замкнутий стійкий комплекс – «магічне коло» (спільна діяльність учасників).

Ігрова терапія – психокорекційне використання гри, що здійснює вплив на розвиток особистості, сприяє створенню міцних взаємовідносин між членами групи, допомагає зняти стан тривожності, підвищує рівень самооцінки, дозволяє перевірити себе в різноманітних ситуаціях спілкування, оскільки, як відомо, у процесі гри знімається небезпека соціально значущих наслідків.

Пісочна терапія – один із психокорекційних, розвиваючих методів, спрямованих на розв’язання особистісних проблем через роботу з образами особистої та колективної підсвідомості.

Основна мета цього методу – допомогти клієнтові досягти ефекту самозцілення за допомогою спонтанного творчого вираження особистісного та колективного підсвідомого, включення його у свідоме; посилення здатності особистості до самодетермінації та саморозвитку.

Фототерапія – метод терапевтичного впливу, заснований на застосуванні фотографій або слайдів для вирішення психолого-педагогічних проблем, а також для розвитку й гармонізації особистості. У процесі здійснення консультування клієнтів можна послуговуватися такими техніками: особисті колекції клієнта (фотокартки, зроблені клієнтом, або фото, які йому просто подобаються); робота з фотографіями клієнта, зробленими іншими особами (клієнт виступає суб'єктом зйомки для подальшого дослідження власного портрету); робота з автопортретом клієнта (ефективна при роботі з проблемою адекватної самооцінки, упевненості в собі); робота із сімейним/біографічним альбомом (фотознімки із сімейного архіву); робота з фотопроекціями (формування спонтанної, першочергової думки про фотокартки в процесі її перегляду чи створення; проекція – корисний інструмент, що дозволяє клієнту зрозуміти власний спосіб сприйняття оточуючої реальності).

Метафоричні асоціативні карти створюють атмосферу безпеки та довіри. Простота застосування цього інструменту дозволяє соціальному працівникові використовувати його для вирішення міжособистісних конфліктів клієнтів, дослідження сімейних систем, побудови генограми, моделювання та дослідження будь-яких процесів у майбутньому; формувати позитивне мислення; здійснювати самоаналіз та саморозвиток; долати стресові стани; працювати зі страхами тощо.

До головних особливостей зазначеної техніки належать:

1) обхід раціонального мислення, зняття захисту й опору (образ виступає первинним явищем у формуванні свідомості особистості, тому звернення до нього (образу) інтернаціонально за допомогою карт спрацьовує для осіб будь-якого віку, статі, ментальності, рівня інтелектуального розвитку);

2) створення діалогу між зовнішнім і внутрішнім світом (на підсвідомому рівні особистість пам'ятає все, що з нею відбувалося, однак не завжди усвідомлює це; слідом за образом спливають асоціації, пов'язані з ним у підсвідомості, що дозволяє переглянути внутрішній «фотоальбом» клієнта; карти виконують роль пускового механізму у світ уяви, дозволяють створити безпечне екологічне поле для діалогу між зовнішнім і внутрішнім світом клієнта);

3) реконструкція подій (реконструкція психотравмуючих подій на картах дозволяє уникнути додаткової ретравматизації особистості, запускає її внутрішні процеси самозцілення, створює безпечний контекст пошуку і моделювання вирішення, активізує процеси пошуку власного унікального шляху виходу з кризової ситуації.

Діяльність фахівця соціальної сфери є відповідальною, оскільки здійснює вплив на соціальні структури, оточення, на психоемоційний стан особистості клієнта. У зв'язку з цим на сучасному етапі підготовки соціальних працівників арт-терапія має суттєві переваги над іншими методами, не має обмежень у використанні, зокрема вікових, викликає позитивні емоції, допомагає справитися з апатією, звільнитися від переживань, є засобом розвитку уваги до почуттів, посилення відчуття власної цінності, стимулює творчий потенціал та внутрішні механізми самовдосконалення й самореалізації особистості.

Використана література:

1. Ворожцова О. Музыка и игра в детской психотерапии. М. : Издательство Института Психотерапии, 2004. – 90 с.
2. Докторович М. Арт-терапія в діяльності психолога та соціального педагога / М. Докторович, Г. Рурик, І. Хозраткулова. – Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2014. – 97 с.
3. Эндрюс Т. Искусство лечения цветом / Пер. с англ. О. Матвеевой. Москва : ЦАИ, 1998. – 176 с.
4. Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва : Академический проект: Культура, 2005. – 304 с.
5. Зинкевич Т., Михайлов А. Волшебный источник. Теория и практика сказкотерапии. СПб. : Смарт, 1996. – 100 с.
6. Копытин А. Социальная и клиническая арт-терапия [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2013. – № 2 (2). – Режим доступа: http://medpsy.ru/climp (дата обращения: 20.02.2018 г.).
7. Лебедева Л. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 21–25.
8. Осипова А. Общая психокоррекция. Москва, 2000. – 512 с.
9. Остер Дж. Рисунок в психотерапии. Методическое пособие. Москва : Прогресс, 2000. – 184 с.

References:

1. Vorozhtsova, O. A. (2004). Muzyka i ihra v detskoi psikhoterapii [Music and play in children's psychotherapy]. Moscow, Institut psikhoterapii Publ., 90 p. (In Russian).
2. Doktorovych, M. O., Ruryk, H. L. & Khozratkulova, I. A. (2014). Art-terapiia v dialnosti psykholoha ta sotsialnoho pedahoha [Art therapy in the activity of a psychologist and social teacher]. Kyiv, Redaktsii zahalnopedahohichnykh hazet Publ., 97 p. (In Ukrainian).
3. Endrius, T. In O. Matveeva (Ed.). (1998). Iskusstvo lecheniia tsvetom [The art of color curing]. Moscow, TsAI Publ., 176 p. (In Russian).
4. Ermolaeva,-Tomina, L. B. (2005). Psikholohiia khudozhestvennoho tvorchestva: 2-e izd. [Psychology of artistic creativity: 2nd ed.]. Moscow, Akademicheskii proekt: Kultura Publ., 304 p. (In Russian).
5. Zinkevich, T. D. & Mikhailov, A. M. (1996). Volshebnyi istochnik. Teoriia i praktika skazkoterapii [A magical source. Theory and practice of fairy tale therapy]. Sankt-Peterburh, Smart Publ., 100 p. (In Russian).

6. Kopytin, A. I. (2013). Sotsialnaia i kkinicheskaia art-terapia [Social and Clinical Art Therapy]. Klinicheskaia i meditsinskaia psikholohiia: issledovaniia, obuchenie, praktika [Clinical and medical psychology: research, training, practice], no. 2 (2). – Access mode: http://medpsy.ru/climp (In Russian).
7. Lebedeva, L. D. (2000). Art-terapiia v pedahohike [Art therapy in pedagogy]. Pedahohika [Pedagogy], no. 10, pp. 21–25 (In Russian).
8. Osipova, A. A. (2000). Obshchaia psikhokorrektsiia [General psychocorrection]. Moscow, 512 p. (In Russian).
9. Oster, Dzh. & Houl, L. (2000). Risunok v psokhoterapii [Figure in psychotherapy]. Moscow, Prohress Publ., 184 p. (In Russian).

Олейник И. В. Арт-терапия как одна из инновационных психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности социальных работников

Актуальность темы обусловлена поиском новых технологий и инструментов социально-педагогической деятельности в системе социальной работы. Обоснована возможность арт-терапии для укрепления, сохранения, психокоррекции социального здоровья клиентов. Обобщены теоретические вопросы использования технологии исцеления искусством в профессиональной деятельности социальных работников. Определено комплексное представление об арт-терапии – оригинальном методе прогрессивной психолого-педагогической помощи в социальной работе, что способствует формированию здоровой и творческой личности.

***Ключевые слова:** социальная работа, социально-педагогическая деятельность, арт-терапия, диагностика, психокоррекция, реабилитация.*

Oliinyk I. V. Art therapy as one of the innovative psychological and pedagogical technologies of social workers activities

Relevance of the theme is determined by the searching for new technologies of social and pedagogical activity in the system of social work. The capabilities of art therapy for strengthening, preservation, psychocorrection of social health of clients are described. Based on the analysis of psychological, pedagogical and scientific-methodical studies the theoretical questions of the usage of art technology in the professional activity of social workers have been explained. The complex idea of art therapy as the original method of progressive psychological and pedagogical assistance in social work that develops healthy and creative personality is presented.

Theoretical and practical thoughts on the value of art therapy in the activities of social workers were analyzed; the main functions and benefits of art therapy as the healthiest way of cooperation with the client have been identified.

Art therapy is considered as an instrument of progressive psychological and pedagogical assistance, that helps to become healthy and creative as well as to put into practice such functions as diagnostic, prognostic, organizational and communicative, psycho-corrective, social and pedagogical support, psychotherapeutic, rehabilitation, animation, facilitative.

The basic methods of art therapy which are being introduced to future social workers in the process of studying such disciplines as “Technologies of social and pedagogical activity” and “Prevention and correction of social deviations” are described.

***Key words:** social work, social-pedagogical activity, art therapy, diagnostics, psychocorrection, rehabilitation.*

УДК 373.211.24

Онищук І. А.

РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у контексті особистісно-орієнтованої моделі вищої освіти, яка є на часі. Увага зосереджується на таких ключових питаннях, як особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця, розвиток культури самовираження молодої людини на основі аналізу наукових праць із філософії, психології та педагогіки. У публікації окреслені основні аспекти науково-дослідної діяльності в означеному напрямі, а саме: визначено мету, першочергові завдання та передбачені науково обґрунтовані шляхи вирішення проблеми. Також зазначається, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

***Ключові слова:** особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця дошкільної освіти, культура, індивідуальна культура, культура самовираження майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, творча діяльність.*

Освіта в сучасному світовому суспільстві є однією зі значущих сфер діяльності людини, оскільки від її спрямованості та ефективності сьогодні залежать перспективи розвитку всього людства. Останнім часом світ активно змінює своє ставлення до всіх видів освіти, зокрема вища школа, розглядається як головний чинник соціального та економічного прогресу. Фахівців вважають, що причиною такого розуміння є визнання людини найважливішою цінністю та капіталом сучасного суспільства, здатної до пошуку нових знань, прийняття нестандартних рішень та такої, яка оптимально зберігає довкілля.

Відповідаючи на виклик сьогодення, практично всі розвинуті країни здійснюють різні за глибиною та масштабами реформи національних систем освіти. З огляду на входження України до європейського освітнього

простору, актуалізується необхідність оновлення методологічних засад конструювання змісту й оновлення технологій підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців дошкільної освіти. Нові цінності дошкільної освіти, орієнтування на розвиток зростаючої особистості, інформаційна насиченість, відхід від однотипності видів закладів дошкільної освіти, програм, надання педагогам і батькам можливості вибору освітніх маршрутів, розвиток творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу потребує фахівця нового типу.

З огляду на це, важливим завданням закладів вищої освіти педагогічного профілю є упровадження особистісно зорієнтованої моделі освіти, забезпечення балансу професійної та особистісної складової компетентності випускника. У контексті зазначеного, особливого значення набуває створення сприятливих умов для розвитку індивідуальності студентської молоді, формування здатності до культурного самовираження – у цьому полягає глибинна сутність педагогічної діяльності. Про це йдеться і в основних нормативних документах, зокрема Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Законом «Про освіту», Законом «Про вищу освіту» проголошено пріоритет становлення молодої людини – суб'єкта власного життя. Посилює усвідомлення значущості проблеми Конвенція ЮНЕСКО 2005 року про охорону й заохочення різноманітних форм культурного самовираження – юридична міжнародна угода, метою якої є створення можливостей для розповсюдження широкого спектру культурних послуг, зокрема у сфері освіти [5] . Саме тому науковці в галузі психології та педагогіки спрямовують зусилля на пошук ефективних шляхів розвитку культури самовираження – важливого феномену професійно-особистісного зростання майбутнього фахівця дошкільної освіти. Як свідчить аналіз наукових праць, нині накопичений значний матеріал, у якому висвітлюються певні аспекти досліджуваного явища, а саме:

– розроблено теоретико-методологічні засади виховання студентів у вищій школі (В. Андрущенко, А. Богуш, О. Киричук, В. Кремень, В. Луговий, О. Сухомлинська та інші);

– сформульовано положення про особистість як систему, що розвивається (К. Абульханова-Славська, І. Бех, А. Асмолов, А. Петровський, С. Рубінштейн, Т. Титаренко та інші);

– висунуто ідею про суб'єктність як форму самодетермінації особистості (Б. Ананьєв, В. Слободчиков, В. Татенко, С. Тищенко) та рефлексивні риси самосвідомості як ядро особистості (І. Кон, А. Силвестру, В. Столін та інші);

– схарактеризовано творчість як показник особистісного зростання (Г. Балл, В. Моляко, О. Морозов, В. Рибалка, С. Сисоєва, Д. Чернишевський та інші);

– визначено сутність феномена «культури» (М. Бердяєв, М. Вебер, О. Лосєв, В. Шинкарук, А. Яценко та інші);

– установлено закономірності розвитку процесу самовираження на різних етапах онтогенезу та з'ясовано вплив різних видів діяльності на процес творчого самовираження зростаючої особистості (А. Аніщук, Л. Березовська, Л. Середюк, О.Кононко та інші).

Проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищій школі присвячено праці Л. Артемової, Г. Бєлєнької, А. Богуш, В. Бондаря, Н. Гавриш, Н. Гузій, Н. Лисенко, О. Листопада, О. Кононко, О. Олійник, С. Нечай та інших. За висновками науковців, вища освіта має сприяти осучасненню світогляду майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти, сформувати систему ціннісних ставлень до світу та самих себе, особистісний спосіб буття, компетентну поведінку та здатність культурно виражати себе у різних видах діяльності, зокрема художньо-творчій [1; 4; 6; 8; 10].

Актуальність проблеми розвитку в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти культури самовираження зумовлена замовленням суспільства на підготовку фахівця нової формації та традиційною організацією освітнього процесу в закладах вищої освіти, зокрема недостатньою її зорієнтованістю на розвиток у студентів потреби та здатності виражати себе в гармонійний і соціально прийнятний спосіб.

Отож, недостатнє висвітлення цієї категорії у вітчизняній науковій літературі, наявність значного практичного інтересу до проблеми самореалізації особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти в умовах реформування освіти у вищій школі зумовили мету наукової розвідки – розкриття значення розвитку культури самовираження у процесі професійно-особистісного становлення майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Згідно з логікою розпочатого наукового пошуку, доцільно з'ясувати сутність ключових понять проблеми, зокрема таких:

– «вираження»;
– «самовираження»;
– «культура»;
– «індивідуальна культура»;
– «самоорганізована діяльність».

Загалом поняття «самовираження» тлумачиться у наукових джерелах, як [2; 3; 7]:

– відображення зовні своїх внутрішніх почуттів, переконань, установок;
– особистісна форма активності, що формується і розвивається у спілкуванні й діяльності;
– будь-яка поведінка, яка здійснюється для задоволення індивіда та має зв'язок із потребами особистості в суспільному визнанні, самоствердженні, саморозкритті та самореалізації.

На підставі аналізу досліджень К. Абульханової-Славської, Л. Ази, А. Арсеньєва, І. Беха, П. Гуревича, О. Кононко, І. Надольного, Л. Середюк, Д. Фельдштейна та інших, констатовано, що феномен «самовира-

ження» має міждисциплінарний характер, застосовується в науці до всіх явищ життя та фіксує прагнення до розкриття свого природного потенціалу [2; 3; 7]. На думку фахівців, самореалізація, повноцінне розкриття свого «Я» виступає метою та запорукою успішного буття людини.

У психології та педагогіці розглядаються проблеми самореалізації та самовираження в контексті самоздійснення вільної особистості, надання їй можливостей реалізувати себе в різних видах діяльності, з-поміж яких особливе місце займає художньо-творча. У науковій літературі «вираження» кваліфікується як прояв внутрішнього у зовнішньому, суті – у явищі, суб'єктивного – в об'єктивному. Зовнішні прояви поведінки й діяльності дають змогу зрозуміти внутрішній світ (думку, почуття, наміри, здатність особистості та інше), чим засвідчують природний потенціал особистості.

За висновками К. Абульхановаї-Славської, існує залежність життя кожної людини від самовираження та від способу, який кожен обирає [2]. У контексті доречно навести типологію способів самовираження за Д. Узнадзе, а саме: людина у зовнішній поведінці виражає те, що справді відчуває («виплескує» себе); людина немовби докладає для самовираження вольових зусиль, долаючи перешкоду (є свідченням важкості зовнішнього вирішення вияву внутрішнього світу); людині притаманна неочікувана поведінка – протилежна в однакових і схожа у відмінних ситуаціях (так би мовити, третій парадоксальний спосіб); особистість весь час залишається у своєму внутрішньому світі, зовнішньо лише «пристосовується» до ситуації, зважаючи на неї.

Варто зазначити, що особливо важливо для педагогів, який спосіб вони обирають для вираження свого «Я», об'єктивації себе, оскільки саме вихователі закладів дошкільної освіти транслюватимуть взірці самовираження, можливі моделі самопрезентації підростаючому поколінню, тому фахівці наголошують на значущості таких властивостей та якостей особистості майбутнього педагога, як:

– суб'єктна відповідальність (Т. Гурлєва);
– пізнавальні устремління (Є. Голобородько);
– домагання самоздійснення (Т. Титаренко);
– життєві цінності (Р. Зрайко);
– саморегуляція (Г. Грибенюк);
– комунікабельність, здатність до інноваційної діяльності, мобільність (Г. Куценко);
– креативність (В. Виноградова-Бондаренко, Р. Пономарьова – Семенова);
– самосвідомість, рефлексія, упевненість у собі, винахідливість, уміння співчувати іншим людям (В. Бондар);
– здатність до особистісної самореалізації (Г. Бєленька);
– психологічна культура (В. Рибалка).

Із метою висвітлення досліджуваного явища, також доречно з'ясувати сутність поняття «культура» та «індивідуальна культура». В узагальнених характеристиках поняття «культура» – це форма, результат, спосіб зв'язку особистості з дійсністю; прояв, утвердження сутнісних сил людства та інше [9].

Феномен «культура» є «набором кодів», який указує майбутньому педагогові на доцільність певної поведінки і зумовлює прогрес в його духовному самовдосконаленні. Використовуючи поняття «індивідуальна культура», виходимо з розуміння, що вона має прояв у самопрезентації особистості, прояві назовні своєї внутрішньої сутності. Індивідуальна культура студентської молоді передбачає гармонію зовнішніх проявів та внутрішніх особливостей [4].

За висновками фахівців, основоположним елементом індивідуальної культури виступає культура вираження себе, яка проявляється у самоорганізованій діяльності майбутнього педагога, а її основними характеристиками є незалежні від зовнішніх впливів дії суб'єкта самовираження, його здатність самостійно організовувати, виконувати, контролювати, регулювати та коректувати власну, об'єктивувати та презентувати власні особливості, прагнення, переваги, які не суперечать нормам культури загалом.

На думку О. Кононко, розвиток культури самовираження дасть можливість майбутньому фахівцеві дошкільної освіти повною мірою реалізувати себе, орієнтуючись боку на свої здатності та можливості, а також на вимоги культури та суспільства. Це наукове положення є визначальним для нашої дослідницької діяльності [4].

Отож, теоретико-методичні засади розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художньо-творчій діяльності становлять: концепція, модель розвитку, критерії та показники розвитку культури самовираження, педагогічні умови, методи та форми організації художньої діяльності у закладі вищої освіти. Варто також зазначити, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Методологічний аспект засвідчується реалізацією в дослідженні системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного та культурологічного підходів, а саме:

– системний уможливив організацію художньої діяльності студентської молоді через інтеграцію різних її видів, забезпечив їх взаємозв'язок та взаємовплив, сприяв комплексному застосуванню сучасних освітніх технологій;

– діяльнісний актуалізував суб'єктну позицію майбутніх фахівців, удосконалював уміння свідомо визначати мету, планувати художню діяльність, обирати адекватні способи розв'язання проблем, регулювати та контролювати власні дії й поведінку, аналізувати та оцінювати їх наслідки;

– особистісно зорієнтований сприяв такій організації процесу самовираження майбутнього педагога, який уможливив вияв ним самостійності, креативності, впевненості в собі, своєрідності, індивідуальних уподобань, здатності до рефлексії та прийняття адекватних ситуації рішень;

– аксіологічний уможливив розвиток у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти культури самовираження у художній діяльності гуманістичної спрямованості; вдосконалення ціннісно-смислової позиції, що сприяє вправлянню у здатності виявляти базові моральні якості та розв'язувати конфлікти у мирний спосіб;

– культурологічний сприяв формуванню позитивного ставлення студентської молоді до самовираження як показника особистісного зростання; підвищував значущість культури спілкування, етики взаємин, культурних зразків, толерантного ставлення до іншої точки зору, творчого діалогу, уміння орієнтуватися у широкому інформаційному полі, відкритості змінам соціокультурної ситуацій.

Провідною ідеєю концепції є положення, згідно з яким культура самовираження майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є особистісним інтегралом, проявляється у самоорганізованій діяльності – цілепокладанні, мотивації, способах дій, проміжних й кінцевих продуктах і визначається системою пріоритетних життєвих, професійних та культурологічних цінностей.

Критеріями оцінки міри розвитку культури самовираження виступають властивості особистості майбутнього вихователя, що відповідають основним векторам педагогічної діяльності (діловому, аксіологічному, комунікативному, перетворювальному).

В умовах ступеневої підготовки у закладах вищої освіти успішність розвитку культури самовираження випускника значною визначається рівнем збалансованості його знань, ставлення й поведінки; засвідчується силою, модальністю та стійкістю проявів:

– організованості;
– зацікавленості;
– комунікативної толерантності;
– креативності.

У розпочатому дослідженні ми також припускаємо, що розвиток культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виявиться ефективним за таких умов:

а) зміни концептуального обґрунтування дисциплін гуманітарного та художньо-естетичного циклів в системі вищої освіти з репродуктивно-продуктивної спрямованості на творчу, ціннісно-смислову, духовну;

б) включення до змісту освіти у закладі вищої освіти природних, соціальних, загальнокультурних, національних, духовних чинників, визначальних для створення співтворчого середовища, сприятливого для розвитку культури самовираження майбутнього фахівця;

в) конструювання змісту художньої освіти на інтегративній основі, яка надасть певного імпульсу процесу розвитку культури самовираження майбутнього педагога;

г) балансу в освітньому процесі двох різноспрямованих векторів:

– розвитку у студентів прагнення до самовираження, самореалізації, самоствердження, саморозвитку, усвідомлення себе суб'єктом освітнього процесу, індивідуальністю;

– розвитку потреби та здатності до взаємодії, співпраці, культурного діалогу між усіма учасниками освітнього процесу.

Заявлені педагогічні умови розвитку досліджуваного феномену потребують перевірки своєї ефективності на практиці.

Отож, проведений аналіз нормативних документів, праць фахівців у галузі філософії, культурології, психології та педагогіки засвідчив, що сучасне суспільство вимагає все глибшого розвитку фахівця – самодостатньої особистості. Розвиток культури самовираження відіграє важливу роль у професійному та особистісному становленні майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Вкрай необхідно, щоб майбутні фахівці в галузі освіти, зокрема дошкільної, об'єктивували своє «Я» гармонійно, соціально прийнятними способами та методами. Тому в закладі вищої освіти педагоги повинні перестати жорстко регламентувати і однозначно визначати процес підготовки, натомість мають допомагати студентській молоді конструювати процес та реалізовувати шлях пізнання та розвитку на основі індивідуальної сутності.

Перспективу подальшої реалізації дослідження означеного напряму вбачаємо в перевірці на практиці ефективності педагогічних умов розвитку культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Використана література:

1. Артемова Л. Педагогіка і методика вищої школи : Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів. Студентів магістратури. – Київ : Кондор, 2008. – 272 с.
2. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни / К. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Большой толковый психологический словарь : основные термины и понятия по психологии психиатрии : в 2-х т. Артур Бебер. – Москва, 2003. – 560 с.
4. Кононко О. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен / Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні». – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота». – 2017. – С. 13-18.

5. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження ратифікованої Законом N 1811-VI від 20.01.2010.
6. Кремень В. Якісна освіта і нові вимоги часу / Педагогічна і психологічна науки в Україні / Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах / Том 1. Теорія та історія педагогіки. – Київ : «Педагогічна думку», 2007. – С. 3-24.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – Москва : Смысл, 1999. – 425 с.
8. 8.Омельченко Е. Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции. – Санкт-Петербург : Реноме. – 2012. – С. 11-14.
9. Попович М. Культура // Енциклопедія сучасної України : у 30 т. / ред. кол. І. Дзюба [та ін.] ; НАН України, НТШ, Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України. – Київ, 2016.
10. Сисоєва С. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості // Відкритий урок. – 2005. – № 21; 22. – С. 13-19.

References:

1. Artemova L. V. Pedagogy and methodology of higher education: Teaching and methodical manual for teachers, post-graduate students. Master's degree students. – Kyiv : Condor, 2008. – 272 pp.
2. Abulkhanova-Slavskaya K. A. The Strategy of Life / Ksenia Aleksandrovna Abulkhanova-Slavskaya. – Moscow : Thought, 1991. – 299 p.
3. Bolshoy explanatory psychological dictionary: the main terms and concepts of psychology of psychiatry: in 2-t Arthur Beber. – Moscow : "T. 2: P-Ya". – 2003. – 560 pp.
4. Kononko O. L. Culture of self-expression of future teachers as a personal phenomenon / Collection of abstracts of scientific works of participants at the international scientific and practical conference "Psychology and pedagogy: the need for science to influence the development of practice in Ukraine". – Lviv city: NGO "Lviv pedagogical community". – 2017. – P. 13–18.
5. Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, ratified by Law No. 1811-VI of 20.01.2010.
6. Kremin VG Qualitative education and new requirements of time / Pedagogical and psychological sciences in Ukraine / / Collection of scientific works for the 15th anniversary of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine in 5 volumes / Volume 1. Theory and history of pedagogy. – Kyiv : "Pedagogical thought", 2007. – P. 3–24.
7. Maslow A. New lines of human nature / Abraham Harold Maslow. – Moscow: Smysl, 1999. – 425 p.
8. 8.Omelchenko E.A. Self-expression and culture of self-expression of teachers and students of pedagogical universities // The theory and practice of education in the modern world: materials of the P international scientific conference. – St. Petersburg : Renome – 2012. – November 11-14.
9. Popovich MV Culture // Encyclopedia of modern Ukraine: 30 t. / Ed. count I. M. Dzyuba [and others]; National Academy of Sciences of Ukraine, NTSh, Coordination bureau of the encyclopedia of modern Ukraine of the National Academy of Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2016.
10. Sysoev S. O. Theoretical and Methodological Substantiation of Pedagogical Creativity // Public Lesson. – 2005. – No. 21; 22. – P. 13-19.

Онищук И. А. Развитие культуры самовыражение как важной составляющей становления будущего специалиста дошкольного образования

Статья посвящена проблеме актуальной проблеме подготовки будущих воспитателей дошкольного учреждения в контексте личностно-ориентированной модели высшего образования. Внимание сосредоточивается на таких ключевых вопросах как личностно-профессиональное становление будущего специалиста, развитие культуры самовыражения молодого человека на основе анализа научных работ по философии, психологии и педагогике. В публикации обозначены основные аспекты научно-исследовательской деятельности в рассматриваемом направлении, а именно: определены цели, первоочередные задачи и предусмотрены научно обоснованные пути решения проблемы. Также отмечается, что концепция исследования обеспечивается единством методологического, теоретического и методического аспектов.

Ключевые слова: *личностно-профессиональное становление будущего специалиста дошкольного образования, культура, индивидуальная культура, культура самовыражения будущего воспитателя дошкольного учреждения, творческая деятельности.*

Onishchuk I. A. Development of culture of self-employment as important formation of the future faculty of preschool education

The role of the culture of self-expression in personal and professional formation of the future educator at the institution of preschool education. The article goes about the problem of preparing future educators of pre-school establishments in the context of a person-oriented model of higher education, which is on time. In particular, attention is focused on such key issues as the personal and professional formation of a future specialist, the development of the culture of self-expression of a young person on the basis of the analysis of scientific works on philosophy, psychology and pedagogy. The publication outlines the main aspects of research activities in the specified direction, namely: the purpose, the priority tasks and the scientifically substantiated ways of solving the problem are provided. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects.

Key words: *person-professional formation of the future specialist of preschool education, culture, individual culture, culture of self-expression of the future educator of the institution of preschool education, creative activity.*

УДК 316.3:159.955.4:378.011.3-051

Опалюк Т. Л.

КОГНІТИВНО-ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано проблему формування й оптимізації когнітивно-змістового компоненту в структурі соціальної рефлексії, узагальнюючи результати досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців та проектуючи їх системотворчі позиції щодо особливостей професійно-педагогічної підготовки вчителя. Трактується сутність змісту соціальної рефлексії та її структурна організація на основі системного, синергетичного, голістичного підходів, у комплексі рефлексійно-особистісних, рефлексійно-інтелектуальних, рефлексійно-кооперативних і рефлексійно-комунікативних складових частин. Схарактеризовано когнітивно-процесуальні аспекти реалізації змісту соціальної рефлексії, акцентовано увагу на необхідності підготовки викладачів вишів до реалізації складних соціально-рефлексійних функцій у системі професійно-педагогічної освіти.

Ключові слова: *соціальна рефлексія, когнітивні процеси, когнітивно-змістовий компонент, компетентності, синергетичний підхід, базові освітні конструкти.*

Актуальність проблеми дослідження визначається, насамперед, тенденціями щодо модернізації системи освіти всіх рівнів (загальноосвітньої, вищої школи) на компетентнісній основі, технологічне забезпечення якої стосується суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин учасників навчального процесу, їх особистісного взаємосприйняття та взаєморозуміння. У цьому контексті актуалізуються проблеми формування здатності майбутнього вчителя до аналітико-рефлексійних процесів як у сфері навчальної діяльності, так і стосовно її соціального контексту.

На високий соціокультурний потенціал освіти вказує С. Сисоєва: «…освіта перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи в ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію й реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення смислу життя. Іншими словами, у такому контексті освіта виступає засобом управління розвитком суспільства [5, с. 7].

Конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг є вчитель, здатний до самовизначення, самопрограмування, ефективного саморозвитку. Механізми рефлексії набувають особливої значущості в соціальному, професійному, педагогічному мисленні, яке інтегрує в собі знання та відповідні інтелектуальні дії, що розвиваються на їх основі (когнітивно-змістова компонента рефлексії). Здатність до аналізу, усвідомлення, узагальнення, оцінки діяльності (освітньої, соціальної, квазіпрофесійної, професійної), моделей поведінки, професійно значущих особистісних якостей, а також до рефлексії, як інструменту «бачення себе очима учнів», визначає ефективність розвитку соціально-професійних компетентностей, необхідних сучасному вчителеві відповідно до сучасних освітніх стандартів.

Закономірно, що в основі означених процесів лежать системний, синергетичний і холістичний підходи, які визначають сукупність теоретичних знань, і процес оволодіння ними. Як зазначає В. Кремень, холістичність, яка включена в синергетику, «встановлює правила формування когерентного, внутрішньо узгодженого цілого із різнорідних хаотичних елементів, правила їх кооперації, співробітництва, взаємодії, правила нелінійного синтезу простого в складне, виникнення синергії» [4, с. 16]. Системно досліджуючи проблему формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя в комплексі ціннісно-мотиваційної, когнітивно-змістової, інструментально-операційної компонент, важливо визначити особливості їх функціонування як покомпонентно, так і в комплексі (системно), зумовлюючи характер взаємодії та взаємозалежностей означених складових.

Особливого значення набуває зміст соціальної рефлексії, його структурна організація, щоб актуалізувати можливості різних навчальних дисциплін щодо її формування, а також цілеспрямовано та самостійно працювати у напрямі розвитку цієї компетентності, використовуючи різні інформаційні джерела, поповнюючи змістові сегменти, зумовлені практичними потребами кожного студента.

Проблемами змісту професійної, педагогічної, соціальної рефлексії займалися такі дослідники як В. Андрущенко, Т. Давиденко, О. Дубасенюк, В. Кремень, М. Марусинець, О. Олексюк, Л. Подимова, С. Сисоєва, Г. Сухобська, В. Хуторською та ін. Ученими більшою мірою вивчалися професійно-рефлексійні, педагогічно-рефлексійні процеси, зумовлюючи та вивчаючи їх соціальний контекст. Авторами наукових праць визначаються не лише сутність професійно-рефлексійних, соціально-рефлексійних процесів, їх характерологічні ознаки, а й змістова основа, указуючи на зміст дефініцій, теоретичних основ, практики реалізації означених процесів, зокрема в процесі професійної підготовки педагога.

Так, М. Марусинець зазначає, що професійна діяльність учителя полягає у постійному рефлексійному аналізі педагогічних ситуацій, розумінні контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Тому розвинена рефлексійна спроможність має бути характерною рисою педагога-професіонала [2].

На соціально-психологічну спрямованість педагогічної рефлексії вказує Л. Яковлєва, досліджуючи це явище як системне, що базується на особистісних якостях педагога. Дослідниця зазначає, що процес

навчання у педагогічному закладі вищої освіти має спрямовуватись на формування готовності студентів до педагогічної рефлексії, трактуючи її як системну соціально-психологічну якість особистості майбутнього вчителя, що передбачає осмислення процесу й результатів педагогічної діяльності, набуття вміння аналізувати й усувати недоліки з метою підвищення ефективності вирішення творчих педагогічних задач, виокремлюючи такі складові рефлексії, як самооцінка, самовиховання, самоосвіта [8].

Цільова спрямованість змісту соціальної рефлексії визначається як відтворення особливостей один одного (Є. Рапацевич); емоційні реакції та когнітивні уявлення (В. Сластьонін); осмислення, оцінка та перетворення особистого досвіду в контексті цілісної життєдіяльності (О. Кравців).

Водночас змістово-когнітивна складова соціальної рефлексії потребує більш поглибленого, цілеспрямованого та системного дослідження, зокрема в контексті компетентнісної професійної освіти майбутнього вчителя.

Метою статті є представлення результатів теоретико-практичних досліджень щодо визначення сутності змістово-когнітивного компонента соціальної рефлексії, трактування її теоретико-дидактичних основ та особливостей ефективної реалізації в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Визначаючи сутність змістово-когнітивної складової соціальної рефлексії в системі педагогічної підготовки вчителя, виходимо з потрактування сутності наукового пізнання у сфері професійної освіти, яке складає методологічну основу когнітивно-змістових процесів усіх рівнів і спрямувань. Цілком погоджуємося з результатами наукових досліджень О. Дубасенюк, яка обґрунтовує позицію, стосовно якої «наукове пізнання у сфері професійної освіти є складним суперечливим процесом відтворення знань, які створюють цілісну розвивальну систему понять, теорій, гіпотез, законів; науковий пошук містить педагогічну практику, а також передбачає узагальнення системи фактів, поглиблює й розвиває теоретичні положення та уточнює базові поняття; у процесі розвитку педагогічної науки відбувається процес безперервного самооновлення наукою свого концептуального арсеналу, теоретичних засад» [1, с. 5-6].

Слід зазначити, що будь-яке знання, що трансформується у зміст навчальної діяльності, має ознаки суб'єктивізму, а також ознаки соціального контексту (ураховуючи цінності, інтереси, досвід), які виявляються як у відборі навчальної інформації, так і конструюванні, орієнтуючись на актуальну соціальну ситуацію, рівень, конкретні потреби суб'єктів освітньої діяльності. У структурі змісту важливо відштовхуватися від базових конструктів, які будуть інваріантними, оскільки відображають сутнісну основу процесу оволодіння знанням на рівні готовності до їх практичного використання відповідно до інваріантної логіки розвитку діяльності та варіативності моделей її реалізації, що адаптуються до ситуацій, які постійно змінюються.

Отож, базовими конструктами (концептами) змістової основи соціальної рефлексії є особистісний конструкт (оцінна система, яка застосовується індивідом для класифікації різних об'єктів його життєвого простору, Дж. Келли); соціальний конструкт (концепт) як модель домінувальних соціальних взаємовідносин «породження конкретної культури або суспільства, що існує виключно в силу того, що люди згідні діяти так, ніби воно існує, або згідні слідувати певним умовним правилам».

Зазначені конструкти мають високий інтеграційний потенціал, забезпечуючи цілісність і саморозвивальність соціальної рефлексії – особистісно означеного системного утворення (змісту як його складової). Виходимо з позиції, що інтегральною особливістю змісту соціально-рефлексійної компетентності є її надпредметна природа, тобто вона трактується як метакомпетентність. Соціально-рефлексійна компетентність є фіксованою складовою частиною в структурі професіограми вчителя (моделі «Випускник»), яка зумовлює ефективність рефлексійних дій у соціальній сфері задля соціальної адаптації, соціального самовизначення, соціальної самореалізації, а також відповідає за підготовку школяра до реалізації означених функцій. Як зазначає О. Дубасенюк, «Професійно-педагогічна педагогіка – синтетична наука. Більш ніж 80% педагогічної лексики й наукових категорій педагогіки запозичені з інших наук. Вона оперує загальнонауковими, філософськими, конкретно-науковими й специфічними для цієї науки поняттями. Тому багатобічна й складна діяльність педагогів потребує врахування наукових напрацювань у сфері педагогіки, психології, філософії, соціології, методології й інших наук, що мають безпосереднє й опосередковане відношення до професійної освіти [1, с. 4].

А це означає, що її зміст не може бути віднесений до конкретної навчальної дисципліни або блоку дисциплін, він є поліпредметним, поліфункціональним. Закономірним є те, що можна говорити більшою мірою про потенціал навчальних дисциплін у розвитку соціальної рефлексії майбутнього вчителя (найвищий він у гуманітарних). З іншого боку, її метакомпетентний характер свідчить про те, що соціальна рефлексія сприяє розвитку інших професійно-педагогічних компетентностей учителя, зокрема соціокультурної, комунікативної, аналітичної, діагностичної, прогностично-проектувальної та ін.

На основі вищезазначеного, когнітивно-змістову компоненту соціальної рефлексії майбутнього вчителя трактуємо як складову цілісної дидактичної системи формування соціальної рефлексії майбутніх учителів, що реалізується: а) через зміст навчальних дисциплін психолого-педагогічного, соціологічного, фахового циклів; б) зміст самостійної роботи, що програмується в межах вивчення відповідних навчальних дисциплін; в) зміст самоосвітньої діяльності, самовиховання, спрямованих на формування професійної компетентності вчителя, соціально-рефлексійної у її контексті. Таким чином, когнітивно-змістовий компонент передбачає змістове наповнення освітнього процесу, реалізуючи технології формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Підтримуємо позицію І. Семенова і С. Степанова [3], згідно з якою зміст рефлексійної компетентності розкривається в комплексі рефлексійно-особистісних, рефлексійно-інтелектуальних, рефлексійно-кооперативних і рефлексійно-комунікативних компетенцій та відповідних компетентностей.

Адаптуючи структуру змісту до соціальної рефлексії в контексті професійної підготовки педагога, нами визначено та схарактеризовано комплекс системотворчих характеристик указаних компонентів.

Рефлексійно-особистісний компонент змісту базується на домінантних особистісних якостях студента, необхідних для соціально означених рефлексійних дій, які спрямовують студента на перманентний, цілеспрямований, системний особистісний розвиток і саморозвиток. До особистісних якостей педагога, що визначають його здатність до соціальної рефлексії належать такі: соціальна адаптивність, відкритість до взаємодії, співпраці, повага до іншого (наприклад, учня), ставлення до нього як до особистості, визнання його права на власну точку зору, соціальну, життєву позицію, комунікабельність, готовність до діалогу, толерантність, здатність до емпатії, співпереживання, відповідальність та ін.

Студент також має оволодіти системою необхідних знань, що стосуються методології, теоретичних основ (структура, закономірності, механізми, принципи), а також методик здійснення самоаналізу особистісних якостей як інтегральних утворень, здібностей, інтересів у соціальному контексті з тим, щоб забезпечувати ефективність власного професійного розвитку, соціалізації, особистісної самореалізації, а також професіоналізації процесу, тобто сприяння оволодінню цим мистецтвом своїх майбутніх учнів.

Рефлексійно-інтелектуальний компонент змісту соціальної рефлексії майбутнього вчителя стосується розуміння ціннісно-смислових пріоритетів його розвитку, цілей, завдань, сутності, структурної організації, технологічних основ розумових, пізнавальних дій та операцій, які активуються в процесі самоаналізу, самовизначення, а також зміст, технології й особливості проектування індивідуальної траєкторії їх саморозвитку в системі професійного становлення вчителя. Зміст розвитку соціальної рефлексії визначається та структурується в такий спосіб, щоб забезпечувати формування здатності майбутнього педагога до системного аналізу навчально-виховної ситуації, її соціального контенту, виявлення протиріч, причинно-наслідкових зв'язків, що знаходяться в її основі. Аналітико-рефлексійні дії дають змогу прогнозувати тенденції, моделювати дії, алгоритми своєї поведінки та інших суб'єктів освітнього процесу, зумовлюють здатність до системного аналізу та адекватної самооцінки себе і своїх дій у конкретній соціально-педагогічній ситуації (адекватного самосприйняття та проектування сприйняття себе іншими (наприклад, школярами), аналізуючи соціальні чинники впливу, оцінювати правильність обраної послідовності дій, способів і засобів їх реалізації. Інтелектуальна діяльність також детермінує здатність студента до комплексного, обґрунтованого оцінювання ефективності соціально-рефлексійних дій, виявлення ефективних наслідків за базовими показниками якості, визнання помилок, причин недостатнього рівня сформованості соціально-рефлексійної компетентності.

Рефлексійно-кооперативний компонент змісту. Оскільки рефлексія трактується не лише як усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню, а й як інший розуміє суб'єкта рефлексії, то це означає, що в ній апріорі закладено діалогічну природу, кооперативні взаємовідносини суб'єктів спільної діяльності (у нашому випадку навчальної).

Проблема оптимізації рефлексійно-кооперативного компонента змісту означеної компетентності стає особливо актуальною на сучасному етапі розвитку освіти, оскільки особистісно зорієнтована освіта має ознаки діалогічності, кооперативності, співпраці, партнерства, суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу.

Тому зміст цього компонента визначають такі цільові орієнтири: теоретико-практичні основи трактування, організації та здійснення спільної діяльності, що реалізується на діалогічній основі. Відповідно, соціально-рефлексійна складова реалізує функції самоаналізу себе, як організатора та суб'єкта кооперативної діяльності, кооперативних взаємовідносин, здатність аналізувати себе за всім спектром показників ефективної міжособистісної взаємодії, інтерактивної навчальної діяльності, зокрема соціально означених, які вказують на соціальний контекст взаємовідносин на основі соціально прийнятих норм, алгоритмів діяльності, моделей поведінки. Не менш важливою є здатність вивчати учнів у ролі значущих суб'єктів взаємодії, досліджуючи процеси, що впливають на їх пізнавальний інтерес, емоційний стан, ставлення до навчального процесу, ставлення до педагога. Тому змістова основа формування означених компетентностей має стосуватися як база необхідних знань щодо сутності цих явищ, процесів, так і специфіки їх формування, проектуючи себе на майбутню професійну діяльність.

У структурі змісту соціальної рефлексії окремо виділено **комунікативний** компонент, оскільки він виступає головним механізмом не лише кооперативної діяльності, регулювання системи взаємовідносин, а й компетентнісної, особистісно зорієнтованої системи освіти. Спілкування, комунікація є специфічною формою взаємодії особистостей у межах будь-яких формалізованих (освітніх, професійних) і неформальних, стихійних взаємовідносин, неодмінно реалізуючи соціальний складник.

Формування його змісту в структурі професійної підготовки педагога має виконувати такі функції, як *особистісно-формувальна,* соціальна (сприяти формуванню якостей, необхідних для ефективної комунікації у процесі навчальної діяльності, соціалізації студента, професійної підготовки в цілому); *інформаційна* (як

пріоритетний засіб передання навчальної інформації, організації педагогічного процесу з високим рівнем професійно-соціальної орієнтованості); *управлінська* (комунікація виступає механізмом управління навчальною діяльністю, виховним процесом, соціалізацією тощо); *емоційно-експресивна* (комунікація сприяє формуванню пізнавального інтересу, зацікавленості в процесі навчання, сприятливого психологічного мікроклімату, формуванню взаємовідносин на рівні довіри між партнерами по комунікації, позитивного емоційного самопочуття кожного, емоційних переживань щодо успіхів і невдач спільної розумової праці, навчальної діяльності, консолідованого пошуку виходу з проблем, зближенню партнерів по спілкуванню, розумінню та прийняттю один одного, зокрема на рівні розуміння емоційних переживань, готовності до співучасті, співпраці, взаємодопомоги, забезпечення психологічного комфорту загалом); *соціально-інтегративна* (продуктивна комунікативна діяльність формує сприятливі умови для об'єднання людей, спільного формування сприятливих соціокультурних умов у комплексі спільних цінностей і норм взаємовідносин, правил спільної діяльності, у нашому випадку професійно орієнтованої навчально-виховної (освітньої), які були б сприятливими для самореалізації кожного студента). Також слід зазначити, що набуті соціально-комунікативні компетентності студента визначають рівень, зміст, стиль міжособистісних і внутрішньоособистісних комунікацій, які мають високий потенціал успішної соціалізації як у межах професійної діяльності, так і поза ними – у життєвому просторі кожного. Таким чином, змістовий компонент передбачає знання процесів, які забезпечують ефективність комунікативної діяльності майбутнього педагога, розуміння іншого (наприклад, школяра) як суб'єкта комунікативної взаємодії.

Закономірно, що комунікативна компонента змісту соціальної рефлексії має орієнтуватися на розвиток мовлення (ураховуючи специфіку професійного) як головного механізму соціалізації особистості, розвитку соціальної рефлексії у його контексті, включаючи грамотність, наявність власного стилю, виразність, колоритність, інтонаційну, емоційно-експресивну виразність, а також розвиток невербального мовлення (міміка, жести) та ін.

Важливо вказати на те, що змістова основа когнітивного аспекту соціальної рефлексії буде формуватися не покомпонентно, а у взаємодії особистісного, інтелектуального, кооперативного та комунікативного, взаємообумовлюючи ефективність формування кожного.

Тенденції розвитку змісту формування соціальної рефлексії в процесі професійної підготовки вчителя можуть основуватися на динаміці її розвитку, нарощуючи й ускладнюючи його та додаючи нові сегменти. Так, А. Щукін визначає такі рівні рефлексії: педагог орієнтується лише в основних аспектах своєї внутрішньої діяльності (рефлексія 1-го рангу); педагог орієнтується у внутрішній діяльності учнів (рефлексія 2-го рангу); педагог орієнтується в тому, як учень уявляє собі діяльність педагога (рефлексія 3-го рангу); педагог орієнтується в тому, як учень уявляє собі його, педагога розуміння дій учня (рефлексія 4-го рангу) [7, с. 270].

Функціонально основу когнітивної складової рефлексії (як логіки розгортання процесу) становлять такі базові процеси психіки, як центрування (комплексний аналіз досліджуваного об'єкта: учня, себе в межах визначеної взаємодії); децентрування (здатність відтворювати й аналізувати точку зору іншого (наприклад учня); проекція (процес трансформації (умовного перенесення) власних позицій на зовнішні об'єкти й навпаки: умовна зміна ролей і станів).

Усі ці когнітивні дії визначають зміст та особливості інтелектуальної діяльності майбутнього вчителя, що детермінують його спроможність до ефективної реалізації соціально-рефлексійних функцій у вказаному вище соціально-педагогічному контексті.

Оскільки соціально-рефлексійна діяльність не була актуальною в системі інформаційно-репродуктивної освіти, то маємо ситуацію, коли однією з головних причин низького рівня ефективності її запровадження через систему навчальних дисциплін є низький рівень готовності викладачів вишів до реалізації означених функцій. Тому дидактичну систему потрібно вибудовувати в такий спосіб, щоб і викладачі розвивали власну здатність до соціальної рефлексії, оволодіваючи теоретико-практичними основами цього складного процесу, розширюючи зміст навчальних дисциплін, посилюючи соціально-рефлексійний аспект роботи студентів із навчальною інформацією в межах визначеної навчальної дисципліни, максимально спрямовуючи її на майбутню професію, її соціологічний контент.

Для викладачів формування когнітивно-змістової компоненти соціальної рефлексії майбутнього вчителя може реалізовуватися через науково-методичну діяльність: проведення наукових досліджень, предметом яких можуть стати проблеми розвитку соціальної, аналітико-рефлексійної, соціально-рефлексійної компетентностей, колективні форми професійного розвитку (конференції, наукові, методичні семінари, проблемні групи, круглі столи, предметом обговорення яких стануть зазначені вище актуальні питання змісту розвитку соціальної рефлексії студента як майбутнього педагога.

Досліджуючи проблему формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя на системно-синкретичному рівні, у комплексі ціннісно-мотиваційної, когнітивно-змістової, інструментально-операційної компонент, важливо цілеспрямовано працювати над поглибленням наукових розвідок щодо особливостей їх функціонування як цілісних самоорганізованих утворень, що набувають тенденцію до інтеграції у структуру вищого порядку – соціальну рефлексію – архіактуальну компетентність у системі професійної підготовки та професійної діяльності майбутнього вчителя.

Використана література:

1. Дубасенюк О. Наукові засади професійно-педагогічної підготовки студентів / О. Дубасенюк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 15. Ч. 1. Глухів : ГНПУ імені Олександра Довженка, 2010. – С. 3-8.
2. Марусинець М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. Марусинець. – Київ, 2012. – 456 с.
3. Семенов И. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности [Текст] / И. Семенов, С. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42. Режим доступа: http://si-sv.com/publ/2-1-0-60
4. Синергетика і освіта : [монографія] / за ред. В. Кременя. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.
5. Сисоєва С. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
6. Чекушкина Е. Социальная рефлексия в контексте философского дискурса : диссертация ... докт. философ. наук: 09.00.11 / Елена Николаевна Чекушкина; [Место защиты: Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва]. – Саранск, 2016. – 353 с.
7. Щукин А. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – Москва : Астрель; АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
8. Яковлева Л. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Яковлева Людмила Владимировна; Моск. гос. ун-т имени М. В. Ломоносова – Москва, 1991. – 17 с.
9. Constructing Knowledge Societies : New Challenges for Tertiary Education [Електронний ресурс] / The World Bank. Washington D. C. − URL : http://www.prcon.ru/book/salnikov/vovtorykh-poluchateli-obra.
10. Малихін О. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи / О. Малихін, О. Герасимова // Компетентнісно зорієнтована освіта : якісні виміри – редкол. : Огнев'юк В. та ін. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 128–150.
11. Арістова Н. Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі // Збірник наукових праць «Педагогічні науки», 2017, випуск LXXIX, Том 2. – С. 9–13.
12. Ковальчук В. Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС : монографія / О. Малихін, В. Ковальчук, Н. Арістова, Р. Попов, І. Гриценко. – Київ : НУБіП України, 2017. – С. 12–22.
13. Малихін О. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів / О. Малихін // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 206-211.
14. Опалюк Т. Соціальна рефлексія майбутнього вчителя: зміст, сутність, структура // International academy journal «Web of Scholar», 1(19), Vol. 4, January, 2018. – P. 29-33
15. Опалюк Т. Forms, methods, techniques, and means for purposeful formation of future teacher's social reflexion // Perspectives of research and development: Collection of scientific articles. – SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. − P. 158-164.

References:

1. Dubasenjuk O. A., Naukovi zasadi profesijno-pedagogichnoї pidgotovki studentiv / O. A. Dubasenjuk // Visnik Gluhivs'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu. Serija: Pedagogichni nauki. – Vip. 15. Ch. 1. Gluhiv : GNPU im. O. Dovzhenka, 2010. – S. 3–8.
2. Marusinec M. M., Sistema formuvannja profesijnoї refleksiї majbutnih uchiteliv pochatkovih klasiv : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / M. M. Marusinec'. – Kyiv, 2012. – 456 s.
3. Semenov I. N., Refleksija v organizacii tvorcheskogo myshlenija i samorazvitija lichnosti [Tekst] / I. N. Semenov, S. Ju. Stepanov // Voprosy psihologii. – 1983. – № 2. – S. 35-42 Istochnik: http://si-sv.com/publ/2-1-0-60
4. Sinergetika i osvita : [monografija] / za red. V. G. Kremenja. – Kyiv : Institut obdarovanoї ditini, 2014. – 348 s.
5. Sisoєva S. O., Osvita i osobistist' v umovah postindustrial'nogo svitu : monografija / S. O. Sisoєva. – Hmel'nic'kij : HGPA, 2008. – 324 s. – S. 7–16.
6. Chekushkina E. N., Social'naja refleksija v kontekste filosofskogo diskursa: dissertacija ... doktora Filosofskih nauk: 09.00.11 / Chekushkina Elena Nikolaevna;[Mesto zashhity: Mordovskij gosudarstvennyj universitet im. N. P. Ogarjova]. – Saransk, 2016. – 353 s.
7. Shhukin A. N., Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar': bolee 2000 edinic / Anatolij Nikolaevich Shhukin. – M.: Astrel'; AST: Hranitel', 2007. – 746 s.
8. Jakovleva L. V., Formirovanie gotovnosti budushhego uchitelja k pedagogicheskoj refleksii: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.01 / Jakovleva Ljudmila Vladimirovna; Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova – Moscow, 1991. – 17 s.
9. Constructing Knowledge Societies : New Challenges for Tertiary Education [Elektronnij resurs] / The World Bank. Washington D. C. − Rezhim dostupu : http://www.prcon.ru/book/salnikov/vovtorykh-poluchateli-obra.
10. Malihin O. V., Formuvannja refleksivnoї kompetentnosti studentiv v osvitn'omu procesi vishhoї shkoli / O. V. Malihin, O. I. Gerasimova // Kompetentnisno zorієntovana osvita : jakisni vimiri – redkol. : Ognev'juk V O. ta in. – Kyiv : Kiïv. un-t im. B. Grinchenka, 2015. – S. 128–150.
11. Aristova N. O., Suchasni pidhodi do rozuminnja zmistu, sutnosti i strukturi ponjattja «motivacija» v naukovij literaturi // Zbirnik naukovih prac' «Pedagogichni nauki», 2017, vip. LXXIX, Tom 2. – S. 9–13.
12. Koval'chuk V. I., Strategiї intensifikaciї vishhoї gumanitarnoї osviti v Ukraïni ta kraïnah ЄS : monografija / O. V. Malihin, V. I. Koval'chuk, N. O. Aristova, R. A. Popov, I. S. Gricenko. – Kyiv : NUBiP Ukraïni, 2017. – S. 12-22.
13. Malihin O. V., Didaktichni mehanizmi formuvannja refleksivnoї kompetentnosti studentiv / O. V. Malihin // Problemi osviti: zbirnik naukovih prac'. – Vip. 84. – Zhitomir-Kiïv, 2015. – S. 206-211.
14. Opaljuk T. L., Social'na refleksija majbutn'ogo vchitelja: zmist, sutnist', struktura // International academy journal «Web of Scholar», 1(19), Vol. 4, January, 2018. – P. 29-33.
15. Opaljuk T. L., Forms, methods, techniques, and means for purposeful formation of future teacher's social reflexion // Perspectives of research and development: Collection of scientific articles. – SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. − P. 158-164.

Опалюк Т. Л. Когнитивно-содержательный компонент социальной рефлексии будущего учителя

В статье проанализирована проблема формирования и оптимизации когнитивно-смыслового компонента в структуре социальной рефлексии, обобщая результаты исследований отечественных и зарубежных ученых и проецируя их системообразующей позиции относительно особенностей профессионально-педагогической подготовки учителя. Трактуется сущность содержания социальной рефлексии и ее структурная организация на основе системного, синергетического, голистичного подходов в комплексе рефлексионные-личностных, рефлексионные интеллектуальных, рефлексивных-кооперативных и рефлексивных коммуникативных составляющих. Охарактеризовано когнитивно-процессуальные аспекты реализации содержания социальной рефлексии, акцентировано внимание на необходимости подготовки преподавателей вузов к реализации сложных социально-рефлексивных функций в системе профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: *социальная рефлексия, когнитивные процессы, когнитивно-содержательный компонент, компетентности, синергетический подход, базовые образовательные конструкты.*

Opaliuk T. L. Cognitive and semantic component of the social reflection of the future teacher

The article analyzes the problem of the formation and optimization of the cognitive and semantic component in the structure of social reflection, summing up the results of domestic and foreign scientists’ research and focusing their system-based positions on the peculiarities of teacher's professional and pedagogical preparation. The essence of the content of social reflection and its structural organization is interpreted based on the system-syncretic, holistic approaches together with the reflexive and personal, reflexive and intellectual, reflexive and cooperative, and reflexive and communicative components. In this article the cognitive-procedural aspects of the implementation of the content of social reflection are described, Special attention is paid to the necessity to train teachers of higher education institutions to implement complex socio-reflexive functions in the system of professional education.

Key words: *social reflection, cognitive processes, cognitiveand semantic component, competence, synergetic approach, basic educational constructs.*

УДК 378.091.2:005.963.2-057.86(44)

Осадча К. П.

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ТЬЮТОРСТВА ТА ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ У ФРАНЦІЇ

У статті подано короткий генезис та аналіз розвитку тьюторства у Франції: від ідей Сократа, Песталоцці, Квінтіліана та Я.А. Коменського до експериментів Л. Леграна, зародження тьюторства однолітків та запровадження тьюторату в усіх університетах Франції наприкінці XX століття. На основі аналізу наукових джерел у французьких онлайн бібліотеках виділено коло інтересів науковців стосовно тьюторства: академічне тьюторство, тьюторство однолітків, підготовка тьюторів для навчання на підприємствах, підготовка тьюторів для дистанційного навчання та для інклюзивної освіти. Зроблено висновок про те, що у Франції активно здійснюється підготовка тьюторів до навчання у компаніях незалежними консалтинговими організаціями та підготовка учителів для тьюторської діяльності у сфері інклюзивного навчання.

Ключові слова: *тьюторство, зарубіжний досвід, досвід Франції, підготовка тьютора*

Сучасні запити суспільства та ринку праці до удосконалення якості освіти підростаючого покоління актуалізують питання дослідження досвіду провідних країн світу з метою пошуку адаптаційного потенціалу та прогнозування подальшої модернізації системи освіти України. Аналіз феномену тьюторства було здійснено у наукових працях К. О. Алєксандрової, К. О. Андрєєвої, В. Мирошниченка, Т. Пахомової, Р. В. Шарана, зокрема питання тьюторства у Франції висвітлювали В. Є. Абрамович, О. А. Власова, С. Г. Молчанов, Ж. Борде та ін. . Проте більш ґрунтовного дослідження потребує питання генезису тьюторства та підготовки тьюторів у Франції.

Дослідники джерел тьюторства (Н. В. Рибалкіна [15], Н. В. Абрамовських, Е. А. Казаєва [10] та ін.) зазначають, що з XII ст. університетське середовище в європейських країнах складало відкритий культурний і освітній простір. Тьютор у ньому підтримував учня в процесі побудови і супроводжував у процесі реалізації індивідуальних освітніх маршрутів. Якщо слідувати фактам, що викладені І. Д. Проскуровською [14, с. 26], уперше тьюторство, як одна з форм навчання, стало застосовуватися в Оксфордському університеті. Із часом культура тьюторства у Європі, зокрема у Франції, «вийшла» за межі університету й розповсюдилась у «сімейному вихованні». Починаючи з XIV століття, тьюторство стає формою наставництва, а у завдання тьютора входило: задовольняти індивідуальні потреби учня, розвивати «центрування на дитині», індивідуалізувати навчання для кожної дитини, не принижувати, складати навчальний план разом з учнем, навчати хорошим звичкам, принципам доброчинності і мудрості, давати дитині «погляд на людство», навчити любити те, що гідне похвали, розвивати почуття, спостерігати за індивідуальним психічним і фізичним розвитком дитини. Принципами діяльності тьютора стали: свобода учня, його самостійність й активність у навчанні, що об’єднується у провідному принципі – індивідуалізації [12, с. 38].

Як зазначає Дж. Барнієр (G. Barnier) [3], у Франції тьюторство розвилося з ідей Сократа, Песталоцці, Квінтіліана та Я. А. Коменського. Згодом у дореволюційній Франції XVII ст. тьюторство існувало як для подолання економічних проблем, так і для навчання і виховання молоді у школах для дітей з неблагополучних сімей, зокрема у Школах милосердя Демії, Інституті братів християнських шкіл, заснованому Жаном-Батістом де Ла Саль, та Королівському будинку Сен-Луї, заснованому мадам де Майнтенон у 1686 році. У XVIII столітті практики існування таких шкіл продовжують розвиватися, зокрема в містах Гербаут та Паулет. У XIX столітті, в епоху Золотого століття педагогіки, розвивається нова форма тьюторства – взаємонавчання, що викликане індустріальною революцією та ідеями нової педагогіки Дж. Дьюі, Е. Клапареда, М. Монтесорі, Р. Кузіне, а також кооперативної педагогіки С. Френе та інституційної педагогіки Ф. Оурі.

Наприкінці XIX та на початку XX століть під впливом досвіду Великобританії та США тьюторство у Франції розвивається в університетах. На початку 1966 навчального року тьюторство було запроваджено на перших циклах навчання всіх французьких університетів [5]. Проте у Франції, як зазначає Т. Бедурет (T. Bédouret) [4], відсутність терміна tutorat в «Словнику французької мови» (1971) є показником пізнього використання цього терміна у французькому освітньому полі. Перше формулювання терміна датується 1970 роком: «Протокол Св. Квентіна» регулює експерименти з тьюторства у межах коледжів під керівництвом Л. Леграна. За цим статутом тьюторство полягає у взаємозв'язку педагогічної допомоги та допомоги в навчанні, яку надає доросла людина, навчаючи невелику групу студентів у межах індивідуалізації. Його загальні цілі – допомогти студентам у власному удосконаленні та інтеграції в навчальний процес коледжу. Таким чином, до кінця 1970-х років можна вважати, що тьюторство у Франції залишається привілеєм професійних дорослих. Експерименти Л. Леграна щодо супроводу підлітків, відсутність практики та аналізу тьюторства сильно вплинули на французьку концепцію тьюторства цього періоду. Поряд із цією концепцією у 80-х роках розвивається інша форма тьюторства – однолітків, коли тьюторами виступають студенти-однолітки, які пропонують свою допомогу академічного та методичного змісту.

У 1998 році з метою сприяння успішному навчанню студентів у вищих навчальних закладах наказом Міністерства національної освіти, досліджень і технологій Франції [2] була запроваджена система підтримки у формі методичного і педагогічного супроводу бакалаврів перших років навчання – «тьюторат» (зфранц.: tutorat – опікунство, кураторство, наставництво, репетиторство). За цим наказом кожний навчальний заклад визначає, консультуючись із компетентною радою, умови організації такої системи відповідно до його викладацької політики. Також не обмежуються форми тьюторського супроводу: вони можуть бути різноманітними (допомога в індивідуальній або у письмовій роботі студента, підтримка самооцінки і самонавчання і т.д.). Першокурсники можуть скористатися послугами тьютората, а заклад пропонує підтримку тим студентам, які цього більш за все потребують. У наказі також зазначається, що тьюторська діяльність здійснюється під керуванням викладачів і професорів, а також аспірантів і старшокурсників. Якщо тьютором виступає студент-старшокурсник, то він має здійснювати супровід студентів перших курсів під керівництвом досвідченого викладача. Такий студент має право на бонус, розмір якого визначається міністром вищої освіти, у формі гранту на стажування.

Тьюторат як система допомоги студентам перших курсів продовжує декларуватися французьким урядом й у першому десятилітті XXI ст. Так у 2008 році в Указі про демократизацію вищої освіти [6], що спрямований на сприяння успішності студентів, зазначено те, що служба підтримки успіху «Haute Ecole» розробляє програму тьюторства для студентів першого курсу бакалаврів, що мають труднощі у навчанні. Також тьюторська діяльність у реаліях французької системи освіти підтримується на рівні держави. У звіті Ю. Лахоу (Y. Lachaud) [8] на основі аналізу шкільної освіти в середній школі висуває пропозиції щодо залучення помічників (тьюторів) до шкільного навчання детей-інвалідів, акцентуючи увагу на проблемах підготовки кадрів, інституційній та політичній відповідальності за реалізацію цього процесу. Він наголошував, що потрібно визначити і максимально уточнити роль тьюторів, розмежувати їх роль із роллю помічників надомної служби освіти і спеціального догляду (SESSAD – Service d'Education et de Soins Specialises a Domicile).

У дослідженні Е. Анут (E. Annoot) [1] сучасне тюторство у Франції визначає практикою, засновану на технологічній моделі освіти, яка змінює ставлення студентів до процесу навчання, а тьютори, як основні учасники системи, є посередниками, які полегшують доступ студентів до знань в університеті. Серед чинників, що сприяли розвитку тьюторства у Франції наприкінці минулого століття, науковець називає труднощі студентів першого року навчання в університетах. Це стало причиною не лише відповідних освітніх рішень в університетах, а й результатом освітньої політики у цій країні. Завдяки цьому, у Франції оформилося дві моделі тьюторства: домашнє тьюторство для старшокласників, що бажають вступити до університету; методичне і педагогічне тьюторство для випадкового чи регулярного супроводу групи студентів тьюторами, що добре обізнані з університетською навчальною програмою.

Аналіз офіційних сайтів французьких університетів (unistra.fr, u-bordeaux.fr, formation.univ-pau.fr, uca.fr, univ-rennes2.fr, univ-brest.fr, univ-ubs.fr та ін.), у яких здійснюється підготовка майбутніх учителів (бакалаврів та магістрів освіти), засвідчив, що спеціальна тьюторська підготовка не здійснюється, проте існують окремі магістерські програми підготовки тьюторів у деяких університетах. Зокрема в Університеті Страсбурга (Université de Strasbourg) для отримання ступеню магістра педагогічних наук (Master Sciences de l'éducation) є програма «Тьютори і інструктори вчителів» (Tuteurs et Formateurs d'Enseignants) [9]. За цією програмою

студенти здобувають такі компетентності: знати основи професійного навчання; вміти визнати умови, які сприяють ефективності навчання та розвитку учнів; аналізувати потреби та очікування учнів, враховуючи різноманітність потреб у побудові навчальної пропозиції; вміти розроблювати навчальну програму; бути здатним розробити сценарій та конкретні ресурси для змішаного або дистанційного навчання; вміти розроблювати професійні матеріали, пов'язані з різними аспектами навчальної діяльності, та створювати навчальні ресурси; уміти створювати безпечне середовище для людей, що навчаються; бути зданим запроваджувати методи навчання, засновані діяльнісному підході до навчання; вміти здійснювати підтримку підопічних у їх навчанні та організовувати спільне навчання. Крім того, професійна підготовка за цією програмою спрямована на формування таких компетентностей, як супровід осіб і груп в довгостроковій перспективі, щоб розвинути їх впевненість і силу діяти; допомога у проектній роботі та дослідній діяльності; аналіз професійної практики з метою її корекції; оцінювання навчального середовища та володіння інструментами для збирання даних та аналізу результатів і дій; моніторинг якості навчання; самооцінювання та рефлексія своєї діяльності.

Аналіз наукових джерел у французьких онлайн-бібліотеках (http://www.persee.fr, https://www.erudit.org/fr, http://gallica.bnf.fr, http://catalogue.bnf.fr) дозволив виділити коло інтересів французьких науковців стосовно тьюторства: академічне тьюторство (M. Даннер (M. Danner), M. Кемпф (M. Kempf), J. Rousvoal (Ж. Русвааль)) та тьюторство однолітків (I. Папайоанну (I. Paraïoannou), C. Ціолі (S. Tsioli), M. Віхо (M. Vihou), тьюторство та підготовка тьюторів на підприємствах ((К. Агулон (C. Agulhon), П. Лечо (P. Lechaux)), підготовка тьюторів для дистанційного навчання (Б. Дені (B. Denis)) та для сфери інклюзивної освіти (Ю. Лахоу (Y. Lachaud)).

Підготовку тьюторів у системі дистанційного навчання французька дослідниця Б. Дені [7] пропонує запроваджувати у такі сім етапів: 1) перебування у дистанційному освітньому середовищі в ролі учня; 2) формування уявлення про тьюторські функції; 3) визначення еталонного профілю взаємодії в системі дистанційного навчання; 4) узгодження тьюторських функцій із метою прийняття профілю взаємодії та складання статуту тьютора; 5) практична підготовка до тьюторської діяльності; 6) діяльність у системі дистанційного навчання та здійснення контролю; 7) моніторинг діяльності та обмін досвідом. Перші п'ять етапів мають статус первинного формування, вони мають бути засвоєні перед тим, як тьютор почне здійснювати свою діяльність у системі дистанційного навчання. Одним із важливих етапів підготовки тьютора дослідниця вважає визначення еталонного профілю взаємодії тьютора в системі дистанційного навчання, який він вважає ефективним для навчання студентів досягненню поставлених цілей. На етапі початку реальної професійної діяльності в системі дистанційного навчання за новачком-тьютором закріплюється досвідчених тьютор, який вже реалізує завдання коучингу, щоб не допустити виникнення дискомфорту а тих, хто навчається. На останньому етапі підготовки тьюторів дистанційного навчання у процесі онлайн-спілкування тьюторів здійснюється обмін думками та досвідом, консультування та підтримка з метою удосконалення тьюторської діяльності, обговорення навчальних ситуацій і дій. На думку Б. Дені, досвід навчання, обмін уявленнями інших тьюторів щодо діяльності у дистанційному навчанні, роз'яснення тьюторських ролей та функцій – це всі елементи, що сприяють розумінню ролі дистанційного тьютора та формуванню його відчуття ідентичності.

Підготовкою тьюторів для потреб бізнесу у Франції займається кілька консалтингових організацій. Зокрема Cegos, CNFCE, GRETA, ORSYS пропонують курси навчання для тьюторів, що здійснюють підготовку спеціалістів у компаніях. Аналіз їх програм підготовки дозволяє виділити спільні теми та завдання підготовки тьюторів для підприємств, а саме: визначення ролі та функцій тьютора; взаємодія між тьютором і підопічним; встановлення відносин у компанії та умови адаптації нових співробітників; навчання, супровід й оцінювання підопічного в робочих ситуаціях; інструменти тьютора (довідковий лист для початку роботи, графік програми тьюторства, керівництво з проведення навчальних сеансів; довідковий лист для дій, які необхідно виконати; посібник для тьютора; список завдань; лист оцінки; індивідуальний план розвитку); оцінка тьюторських дій.

У підготовці французьких учителів до тьюторської діяльності у роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я важливим став звіт [8] Ю. Лахоу, складений на запит міністра у справах молоді і народної освіти, уповноваженого міністра по шкільній освіті і державного секретаря у справах інвалідів. У ньому він зазначав, що кожен учитель початкової та середньої школи повинен пройти навчання з обов'язкового 126-ти годинного курсу про шкільне навчання учнів з особливими потребами, а кожен директор Інституту підготовки вчителів повинен скласти команду викладачів, що володіють компетентностями для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Також він наголошував на тому, що Інститути підготовки вчителів повинні забезпечити базову підготовку всім майбутнім викладачам, а підготовчі курси для отримання учителями сертифіката про володіння спеціальними педагогічними прийомами по адаптації учнів до школи і шкільної інтеграції повинні й далі вдосконалюватися.

Таким чином, на підставі аналізу наукових джерел та Інтернет-контенту французьких сайтів нами було зроблено висновок про те, що у Франції реалізована домашня модель тьюторства для старшокласників, що бажають вступити до університету, та модель для випадкового чи регулярного супроводу групи студентів З'ясовано, що у французьких університетах представлені магістерські програми з підготовки тьюторів. Нині у Франції активно здійснюється підготовка тьюторів для навчання співробітників у компаніях незалежними консалтинговими організаціями та підготовка учителів для тьюторської діяльності у сфері інклюзивного навчання.

Використана література:

1. Annoot E. Le tutorat ou «le temps suspendu» / E. Annoot // Revue des sciences de l'éducation. – 2001. – 27 (2). – P. 383-402.
2. Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle. [Електронний ресурс]. – URL: http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000373332&dateTexte=&categorieLien=id.
3. Barnier G. Le tutorat dans renseignement et la formation / G. Barnier. – Paris, L'Harmattan, 2001. – 287 p.
4. Bédouret T. "Tutorat", "monitorat" en éducation: mises au point terminologiques / T. Bédouret // RECHERCHE et FORMATION. – N° 43 – 2003. – P. 115–126.
5. Danner M. Le tutorat dans les universités françaises / M. Danner, M. Kempf, J. Rousvoal // Revue des sciences de l'éducation. – 1999. – 25 (2). – P. 243–270.
6. Décret démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur [Електронний ресурс]. – URL: http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33275_001.pdf.
7. Denis B. Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? / B. Denis // Distances et saviors. – 2003. – Vol. 1,(1). – P. 19–46.
8. Lachaud Y. Integration des enfants handicapes en milieu scolaire / Y. Lachaud. – Paris, 2003. – 124 p. [Електронний ресурс]. – URL: http://media.education.gouv.fr/file/93/7/5937.pdf.
9. MASTER Sciences de l'éducation [Електронний ресурс]. – URL: http://trouvermonmaster.unistra.fr/?rof-program=ME150.
10. Абрамовских Н. В. Тьюторство: история и современность / Н. В. Абрамовских, Е. А. Казаева // Весник Шадринского государственного педагогического университета. – Шадринск, 2013. – 3 (19). – С. 156–162.
11. Александрова Е. А. Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах / Е. А. Александрова // Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 90–121.
12. Александрова Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е. А. Александрова, Е. А. Андреева. – Москва-Тверь: «СФК-Офис», 2013. – 156 с.
13. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты / Г. М. Беспалова // Директор школы. – 2007. – № 7. – С. 51–58.
14. Проскуровская И. Д. К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) / И. Д. Проскуровская // Открытая модель дополнительного образования региона. Красноярск, 2004. – С. 26.
15. Рыбалкина Н.В. Открытое пространство образования: способы представления и построения // Материалы VIII Всероссийской научно-практической тьюторской конференции. – Томск, 20004. – С. 19–21.

References:

1. Annoot E. Le tutorat ou «le temps suspendu» / E. Annoot // Revue des sciences de l'éducation. – 2001. – 27(2). – P. 383–402.
2. Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000373332&dateTexte=&categorieLien=id.
3. Barnier G. Le tutorat dans renseignement et la formation / G. Barnier. –Paris, L'Harmattan, 2001. – 287 p.
4. Bédouret T. «Tutorat», «monitorat» en éducation: mises au point terminologiques / T. Bédouret // Recherche et formation. – N° 43. – 2003. – P. 115–126.
5. Danner M. Le tutorat dans les universités françaises / M. Danner, M. Kempf, J. Rousvoal // Revue des sciences de l'éducation. – 1999. – 25(2). – P. 243–270.
6. Décret démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33275_001.pdf.
7. Denis B. Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? / B. Denis // Distances et saviors. – 2003. – Vol. 1,(1). – P. 19–46.
8. Lachaud Y. Integration des enfants handicapes en milieu scolaire / Y. Lachaud. – Paris, 2003. – 124 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://media.education.gouv.fr/file/93/7/5937.pdf.
9. MASTER Sciences de l'éducation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://trouvermonmaster.unistra.fr/?rof-program=ME150.
10. Abramovskykh N. V. Tiutorstvo: ystoryia y sovremennost' / Abramovskykh, E. A. Kazaeva // Vesnyk Shadrynskoho hosudarstvennoho pedahohycheskoho unyversyteta. – Shadrynsk, 2013. – 3(19). – P. 156–162.
11. Aleksandrova E. A. Struktura uchebnoho plana produktyvnoho obrazovanyia v berlynskykh shkolakh / E. A. Aleksandrova // Shkol'nie tekhnolohyy. – 2001. – № 3. – P. 90–121.
12. Aleksandrova E. A. Modernyzatsyia klassycheskoi modely tiutorstva v Rossyy, stranakh Evropeiskoho soiuza y Blyzhneho Vostoka / E. A. Aleksandrova, E. A. Andreeva. – Moskva-Tver: «SFK-Ofys», 2013. – 156 s.
13. Bespalova H. M. Tiutorskoe soprovozhdenye: orhanyzatsyonnye formy y obrazovatel'nie effekty / H. M. Bespalova // Dyrektor shkoly. – 2007. – № 7. – P. 51-58.
14. Proskurovskaia Y. D. K voprosu o rekonstruktsyy ystorycheskykh osnovanyi tiutorstva (na materyale ystoryy anhlyiskykh unyversytetov) / Y. D. Proskurovskaia // Otkritaia model' dopolnytelnoho obrazovanyia rehyona. Krasnoiarsk, 2004. – P. 26.
15. Ribalkyna N. V. Otkritoe prostranstvo obrazovanyia: sposoby predstavlenyia y postroenyia // Materyaly VIII Vserossyiskoi nauchno-praktycheskoi tiutorskoi konferentsyy. – Tomsk, 20004. – P. 19-21.

Осадчая Е. П. Анализ опыта тьюторство и подготовки тьюторов во Франции

В статье дан краткий генезис и анализ развития тьюторства во Франции: от идей Сократа, Песталоцци, Квинтилиана и Я. А. Коменского к экспериментам Л. Леграна, зарождению тьюторства сверстников и внедрению тьютората во всех университетах Франции в конце XX века. На основе анализа научных источников во французских онлайн-библиотеках выделен круг интересов ученых относительно тьюторства: академическое тьюторство, тьюторство сверстников, подготовка тьюторов для обучения на предприятиях, подготовка тьюторов для дистанционного об-

учения и для сферы инклюзивного образования. Сделан вывод о том, что во Франции активно осуществляется подготовка тьюторов для обучения в компаниях независимыми консалтинговыми организациями и подготовка учителей для тьюторской деятельности в рамках инклюзивного обучения.

Ключевые слова: *тьюторство, зарубежный опыт, опыт Франции, подготовка тьютора.*

Osadcha K. P. Analysis of experience tutoring and training of tutors in France

The article gives a brief genesis and analysis of the development of tutoring in France: from the ideas of Socrates, Pestalozzi, Quintilian and Y. A. Comenius to the experiments of L. Legrand, the emergence of peer tutoring and the introduction of “tutorat” in all universities of France at the end of the twentieth century. Based on the analysis of scientific sources in French online libraries, the range of French scholar’s interests regarding tutoring is highlighted. The main ones are academic tutoring, tutoring of peers, training tutors for learning in enterprises, training tutors for distance learning and for the sphere of inclusive education. It is concluded that France is actively training tutors for learning in companies by independent consulting organizations and training teachers for tutor activities in the field of inclusive education.

Key words: *tutoring, foreign experience, French experience, tutor training.*

УДК 378.147:004

Павленко І. Г., Курліщук І. І.

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається медіаграмотність як складова частина інформаційної культури студентської молоді. В умовах надлишку різноманітної інформації необхідно грамотно її сприймати, розуміти, аналізувати, що, в свою чергу, вимагає цілеспрямованої підготовки до вмілого її використання. У процесі реформування вищої освіти необхідно зробити важливий акцент на формуванні медіаграмотності та інформаційної культури, оволодіння якими сприяє реальному розумінню себе як особистості, майбутнього фахівця, свого місця і ролі в суспільстві та у світі в цілому.

Автори статті пояснюють медіаграмотність як властивість особистості і необхідну умову для ефективної поведінки в сучасному медіапросторі. Для вирішення проблеми формування медіаграмотності студентів авторами був розроблений факультативний навчальний курс «Засоби масової комунікації і сучасність». Впровадження цього навчального курсу в освітній процес вищого навчального закладу сприятиме підготовці фахівців, які вміють критично аналізувати наявні медіаресурси, створювати нові і здатні до самостійної творчої діяльності в медіапросторі.

Ключові слова: *медіаграмотність, інформаційна культура, медіаосвіта, інформаційне мислення, інформатизація освітнього простору.*

Реалії сучасного інформаційного суспільства вимагають забезпечення високої якості, доступності та ефективності системи вищої освіти. Підготовка молодого покоління людей, майбутніх фахівців різних спеціальностей до життя та професійної діяльності неможлива без урахування невпинного поступу інформаційно-технологічної сфери. У зв’язку зі стрімким формуванням нового інформаційного мислення, швидкого та відкритого доступу до різноманітних медіаджерел предметом наукових дискусій і досліджень філософів, культурологів, педагогів стала проблема медіаграмотності.

Поняття «медіаграмотність» з’явилося завдяки екранним засобам медіа і довгий час співвідносилося з поняттями «критичне бачення» та «візуальна грамотність». Сьогодні медіаграмотність розглядають як частину більш широких понять – «інформаційна грамотність» та «медіаосвіта» (Д. Браун, К. Ворсноп, Р. К’юбі, Л. Мастерман, Дж. Панджente, Дж. Поттер, В. Різун, Ю. Усов, О. Федоров, І. Хмара, А. Шаріков та ін.).

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей та основних напрямів формування медіаграмотності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) (на прикладі впровадження факультативного курсу «Засоби масової комунікації і сучасність»).

Потрібно зауважити, що сьогодні зміст терміна «медіаграмотність» ще не знайшов своєї тематичної завершеності та повного смислового визначення. Так, один із провідних зарубіжних дослідників медіаосвіти К. Ворсноп трактує медіаграмотність як здатність до експериментування, інтерпретації (аналізу) та створення медіатекстів. На думку Р. К’юбі, медіаграмотність – це здатність використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати інформацію у різних формах. Що стосується відомого медіадидакта Дж. Панджente, то ключовими принципами медіаграмотності він вважав: руйнування штучно створених інформаційних конструкцій та розуміння принципів їх створення; вміння інтерпретувати смисли медіаповідомлень, ґрунтуючись на власному досвіді та таких індивідуальних характеристиках, як особисті запити та очікування, актуальні проблеми, сформовані національні та гендерні уявлення, соціальний та культурний досвід тощо; можливість аудиторії ознайомитися з різними думками та сформувати власну позицію.

Український дослідник А. Литвин розуміє медіаграмотність як кінцевий результат медіаосвіти [1] і подає це поняття як здатність до критичного сприйняття медіаповідомлень.

Спробу визначити сутність поняття «медіаграмотність» зроблено й авторами нової редакції «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», ухваленої Президією Національної академії педагогічних наук України 21 квітня 2016 р. Вони розшифровують його як «складову частину медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної імітації, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні відносини, міфи і типи контролю, які вони культивують» [2, с. 5].

Розглядаючи медіаграмотність у контексті користування студентством потенціалом засобів масової комунікації (далі – ЗМК), О. Федоров вважає, що саме вона забезпечує можливість спілкуватися з медіа під критичним кутом, що значною мірою зменшує негативні впливи з боку сучасних медіа. Медіаграмотний студент здатний критично та усвідомлено оцінювати медіатексти, підтримувати критичну дистанцію щодо популярної культури та чинити супротив маніпуляціям. Усе це забезпечує ефективність користування потенціалом медіа [3, с. 122–137].

Тож у нашому дослідженні під медіаграмотністю, як результатом медіаосвіти, ми розумітимемо певну сукупність мотивів користування медіапростором з особистими і професійними цілями; відповідних знань і умінь підбирати, аналізувати, інтерпретувати медіапродукцію, а також ефективно користуватися сучасними медіатехнологіями.

З метою формування медіаграмотності студентів нами було розроблено відповідний факультативний курс «ЗМК і сучасність», розрахований на один національний кредит (24 години). Він передбачає вивчення студентами теоретичного матеріалу (12 годин – лекції), проведення семінарських і практичних занять (12 годин). Мета курсу – допомогти слухачам засвоїти відповідні знання з питань місця і ролі інституту ЗМК у сучасному суспільстві, особливостей його функціонування; сформувати необхідний комплекс знань із медіаграмотності та засвоїти на практиці вміння та навички користування потенціалом ЗМК для вирішення проблем власної життєдіяльності й успішного професійного розвитку. Внаслідок вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати: сутнісні характеристики інституту ЗМК; сучасні тенденції його функціонування і розвитку; особливості впливу на регіональне і світове суспільство; основні умови і правила грамотного користування потенціалом ЗМК з особистою і професійною метою; трактувати значущість медіаграмотності у сучасному глобалізованому інформаційному світі; вміти: здійснювати пошук необхідної інформації ЗМК у конкретній професійній галузі; інтерпретувати і передавати медіакультурні цінності і стандарти, що відповідають соціокультурним, економічним і політичним потребам суспільства; ефективно взаємодіяти з медіапростором; володіти правилами культури спілкування в інформаційному світі та методами захисту від можливих негативних впливів із боку ЗМК; успішно використовувати медіатехнології для вирішення професійних задач тощо.

Експериментальне впровадження курсу було організовано для студентів другого курсу денної форм навчання освітнього ступеня «бакалавр» навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту, навчально-наукового інституту торгівлі, обслуговуючих технологій і туризму та навчально-наукового інституту культури і мистецтв ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» протягом 2015–2017 навч. рр. Обсяг вибірки становив 132 особи. Контрольна група нараховувала 65 осіб, експериментальна – 67. Експериментальні та контрольні групи студентів підібрано таким чином, щоб контрольовані параметри не суттєво відрізнялися.

Зазначимо, що курс «ЗМК і сучасність» має міждисциплінарну орієнтацію і практикоорієнтований характер, він спрямований на реалізацію завдань медіаосвіти у вищій школі, яка, згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, передбачає, що «медіаосвітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно орієнтованої гуманітарної підготовки з різних спеціальностей у відповідних їм обсягах (предметна професійна медіаосвіта)» [2, с. 14].

Впроваджуючи курс у навчально-виховний процес ВНЗ, ми користувалися методиками взаємозв'язку викладача і студента, що широко практикуються у системі медіаосвіти: «1) створення на заняттях невимушеної атмосфери, взаємної довіри, психологічного комфорту; 2) природне використання полісемічного характеру інформації; відмова від чітко затверджених схем проведення занять (принцип імпровізації); 3) правомірність різного тлумачення інформації; визнання рівності усіх учасників занять, у т. ч. самого викладача, у ставленні до інформації; 4) орієнтація на тісний зв'язок із найближчим соціокультурним оточенням, із зацікавленням і життєвим досвідом тих, хто навчається» [4, с. 19–20].

У межах модуля увагу студентів було спрямовано на питання щодо визначення місця інституту ЗМК в інфраструктурі українського суспільства, виявлення його багатофункціональної сутності і специфіки взаємодії з різними типами аудиторії, дослідження ролі студентських ЗМК у житті молоді вищої школи, зокрема ЗМК розглядалися як сучасна інтелектуально-духовна система, аналізувався її виховний, соціалізаційний та освітній потенціали. Достатню увагу було зосереджено на питанні технологій використання ЗМК у майбутній професійній діяльності (відповідно до спеціалізації).

Методика формування медіаграмотності ґрунтується на реалізації різних завдань творчого характеру, що сприяють засвоєнню знань про прийоми сприйняття й аналізу медіа-текстів, застосуванню цих знань у різних професійно орієнтованих ситуаціях, розвитку досвіду створення грамотних і коректних медіатекстів. Це було враховано у розробці практичних занять курсу. На початку кожного семінару проводи-

лося експрес-опитування, спрямоване на виявлення кола смаків аудиторії, певні особливості групи, очікування від семінару. Також було проведено кілька тестів із метою виявлення, наскільки аудиторія готова до роботи з мас-медіа, як добре вона знає сучасний світ мас-медіа (улюблені газети, теле- і радіопрограми, спеціалізовані видання за фахом користувачів, спеціалізовані видання про хобі тощо), чи є у молоді навички самостійної оцінки будь-яких подій, чи вміють вони відстоювати власну думку, наскільки підпадають під вплив «авторитетів» тощо.

На заняттях постійно проходили обговорення теле- і радіопередач, матеріалів різних Інтернет-сайтів. Такі обговорення були побудовані за принципом антитези і парадокса, організовані як діалог, бесіда, дискусія, що дозволяло виявити різні погляди, що існують у студентській аудиторії, на одне і те ж питання. У процесі роботи зіставлялися виступи на одну й ту ж тему у різних ЗМК. Були зроблені спроби простежити специфіку таких виступів.

На семінарах неодноразово вдавалися до рольових ігор, практикувалася підготовка самими студентами матеріалів для студентських ЗМК, підбір матеріалів і розробка внутрішньоуніверситетських сайтів.

Обговорення у колі («круглі столи») застосовувалися, коли необхідно було систематизувати вирішення проблеми, проблемної ситуації силами усієї групи, висловити власну думку й аргументувати свою позицію щодо конкретного бачення проблеми.

Робота у малих групах була організована у двох напрямках: по-перше, група працювала над збором інформації з певної теми, а потім члени групи доповідали про свої висновки у всій групі (доповідь); по-друге, підготовка творчого завдання як результату засвоєння певного інформаційного матеріалу і презентація своїх досягнень у всій групі.

«Мозковий штурм» проводився для вирішення реальної проблеми, яка виникала під час аналізу матеріалу і потребувала негайного вирішення силами власного досвіду.

Дебати ми використовували для того, щоб студенти мали можливість висловити своє ставлення до певної проблеми, а за потреби – змінити його у процесі обговорення. Наприклад, нами проводилися дебати за такими темами: «Вплив ЗМК на емоційний стан людини», «ЗМК – вихователі чи вихованці?» або «Чи існує етика журналіста за відсутності етики аудиторії».

Метод моделювання застосовувався у вправі «Web-сайт мого університету», завданням якої було створити ідеальну тематико-жанрову модель університетського сайту. Ця вправа виконувалася у малих групах, а потім відбувалася презентація на велику групу.

Творча вправа «Реальне – бажане», дала можливість визначитися і проаналізувати ставлення студентства до існуючих у їх навчальних закладах ЗМК, ця вправа дала можливість студентам по-новому побачити їх університетський ЗМК «очима редакторів». Зазначена вправа використовувалася також для аналізу популярних серед студентської аудиторії Інтернет-сайтів.

Було проведено два тренінги: «Формування морально-етичного кодексу особистості під впливом сучасних мас-медіа» й «Інформаційна освіта особистості як умова її вдалої особистої і професійної самореалізації». Вдаючись до такої форми роботи зі студентами, як тренінг, ми спиралися на вимоги сучасної вищої школи використовувати у навчально-виховному процесі інтерактивні форми навчання та виховання. На тренінгових заняттях були створені умови для: а) цілеспрямованого інформування студентства з питань взаємодії із ЗМК; б) оволодіння навичками аналізу своїх цілей звернення до ЗМК, особливостей ставлення до інформаційних повідомлень, отриманих із мас-медіа; в) розвитку самосвідомості, соціального визначення власної позиції у суспільстві; г) формування у студентів навичок аналізу та критичної оцінки інформації, що тиражується ЗМК.

Узагальнення результатів дослідження довело ефективність впровадження факультативного курсу «ЗМК і сучасність» у навчально-виховний процес ВНЗ із метою підвищення рівня сформованості медіаграмотності студентів.

Сприймаючи медіаграмотність як динамічне явище, що відображає вміння особистості ефективно користуватися потенціалом медіапростору з особистими і професійними цілями, свідомо сприймати і критично оцінювати інформацію з медіаджерел, а також ефективно користуватися медіатехнологіями, ми виділили такі її компоненти – емоційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний, за рівнем розвитку яких було визначено динаміку формування медіаграмотності студентів. Так, емоційно-ціннісний компонент, який виражає ступінь сформованості емоційних станів та установок, може відповідати: а) сформованій системі позитивних емоційних станів – 3 бали; б) наявності нейтральних емоційних станів – 2 бали; в) несформованій системі емоційних станів – 1 бал; г) негативній системі оцінних станів – 0 балів. Когнітивний компонент, який виражає ступінь знань у сфері медіа, може відповідати: а) наявності глибоких знань – 3 бали; б) середньому рівню знань, цілком задовільному – 2 бали; в) поверховому знанню – 1 бал; г) відсутності необхідної системи знань – 0 балів. Практично-діяльнісний компонент, який виражає комплекс умінь та навичок, може відповідати: а) наявності широко розвиненої системи умінь та навичок – 3 бали; б) наявності сформованої системи умінь та навичок – 2 бали; в) недостатньо сформованій системі умінь та навичок – 1 бал; г) неадекватно сформованої системи умінь та навичок – 0 балів. Оцінка показників фіксувалася на трьох базових рівнях – високому, середньому і низькому, що цілком відповідає традиції педагогічних досліджень. Відповідні результати наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка змін рівня сформованості медіаграмотності студентів (у % до загальної кількості)

Рівень			Високий		Середній		Низький	
Групи			ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
медіаграмотність	Когнітивний	До курсу	17,9	15,3	29,8,	40	52,2	44,6
		Після курсу	29,8	15,3	49,2	41,5	20,8	43
	Емоційно-ціннісний	До курсу	23,8	16,9	40,2	38,4	35,8	44,6
		Після курсу	35,8	18,4	55,2	41,5	8,9	40
	Практично-діяльнісний	До курсу	19,4	10,7	44,7	41,5	35,8	47,6
		Після курсу	35,8	12,3	52,2	43	11,9	44,6

За даними таблиці ми можемо простежити чітку динаміку зростання показників у студентів, яким викладався курс «ЗМК і сучасність»; у студентів контрольної групи ці показники залишилися майже без змін. За даними другого зрізу, після впровадження факультативного курсу значно скоротилася, порівняно з результатами першого зрізу, кількість студентів із низьким рівнем когнітивного, емоційно-ціннісного, практично-діяльнісного компонентів у експериментальній групі – на 31,4%, 26,9%, 23,9% відповідно. Порівнюючи аналогічні показники у студентів контрольної групи, бачимо, що кількість студентів з низьким рівнем когнітивного, емоційно-ціннісного та практично-діяльнісного компонентів скоротилася, проте динаміка таких змін дуже незначна – 1,6%, 4,6% та 3% відповідно.

Результатом підготовки майбутніх фахівців повинен стати високий рівень їх медіаграмотності, котра визначається як особистісна якість, що відбиває факт особистого освоєння адаптованої частини соціального досвіду медіатизації. Формування медіаграмотності студентів має на меті підготовку їх до повноцінного активної творчої і професійної діяльності. Розроблений нами факультативний навчальний курс «ЗМК і сучасність» сприяє підготовці фахівців нового рівня, які вміють критично аналізувати наявні медіаресурси, створювати нові і здатні до самостійної творчої діяльності в медіасередовищі.

Використана література:

1. Литвин А. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки / А. Литвин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 4. – С. 9–21.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. – Київ, 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //naps.gov.ua/ua/activities/nsko/.
3. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов : ЦВВР, 2001. – 708 с.
4. Шандрук С. І. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників ЗМІ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. І. Шандрук. – Луганськ, 2001. – 233 с.

References:

1. Lytvyn A. (2009). Zavdannia mediaosvity v konteksti pidvyshchennia yakosti profesiinoi pidhotovky [The task of media education in the context of improving the quality of professional training]. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of professional education, 4, 9–21 [in Ukrainian].
2. Naidonova L. A. and Sliusarevskyi, M. M. (Ed.). (2016). Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) [Concept of Implementation of Media Education in Ukraine (new edition)]. Kyiv. Retrieved from http://naps.gov.ua/ua/activities/nsko/ [in Ukrainian].
3. Fedorov A. V. (2001). Mediaobrazovaniye: istoriya. teoriya i metodika [Media Education: History, Theory and Methodology]. Rostov: TsVVR [in Russian].
4. Shchandruk S. I. (2001). Vykhovannia tsinnisnykh oriientatsii starshoklasnykiv ZMI [Educate the value orientations of high school students by mass media]. Extended abstract of candidate's thesis. Luhansk: Luhansk Taras Shchevchenko National University [in Ukrainian].

Павленко И. Г., Курлищук И. И. Формирование медиаграмотности студентов в образовательном процессе высшего учебного заведения

В статье рассматривается медиаграмотность как составляющая информационной культуры студенческой молодежи. В условиях избытка разнообразной информации необходимо грамотно ее воспринимать, понимать, анализировать, что, в свою очередь, требует целенаправленной подготовки к умелому ее использованию. В процессе реформирования высшего образования необходимо сделать важный акцент на формировании медиаграмотности, информационной культуры, овладение которыми способствует реальному пониманию себя как личности, будущего специалиста, своего места и роли в обществе и в мире в целом.

Авторы статьи объясняют медиаграмотность как свойство личности и необходимое условие для эффективного поведения в современном медиапространстве. Для решения проблемы формирования медиаграмотности студентов авторами был разработан факультативный учебный курс «Средства массовой коммуникации и современность». Внедрение этого учебного курса в образовательный процесс высшего учебного заведения будет способствовать подготовке специалистов, умеющих критически анализировать имеющиеся медиаресурсы, создавать новые и способных к самостоятельной творческой деятельности в медиапространстве.

Ключевые слова: *медиаграмотность, информационная культура, медиаобразование, информационное мышления, информатизация образовательного пространства.*

Pavlenko I. G., Kurlishchuk I. I. Students’ media literacy building in the educational process of universities

Thearticleisdevotedtotheproblemofmedia literacy as a component of university student information culture.Modern life is impossible without mass media that is one of the basic informational sources, in particular for student youth. In the process of reforming Higher Education there is a need to form media literacy of student youth. The relevance and significance of media literacy and information culture for student personal and professional development is emphasized.

The authors define media literacy as the ability to work with media systems and find necessary and useful information, to use reliable informational sources and work with modern media devices and technologies. To solve the problem of forming university student media literacy the authors presented an optional training course «Mass media and Modernity» that consists of theoretical and practical activities. The goal of the course is to raise awareness of student youth about communications and media industry by introducing them to the different types of media as well as to develop their critical thinking skills, ability to analyze different media content, to understand and to resist manipulation in modern media space.

Key words: *media literacy, information culture, media education, informational thinking, educational space informatization.*

УДК 378:355.(147):(477):37-(057:88)

Павлюк Т. Г.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО РОБОТИ З ПЕРСОНАЛОМ

Стаття присвячена проблемі діагностування стану сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом. На основі аналізу наукової літератури розкрито сутність понять «критерій» та «показник». Автор визначив критерії, показники та рівні сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом. Виокремлено такі основні критерії, як: мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, особистісний та рефлексивний. Конкретизовано кожен критерій сукупністю показників. Визначено три рівні сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом: низький, середній і високий. Спроектована система діагностики сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом дає змогу проводити відповідну експериментальну роботу.

Ключові слова: *майбутні офіцери-прикордонники, професійна підготовка, робота з персоналом, критерії, показники, рівні.*

З-поміж великої кількості різноманітних завдань, що вирішує Державна прикордонна служба України, пріоритетним є успішна робота з персоналом в усіх структурних підрозділах відомства.

Робота з персоналом у прикордонній службі України покликана здійснювати комплекс правових, психолого-педагогічних, інформаційно-просвітницьких, соціально-культурних та організаційних заходів щодо забезпечення морально-психологічної готовності персоналу служби до виконання оперативно-службових завдань за будь-яких умов та обставин.

Метою статті є аналіз критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом.

Теорію і методику організації освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі й особливості професійної підготовки курсантів досліджували С. Білявець, С. Будник, Ю. Дем’янюк, О. Діденко, П. Дзюба, Т. Івашкова, Д. Коцеруба, Ю. Кузь, В. Ягупов та ін. Проблемами визначення критеріїв з метою реалізації дослідно-експериментальної роботи займалися такі науковці, як А. Батаршев, С. Гречко, В. Дружиніна. Вивченню стану готовності до здійснення діяльності присвячені праці М. Виноградова, Б. Ломова, А. Ухтомського.

Теоретичне вивчення проблеми формування готовності в майбутніх фахівців до виконання певного виду діяльності показало, що зазначене явище активно досліджують у вітчизняній педагогічній та психологічній науці, представленій працями М. Дьяченко [4], С. Геллерштейна [6], Л. Кандибовича [4], Н. Кузьміної [9], А. Ліненко [10], О. Отича [11], В. Сластьоніна [13], А. Прангішвілі [12], Д. Узнадзе [14] та ін.

Детальний аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про різноманітні тлумачення поняття «готовності до виконання діяльності»: як наявності здібностей; як синтезу якостей особистості, що визначають її придатність до діяльності; як знання про професію та практичні вміння і навички; як якості особистості [8; 15].

Можна констатувати, що за наявності чималої кількості визначень поняття «готовність» його розуміння залежить від фундаментальних теоретичних підходів, які є взаємопов’язаними [3].

Аналіз наукових джерел [4; 7; 10] дав можливість розкрити сутність поняття «професійна готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом» як властивість чи ознаку окремої особистості, а також концентрований показник діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників, міру їх професійних здібностей.

Таким чином, *професійна готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом* – це сукупність професійних знань, умінь, навичок, здібностей, особистісного потенціалу щодо реалізації системи організаційних, морально-психологічних, інформаційних, педагогічних, правових, культурно-просвітницьких та військово-соціальних заходів, спрямованих на формування і розвиток у військовослужбовців-прикордонників професійно необхідних якостей, моральної самосвідомості, що має забезпечити високий рівень оперативно-службової діяльності, згуртованість військових колективів.

Змістом професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом є інтегральні характеристики особистості, що включають у себе професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності, інтелектуальні, емоційні і вольові властивості.

На основі аналізу наукової літератури [10; 11; 15] в структурі професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом нами виділено такі компоненти: мотиваційно-емоційний; діяльнісний; ціннісно-особистісний; когнітивний; рефлексивний.

У представленому дослідженні проблеми формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом перед нами стоїть завдання об'єктивної оцінки стану її сформованості у зазначених фахівців, а для цього необхідно визначити та обґрунтувати відповідні критерії та показники.

У сучасній педагогіці існують різні підходи до критеріїв оцінки тих чи інших педагогічних явищ [2; 5]. Першочерговим, на наш погляд, є визначення змісту поняття «критерій». Наукова література представлена різними варіантами його трактування, зокрема як психологічної установки того, кого діагностують; об'єктивного вияву будь-чого; правила, якого дотримуються у діагностуванні; питання, розміщеного в тестах, анкетах тощо.

Стосовно питання оцінки рівня сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом, то нами обрано ознаки для з'ясування її реального стану, на основі яких можна формулювати висновки щодо дієвості (результативності) досягнення мети майбутньої експериментальної роботи.

Ще одним важливим питанням є визначення показників сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом, що є виявом відповідних критеріїв.

Існують декілька підходів до визначення показників критеріїв [5; 16]. Ми дотримуємося думки, що «критерій», порівняно із «показником», за змістом та обсягом є дещо ширшим поняттям, тому в запропонованому дослідженні вважаємо показник компонентом критерію та ступенем його вияву.

Отже, критерії є якісним проявом сформованості та виражаються конкретними показниками.

Для обґрунтування критеріїв та їх показників ми проаналізували низку досліджень із проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності. Проблема формування і розвитку професійної готовності привертала увагу вітчизняних і зарубіжних учених. У працях О. В. Барабанщикова [1], І. О. Грязнова [7], Д. В. Іщенка [8], В. В. Ягупова [17] розглядаються різноманітні аспекти формування та розвитку професійно важливих якостей особистості офіцера.

З урахуванням виділених нами в структурі професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом таких компонентів, як: *мотиваційно-емоційного, діяльнісного, ціннісно-особистісного, когнітивного, рефлексивного* та на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, розглядаючи професійну готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом як інтегративну особистісну властивість майбутнього фахівця, вважаємо за необхідне виокремити такі критерії її сформованості: *мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, рефлексивний та особистісний.*

Основними показниками мотиваційного критерію професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом є: сформованість потреби у професійному самовдосконаленні; інтерес до професії офіцера-прикордонника, прагнення стати професіоналом своєї справи; усвідомлення сутності професійного самовдосконалення; прояв пізнавального інтересу щодо професійного та особистісного зростання; бажання займатися самовдосконаленням, саморозвитком та самоосвітою; усвідомлення та дотримання норм і правил професійної поведінки та діяльності офіцера-прикордонника; сформованість загальноприйнятих та визнаних духовних та моральних цінностей; наявність ідей про потребу професійного самовдосконалення на рівні тверджень, поглядів, позицій чи переконань; реалізація гуманістичних аспектів у власному житті та професійній діяльності.

Основними показниками діяльнісного критерію професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом є: уміння здійснювати контроль за діяльністю підлеглих; уміння розробляти пропозиції і проводити заходи з морально-психологічного забезпечення; уміння аналізувати й оцінювати діяльність підрозділу та підлеглих щодо виконання поставлених завдань; уміння визначати пріоритетні напрямки самовдосконалення й обирати оптимальні шляхи підвищення свого інтелектуального рівня, удосконалення та підтримання фізичних можливостей; уміння визначати пріоритетні напрямки професійної підготовки прикордонного підрозділу та шляхи їх реалізації; уміння організовувати та проводити ділові та рольові ігри, тренінги та інші види занять із персоналом прикордонного підрозділу; володіння навичками організації та здійснення інформаційно-аналітичної роботи; володіння культурою спілкування діловою мовою та однією з іноземних мов за професійним спрямуванням; уміння публічно виступати перед аудиторією та спілкуватися з представниками ЗМІ; уміння організовувати вза-

ємодію між підлеглими; уміння налагоджувати та підтримувати взаємодію з представниками органів влади, місцевого самоврядування, керівниками підприємств і організацій, силових структур в інтересах охорони державного кордону та з питань протидії корупції та злочинності на державному кордоні; уміння застосовувати прийоми та способи комунікації під час управління військовим колективом; уміння враховувати та використовувати історичні традиції, звички та релігійні уподобання під час роботи з населенням прикордоння; володіння навичками щодо недопущення втягування персоналу прикордонного підрозділу в протиправну діяльність на основі доброчесності.

Основними показниками когнітивного критерію професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом є: наявність професійних та загальних педагогічних і психологічних знань; спрямованість на оволодіння специфікою діяльності офіцера-прикордонника до роботи з персоналом; усвідомлення ступеня своєї підготовленості до роботи з персоналом; здатність аналізувати ситуації професійної діяльності з різних позицій, виділяючи окремі аспекти аналізу та встановлюючи між ними взаємозв'язки; чіткість уявлень про сутність, зміст, ознаки, складові частини, механізми, етапи роботи з персоналом; пізнавальна активність; високий рівень здатності до навчання.

Основними показниками рефлексивного критерію професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом є: здійснення самооцінки своєї професійної підготовки; відповідність процесу розв'язання професійних завдань за адекватним зразком.

Основними показниками особистісного критерію професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом є: наявність узагальнених професійних поглядів, переконань, принципів; готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до світоглядних позицій; впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу; здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших; професійна працездатність, активність і саморегулювання; урівноваженість і витримка, активний темп діяльності.

Окрім якісних критеріїв, у дослідженні професійної готовності учені розглядають питання рівня її сформованості на підставі обґрунтованих критеріїв та показників.

У науковій літературі рівень тлумачиться як співвідношення «високого» і «низького» ступенів розвитку структурних елементів або певних об'єктів/процесів [7; 9]. Враховуючи ці дослідження та визначені критерії та показники, ми обґрунтували характеристики рівнів професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом:

– *низький рівень* – мотивація курсантів до роботи з персоналом слабко виражена; курсанти не знають особливостей роботи з персоналом у прикордонному відомстві; немає усвідомлення особистого професійного педагогічного впливу на персонал; слабко виражене володіння відповідними методиками та технологіями роботи з персоналом; курсанти не вміють проектувати свою діяльність та організовувати взаємодію з персоналом підрозділу;

– *середній рівень* – курсант зорієнтований на роботу з персоналом; існує розуміння важливості і необхідності роботи з персоналом; курсант знає специфіку роботи з персоналом у прикордонному відомстві; здатний використати знання у відповідній професійно-педагогічній ситуації; існує початковий інтерес до самостійного пошуку шляхів розв'язання проблем у роботі з персоналом;

– *високий рівень* – курсанти маю яскраво виражений інтерес до проблем роботи з персоналом у прикордонній службі; у майбутній професійній діяльності керуються чітко сформульованими цілями, вміють чітко формулювати її мету; знання курсантів мають цілісний характер; вміють знаходити й аналізувати різні джерела інформації; здатні критично осмислювати підходи до вирішення відповідних проблем; курсанти усвідомлено планують здійснювати роботу з персоналом.

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури та врахування особливостей професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників дозволяють визначити їх професійну готовність до роботи з персоналом як важливу професійну властивість, а також виділити критерії, показники та рівні сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом.

Використання в подальших наукових працях оцінки рівня сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом, їхніх критеріїв та показників дозволяє всебічно оцінити індивідуальний рівень сформованості зазначеної готовності й організувати роботу щодо її формування у курсантів під час їх навчання у вищому військовому навчальному закладі.

Використана література:

1. Барабанщиков А. В. Военно-педагогическая диагностика / А. В. Барабанщиков, Н. И. Дерюгин. – Москва : ВУ, 1995. – 108 с.
2. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / [А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова]. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 192 с.
3. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ – Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
4. Дьяченко М. Н. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. Н. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 193 с.
5. Дружинин В. Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы : в 2 ч. / В. Н. Дружинин. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1990. – Ч. 1. – 137 с.

6. Геллерштейн С. Г., Развитие профессионально-важных качеств // Научные основы обучения школьников труду / сост. А. Б. Дмитриев. – Москва : Педагогика, 1970. С. 80–197.
7. Грязнов І. О. Удосконалення індивідуальної виховної роботи командирів підрозділів Прикордонних військ України : дис. … канд. пед. наук : 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / І. О. Грязнов. – Хмельницький, 1998. – 210 с.
8. Іщенко Д. В. Теорія і практика виховання слухачів вищих військових закладів у процесі навчання : дис. … док. пед. наук : 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Д. В. Іщенко. – Хмельницький, 1999. – 416 с.
9. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Изд-во Ленинг. ун-та, 1967.
10. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – № 1. – 1995. – С. 125–132.
11. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Отич. – Київ, 1997. – 194 с.
12. Прангишвили И. В. Системный подход и общесистемные закономерности. – Москва : СИНТЕГ, 2000. – 528 с.
13. Сластенин В. А. Педагогика : [учеб. пособ.] / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов] / под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
14. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 351 с.
15. Приходько В. М. Критерії формування професійної готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми з неблагополучних сімей / В. М. Приходько // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. : Н. В. Гузій та ін. Київ : НПУ, 2001. – Вип. 5. – С. 248–257.
16. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідної діяльності : [підручник] / В. М. Шейко. – Київ : Знання-Прес, 2003. – 295 с.
17. Ягупов В. В. Військова психологія : [підручник] / В. В. Ягупов. − Київ : Тандем, 2004. – 656 с.

References:

1. Barabanschikov A. V. Voenno-pedagogicheskaya diagnostika / A. V. Barabanschikov, N. I. Deryugin. – Moscow : VU, 1995. – 108 s.
2. Batarshev A. V. Diagnostika professionalno vazhnykh kachestv / [A. V. Batarshev, I. Yu. Alekseyeva, Ye. V. Mayorova]. − St. Petersburg : Piter, 2007. – 192 s.
3. Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy / uklad. i holov. red. V. T. Busel. – Kyiv. – Irpin : Perun, 2005. – 1728 s.
4. Dyachenko M. N. Psihologicheskie problemyi gotovnosti k deyatelnosti / M. N. Dyachenko, L. A. Kandyibovich. – Minsk : BGU, 1976. – 193 s.
5. Druzhinin V. N. Psihologicheskaya diagnostika sposobnostey: teoreticheskie osnovyi : v 2 ch. / V. N. Druzhinin. – Saratov : Izd-vo Sarat. un-ta, 1990. – Ch. 1. – 137 s.
6. Gellershteyn S. G., Razvitie professionalno-vazhnyih kachestv // Nauchnyie osnovyi obucheniya shkolnikov trudu / sost. A. B. Dmitriev. – Moscow : Pedagogika, 1970. S. 80–197.
7. Hriaznov I. O. Udoskonalennia indyvidualnoi vykhovnoi roboty komandyriv pidrozdiliv Prykordonnykh viisk Ukrainy : dys. … kand. ped. nauk : 20.02.02 / I. O. Hriaznov. – Khmelnytskyi, 1998. – 210 s.
8. Ishchenko D. V. Teoriia i praktyka vykhovannia slukhachiv vyshchykh viiskovykh zakladiv u protsesi navchannia : dys. … doc. ped. nauk : 20.02.02 / D. V. Ishchenko. – Khmelnytskyi, 1999. – 416 s.
9. Kuzmina N. V. Ocherki psihologii truda uchitelya. Psihologicheskaya struktura deyatelnosti uchitelya i formirovanie ego lichnosti. – Izd-vo Lening. un-ta, 1967.
10. Lynenko A. F. Hotovnist maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti // Pedahohika i psykholohiia. – № 1. – 1995. – S. 125–132.
11. Otych O. M. Pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv do vykhovnoi roboty v shkoli (na materiali pisennoho folkloru) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. / O. M. Otych. – Kyiv, 1997. – 194 s.
12. Prangishvili I. V. Sistemnyiy podhod i obschesistemnyie zakonomernosti. – Moscow: SINTEG, 2000. – 528 s.
13. Slastenin V. A. i dr. Pedagogika : [ucheb. posob.] / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov / pod red. V. A. Slastenina. – Moscow : Izd. tsentr «Akademiya», 2002. – 576 s.
14. Uznadze D. N. Eksperimentalnyie osnovyi psihologii ustanovki / D. N. Uznadze. – Tbilisi, 1961. – 351 s.
15. Prykhodko V. M. Kryterii formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnoho pedahoha do roboty z ditmy z neblahopoluchnykh simei / V. M. Prykhodko // Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky : zb. nauk. pr. / red. kol. : N. V. Huzii ta in. Kyiv : NPU, 2001. – Vyp. 5. – S. 248–257.
16. Sheiko V. M. Orhanizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnoi diialnosti : [pidruchnyk] / V. M. Sheiko. – Kyiv : Znannia-Pres, 2003. – 295 s.
17. Iahupov V. V. Viiskova psykholohiia : [pidruchnyk] / V. V. Yahupov. − Kyiv : Tandem, 2004. – 656 s.

Павлюк Т. Г. Критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной готовности будущих офицеров-пограничников к работе с персоналом

Статья посвящена проблеме диагностирования состояния сформированности профессиональной готовности будущих офицеров-пограничников к работе с персоналом. На основе анализа научной литературы раскрыта сущность понятий «критерий» и «показатель». Автор определил критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной готовности будущих офицеров-пограничников к работе с персоналом. Выделены такие основные критерии, как: мотивационный, деятельностный, когнитивный, личностный и рефлексивный. Конкретизирован каждый критерий совокупности показателей. Определены три уровня сформированности профессиональной готовности будущих офицеров-пограничников к работе с персоналом: низкий, средний и высокий. Спроектированная система диагностики сформированности профессиональной готовности будущих офицеров-пограничников к работе с персоналом позволяет проводить соответствующую экспериментальную работу.

Ключевые слова: *будущие офицеры-пограничники, профессиональная подготовка, работа с персоналом, критерии, показатели, уровни.*

Pavliuk T. G. Criteria, indicators and levels of the already formed professional readiness of future border guard officers to work with personnel

The article is devoted to the problem of diagnosing the condition of the already formed professional readiness of future border guard officers to work with personnel. Based on the analysis of scientific literature, the essence of the concepts “criterion” and “indicator” is revealed. The author has defined the criteria, indicators and levels of the professional readiness of future border guard officers to work with personnel. The following basic criteria are distinguished: motivational, activity, cognitive, personal and reflexive. Each criterion is specified by a set of indicators. Three levels of the already formed professional readiness of future border guard officers to work with personnel have been determined: low, medium and high. A projected system for diagnosing the formation of professional readiness of future border guard officers to work with the personnel allows carrying out the relevant experimental work.

Key words: *future border guard officers, professional training, work with personnel, criteria, indicators, levels.*

УДК 378.011.3–051.147:373.3]:005.963.1

Петрик К. Ю.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ

У статті розроблено і теоретично обґрунтовано модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів, докладно розглянуто та схарактеризовано її структурні компоненти, визначено педагогічні умови ефективної реалізації навчально-виховного процесу, подано схему означеної моделі. Автором доведено, що всі елементи моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів взаємопов’язані і взаємозумовлені, що підтверджує її цілісність і системність.

Ключові слова: *модель, моделювання, структурні компоненти моделі, мета і результат моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів.*

У контексті інноваційної стратегії цілісного педагогічного процесу істотно зростає роль майбутніх учителів початкової школи як безпосередніх носіїв новаторських процесів. З упровадженням у навчально-виховний процес сучасних інтерактивних технологій майбутні викладачі все більше освоюють функції консультанта, порадника, наставника, адже саме вони є носіями конкретних нововведень, їх творцями, модифікаторами.

Значну роль у сучасних педагогічних ВНЗ відведено підготовці майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів, моделювання якої має важливе значення.

Моделювання дозволяє глибше проникнути в сутність об’єкта дослідження за допомогою моделі даного об’єкта, тобто аналітичного чи графічного опису того, що розглядається в конкретному педагогічному дослідженні. Проблема моделювання педагогічних процесів була предметом багатьох наукових досліджень С. Архангельського, Г. Балла, Л. Котляра, В. В. Краєвського, Н. Кузьміної, В. Маслова, В. Міхєєва, О. Пєхоти, А. Семенової, Г. Суходольського, В. Штофа та ін.

В. В. Краєвський розглядає моделювання як відтворення характеристик будь-якого об’єкта на іншому об’єкті, спеціально створеному для його вивчення. Інший об’єкт називають моделлю першого [5, с. 169].

У своєму дослідженні А. В. Семенова стверджує, що моделювання – це спеціально організоване моделювання побудови взаємодії всіх суб’єктів освітнього процесу, що визначається цінностями суб’єктів (індивідуальними, особистісними, соціальними), їх позиціями і прагненнями, спрямованими на усвідомлення суб’єктом наявної особистісно-професійної парадигми, прогнозування та її можливу зміну [7, с. 28].

Поняття «моделювання» О. Я. Савченко розглядає у різних аспектах: 1) метод дослідження об’єктів на їх моделях-аналогах; 2) побудова та вивчення моделей реально предметів і явищ, які існують, а також тих, що спеціально сконструйовані; 3) у навчанні моделі розуміють як зміст, який треба засвоїти, як засіб засвоєння [6, с. 490].

Тож зазначимо, що процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів неможливий без побудови відповідної моделі, адже модель – це мета, засіб і результат моделювання, що є характеристикою якості об’єкта дослідження.

Мета статті – розробка і теоретичне обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів.

Так, в «Енциклопедії освіти» поняття «модель» (фр. modele, від лат. modulus – міра, аналог, зразок) трактується як «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об’єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нові відомості стосовно цього об’єкта» [2, с. 516].

Уперше модель учителя було розроблено групою вчених під керівництвом Н. Кузьміної. Вони обґрунтували основні підходи до створення професіограми вчителя, визначили сукупність головних компонентів

педагогічної діяльності: конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні тощо.

Зокрема, моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядалися в наукових доробках В. Бондара, Н. А. Глузман, Н. Кічук, Л. В. Коваль, О. А. Комар, Л. Хоружі, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Матвієнко, Д. Пащенка, Л. Петухової, М. Чобітька та ін.

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, Л.В. Коваль зауважує, що в останні роки особливо часто вживається термін «модель фахівця». Вчена зазначає, що обізнаність із сутністю різних моделей підготовки фахівців впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів відповідно до конкретних умов і сприяє оновленню професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті розвитку сучасної початкової освіти [3, с. 88].

У наукових доробках Н. А. Глузман акцентовано увагу на осмисленні й теоретичному аналізі поняття «модель учителя початкової школи». Дослідницею констатовано: модель – це образ педагогічної реальності, яку моделюють; суб'єктом моделювання виступає педагог; модель може бути образом минулої, теперішньої чи майбутньої педагогічної дії; з допомогою моделі можна сформувати цілі, спрогнозувати та спланувати майбутню діяльність педагога тощо [1, с. 177–178].

На думку О. А. Комар, в моделі сучасного вчителя відображається внутрішня структура педагогічної професії, спроектована і задана відповідно до вимог суспільства. Вчена стверджує, що майбутній учитель початкової школи завжди виступає в ролі активного суб'єкта педагогічної взаємодії, здатного самостійно організовувати свою діяльність зі специфічно направленою на розв'язання конкретних професійно-орієнтованих завдань пізнавальною і комунікативною активністю, яка обов'язково повинна проектуватися на організаційні аспекти діяльності молодших школярів [4, с. 110].

Узагальнюючи наведені тлумачення, зауважимо, що обізнаність із сутністю різних моделей підготовки фахівців впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів відповідно до конкретних умов, що сприяє інноваційному оновленню педагогічної освіти, в нашому випадку – професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів передбачала дотримання педагогічних умов, до яких належать такі: 1) забезпечення творчої діалогової взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу з метою мотивації студентів до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів; 2) створення освітнього студентоцентрованого середовища в процесі дидактико-методичної підготовки в педагогічних ВНЗ; 3) залучення майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності задля організації ними інтерактивної навчальної взаємодії учнів. Визначені нами педагогічні умови в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи мали на меті підвищити ефективність реалізації експериментальної моделі навчання.

Проектуючи модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів (див. рис. 1), ми представили її трьома блоками (концептуально-цільовий, операційно-змістовий, контрольно-оцінний), які відображають такі складові частини: мету, підходи, принципи, функції, етапи підготовки, навчально-змістовий ресурс, форми та методи, педагогічні умови підготовки, компоненти, критерії, показники, рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів як передбачуваний результат підготовки майбутніх фахівців.

Мета моделі – формування готовності майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів.

Зокрема, концептуально-цільовий блок містить підходи, принципи та функції підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів.

У розробленні моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів важливим є визначення та розкриття сутності системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, котрі в комплексі забезпечують високі стандарти якості професійної підготовки майбутніх фахівців на основі їх всебічного розвитку та забезпечують функціонування моделі.

Системний підхід є важливою теоретичною умовою організації навчально-виховного процесу, дозволяє визначити структурні елементи моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів, здійснити їх аналіз, виділити стійкі зовнішні та внутрішні зв'язки, визначити систему принципів, розкрити зміст і обґрунтувати вибір дидактико-методичного забезпечення процесу підготовки майбутнього педагога.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів має здійснюватися з урахуванням запиту шкільної практики, яка ставить сьогодні в центр освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних умов її розвитку, реалізацію природних потенціалів.

Упровадження діяльнісного підходу в процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів забезпечує самореалізацію, самовиховання та самоствердження особистості. Він вимагає від викладача створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, партнерських відносин зі студентами і стає можливим лише за умови застосування комплексу заходів, що сприяють саморозвитку, духовному, моральному й інтелектуальному збагаченню особистості майбутнього фахівця.

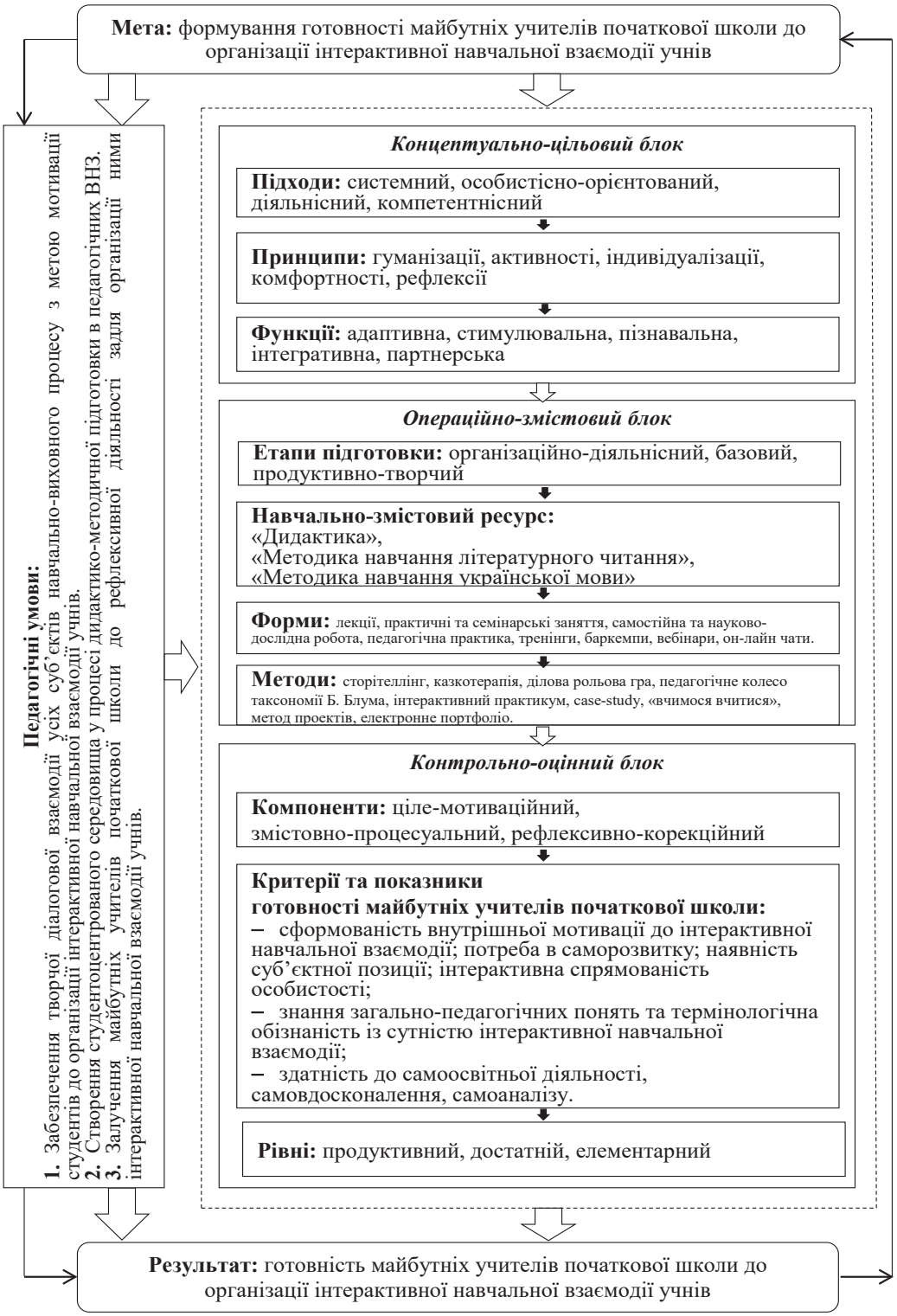


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів

Застосування компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації навчальної взаємодії учнів дозволяє побудувати наскрізну модель фахівця, яка формується набором компетенцій, що відповідають інтересам особистості та суспільства; сприяє переходу студента із розряду споживача навчальної інформації у розряд суб’єкта пізнавальної діяльності, дозволяє йому будувати свою особисту навчальну траєкторію, що стимулює його мотивацію до навчання.

До концептуально-цільового блоку моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації навчальної взаємодії учнів, окрім зазначених підходів, входять принципи: гуманізації, активності, індивідуалізації, комфортності, рефлексії, без урахування яких неможлива ефективність цілеспрямованої навчально-виховної роботи в педагогічних ВНЗ.

Принцип гуманізації навчально-виховного процесу полягає у поверненні освіти до її моральних витоків, сутність яких людяність, людинозбереження і повага до людини й людської гідності, визначення людини головною метою суспільного розвитку.

Принцип активності націлює на залучення студентів до процесу навчання, що базується на застосуванні інтерактивних технологій: рольові ділові ігри, ігри-імітації, баркемпи, вебінари, тренінги, семінари-практикуми тощо. Включення у діяльність дає змогу на собі відчути характер інтерактивної навчальної взаємодії (побути і в «ролі учня», і в «ролі вчителя»), сприяє особистісному, професійному розвитку суб'єкта.

Принцип індивідуалізації, який полягає в тому, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи – це, перш за все, результат власної активності студентів, впливу внутрішніх детермінант навчально-виховної діяльності й особистісного розвитку. Майбутній вчитель – це і об'єкт, і суб'єкт навчання та виховання. Тому в навчально-виховному процесі основна увага має бути зосереджена на стимулюванні активності студентів шляхом формування у них потреби у самоаналізі, самооцінці, самовихованні та максимальному розвитку самостійності.

Принцип комфортності націлює на створення комфортних умов навчання, у яких студент відчує свою інтелектуальну спроможність, атмосферу взаємної емоційної та інтелектуальної підтримки, доброзичливості, співпраці, співтворчості; на забезпечення у навчальному процесі ситуацій успіху.

Принцип рефлексії навчальної діяльності дає змогу майбутнім педагогам усвідомити процес навчання, осмислити його результативність, спрямованість, проаналізувати свої відчуття, переживання, зрозуміти особливості власного мислення і мислення інших учасників взаємодії, відкоригувати пізнавальні цілі, власну освітню траєкторію професійного розвитку.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації навчальної взаємодії учнів включає функції, серед яких ми виокремили такі: адаптивна функція, яка реалізується з метою подолання егоцентричних мотивів у ставленні майбутніх педагогів до інших людей, а також розвитку самоконтролю та саморегулювання власної поведінки на основі причинно-наслідкових зв'язків; стимулювальна функція, що передбачає заохочення та спонукання майбутніх учителів до прояву ціннісного ставлення до педагога; пізнавальна функція, яка забезпечує засвоєння знань через формування умінь і навичок взаємодії зі студентами та викладачами, моральний досвід, а також через самопізнання, самооцінку, що визначає ставлення до себе; інтегративна функція, котра спрямована на активну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, взаємозв'язок навчання і виховання, що спонукає майбутніх учителів до практичного застосування у реальному житті здобутих знань, умінь і навичок. Реальним чинником інтеграції у професійній підготовці є гуманізація педагогічного процесу; партнерська функція, яка сприяє діалогу та суб'єкт-суб'єктній взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, встановленню довірливих рівноправних стосунків, які є основою гуманного ставлення один до одного.

Зазначені функції у поєднанні з підходами та принципами дозволяють забезпечити ефективність експериментальної моделі та впровадити педагогічні умови в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації навчальної взаємодії учнів у педагогічних ВНЗ.

Операційно-змістовий блок включає етапи, форми, методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації навчальної взаємодії учнів, а також навчально-змістовий ресурс, до якого входять такі навчальні дисципліни: «Дидактика», «Методика навчання української мови», «Методика навчання літературного читання».

Управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації навчальної взаємодії учнів передбачало дотримання таких трьох етапів: організаційно-діяльнісний, базовий та продуктивно-творчий. Перераховані етапи цілком відповідають внутрішньому змісту і характеру функціонування моделі.

Навчально-змістовий ресурс моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів включав інноваційні форми й методи.

Так, у контексті нашого дослідження було виокремлено та розкрито застосування таких форм: лекції інноваційного характеру (бінарна лекція, лекція-дискусія, лекція-дебати, проблемно-дослідна лекція), практичні та семінарські заняття, тренінги, баркемпи, вебінари, он-лайн чати, педагогічна практика, самостійна та науково-дослідна робота.

До інноваційних методів навчання нами відібрано: сторітеллінг, казкотерапія, ділова рольова гра, педагогічне колесо таксономії Б. Блума, метод проблемного навчання, інтерактивний практикум, метод «Ажурна пилка», case-study (аналіз конкретних ситуацій), «вчимося вчитися», метод проектів, електронне портфоліо.

Використання зазначених інтерактивних форм і методів навчання, на наш погляд, відображає спрямованість особистості як викладача, так і студента на розв'язання проблем, пов'язаних із засвоєнням та відтворенням інтерактивної навчальної взаємодії у своїй педагогічній діяльності.

Під час підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації навчальної взаємодії учнів ми керувалися ідеєю взаємозв'язку етапів і взаємозумовленістю функціональних завдань навчання на кожному з них, враховуючи гнучкість переходу від одного до іншого.

Контрольно-оцінний блок включає компоненти, критерії та показники, рівні та прогнозований результат – готовність майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів.

З метою об'єктивного діагностування готовності майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів визначено такі критерії оцінювання компонентів досліджуваної характеристики: ціле-мотиваційний компонент − ціннісно-мотиваційний критерій, змістовно-процесуальний компонент − знаннєво-інформаційний критерій, рефлексивно-корекційний компонент − оцінно-рефлексивний критерій. Їх показники представлені як ознаки сформованості компонента досліджуваної готовності. На основі визначених компонентів було розроблено відповідні рівні готовності: продуктивний, достатній, елементарний.

Результатом реалізації моделі підготовки є готовність майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів.

Отже, шляхом аналізу психолого-педагогічних наукових джерел нами було розроблено і теоретично обґрунтовано модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів, яка передбачає реалізацію у навчально-виховному процесі відповідних педагогічних умов, виокремлено та схарактеризовано її структурні компоненти.

Черговим кроком подальшого дослідження вважаємо експериментальну перевірку ефективності впровадження авторської моделі в освітній процес педагогічних ВНЗ.

Використана література:

1. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / Н. А. Глузман. – Київ : Вища школа. – XXI, 2010. – 407 с.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 343 с.
4. Комар О. А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : [монографія] / О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2010. – 326 с.
5. Краевский В. В. Методология педагогики : [пособие] / В. В. Краевский. – Чебоксары, 2001. – 244 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : [підручник] / О. Я. Савченко. – Київ : Грамота, 2012. – 504 с.
7. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. … док. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. В. Семенова. – Тернопіль, 2009. – 42 с.

References:

1. Hluzman N. A. Metodyko-matematychna kompetentnist maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv : [monohrafiia] / N. A. Hluzman. – Kyiv : Vyshcha shkola. – XXI, 2010. – 407 s.
2. Entsyklopediia osvity / hol. red. V. H. Kremen. – Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Koval L. V. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti rozvytku pochatkovoi osvity : [monohrafiia] / L. V. Koval. – Donetsk : LANDON-XXI, 2012. – 343 s.
4. Komar O. A. Interaktyvna tekhnolohiia v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: teoriia i praktyka : [monohrafiia] / O. A. Komar. – Uman : RVTs «Sofiia», 2010. – 326 s.
5. Kraevskyi V. V. Metodolohyia pedahohyky : [posobie] / V. V. Kraevskyi. – Cheboksary, 2001. – 244 s.
6. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoi osvity : [pidruchnyk] / O. Ya. Savchenko. – Kyiv : Hramota, 2012. – 504 s.
7. Semenova A. V. Teoretychni i metodychni zasady zastosuvannia paradyhmalnoho modeliuvannia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv : avtoref. dys. … dok. ped. nauk : 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» / A. V. Semenova. – Ternopil, 2009. – 42 s.

Петрик К. Ю. Модель подготовки будущих учителей начальной школы к организации интерактивного учебного взаимодействия учеников

В статье разработана и теоретически обоснована модель подготовки будущих учителей начальной школы к организации интерактивного учебного взаимодействия учащихся, подробно рассмотрены и охарактеризованы ее структурные компоненты, определены педагогические условия эффективной реализации учебно-воспитательного процесса, представлена схема указанной модели. Автором доказано, что все элементы модели подготовки будущих учителей начальной школы к организации интерактивного учебного взаимодействия учащихся взаимосвязаны и взаимообусловлены, что подтверждает ее целостность и системность.

Ключевые слова: *модель, моделирование, структурные компоненты модели, цель и результат модели подготовки будущих учителей начальной школы к организации интерактивного учебного взаимодействия учащихся.*

Petryk K. Yu. The model of training of future primary school teachers to the organization of interactive educational interaction of pupils

In the article develops and theoretically substantiates the model of training of future primary school teachers to the organization of interactive educational interaction of pupils, elaborates its structural components of it are considered and characterized, pedagogical conditions of effective implementation of the educational process are determined, the scheme of the specified model is provided. The author is proved that all elements of the model of training of future primary school teachers to the organization of interactive educational interaction of pupils are interrelated and interdependent, which confirms its integrity and consistency.

Key words: *model, modeling, the structural components of the model, purpose and result of the model of training of future primary school teachers to the organization of interactive educational interaction of pupils.*

УДК 378.9: 811.111: 37.091.313

Пінчук Л. М.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлюються проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови відповідно до вимог ***«Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»; визначені*** *ключові складники професійно-педагогічної компетентності учителя іноземної мови; наголошено на важливості позааудиторної діяльності, яка сприяє розвитку і поглибленню мотивації студентів до вивчення іноземної мови, вдосконаленню їх практичних навичок і умінь спілкування, розширенню культурного кругозору і загальноосвітнього рівня; запропоновані ефективні традиційні і сучасні форми позааудиторної діяльності студентів з іноземної мови (Тиждень іноземних мов, конкурси, вікторини, віртуальні екскурсії, он-лайн кафе, гра-квест, фестиваль студентських кінофільмів за мотивами літературних творів, що вивчаються); розглянуто особливості ведення мовного (Language Portfolio) і творчого портфеля (Creative Portfolio) за підсумками аудиторної і позааудиторної діяльності студентів з метою самоаналізу і самовдосконалення.*

Ключові слова: *професійно-педагогічна компетентність, компетентнісний підхід, позааудиторна діяльність, творчий портфель.*

Розбудова національної системи вищої освіти в умовах кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів XXI ст., інтеграційних і глобалізаційних процесів відповідно до «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» спрямована на формування і розвиток інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості, її самостійності, самодостатності, творчої активності. Національна стратегія передбачає розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід [4].

У **«Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» зазначається, що «підходи у навчанні мають** ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання, враховувати вікові особливості психофізичного розвитку учнів, передбачати здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації у професійній діяльності, особистому житті, громадській активності» **[3]. Саме тому проблема підготовки майбутніх учителів іноземної мови набуває пріоритетного значення.**

Важливою передумовою формування професійних компетентностей є професійна спрямованість навчання студентів, що передбачає прийняття цілей і завдань професійної діяльності, інтересів, ідеалів, установок, переконань, поглядів, які їй притаманні [6, с. 57]. Принцип професійної спрямованості навчання передбачає врахування професійних інтересів студентів як у навчальній (аудиторній), так і у позанавчальній (позааудиторній) діяльності.

Позааудиторна діяльність – це будь-яка діяльність студентів, яка здійснюється в рамках навчального закладу поза навчальним процесом і сприяє особистісному розвитку студентів, розширенню та поглибленню професійних знань, умінь та навичок. Водночас значення позааудиторної діяльності, на жаль, недооцінюється. Іноді позааудиторна робота у вищих навчальних закладах зводиться до заходів розважального характеру у вільний від навчання час (концерти, різноманітні шоу («Україна має талант», «Міс/Містер Університету/факультету»), змагання команд Клубу веселих та кмітливих, та ін.). Немає сумніву, що подібні цікаві заходи є необхідною складовою частиною студентського життя, необхідною, але не достатньою, адже позааудиторна робота з іноземної мови має сприяти розвитку і поглибленню зацікавленості студентів у вдосконаленні практичних навичок спілкування іноземною мовою, розширенню кругозору і поглибленню інтересу студентів до історії, культури, звичаїв і традицій країн, мова яких вивчається. У позааудиторній діяльності сучасні студенти активно використовують комп'ютерні технології, гаджети з доступом до всесвітньої мережі Інтернет для спілкування іноземною мовою в соціальних мережах, виконання проектної роботи, участі у засіданнях он-лайн клубів та інших заходах, що проводяться іноземними мовами.

Мета дослідження – виявити найбільш ефективні форми позааудиторної діяльності студентів з іноземної мови у процесі формування професійно-педагогічної компетентності.

Проблеми формування творчої особистості педагога, його професійного становлення і самовдосконалення завжди були в центрі уваги таких науковців, як А. М. Алексюк, Я. Я. Болюбаш, І. М. Дичківська, М. О. Євтух, І. А. Зязюн, А. І. Кузьмінський, Н. Г. Ничкало, О. М. Пєхота, О. І. Пометун, М. М. Фіцула та ін. Комунікативно-діяльнісний підхід у підготовці фахівців у галузі викладання іноземних мов, здатних реалізувати свою професійну компетентність на рівні європейських вимог, підтримували вітчизняні фахівці в галузі методики викладання іноземних мов: П. О. Бех, Л. В. Біркун, О. І. Близнюк, С. Л. Бобир, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєва, Л. С. Панова, В. М. Плахотник, Н. К. Скляренко, О. Б. Тарнопольський, Л. М. Черноватий та ін.

Професійну компетентність учителя визначає сукупність професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. На думку О. Соловової, ключовими складниками професійно-педагогічної компетентності учителя іноземної мови є *комунікативна компетенція,* а саме здатність і готовність вчителя здійснювати іншомовне спілкування; *загально-педагогічна компетенція,*

що включає психолого-педагогічну і методичну компетенції, які пов'язані з володінням вчителем знаннями в галузі педагогіки, психології та методики викладання іноземної мови; *загальнокультурна і філологічна компетенції,* що відображають загальний рівень культури й освіти вчителя.

О. Щукін наголошує, що основу професійної компетентності викладача іноземної мови складають професійно-педагогічні уміння, а саме: *комунікативні* уміння (володіння іноземною мовою і здатність до педагогічного спілкування), *організаційні* (уміння організовувати свою діяльність і діяльність студентів), *гностичні* (уміння аналізувати здібності дітей до оволодіння іноземною мовою, підтримувати мотивацію у навчанні), *оціночні* (пов'язані з умінням оцінювати рівень сформованості навичок і умінь і здійснювати їхню корекцію) [7, с. 158].

З метою формування необхідних професійно-педагогічних умінь протягом всього періоду навчання студентам пропонується складання власного мовного і творчого портфоліо.

Європейський мовний портфель (*European Language Portfolio*) як навчальна технологія набув поширення в зарубіжній лінгвістиці і лінгводидактиці у середині 80-х рр. минулого сторіччя. В його основу покладені документи Ради Європи, а саме Загальноєвропейська концепція володіння іноземними мовами, яка містить основні положення сучасного підходу до вивчення нерідних мов на різних освітніх рівнях. Це своєрідний метод оцінки і самооцінки знань, умінь і навичок з іноземної мови, необхідний для подальшого розвитку інтелектуальних і творчих здібностей студентів, розуміння їхньої особистої відповідальності за результати навчання.

Мовний портфель виконує поряд із педагогічною також і соціальну функцію. Це означає, що в умовах єдиної Європи кожна людина може мати документ, в якому зафіксований і документально підтверджений той чи інший рівень володіння іноземною мовою, і претендувати в разі його пред'явлення на отримання роботи чи освіти в країні, мова якої вивчається.

Мовний портфель складається з трьох частин: мовного паспорта, мовної біографії і досьє.

Мовний паспорт у короткій формі відображає комунікативну компетенцію з іноземної мови, яку вивчає учень, досягнуті результати на іспитах і наявність міжкультурних контактів. Мовний паспорт включає інформацію про мови спілкування в сім'ї і найближчому оточенні, мови, які вивчалися (вивчаються) в школі, самостійні творчі роботи, проекти з лінгвокраїнознавчих проблем тощо.

У мовній біографії містяться дескриптори, тобто параметри, за якими уточнюється й оцінюється (як користувачем, так і вчителем) рівень володіння іноземною мовою. Студент самостійно визначає свій рівень володіння мовою, що вивчається, за таблицею самооцінки. Викладач допомагає студенту побачити свої досягнення і недоліки та визначити шляхи подальшої роботи над удосконаленням мовної і мовленнєвої компетенції.

У мовному досьє студент зберігає весь матеріал, що свідчить про його успіхи і підтверджує досягнення у вивченні мови (проекти, твори, реферати, доповіді, контрольні роботи, тести, дипломи, сертифікати і т. п.). Відбір може проводитися протягом одного року або протягом усіх років навчання. Головне в цій роботі – самооцінка студента у вигляді міркування, аргументації, обґрунтування, що надає змогу подальшого самовдосконалення. Мовний портфель дозволяє конкретизувати цілі і способи їх досягнення. підвищує мотивацію студентів, їхню відповідальність і свідоме ставлення до процесу навчання іноземної мови і його результатів [8].

Але формування професійних компетентностей майбутніх учителів відбувається не тільки під час аудиторних занять, а і в позааудиторній діяльності. За аналогією мовного портфеля (*Language Portfolio*) студентам можна запропонувати складання особистого творчого портфеля (*Creative Portfolio*) з метою залучення студентів до активної участі у суспільному житті, різноманітних культурно-освітніх, творчих і спортивних заходах. «Творчий портфель» студента може включати такі складники: особистий творчий паспорт, творчу біографію, творче досьє. Ця інновація є ефективним засобом у формуванні в кожного студента відповідальності за свій рівень вихованості. Це один зі шляхів, який дає можливість у виховній системі сприяти становленню особистості кожного майбутнього фахівця [2]. За бажанням студенти створюють свій творчий портфель, у якому зазначають усі наукові, культурно-освітні, творчі, спортивні заходи, у яких вони взяли участь: дату і час проведення, короткий коментар, з якими проблемами зіткнулися, як подолали труднощі і т. п, а також додають фотографії заходу або відеозвіт. Якщо вести такий творчий щоденник і наповнювати матеріалами творчий портфель протягом усього періоду навчання, то поступово накопичуваний досвід участі у різноманітних заходах сприятиме формуванню необхідних професійних-педагогічних умінь майбутніх учителів іноземної мови. «Створення такого «портфеля», постійне його поповнення, регулярне самооцінювання студентом результативності своєї діяльності, тактовне оцінювання його особистісного і професійного зростання з боку викладача дадуть змогу майбутньому фахівцю стати активним суб'єктом навчально-виховного процесу, неперервного навчання, самовдосконалення, самовиховання впродовж усього життя» [6, с. 58].

Традиційно виділяють індивідуальну, групову, масову і комплексну форми позааудиторної роботи з іноземної мови. Індивідуальна робота передбачає підготовку доповідей, презентацій за темою практичних занять, розучування віршів, ролей до вистав, оформлення стінгазет і т. п. Групова робота здійснюється у різноманітних гуртках (літературний, театральний, гурток майбутніх перекладачів тощо). До масових форм роботи належать конференції з проблем мовознавства і методики викладання, конкурси перекладів, олімпіади з іноземної мови і т. п. Комплексна форма роботи – це, насамперед, організація і проведення Тижня іноземних мов, в рамках якого поєднуються різні за змістом і формою заходи змагального (конкурси, вікторини, олімпіади), інформаційного (радіо-хвилинки під час перерви, фотовиставки) або розважально-пізнавального характеру (Клуб знавців, Клуб веселих і кмітливих, літературно-музичний вечір).

Тиждень іноземних мов, як одна з найбільш поширених і популярних форм позааудиторної діяльності з іноземної мови в освітніх закладах, передбачає участь студентів у таких заходах, де поєднуються колективні, групові та індивідуальні форми позааудиторної діяльності. У їх підготовці та проведенні можуть брати участь студенти з різним рівнем володіння іноземною мовою, виконуючи ролі акторів, редакторів, сценаристів, режисерів, декораторів і т. п. Під час таких заходів студенти можуть проявити свою кмітливість, спостережливість, швидкість реакції, лідерські якості, акторські здібності та, насамперед, свої знання історії, культури і традицій країн, мова яких вивчається, уміння і навички спілкування іноземною мовою.

З досвіду організації і проведення позааудиторної роботи викладачами кафедри викладання другої іноземної мови на факультеті іноземної філології Запорізького національного університету можемо зазначити, що позааудиторні заходи іноземною мовою викликають не тільки жвавий інтерес усіх учасників і глядачів, а й дійсно сприяють формуванню професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів іноземної мови. Традиційно Тиждень другої іноземної мови припадає на Різдвяні свята. Кожного дня цього святкового тижня студенти беруть участь у проведенні різноманітних позааудиторних заходів.

Це і День відкриття Тижня другої іноземної мови, коли під час перерв на Малій сцені студенти читають вірші, співають пісні іноземними мовами, виконують національні танці, а глядачів запрошують взяти участь у країнознавчих вікторинах і спробувати страви національної кухні країн, мова яких вивчається. Це і лінгвокраїнознавчий брейн-ринг *«Christmas Britain Battle»*, де команди-учасниці змагаються за звання кращого знавця культури, історії і традицій Великої Британії. Це і віртуальні екскурсії місцями, які варто подивитися (*«It's worth seeing!»*). Це і свято різдвяних німецькомовних казок, на яке запрошують студенти-учасники казкових вистав німецькою мовою. Це і музично-літературний перформанс *«Christmas Miracle»,* під час якого студенти демонструють свої досягнення у сфері використання новітніх комп'ютерних технологій і уміння робити екранізації уривків художніх творів, виступаючи і продюсерами, і сценаристами, і режисерами, і акторами. Цього року неабиякий інтерес і захоплення викликала студентська екранізація новели Ч. Дікенса «Різдвяна пісня у прозі» (*«A Christmas Carol' by Charles Dickens»*), яку кожен охочий може подивитися за посиланням: https://www.youtube.com/watch?v=ZNOAdcc0EUI&t=3s.

Після закінчення заходів у рамках проведення Тижня другої іноземної мови студентам-учасникам пропонується заповнити свої творчі портфелі (*Creative Portfolio*) фотографіями і відеозвітами про участь у заходах, проаналізувати сильні і слабкі сторони проведеного заходу, отримати тактовний коментар викладачів із приводу їхньої підготовки й участі у різноманітних заходах.

Під час підготовки і проведення позааудиторних заходів у майбутніх учителів формуються *організаційні уміння,* адже студенти задіяні на усіх етапах підготовки і проведення заходів. Наприклад, на підготовчому етапі – це створення оргкомітету; розподіл ролей, доручень і призначення відповідальних; складання плану; написання сценарію; проведення репетицій; вирішення технічних питань забезпечення аудіо- і відеоапаратурою і т. п. *Комунікативні навички* спілкування іноземною мовою удосконалюються під час безпосередньої участі студентів у позааудиторних заходах шляхом залучення їх до культурної спадщини і духовних цінностей свого та інших народів. *Гностичні й оціночні уміння,* тобто уміння аналізувати проблеми, коригувати свої дії, оцінювати результати, виправляти недоліки розвиваються на заключному етапі під час обговорення проведених заходів.

Таким чином, можна стверджувати, що завдяки участі у таких різнобічних позааудиторних заходах іноземними мовами на усіх етапах їх підготовки і виконання у студентів закладаються основи формування філологічної, комунікативної, загально-педагогічної, загальнокультурної компетенцій як ключових складників професійно-педагогічної компетентності учителя іноземної мови.

Використана література:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Икар, 2009. – 448 с.
2. Демчук В. С. Теоретичні засади виховної діяльності в університеті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://info-library.com/content/ 2294_.html.
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/ 54258/.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/ show/344/2013.
5. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – Москва : Школа, 1998. – 512 с.
6. Фіцула М. М. Професійне самовдосконалення майбутніх фахівців // Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2010. – С. 51–58.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2007. – 480 с.
8. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.coe.int/t /dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

References:

1. Azimov E. G. Novyiy slovar metodicheskih terminov i ponyatiy / E. G. Azimov, A. N. Schukin. – Moscow : Ikar, 2009. – 448 s.
2. Demchuk V. S. Teoretichni zasadi vihovnoyi diyalnosti v universiteti. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : http://info-library.com/content/2294_html.

3. Kontseptsiya realizatsiyi derzhavnoyi politiki u sferi reformuvannya zagalnoyi serednoyi osviti “Nova ukrayinska shkola” na period do 2029 roku [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.
4. Natsionalna strategiya rozvitku osviti v Ukrayini na period do 2021 roku [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ 344/2013.
5. Slastenin V. A. Pedagogika / V. A. Slastenin. – Moscow : Shkola, 1998. – 512 s.
6. Fitsula M. M. Profesiyne samovdoskonalennya maybutnih fahivtsiv // Pedagogika vischoyi shkoli / M. M. Fitsula. – Kyiv : Akademvidav, 2010. – S. 51–58.
7. Schukin A. N. Obuchenie inostrannyim yazyikam / A. N. Schukin. – Moscow : Filomatis, 2007. – 480 s.
8. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : http://www.coe.int/t/ dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

Пинчук Л. Н. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих учителей иностранного языка во внеаудиторной деятельности

В статье освещаются проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка в соответствии с требованиями «Концепции реализации государственной политики в сфере реформирования общего среднего образования «Новая украинская школа» на период до 2029 года»; определены ключевые составляющие профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка; подчеркнута важность внеаудиторной деятельности, которая способствует развитию и углублению мотивации студентов к изучению иностранного языка, совершенствованию их практических навыков и умений общения, расширению культурного кругозора и общеобразовательного уровня; предложены эффективные традиционные и современные формы внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку (Неделя иностранных языков, конкурсы, викторины, виртуальные экскурсии, он-лайн кафе, игра-квест, фестиваль студенческих фильмов по мотивам изучаемых литературных произведений); рассмотрены особенности ведения языкового (Language Portfolio) и творческого портфеля (Creative Portfolio) по итогам аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов с целью самоанализа и самосовершенствования.

***Ключевые слова:** профессионально-педагогическая компетентность, компетентностный подход, внеаудиторная деятельность, творческий портфель.*

Pinchuk L. M. Formation of professional-pedagogical competence of future foreign language teachers in extra-curricular activity

The article deals with the problems of foreign language teacher trainingin accordance with the requirements of the “Concept of realization of state policy in the sphere of reforming of general secondary education” New Ukrainian school “for the period up to 2029”; the key components of professional-pedagogical competence of a foreign language teacher are determined; the importance of extra-curricular activities that promote the development and deepening of students’ motivation to learn a foreign language, improve their practical and communicative skills, expand cultural outlook is emphasized; effective traditional and contemporary forms of extra-curricular activities of foreign language students such as The Week of Foreign Languages, some competitions, quizzes, virtual tours, on-line cafes, game-quests, the festival of students’ films based on literary works are offered; the features of the Language Portfolio and Creative Portfolio based on the results of curricular and extra-curricular activities for self-improvement are examined.

***Key words:** professional-pedagogical competence, competence approach, extra-curricular activity, creative portfolio.*

УДК 378.1:37.013

Погорєлова Т. Ф.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядається проблема важливості розробки та впровадження у вишівську практику сучасної системи виховання як спеціально організованої програмованої системи, що ґрунтується на поетапному формуванні культурних навичок, загальнолюдських та професійних цінностей, етичних мотивів майбутнього фахівця. Представлені результати експериментального дослідження, на основі якого поглиблено зміст поняття «система виховання у вищій школі», сформульовано перелік ключових засад організації ефективної системи виховання.

***Ключові слова:** система професійного виховання, загальнолюдські та професійні цінності, етичні мотиви, педагогічні засади.*

Основним завданням науково-педагогічного колективу вищої професійної школи є підготовка фахівця, здатного ефективно виконувати свої професійні обов’язки з урахуванням певних економічних, соціальних та культурних змін у суспільстві.

Сучасні концепції зарубіжної філософії побудовані на розумінні терміна «освіта» як процесу творчого розвитку особистості, поваги до універсальних загальнолюдських цінностей, набуття певної життєвої та професійної компетентності, усвідомлення себе соціально корисною особистістю.

Отже, сучасний випускник вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) має не тільки отримати певну суму спеціальних професійних знань, а й пройти школу культурного, морально-етичного становлення.

Для досягнення цієї мети необхідно створити ефективну навчально-виховну систему, механізм реалізації якої охоплює цілий комплекс взаємодіючих об'єктивних та суб'єктивних, зовнішніх та внутрішніх факторів.

В останні десятиліття різні теоретико-практичні аспекти процесу виховання у системі вищої професійної освіти досліджувалися такими українськими та зарубіжними науковцями, як А. Алексюк, І. Бех, Л. Білоусова, А. Бойко, А. Деркач, М. Дяченко, І. Зимня, І. Зязюн, І. Клименко, Н. Крилова, Н. Кузьмина, Н. Монахов, А. Столяренко, М. Черпінський та ін.

Незважаючи на те, що проблемам професійно-виховної діяльності ВНЗ приділялася та продовжує приділятися значна увага з боку науковців та практиків, вони й досі залишаються актуальними та потребують переосмислення підходів до змісту, структури та форм реалізації програми підготовки спеціаліста відповідної професійної галузі.

Метою дослідження є подальше поглиблення теоретичних та методологічних засад побудови сучасної системи виховання у вищій школі.

Становлення особистості майбутнього фахівця розпочинається у стінах вищої школи та є складним багатоступеневим процесом, результат якого залежить від ефективно побудованої системи професійно-особистісного виховання студентської молоді.

Практикою доведено: чим вищий рівень професійної культури випускника ВНЗ, тим ефективніше він виконує службові обов'язки та відповідальніше ставиться до процесу і результатів своєї професійної діяльності.

Ця проблема набуває все більшої актуальності, оскільки тенденції розвитку сучасної світової гуманітарної науки є такими, що формування особистості професіонала через його культурний розвиток стає важливим компонентом стратегії вищої освіти.

У розробленій ЮНЕСКО середньостроковій стратегії розвитку йдеться про необхідність впровадження такої системи освіти, яка допоможе новим поколінням інтегруватися у суспільство майбутнього, характерними рисами якого мають стати прагнення до мирного співіснування, повага до демократії, конструктивного діалогу на міжнародному рівні, підтримка культурного плюралізму та інформаційної революції.

Система такої освіти побудована на засадах формування почуття солідарності та відповідальності за долю світу, прагнення зробити свій власний внесок у розвиток загальнолюдських цінностей, встановлення та вдосконалення демократії у різних сферах життєдіяльності суспільства [7].

У доповіді Європейської комісії «Розвиток майбутніх навичок у вищій освіті» від 25–26 лютого 2016 р. підкреслено, що т. зв. «м'які», «жорсткі» (професійні) або навички «XXI століття» мають бути засвоєні всіма студентами, які одержують вищу освіту. У процесі формування міжособистісні, соціальні та міжкультурні навички, які вважаються дуже важливими для активного громадського життя, та навички, необхідні для успішної професійної кар'єри, мають тісно переплітатися [2].

Основою поступових перетворень у галузі науки та освіти України стали приєднання України до Болонського процесу, створення Національної доктрини розвитку освіти у XXI ст., «реалізація якої має забезпечити перехід до нового типу гуманістичної інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства» [4, с. XVI], та прийнятий у 2014 р. новий закон «Про вищу освіту».

Проте слід зазначити, що результати реформи освіти в Україні поки що не відповідають поставленим завданням. На практиці реформа лише формально торкнулася методології та методики функціонування ВНЗ. Щодо змісту та форм виховної роботи, то вони не зазнали особливих змін.

До останнього часу педагогіці виховання вищої школи був притаманний галузевий підхід, тобто окреме вивчення та опис різних форм та методів виховної діяльності: моральних, естетичних, національних, культурних, правових, фізичних та ін. Зараз проблеми виховання стають дедалі глибшими і вимагають не лише пошуку нових методик, а й передусім нового наукового обґрунтування змісту виховання.

Незважаючи на те, що проблемам виховної діяльності вищої школи приділяється значна увага, у педагогічній літературі поняття «професійне виховання» і досі не має визначення, яке б охоплювало та розкривало логіку основних елементів цієї системи.

Консервативними залишаються відносини між адміністрацією, викладачами та студентами. Не всі викладачі розуміють, що педагогічний процес має будуватися на сучасних освітніх технологіях.

Традиційна вітчизняна парадигма навчально-виховного процесу «суб'єкт-об'єкт» має трансформуватися у західну парадигму: «суб'єкт-суб'єкт», яка базується на формуванні у студентів навичок самостійного прийняття рішень як у процесі аудиторної роботи, так і за її межами, що сприяє розвитку творчої та відповідальної особистості.

Запорукою якісної підготовки майбутнього фахівця є створення у ВНЗ умов для всебічного розвитку особистості студента як суб'єкта професійної діяльності.

Вивчення стану проблеми та проведення дослідження щодо визначення ефективних методів професійного виховання у ВНЗ, яке проводилося нами на базі кафедр професійного спрямування Національної академії прокуратури України та Українського державного університету фінансів і міжнародної торгівлі, дало можливість зробити висновок про необхідність оновлення підходів до змісту, структури та форм реалізації комплексної програми виховання майбутнього фахівця з вищою освітою.

Комплексна програма професійного виховання студентів ВНЗ повинна відповідати особливостям майбутньої професійної діяльності, мати в своїй основі професійну модель майбутнього фахівця та містити перелік ключових професійно-значущих індивідуально-психологічних характеристик.

Одним із найважливіших завдань виховної роботи ВНЗ є поетапне розширення і поглиблення уявлень студентів про ключові цінності різних сфер суспільного життя та майбутньої професійної діяльності, що сприятиме формуванню інтересів, мотивів, цілей, світогляду та соціально-спрямованому ставленню студента до майбутньої професійної діяльності.

З огляду на те, що принципи та норми професійної етики є невід'ємною частиною професійної підготовки сучасного фахівця, формування етичної компетентності має стати важливим елементом системи виховання студентської молоді.

Ґрунтовна етична підготовка студента сприяє розвитку таких якостей, як високий рівень соціальної відповідальності, нормативність поведінки, повага до людської особистості тощо.

Система професійного виховання майбутнього фахівця має будуватися на міждисциплінарному рівні, тобто поєднувати виховні можливості як загальноосвітніх, так і професійно орієнтованих дисциплін, адже саме в процесі оволодіння знаннями іде розвиток свідомості людини і глибоке розуміння нею моральних, етичних, духовних цінностей, які є сутністю існування людства.

Отже, поняття «виховання у ВНЗ» можна визначити таким чином: *Виховання студента є специфічно регулятивним процесом взаємодії суб'єкта та об'єкта виховного впливу, метою якого є розвиток соціально та професійно значущих якостей, приведення ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності та проявів поведінки майбутнього фахівця у відповідність до усталених культурних та етичних вимог професії [6, с. 262].*

Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця є складним та неперервним процесом на шляху набуття соціального досвіду та професійної майстерності. Цей процес є системним і містить різні етапи: від свідомого вибору майбутньої професії, усвідомлення професійних ціннісних орієнтацій, набуття професійних знань, умінь та навичок до здобуття високого рівня етичної компетентності.

На якість формування професійно-етичної культури майбутнього фахівця значною мірою впливає соціокультурний простір професії, морально-психологічний клімат, сформований як у ВНЗ спеціалізованої підготовки, так і в колективі установи, де студент працює або проходить практику.

Це питання є дуже важливим для якісної професійної підготовки студентів і стосується створення у ВНЗ виховного середовища, головними елементами якого на всіх рівнях взаємовідносин між суб'єктами та об'єктами навчально-виховної діяльності мають стати культура та здатність адміністрації та науково-педагогічного колективу працювати на засадах гуманістичної етики, в основі якої лежить взаємоповага та повага до студента як до майбутнього професіонала, колеги.

Реалізація цієї концепції потребує відмови від традиційної для вищої школи тактики маніпулювання людиною та переходу до педагогіки співробітництва, яка базується на зацікавленості людини, її внутрішньому світі, створенні творчої атмосфери співпраці та взаємоповаги, використанні системи мотивацій та стимулів, що спонукають всіх учасників навчально-виховного процесу до плідної діяльності.

Важливою складовою частиною цього процесу є встановлення у ВНЗ демократичних правил життєдіяльності, які передбачають виконання всіма членами колективу, незалежно від посади, певних юридичних та моральних норм.

Створення ефективного виховного середовища сприятиме свідомому засвоєнню студентами моральних вимог професії та формуванню етичних мотивів майбутньої професійної діяльності.

Завданням педагогічного колективу кожної кафедри має стати чітке усвідомлення можливостей формування у студентів професійних ціннісних орієнтацій та етичних компетенцій, що забезпечить аксіологічність навчально-виховного процесу, тобто його ціннісну наповненість.

Важливе місце у проведеному дослідженні належить такій педагогічній категорії, як засади, тобто вихідні положення, на яких ґрунтується система професійного виховання ВНЗ.

Засади професійного виховання пронизують весь процес становлення та розвитку особистості майбутнього фахівця та змушують педагогів вищої школи вдосконалювати ключові підходи до організації власної професійно-виховної діяльності.

Механізм реалізації процесу професійного виховання ВНЗ пропонується будувати на таких засадах:

1. *Професійно-аксіологічна спрямованість,* що передбачає поетапне формування у студентів професійних ціннісних орієнтацій, культивування морально-естетичного ставлення до професії та предмету її діяльності й усвідомлення можливості зробити внесок у збагачення загальнокультурних досягнень суспільства шляхом досконалого оволодіння мистецтвом обраного фаху.

2. *Гуманістична зумовленість* стосується створення виховного середовища, головними елементами якого на всіх рівнях взаємовідносин між суб'єктами та об'єктами навчально-виховної діяльності ВНЗ мають стати культура спілкування в колективі та здатність адміністрації та науково-педагогічного складу працювати на засадах гуманістичної, а не авторитарної етики.

3. *Системність* професійного виховання свідчить про те, що це комплексне явище, елементи якого (мета, завдання, зміст, форми та методи) взаємозалежні, визначається специфікою майбутньої професійної діяльності, має в своїй основі професійну модель або кваліфікаційну характеристику спеціаліста та регулюється програмними положеннями.

4. *Наступність* вимагає такого підходу до організації навчально-виховного процесу ВНЗ, щоб кожен наступний етап становлення фахівця був логічним продовженням попередньої стадії його професійно-особистісного розвитку.

5. *Неперервність* передбачає досягнення фахівцем такого рівня професійної ідентифікації, коли виконання норм професійної етики стає його внутрішньою характеристикою і навіть потребою, яка стимулюватиме процес професійного саморозвитку в межах системи неперервної професійної освіти.

Усі зазначені вище засади тісно пов'язані між собою та можуть розглядатися як фундаментальні принципи, необхідні для моделювання результатів професійної освіти та створення програм ефективної професійної підготовки та перепідготовки фахівців.

Ключова роль у професійному становленні особистості майбутнього фахівця належить саме періоду навчання у ВНЗ, під час якого відбувається активне формування соціальної свідомості, професійної культури, морально-етичної компетентності та закладаються основи ефективної професійної діяльності у майбутньому.

Ефективність професійно-виховної діяльності ВНЗ пов'язана зі свідомим засвоєнням студентами моральних вимог професії та формуванням етичних мотивів професійної діяльності.

У межах викладання професійно спрямованих дисциплін науково-педагогічний склад має розглядати професійно-аксіологічний підхід як методологічну основу професійно-етичного розвитку особистості. Адже саме такий підхід безпосередньо пов'язаний із професійно-особистісним становленням майбутнього фахівця, розвитком його професійної самосвідомості та професійної ідентифікації: порівнянням власних професійних цінностей і поведінки з тими моделями, які демонструють суб'єкти професійної культури – досвідчені та авторитетні викладачі та представники професії.

Саме в контексті засвоєння професійних цінностей під час навчання у студентської молоді з'являється розуміння важливості обраної професії для суспільства. Цьому сприяє й вивчення професійно-спрямованих дисциплін, які викладаються відповідно до навчального плану.

Навчальній дисципліні «Професійна етика» має відводитися належне місце у навчальних програмах ВНЗ, причому матеріал має викладатися на основі використання активних методів (мозковий штурм, аналіз нестандартних ситуацій, ділова гра тощо) або у вигляді комунікативного тренінгу.

Процес поетапного професійно-аксіологічного розвитку студентської молоді є основою формування моральної свідомості, моральних звичок, естетичного почуття до майбутньої професії, які в практичних ситуаціях трансформуються у здатність до здійснення морального вибору на користь загальнолюдських цінностей.

Використана література:

1. Бех І. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Developing future skills in higher education ET2020 – Peer Learning Activity (PLA): European Commission report / Brussels, 25–26 February 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/sites/ education/files/2016-future-skills-report_en.pdf.
3. Мануйлов Є. Виховання молоді: особистісний дискурс / Є. Мануйлов, О. Панфілов // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. – 2011. – № 10. – С. 3–10.
4. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.
5. Столяренко А. Психология и педагогика / А. Столяренко. – Москва : ЮНИТИ ДАНА. – 2006. – 527 с.
6. Погорєлова Т. Організаційно-педагогічні основи професійного виховання майбутніх прокурорських працівників / Т. Погорєлова // Збірник наукових праць X Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти», 29–30 березня 2012 р. – Вид. НУ ДПС України. – 2012. – С. 256–264.
7. World Declaration on Higher Education for the Twenty First Century: World Conference On Higher Education, 9 October 1998. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_ eng.htm.

References:

1. Bekh I. Vykhovannia osobystosti : U 2 kn. Kn. 2 : Osobystisno oriientovanyi pidkhid: naukovo-praktychnizasady / I. Bekh. – Kyiv : Lybid, 2003. – 280 s.
2. Developing future skills in higher education ET2020 – Peer Learning Activity (PLA): European Commission report / Brussels, 25–26 February 2016 // [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://ec.europa.eu/education/sites/ education/files/2016-future-skills-report_en.pdf.
3. Manuilov Ye., Vykhovannia molodi: osobystisnyi dyskurs / Ye. Manuilov, O. Panfilov // Visnyk Natsionalnoi yurydychnoi akademii Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho. – 2011. – № 10. – S. 3–10.
4. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 r. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.
5. Stoliarenko A. Psykholohyia y pedahohyka. – Moscow : YuNITI DANA. – 2006. – 527 s.
6. Pohorielova T. Orhanizatsiino-pedahohichni osnovy profesiinoho vykhovannia maibutnikh prokurorskykh pratsivnykiv / T. Pohorielova // Zbirnyk naukovykh prats X Irpinskykh mizhnarodnykh naukovo-pedahohichnykh chytan «Problemy humanizatsii navchannia ta vykhovannia u vyshchomu zakladi osvity», 29–30 bereznia 2012 r. – Vyd. NU DPS Ukrainy. – 2012. – S. 256–264.
7. World Declaration on Higher Education for the Twenty First Century: World Conference On Higher Education, 9 October 1998. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_ eng.htm.

Погорелова Т. Ф. Педагогические основы модернизации системы воспитания студентов высших учебных заведений

В статье рассматривается проблема важности разработки и внедрения в вузовскую практику современной системы воспитания как специально организованной программируемой системы, основанной на поэтапном формировании культурных навыков, общечеловеческих и профессиональных ценностей, этических мотивов будущего специалиста. Представлены результаты экспериментального исследования, на основе которого углублено содержание понятия «система воспитания в высшей школе», сформулирован перечень ключевых принципов организации эффективной системы воспитания.

Ключевые слова: *система профессионального воспитания, общечеловеческие и профессиональные ценности, этические мотивы, педагогические основы.*

Pohorielova T. F. Pedagogical principles of modernization of the system of ethical education of university students

The article considers the problem of the importance of development and implementation in the university practice of modern ethical education system as a specially organized, programmable one based on the gradual formation of cultural skills, universal and professional values, ethical motives of the future specialist. The results of experimental research on the basis of which the content of the concept “the system of ethical education of students” is deepened, the list of key principles concerning organization of an effective system of ethical education is formulated.

Key words: *system of professional education, universal and professional values, ethical motives, pedagogical principles.*

УДК 37.091.313-057.87

Попов Р. А.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлюються концептуальні положення розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності у вищій школі. З’ясовано, що дослідження теоретичних і практичних аспектів, закономірностей і принципів розвитку автономності студентів дає змогу розв’язувати питання формування цілісної особистості майбутнього фахівця вищої кваліфікації з позиції активності та самостійності як провідних рис його інтегральних і визначальних характеристик.

Здійснено розробку концепції розвитку автономності з урахуванням особливостей функціональної взаємодії структурних компонентів системно-дидактичного забезпечення (нормативно-правового, цільового, змістовного, дидактичного, технологічного), призначених для здійснення системного, поетапного освоєння суб’єктами освітньої діяльності дидактичних одиниць у процесі вивчення дисциплін спеціальності відповідно до державного освітнього стандарту.

Ключові слова: *концептуальні положення, розвиток, автономність, студент, інтеграція, освітня діяльність, самоосвітня діяльність, вища школа.*

Актуальність дослідження визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу проблеми розвитку автономності студентів в умовах інтеграції їх освітньої та самоосвітньої діяльності, спрямованого на обґрунтування доцільності підвищення ефективності підготовки фахівця вищої кваліфікації як функціонального результату, що може бути досягнутим із позицій удосконалення організаційно-дидактичної складової частини вищої освіти в цілому та системного і систематичного впливу на розвиток її центрального суб’єкта – особистість студента.

Розробка концепції розвитку автономності здійснюється нами з урахуванням особливостей функціональної взаємодії структурних компонентів системно-дидактичного забезпечення (нормативно-правового, цільового, змістовного, дидактичного, технологічного), призначених для здійснення системного, поетапного освоєння суб’єктами освітньої діяльності дидактичних одиниць у процесі вивчення дисциплін спеціальності відповідно до державного освітнього стандарту.

У широкому потрактуванні концепція – це єдиний, визначальний задум; у науковій літературі концепція визначається як система поглядів, які спричиняють те чи те розуміння явищ, подій, яка є детермінантою щодо істотних закономірностей, принципів розгортання або функціонування явищ. Вітчизняний філософ Ю. П. Сурмін, вивчаючи механізми наукової діяльності, пише, що головне призначення концепції полягає в інтеграції певного масиву знання, у прагненні використовувати його для пояснення, пошуку закономірностей: «проходячи через горнило перевірки фактами, концепція уточнюється як за змістом, так і з погляду її пізнавальних меж. Вона може і не витримати випробування практикою і бути знехтуваною. Особливо часто це відбувається на тих етапах розвитку науки, коли потреба у поясненні об’єктів зумовлює виникнення розмаїття концептуальних підходів, які інтегрують знання і дають більш-менш коректні пояснення» [11, с. 38].

Мета статті – здійснити цілісний комплексний аналіз проблеми розвитку автономності студентів в умовах інтеграції їх освітньої та самоосвітньої діяльності.

Теоретико-методологічною основою концепції розвитку автономності студента є синергетичний і компетентнісний підходи, основні положення теорії особистісно орієнтованого навчання, ідеї активності особистості в освіті, які покликані забезпечити формування в процесі навчання автономності сучасної молодої людини.

У розробці та змістовому наповненні концепції розвитку автономності студента в умовах інтеграції освітньої та самоосвітньої діяльності ми спираємося на декілька *концептуальних ідей.*

1. Ідея системного комунітаризму (від англ. Community – спільнота, співдружність): дослідження автономності як цілісної системи, що складається зі взаємозв'язаних компонентів-складників, поєднується з ідеями включеності суб'єкта у різні види діяльності; знання про об'єкт у цілому, його властивості, структуру домінує над знаннями про його часткові складники; розгляд компонентів-складників автономності з позиції системоутворювальних зв'язків, ієрархічних відносин, структурно-функціональних характеристик (спираємося на ідеї В. С. Ледньова, В. Лозової, В. Лугового, Л. Хомич та ін.).

Динаміка систем проявляється двояко (В.С. Ледньов): рух системи є, по-перше, її функціонуванням, її діяльністю, і, по-друге, її розвиток – це виникнення, становлення, еволюціонування, руйнування, перетворення. відповідно, адекватне уявлення про складно-динамічні системи вимагає трьох площин їх дослідження – предметної, функціональної та історичної. «Ці три площини дослідження систем повинні бути визнані необхідними і достатніми методологічними компонентами системного підходу як цілого», – наполягає В. С. Ледньов [10, с. 9].

Огляд результатів зарубіжних досліджень показує, що, «якщо сконцентрувати увагу на характері зв'язків, що існують між елементами системи, а не на самих частинах, то відкривається вражаючий факт. Системи, що складаються з двох частин абсолютно різної природи і мають абсолютно несхожі функції, підкоряються одним і тим же загальним законам організації. Їх поведінка залежить не від природи і властивостей частин, що їх утворюють, а від того, як ці частини з'єднані між собою. В силу цього можна прогнозувати поведінку систем, навіть якщо у нас немає детальних знань про їх частини» (Дж. Коннор). Структура такої системи визначається взаємозв'язком складових її частин (компонентів).

Якщо аналіз явищ і процесів з ідей системності не є новітнім словом у науці, то ідеї комунітаризму недостатньо активовані у вітчизняному науковому просторі. «Комунітаризм» – спільна назва теоретичних підходів, що виникають в США у наприкінці 80-х рр. минулого століття, які підкреслювали значення поняття «спільнота», застосовуючи його у процесі аналізу та критики сучасних суспільств. Від початку термін застосовується в політичній філософії, соціології, пізніше – у віковій та педагогічній психології, від початку нашого десятиліття – в педагогіці. Особистість у комунітаризмі розуміється або як суспільна конструктивна істота, або як «атомістичний індивід». Саме із течії комунітаризму ми запозичуємо ідею про те, що абсолютної автономності не існує («Наголос на автономність індивіда розглядається як докір лібералізму» [3, с. 157]). У межах комунітаризму активно обговорюється питання, чи можуть ідеї справедливості й права обґрунтовуватися і здійснюватися без урахування наявних у суспільстві уявлень про повноцінне життя особистості, що спростовується комунітаризмом. Тож *в концепції розвитку автономності саме системний комунітаризм є домінантною ідеєю.*

2. Ідея контекстово-предметного навчання: психолого-педагогічне забезпечення особистісно-смислового включення студента в освітню діяльність; послідовне динамічне моделювання цілісного змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності; діалектичність змісту навчання; провідна роль активності особистості в діяльності; органічне поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; єдність навчання і саморозвитку; відкритість; діяльність учіння й викладання контекстна щодо соціальних умов розвитку суспільства (О. Дубасенюк, І. Бех, А. А. Вербицький, В. Кузьменко, А. Нісімчук та ін.).

Один із засновників контекстного навчання А.А. Вербицький у своїй монографії пише, що у контекстному навчанні теоретичне знання вперше стає для студента осмисленим, перетворюючись із «культурних консервів», придатних лише для складання іспитів, у живе знання, в орієнтовну основу майбутньої професійної діяльності, яка формується «тут і тепер» у модельованих ситуаціях компетентного предметного дії і вчинку. Тим самим студент ніби «розвертається» з минулого через сьогодення в майбутнє, діє в цілісному просторово-часовому контексті «минуле – сьогодення – майбутнє». Він розуміє, що було («стало», зразки теорії і практики), що є (пізнавальна діяльність, яку він виконує) і що буде (що саме моделюється в ситуаціях професійної діяльності). Все це мотивує його навчальну діяльність, робить її осмисленою і продуктивною [5, с. 43–44].

Вітчизняні вчені (О. А. Дубасенюк, М. Осадчий) пишуть, що головна відмінність контекстового навчання від традиційного полягає в тому, що вже у процесі вивчення окремих курсів моделюється повний цикл педагогічного мислення майбутнього вчителя – від зародження проблемної ситуації, професійної мотивації, постановки педагогічної задачі до знаходження способів вирішення проблеми та їх обґрунтування. Далі зміст розгортається у формах лекції, семінарсько-практичних занять, різних форм самостійної роботи [7, с. 74].

У роботах вітчизняних вчених також наголошено, що наукова картина суб'єктів навчального процесу має конкретно-історичний характер і залежить від соціокультурного й історико-культурного стану суспільного життя, рівня розвитку науки та освітньої системи (зокрема методологічних і психолого-педагогічних принципів організації роботи навчальних закладів та навчально-виховного процесу в них, змісту навчання,

навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення тощо); наукова картина світу іманентно інтегрує знання, поняття про навколишній світ та саму себе і надає особистості можливість усвідомити найбільш раціональну для конкретного історичного етапу взаємодію з природою, соціально-економічним життям і розвитком суспільства (В. Кузьменко). Тому контекстно-предметне навчання у вищій школі втілюється у збагачення свідомості студентів інтегрованими знаннями і досвідом на підґрунті усвідомлення, впорядкування й узагальнення, формування усвідомленого світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття особистістю самої себе, навколишнього світу та взаємодії з ним.

Основною одиницею змісту контекстного навчання виступає не «порція інформації» або завдання, хоча і їй тут достатньо місця, а проблемна ситуація у всій своїй предметній і соціальній неоднозначності та суперечливості. Завдання сюжетної канви професійної діяльності, яка моделюється за допомогою системи навчальних проблем, проблемних ситуацій і завдань, дозволяє перетворити статичний зміст освіти в такий, що динамічно розгортається (А. А. Вербицький [4, с. 44]).

3. Ідея конструктивізму: використання в освітній та самоосвітній діяльності особистого досвіду і знань для засвоєння нового знання; одночасне осмислення як окремого явища, так і їх системи в процесі пізнання; інтелектуальні дії є основою створення нового знання, у т. ч. в автономній діяльності; комунікація та соціальна активність індивіда в освітньому процесі безпосередньо впливають на процес пізнання; мотивація – ключ для діяльності пізнання (Н. Морзе, О. Савченко). У працях О. Савченко знаходимо поради щодо практичного втілення ідеї конструктивізму: вітчизняна вчена висуває дидактичні ідеї, які нині застосовуються у практиці загальноосвітньої підготовки, та й на рівні вищої школи варто послуговуватися рекомендаціями щодо посилення діяльнісного складника у кожній освітній галузі; приділяти увагу не лише процесуальним компонентам, а й зважати на мотивацію, дотримання вимог наступності [8, с. 36].

О. А. Цивкунова наполягає: положення, що одним з істотних умов формування навчальної автономності – встановлення міждисциплінарних зв'язків між різними мовними дисциплінами. Навчальна автономність студента не визначається сумою знань, умінь і навичок у кожній окремо взятій навчальній дисципліні – вона визначається тією єдністю, яка утворюється у свідомості студента вміннями і знаннями міждисциплінарного характеру, інакше перенесення умінь із дисципліни в дисципліну буде надзвичайно ускладнене [13]. Саме тому ідею конструктивізму ми визначаємо як концептуальну.

4. Ідеї оптимізації та інтенсифікації навчання: науково обґрунтований вибір колективних, групових та індивідуальних форм навчання, змістово-інформаційної основи у взаємодії та взаємодоповненні (Ю. Бабанський, В. Бондар, А. І. Кузьмінський, В. Онищук, М. Фіцула). Українські педагоги визначають оптимізацію процесу навчання як «вид управління навчальним процесом, що забезпечує оптимальне (найкраще, найдоцільніше за даних умов) функціонування навчально-виховної системи. Оптимізація процесу навчання – вибір оптимального варіанта процесу навчання в конкретній педагогічній ситуації [6, с. 239]. Основними критеріями оптимізації, на думку С.У. Гончаренка, є результативність і якість розв'язання навчально-виховних завдань; витрати часу та зусиль, які затрачені на їх досягнення. Українським ученим-дидактом визначено, що оптимізація включає: формулювання мети і завдань навчання на кожну форму навчання у виші; відповідність змісту навчання меті та завданням; вибір доцільного поєднання форм навчальної діяльності (індивідуальна, парна, групова); раціональне поєднання методів навчання; складання плану вивчення розділу, теми та його здійснення; аналіз результатів і оцінка оптимальності плану [6]. А. І. Феоктістова, досліджуючи навчальну діяльність студентів вищого військового навчального закладу, надає визначення оптимізації як оптимальному керівництву педагогічною системою, яке дозволяє за заданих умов обирати найкращий керуючий вплив із багатьох можливих для досягнення висунутої мети за мінімальних затрат часу та зусиль для отримання своєчасної та достовірної інформації про стан процесу навчання [12].

Для нашого дослідження також корисною є думка В. І. Андреєва, який у межах концепції оптимізації навчального процесу на основі розвитку творчих та пізнавальних здібностей суб'єктів учіння висуває вимогу стимулювання здатності студентів до організації власної діяльності [1].

Інтенсифікація навчання – не тільки педагогічна проблема, що стоїть перед вищою школою, а й складова частина стратегічного завдання поєднання сучасних досягнень наукової педагогіки та інформаційно-технічних можливостей: внаслідок зростаючого обсягу інформації за незмінної тривалості термінів навчання виникає необхідність в інтенсифікації всього навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Інтенсифікація навчання передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників, тобто шляхом напруження, більш ефективного використання розумових можливостей особистості. Методисти також визначають інтенсифікацію як підвищення швидкості та якості навчання, як обсяг роботи, що виконується у певний проміжок часу. Саме ідея інтенсифікації навчання є однією з основних для розвитку автономності суб'єктів навчального процесу. А. І. Кузьмінський, аналізуючи навчально-виховний процес вищої школи, пише, що упродовж століть суспільство задовольняв екстенсивний, пов'язаний із кількісним, а не якісним збільшенням, розширенням, поширенням підхід до організації навчання та навчальної діяльності. Екстенсивне підґрунтя передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок кількісних чинників, а саме – збільшення термінів навчання у ВНЗ, кількості годин на вивчення окремих навчальних дисциплін тощо [9]. На певних етапах історичного розвитку такий підхід задовольняв потреби суспільства, але з часом він вичерпав свої можливості. Хоча й нині чимала кількість викладачів і керівників схильні саме до екстенсив-

ного шляху розвитку вищої освіти. З розвитком науки, збільшенням обсягу інформації, ускладненням технологій, актуалізацією проблеми продукування інтелектуального потенціалу окремої особистості та спільнот саме інтенсифікація й оптимізація навчального процесу надають вірні орієнтири для забезпечення якості професійної підготовки. До соціально-психологічних резервів інтенсифікації навчання належить також: оптимальне комплектування груп (однорідності – різнорідності різних характеристик студентів) та узгодження в системі «викладач – студент».

5. Ідеї неперервності та функціональної повноти: цільове, функціональне об'єднання навчального змісту і технологій його вивчення в закінчені самостійні комплекси-модулі (В. Болюбаш, П. Юцявичене); взаємодія на функціональному рівні всіх пластів інтеграції освітньої та самоосвітньої діяльності в практико-орієнтованому напрямі у вищому навчальному закладі (В. Бондар, В. Малихін), неперервність навчання та навчального процесу на противагу дискретності. Як визначено у нормативних документах, кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, яка базується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (кредитів), а модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми, що реалізується різноманітними видами навчальної діяльності студента. Досконало опанувати дисципліну означає знати матеріал кожного модуля. Як наслідок, студент зобов'язаний вчитися регулярно, тому на макрорівні ідеї неперервності навчання реалізуються саме в автономній діяльності. Нова система передбачає й іншу модель навчального процесу: активацію контрольних механізмів наприкінці засвоєння змісту кожного модуля. Головним мотивом запровадження в навчальний процес системи модулів є бажання зробити процес здобуття знань послідовним і систематичним, а самі знання більш глибокими і надійними. У принципі кількість годин, що відводиться на вивчення модуля, може бути різною. Однак укладачі навчальних робочих планів, відповідні кафедри та викладачі для зручності воліють поділити навчальні дисципліни на модулі таким чином, щоб умовна вага кредиту й кількість годин, що відводиться на вивчення кожного модуля, збігалися.

Оновлення змісту освіти, подолання недоліків у матеріально-технічному забезпеченні вищої школи, активна розробка українських підручників і навчальних посібників для навчального процесу у вищих навчальних закладах, зорієнтованих на цінності вітчизняної та світової культури, підготовка викладачів до роботи в нових умовах вільного викладання й учіння, забезпечення вищих закладів освіти програмами, що будуються на нових принципах кредитно-модульного підходу, – такими є риси функціональної повноти. Водночас вишівське навчання сьогодні, зокрема й через запровадження інтегрованих курсів, перейшло на якісно новий рівень існування.

У дидактичному плані реалізація ідей неперервності та функціональної повноти пов'язана із застосуванням електронних інформаційно-освітніх технологій та з дотриманням певних принципів навчання, які виступають у якості орієнтира в організації навчального процесу на основі комп'ютерно-опосередкованої комунікації і відрізняються від прийнятих у класичній дидактиці.

Сучасна дидактична система освітнього процесу у ВНЗ є інтегрованою сукупністю предметних навчально-методичних комплексів, що реалізуються на основі загальнонаукового, структурно-функціонального та інформаційно-комунікаційного забезпечення. Базовими засобами дидактичної системи, особливо її технологічного складника, є комп'ютер, мережа (локальна, глобальна) і здійснювана на їх основі комп'ютерно-опосередкована комунікація, зумовлена освітньою діяльністю. Сутність процесу розвитку автономності полягає в поєднанні традиційних методів, засобів і організаційних форм навчання у вищій школі з їх електронними аналогами на основі використання електронних інформаційно-освітніх технологій.

Раніше проведені дослідження (В. Биков, В. Беспалько) свідчать, що освітня діяльність здійснюється в рамках конкретної освітньої системи, а підвищення ефективності процесу навчання залежить від вибору засобів, методів, форм навчання та контролю, адекватних поставленим цілям і завданням. Виходячи з цього, ідея функціональної повноти у процесуальному плані зводиться до повноти дидактичного забезпечення освітнього процесу (В. Бім-Бад, В. Бондар, І. Зязюн). Концептуально орієнтований контент-аналіз опублікованих матеріалів із даної проблеми показав, що в науковій і психолого-педагогічній літературі розглядаються і застосовуються такі види забезпечення, як педагогічне, методичне, організаційне, дидактичне, інформаційне, технологічне і їх поєднання – організаційно-педагогічне, інформаційно-методичне тощо. У цьому різноманітті сутність поняття «функціональне дидактичне забезпечення» як самостійна категорія не розглядалася. У зв'язку з цим є потреба в уточненні деяких понять.

Отже, психолого-дидактичні особливості розвитку автономності студентів у середовищі інтеграції освітньої та самоосвітньої діяльності базуються на розкритті змістової сутності різних середовищ інтеграції та на виокремленні декількох пластів інтеграції.

Як показав аналіз результатів наукових досліджень, виокремлення функціонально-дидактичного забезпечення в якості самостійної науково-педагогічної категорії зумовлене комплексним вирішенням питань, пов'язаних з інтеграцією освітньої та самоосвітньої діяльності студентів та розвитком автономності.

В умовах інформатизації суспільства, коли змінюються обсяг і склад ресурсів навчального призначення, відбувається диференціація попиту на послуги в області вишівської підготовки фахівців, збільшуються інформаційні потреби в процесі прийняття рішень на різних рівнях, активація вказаних вище концептуальних ідей найбільш повно відповідає завданням підготовки майбутніх фахівців у вищій школі.

Таким чином, аналіз проблеми інтеграції освітньої і самоосвітньої діяльності студентів як організаційно-дидактичної основи розвитку їх автономності, що базувався на вивченні механізмів інтеріоризації та екстеріоризації знань, виокремленні пластів інтеграції у різних середовищах, формулюванні закономірностей та принципів розвитку автономності студентів дозволив закласти теоретичний підмурок проблеми, яка вивчається.

Використана література:

1. Андреев В. И. Пути оптимизации функций контроля и самоконтроля в выполнении учащимися экспериментально-исследовательских заданий / В. И. Андреев // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе. – Челябинск, 1978. – С. 24–31.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
3. Брокгауз. Философия: Концепции, мыслители, понятия. – Санкт-Петербург, 2010. – С. 225–226.
4. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
5. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования : [учеб. пособ.] / А.А. Вербицкий. – Москва : МПГУ, 2017. – 248 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки / О. А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Я.Франка, 2009. – 564 с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : [монографія] / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] / під заг ред. О. В. Овчарук. – Київ : К. І. С., 2004. – 112 с.
9. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
10. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. – Москва : МГАУ, 2002. – 120 с.
11. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: Підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – С. 38.
12. Феоктистова А. И. Инновационные технологии как средство оптимизации процесса обучения курсантов военного вуза : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Феоктистова. – Рязань, 2010. – 189 с.
13. Цывкунова Е. А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов: английский и латинский языки : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Цывкунова. – Москва, 2002. – 203 с.

References:

1. Andreyev V. I. Puti optimizatsii funktsiy kontrolya i samokontrolya v vypolnenii uchashchimisya eksperimentalno-issledovatelskikh zadaniy / V. I. Andreyev // Sovershenstvovaniye protsessa obucheniya fizike v sredney shkole. – Chelyabinsk, 1978. – S. 24–31.
2. Andreyeva G. M. Sotsialnaya psikhologiya / G. M. Andreyeva. – Moscow : Aspekt Press, 1998. – 376 s.
3. Brokgauz. Filosofiya: Kontseptsii, mysliteli, ponyatiya. – Sankt-Peterburg, 2010. – S. 225–226.
4. Verbitskiy A. A. Novaya obrazovatelnaya paradigma i kontekstnoye obucheniye / A. A. Verbitskiy. – Moscow : Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999. – 75 s.
5. Verbitskiy A. A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya : [ucheb. posob.] / A. A. Verbitskiy. – Moscow : MPGU, 2017. – 248 s.
6. Goncharenko S. U. Ukrayinskiy pedagogichniy slovnik / S. U. Goncharenko. – Kyiv : Libid, 1997. – 376 s.
7. Dubasenyuk O. A. Innovatsiyni osvitni tekhnologii ta metodiki v sistemi profesiyno-pedagogichnoyi pidgotovki / O. A. Dubasenyuk // Profesiyna pedagogichna osvita: innovatsiyni tekhnologiï ta metodiki : [monografiya] / za red. O.A. Dubasenyuk. – Zhitomir : Vid-vo ZHDU im. I. Ya. Franka, 2009. – 564 s.
8. Kompetentnisniy pidkhid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukraïnski perspektivi: biblioteka z osvitnoi politiki : [monografiya] / [N. M. Bibik, L. S. Vashchenko, O. I. Lokshina ta in.] / pid zag red. O. V. Ovcharuk. – Kyiv : K. I. S., 2004. – 112 s.
9. Kuzminskiy A. I. Pedagogika vishchoï shkoli : [navch. posib.] / A. I. Kuzminskiy. – Kyiv : Znannya, 2005. – 486 s.
10. Lednev V. S. Nauchnoye obrazovaniye: razvitiye sposobnostey k nauchnomu tvorchestvu / V. S. Lednev. – Moscow : MGAU, 2002. – 120 s.
11. Surmin Yu. P. Maysternya vchenogo: Pidruchnik dlya naukovtsya / Yu. P. Surmin. – Kyiv : Navchalno-metodichniy tsentr «Konsortsium z udoskonalennya menedzhment-osviti v Ukraïni», 2006. – S. 38.
12. Feoktistova A. I. Innovatsionnyye tekhnologii kak sredstvo optimizatsii protsessa obucheniya kursantov voyennogo vuza : diss. … kand. ped. nauk : 13.00.01 / A. I. Feoktistova. – Ryazan, 2010. – 189 s.
13. Tsyvkunova Ye. A. Formirovaniye avtonomnosti studenta lingvisticheskogo vuza na osnove mezhdistsiplinarnogo vzaimodeystviya uchebnykh kursov: angliyskiy i latinskiy yazyki : diss. … kand. ped. nauk : 13.00.02 / Ye. A. Tsyvkunova. – Moskva, 2002. – 203 s.

Попов Р. А. Концептуальные положения развития автономности студентов в условиях интеграции образовательной и самообразовательной деятельности в высшей школе

В статье освещаются концептуальные положения развития автономности студентов в условиях интеграции образовательной и самообразовательной деятельности в высшей школе. Выяснено, что исследование теоретических и практических аспектов, закономерностей и принципов развития автономности студентов позволяет решать вопросы формирования целостной личности будущего специалиста высшей квалификации с позиции активности и самостоятельности как главных черт его интегральных и определяющих характеристик.

Осуществлена разработка концепции развития автономности с учетом особенностей функционального взаимодействия структурных компонентов системно-дидактического обеспечения (нормативно-правового, целевого, содержательного, дидактического, технологического), предназначенных для осуществления системного, поэтапного освоения субъектами образовательной деятельности дидактических единиц в процессе изучения дисциплин специальности в соответствии с государственным образовательным стандартом.

Ключевые слова: *концептуальные положения, развитие, автономность, студент, интеграция, образовательная деятельность, самообразовательная деятельность, высшая школа.*

Popov R. A. Conceptual provisions of students' autonomy development in the context of educational and self-educational activities integration at higher school

The article presents conceptual provisions of students' autonomy development in the context of educational and self-educational activities integration at higher school. It was found that the research of theoretical and practical aspects, patterns and principles of students' autonomy development gives an opportunity to resolve the issues of a future high-qualified specialist's integral personality formation from the prospective of activeness and self-sufficiency, which are considered as major integral characteristics.

We have elaborated the concept of autonomy development, accounting for the peculiarities of functional interaction of structural components of the systematic and didactic support (regulatory, purposive, conceptual, didactic, technological) designed to secure systematic, gradual mastering of didactic units by the subjects of educational activities within the process of studying disciplines required by their specialities according to the state educational standard.

Key words: *conceptual provisions, development, autonomy, student, integration, educational activity, self-educational activities, higher school.*

УДК 373.5.016:81'243

Прокопчук Н. Р.

КОМП'ЮТЕРНІ ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються питання доцільності залучення комп'ютерних технологій навчання, а саме лабораторних робіт, до професійної методичної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов, зміст та форми роботи з лабораторними роботами в аудиторний та позааудиторний час.

Ключові слова: *професійно методична компетенція, інтенсифікація, інформаційно-комунікаційні технології.*

Особливості сучасного етапу розвитку освіти в Україні та рівень функціонування світового ринку праці ставлять все вищі вимоги до випускників вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) та потребують впровадження нових сучасних форм і методів навчання, які сприяють становленню студента як особистості та висококваліфікованого спеціаліста з високим рівнем володіння іноземною мовою (далі – ІМ) та інформаційних технологій.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні ставляться високі вимоги до підготовки конкурентоспроможних фахівців, які повинні не лише вміти оперувати отриманими знаннями упродовж навчання та демонструвати досить високий рівень професіоналізму, а також вміти швидко та гнучко пристосуватися до розвитку і змін науково-технічного прогресу.

Сучасна освітня парадигма потребує становлення нових підходів до навчання майбутніх вчителів іноземної мови. Дана вимога зумовлена необхідністю всебічного системного розгляду навчального процесу з одного боку і формування у студентів високого рівня самостійності, здібностей та готовності виконувати лінгвометодичну діяльність з іншого. Саме тому в умовах модернізації освіти модель майбутнього вчителя ІМ передбачає не тільки формування його лінгводидактичної компетенції, а й створення умов для його творчого саморозвитку, самореалізації і самовдосконалення, формування самостійності. Це, на думку Л.В. Павлюкевич, слугуватиме запорукою успішності і результативності його полікультурного, полілінгвального та професійно-методичного розвитку [9, с. 3–4].

Тому найпомітнішою тенденцією сьогодення, зважаючи на прагнення до інтеграції в сфері освіти, стає створення у ВНЗ України інформаційно-навчального середовища на основі широкого застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Державною національною програмою «Освіта. Україна: XXI сторіччя» [4] визначено пріоритети розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій шляхом запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, реорганізації наявних та створення навчальних закладів нового покоління. Таким чином, професійна підготовка фахівця повинна бути спрямо-

вана не тільки на інтегроване забезпечення цілісності отримання, засвоєння та передачі знань, навичок та умінь, а також на залучення і використання ІКТ у навчальному процесі, що дає можливість повною мірою реалізувати методи індивідуалізації та диференціації навчання.

Одним зі шляхів забезпечення творчого підходу до розв'язання навчальних завдань та надання студенту більшої самостійності, активності, гнучкості, варіативності та критичності у навчальній та методичній практиці є використання ІКТ, а саме комп'ютерних технологій.

Залучення комп'ютерної технології, на думку багатьох фахівців, відкриває нові перспективи для інтенсифікації навчального процесу, надає доступ до світових систем знань і культури іншомовних країн, сприяє вільному формуванню світогляду, розповсюдженню різноманітних форм аудиторного, позааудиторного й дистанційного навчання та дозволяє студентам аналізувати різні мовні, культурологічні та професійно значущі факти, а також надає можливість працювати в інтерактивному середовищі навчання.

Так, на думку Н О. Куцевої, навчання ІМ з використанням комп'ютерної техніки є найперспективнішим навчанням, що відкриває необмежені можливості для студентів, які прагнуть безперервно підвищувати свою кваліфікацію [7, с. 165]. В.Ю. Биков зазначає, що проникнення ІКТ у навчальний процес створює передумови для кардинального оновлення як змістово-цільових, так і технологічних сторін навчання, що проявляється у суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів, засобів навчання і формуванні нетрадиційних педагогічних технологій, заснованих на використанні комп'ютерів [2, с. 27].

Як зазначає О. Е. Михайлова, комп'ютер стає сьогодні засобом навчання, який розкриває резерв навчального процесу та особистості студента, розширює дидактичні можливості викладача, полегшує його працю, дозволяє перекласти на машину найбільш складну та об'ємну частину роботи [8, с. 53]. Комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності, гнучкості мислення та творчих здібностей студентів, а також дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити процес навчання більш наочним і цікавим.

Комп'ютерні технології забезпечують також інтенсифікацію діяльності викладача та студента в аудиторній та позааудиторній роботі, що, на нашу думку, сприятиме здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання, розвитку спеціальної або загальної обдарованості студента та посилюватиме міжпредметні зв'язки, що забезпечує інтегрованість навчання ІМ. Тому ми вважаємо, що застосування комп'ютерних технологій в аудиторній та позааудиторній роботі стає більш доречним та сучасним, оскільки сьогоднішня молодь – це молодь технізованого суспільства, яка існує в комп'ютерному просторі зазвичай більше, ніж у світі книжок. І саме цей комп'ютерний простір ставить як перед батьками, так і перед викладачами нові завдання, а саме: виховати і сформувати культуру користування комп'ютером.

На думку Т. П. Саран, використання комп'ютера в аудиторній роботі чи самостійно студентом під час вивчення ІМ забезпечує:

– диференційований навчальний процес із постійною присутністю доброзичливого віртуального інструктора;
– конфіденційність, тобто лише студент знає про власні помилки;
– створення на занятті психологічно комфортної атмосфери;
– уникнення особливостей викладача, а саме нерозбірливий почерк, дикція, швидкий темп пояснення матеріалу та інше;
– забезпечення багаторазового повторення певної частини матеріалу відповідно до потреб студента;
– заощадження часу на занятті або взагалі зняття часових обмежень процесу навчання [11, с. 35–36].

Водночас, на нашу думку, комп'ютеризоване навчання ІМ, як будь-який інший метод навчання та допоміжний засіб у навчальному процесі, попри цілий ряд переваг, може також викликати певні **труднощі** як для викладача, так для студента.

Основними **проблемними питаннями,** що виникають під час використання комп'ютера як засобу навчання, є:

– як переробити, перепланувати навчальний курс і дисципліни для його комп'ютеризації;
– як побудувати навчальний процес, використовуючи комп'ютер;
– яку частину навчального матеріалу і в якому вигляді представити та реалізувати з використанням комп'ютера;
– як здійснити контроль сформованості навичок та вмінь з питань, що ставляться.

Для перекладення курсу на комп'ютерну технологію навчання викладач, на думку Н.В. Волженіної, повинен бути компетентним не лише у своїй предметній галузі, але й бути гарним методистом, мати навички систематизації знань, бути добре поінформованим про можливості інформаційних технологій, а також знати, якими засобами комп'ютерної підтримки досягається той чи інший дидактичний прийом. Крім того, він має бути поінформованим про ті технічні засоби і програмне забезпечення, які є в наявності – як у створенні прикладного системного забезпечення, так і у супроводженні навчального процесу [3].

З боку студента доцільно виділити *лінгвістичні, психологічні* та *механічні труднощі роботи з комп'ютером.*

До *лінгвістичних труднощів* ми відносимо відсутність технічної грамотності як із боку викладача, так і з боку студента, тобто відсутність вмінь користуватися різноманітними програмами: графічними, Flash-

анімацією, електронним словником, web-редактором та іншими; відсутність достатнього рівня методичного словникового запасу, що призводить до неповного розуміння виконання певних задач тощо.

Під *психологічними труднощами* ми розуміємо неблагополучні фізичні особливості студента, а саме поганий зір, поганий слух, повільність, що створить для студента психологічно некомфортну атмосферу, яка може викликати ряд суб'єктивних факторів негативного характеру; низька самооцінка, тобто невпевненість у собі та своїх силах через відставання у навчанні.

Механічні труднощі (зовнішні) полягають у недостатньому забезпеченні ВНЗ якісними комп'ютерними засобами навчання, відсутності або лімітованості використання Internet-мережі, відсутності спеціального програмного забезпечення. За таких умов у студента знижується рівень міцності засвоєння певного матеріалу з ІМ та втрачається інтерес взагалі до вивчення предмета, що призводить до втрати мотивації до подальшого успішного навчання.

Виходячи із зазначеного, заняття з використанням комп'ютерної техніки вимагає чіткого планування та організації навчального процесу з урахуванням як психологічних особливостей студента, для того, щоб дана форма не стала поштовхом до зменшення або й повного згасання мотивації мовленнєвої активності студентів, так і сучасних тенденцій в освіті.

Перехід України на дворівневу освітню систему (бакалаврат – магістратура) характеризується орієнтованістю на розвиток у випускників ВНЗ здатності до самостійного вивчення мови та культури та підвищує роль самостійної діяльності в оволодінні студентами не тільки мовними та мовленнєвими навичками та вміннями, а й у розвитку професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів ІМ. Даний факт знаходить своє відображення у вимогах Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [6], згідно з якими відсоток навчального часу, що відводиться на самостійну позааудиторну роботу, збільшується, а число годин, відведених на аудиторну роботу, значно зменшується. Таке скорочення аудиторних годин (лекційних та практичних) вимагає детального вивчення і залучення резервів наявного підходу до організації навчального процесу з оволодіння ІМ та всіх її аспектів, зокрема це стосується курсу методики викладання ІМ та вирішення на цій основі проблеми раціонального розподілу аудиторних та позааудиторних видів діяльності. Одним із ключових питань у вирішенні даної проблеми є питання організації позааудиторної самостійної роботи студентів, визначення її змісту, принципів і розробки її контролю.

Саме в умовах стрімкої технологізації та комп'ютеризації суспільства багато вчених (Е. Г. Азімов, В. П. Безпалько, М. А. Бовтенко, А. В. Зубов, О. С. Полат, Т. П. Сарана та ін.) вбачають вирішення проблеми організації самостійної роботи студентів у використанні комп'ютерних технологій.

Значна частина із засвоєння та тренування набутих навичок та вмінь, а також творчого їх застосування має перекладатися на позааудиторну діяльність, під якою розуміють заплановану навчальну, навчально-дослідницьку та науково-дослідницьку роботу студентів, яку вони виконують у позааудиторний час згідно з поставленим викладачем завданням та під час методичного керівництва викладача, але без його безпосереднього втручання [11]. Позааудиторна форма комп'ютеризованого навчання професійно-методичного матеріалу, на нашу думку, а саме комп'ютерні лабораторні роботи, є досить важливою формою навчальних занять з ІМ, оскільки спрямована на досягнення таких практичних цілей, як формування у студентів комунікативної, самоосвітньої та професійно-методичної компетенцій, та переймає частину функцій викладача, а саме: комунікативну; інформативну; тренувальну; управляючу; стимулюючу; контролюючу.

Лабораторні роботи, як один із основних видів роботи у вивченні методики викладання ІМ, спрямовані на підтвердження теоретичних положень та формування загальних та професійних компетенцій майбутніх вчителів.

Крім того, до основних рис та вагомих **переваг** використання комп'ютерних лабораторних робіт у навчальній програмі курсу методики викладання ІМ як частини самостійної діяльності студентів у ВНЗ є їх:

– *цілеспрямованість*, тобто активність, направлена на вирішення свідомо поставленої мети – тренування та перевірка рівня засвоєння теоретичного матеріалу (у розділі *«Getting Professional»*) або практичне вирішення проблемного питання із залученням критичного, методичного та творчого мислення (у розділі *«Getting Creative»*);

– *продуманість*. Після того, як була поставлена мета, сформульована проблема, студент аналізує ситуацію, в якій він буде змушений діяти, і обирає способи та засоби досягнення мети, послідовність майбутніх дій;

– *структурованість*, тобто набір певних дій та послідовність їх виконання;

– *усвідомлення*, планування та передбачення можливого результату, наявність логічної схеми [5, с. 26–37];

– *результативність*, коли певні дії знаходять своє логічне відображення та завершення в результаті, тобто у сформованості професійно-методичних навичок та умінь майбутніх вчителів.

Лабораторне комп'ютеризоване навчання передбачає роботу в аудиторії, обладнаною комп'ютерними технологіями. Дана форма роботи дозволяє об'єднати теоретико-методологічні знання і практичні навички студентів у процесі їх науково-дослідницької діяльності та має тренувальний і частково контрольова-

ний характер, тобто розроблені викладачем комп'ютерні завдання спрямовані на закріплення та частковий контроль набутих знань та вмінь [1].

Зміст комп'ютерних лабораторних робіт має відповідати вимогам до вмінь, практичного досвіду, загальним мовним та професійно-методичним компетенціям, що формуються з дисципліни «Методика викладання іноземних мов у ЗНЗ», охоплювати всі аспекти ІМ, які вивчаються у ВНЗ, та всі види професійної діяльності, до якої готується майбутній вчитель ІМ.

Таким чином, комп'ютерні лабораторні роботи забезпечують залучення міжпредметних зв'язків у навчанні, оскільки інтеграція знань у навчанні, проведення інтегрованих занять, організаційні можливості комп'ютера та комп'ютерних видів роботи сприяють посиленню пізнавальної діяльності та вмотивованості майбутніх вчителів, відповідають вимогам інтегрованого підходу викладання та навчання у ВНЗ. На нашу думку, така діяльність дає можливість майбутнім вчителям ІМ самостійно отримувати та розвивати нові знання та вміння, необхідні для успішного професійного розвитку навіть після закінчення університету; самостійно оцінювати отримані результати; за необхідності самостійно вирішувати проблеми, що виникають; обговорювати їх на практичних заняттях або з викладачем під час підсумку результатів виконання лабораторної роботи.

Виконання студентами комп'ютерних лабораторних робіт також проводиться з **метою:**

– формування вмінь, практичного досвіду відповідно до вимог та результатів засвоєння дисципліни, професійного модуля і на основі переліку необхідних компетенцій, визначених робочою програмою дисципліни «Методика викладання іноземних мов у загально навчальних закладах»;

– узагальнення, систематизації, поглиблення, закріплення отриманих теоретичних знань;

– вдосконалення вмінь застосовувати набуті знання на практиці, реалізації єдності теоретичної та практичної діяльності студентів із залученням технічних засобів навчання;

– розвитку інтелектуальних вмінь майбутніх вчителів ІМ, а саме: аналітичних, проектних, конструктивних, творчих тощо;

– виробити у вирішенні поставлених завдань такі професійно значущі якості, як самостійність, точність, відповідальність, творча ініціатива.

Під час проведення комп'ютерних лабораторних робіт слід враховувати об'єм часу, що відводиться на їх виконання й обмежується годинами навчального плану та робочої програми з курсу методики навчання ІМ у ВНЗ. Проте на виконання однієї лабораторної роботи має відводитися в цілому не менше двох академічних годин, оскільки завдання для виконання носять як рецептивний, тренувально-репродуктивний, так і творчий характери, вимагаючи від студентів концентрації, мотивації, навичок аналізу та синтезу теоретичних знань; критичного, методичного мислення; творчого підходу до вирішення індивідуальних проблемних завдань. Предметні теми лабораторних робіт можуть розроблятися та пропонуватися викладачем самостійно згідно зі змістом навчання дисципліни та відповідного розділу (теми) та годин, які відводяться на проведення аудиторних та позааудиторних занять, проте повинні забезпечувати реалізацію вимог до знань, навичок та вмінь і практичного досвіду студентів у рамках курсу методики викладання ІМ у ЗНЗ.

Крім того, необхідним структурним елементом організації та проведення комп'ютерних лабораторних робіт, окрім самостійної діяльності студентів, є обов'язковий *інструктаж*, що проводиться викладачем у декілька етапів:

– перед початком вивчення теми на етапі *«Getting Involved»* (до лекції з теми), тобто «входження» студентів у тему лабораторної роботи, знайомство з новою термінологією та проблематикою даної теми із використанням технологій паралельного та центрованого читання;

– перед виконанням етапів *«Getting Professional»* та *«Getting Creative»*, де від майбутніх вчителів вимагаються вміння перетворення теоретичних знань у вміння їх практичної реалізації на практиці; самоорганізації; критичного та творчого підходу до вирішення проблемних завдань; ініціативності та гнучкості методичного мислення.

Такий інструктаж, на нашу думку, відповідатиме якості засвоєння студентами навчального матеріалу в системі самостійного навчання, який, як і в традиційному процесі, характеризується різними рівнями, а саме: рівнем уяви; рівнем відтворення; рівнем навичок та вмінь; рівнем творчості [3].

Контроль сформованості набутих навичок та вмінь професійно-методичної компетенції майбутніх вчителів ІМ засобами комп'ютерних лабораторних робіт, що пропонуються, може здійснюватися у декілька способів: може проводитися частково самостійно студентами під час виконання тестових завдань розділу *«Getting Professional»,* коли комп'ютер автоматично видає правильні відповіді та підраховує кількість набраних студентами балів, або перевірятися безпосередньо викладачем. Завдання розділу *«Getting Involved»* та *«Getting Creative»,* які вимагають критичного мислення та творчого підходу до свого вирішення, оцінюються викладачем та обговорюються під час лекцій та практичних занять або в індивідуальному порядку особисто зі студентом.

Таким чином, на нашу думку, такі комп'ютерні лабораторні роботи стануть потужним та ефективним засобом розвитку не лише методичних та лінгвістичних умінь студентів, а й сприятимуть розвитку їх самостійності, відповідальності, умінь критичного та професійного мислення.

Використана література:

1. Антонов В. А., Зиновьев А. А. Использование компьютера при выполнении лабораторных работ по физике в курсе средней школы / В. А. Антонов, А. А. Зиновьев // Методическое пособие по физике для учителей средней школы и студентов педагогических ВУЗов. – Ульяновск : УлГПУ, 2006. – С. 23.
2. Биков В. Ю., Мушка І. В. Інформаційні технології та засоби навчання / В. Ю. Биков, І. В. Мушка. – 2009. – № 5 (13).
3. Волженина Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения : [учеб. пособ.] / Н. В. Волженина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2008. – С. 59.
4. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття. – Київ : Радуга, 1994. – 61 с.
5. Диниц Г. Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов : дис. . . . канд. пед. наук / Г. Н. Диниц. – Москва, 2003.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / перекл. з англ. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Куцева Н. О. Навчання англійської мови з використанням інформаційних технологій у мовному вищому навчальному закладі. Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – 2000. – № 2. – С. 165–170.
8. Михайлова О. Э., Канатова С. Ш. Использование компьютерных программ для обучения учащихся старших классов средней школы лексическому аспекту иноязычной речи / О. Э. Михайлова, С. Ш. Канатова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 1. – С. 53–59.
9. Павлюкевич Л. В. Формирование лингвометодической самостоятельности будущего учителя иностранного языка : автореф. дисс. . . . канд. пед. наук / Л. В. Павлюкевич. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.
10. Поляков А. А. Системи дистанційного навчання / А. А. Поляков // Новізнання. – 1996. – № 3. – С. 52–65.
11. Саран Т. П. Компьютерный консалтинг в самообучении иностранным языкам / Т. П. Саран. – Пятигорск : ПГЛУ, 2005. – 174 с.

References:

1. Antonov V. A., Zinovyev A. A. Ispolzovaniye kompyutera pri vypolnenii laboratornykh rabot po fizike v kurse sredney shkoly / V. A. Antonov, A. A. Zinovyev // Metodicheskoye posobiye po fizike dlya uchiteley sredney shkoly i studentov pedagogicheskikh VUZov. – Ulyanovsk : UlGPU, 2006. – S. 23.
2. Bikov V. Yu., Mushka I. V. Informatsiyni tekhnologiї ta zasobi navchannya / V. Yu. Bikov, I. V. Mushka. – 2009. – № 5 (13).
3. Volzhenina N. V. Organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov v protsesse distantsionnogo obucheniya : [ucheb. posob.] / N. V. Volzhenina. – Barnaul : Izd-vo Alt. un-ta, 2008. – S. 59.
4. Derzhavna natsionalna programa «Osvita» Ukraїna KHKHI stolittya. – Kyiv : Raduga, 1994. – 61 s.
5. Dinits G. N. Samostoyatelnaya rabota kak sredstvo professionalnoy podgotovki studentov : dis. . . . kand. ped. nauk / G. N. Dinits. – Moscow, 2003.
6. Zagalnoevropeyski Rekomendatsiї z movnoyi osviti: vivchennya, vikladannya, otsinyuvannya / perekl. z angl. – Kyiv : Lenvit, 2003. – 273 s
7. Kutseva N. O. Navchannya angliyskoyi movi z vikoristannyam informatsiynikh tekhnologiy u movnomu vishchomu navchalnomu zakladi. Visnik Kiyivskogo derzhavnogo lingvistichnogo universitetu. Seriya «Pedagogika ta psikhologiya». – 2000. – № 2. – S. 165–170.
8. Mikhaylova O. E., Kanatova S. Sh. Ispolzovaniye kompyuternykh programm dlya obucheniya uchashchikhsya starshikh klassov sredney shkoly leksicheskomu aspektu inoyazychnoy rechi / O. E. Mikhaylova, S. Sh. Kanatova // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1994. – № 1. – S. 53–59.
9. Pavlyukevich L. V. Formirovaniye lingvometodicheskoy samostoyatelnosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka : avtoref. diss. … kand. ped. nauk / L. V. Pavlyukevich. – Nizhniy Novgorod, 2012. – 25 s.
10. Polyakov A. A. Sistemi distantsiynogo navchannya / A. A. Polyakov // Noviznannya. – 1996. – № 3. – S. 52–65.
11. Saran T. P. Kompyuternyy konsalting v samoobuchenii inostrannym yazykam / T. P. Saran. – Pyatigorsk : PGLU, 2005. – 174 s.

Прокопчук Н. Р. Компьютерные лабораторные работы как средство развития методической компетенции будущих учителей иностранного языка

В статье рассматриваются вопросы целесообразности привлечения компьютерных технологий обучения, а именно лабораторных работ, в профессиональной методической подготовке будущих учителей иностранных языков, содержание и формы работы с лабораторными работами в аудиторное и внеаудиторное время.

Ключевые слова: *профессионально методическая компетенция, интенсификация, информационно-коммуникационные технологии.*

Prokopchuk N. R. Computer laboratory works as a means of the methodological competence development of future teachers of English

The article deals with the questions of expediency of the use of computer technology training, namely laboratory works, professional methodological preparation of future teachers of foreign languages, content and forms of work with laboratory works in classroom and out of classroom activities

Key words: *vocational methodical competence, intensification, information and communication technologies.*

УДК 378.314

Разенкова Н. В.

ФАКУЛЬТАТИВНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті висвітлено необхідність застосування факультативного навчання як необхідної складової частини формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей. Обґрунтовано на основі перерахованих проблем ефективність впровадження зазначеної форми, основним складником якої є узгодженість програми запропонованого гуртка із тематикою кафедр профільних дисциплін фінансово-економічного спрямування. Висвітлені основні переваги даної форми навчальної роботи, завдяки яким будуть отримані необхідні знання, вміння та навички щодо формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців фінансово-економічної галузі.

Ключові слова: *іншомовна професійна комунікативна компетентність, бакалаври, фінансово-економічне спрямування, факультативна робота.*

Сучасні пріоритети державної політики в галузі освіти, зокрема фінансово-економічної, зорієнтовані на підготовку майбутніх фахівців зазначеної сфери з високим інтелектуальним потенціалом, розвинутими фаховими компетенціями, здатними до самореалізації і саморозвитку, що задекларовано Законом України «Про освіту», «Про вищу освіту». Забезпечити реалізацію поставлених стратегічних завдань може тільки спеціаліст, якій має ґрунтовні професійні знання, володіє розвинутими уміннями та навичками, достатнім рівнем іншомовної комунікативної компетентності як знанням норм та правил професійного спілкування на міжнародному рівні, його технологіями, складовою частиною якої виступає поняття «комунікативного потенціалу особистості», що є необхідною умовою успішності її реалізації [1].

Вивчення проблеми стану сформованості іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей у системі вітчизняної вищої освіти дозволило вважати, що для формування такої готовності майбутніх фахівців необхідна відповідна організація навчального процесу та створення сприятливих педагогічних умов.

Професійна компетентність, зорієнтована на конкретну галузь діяльності за своїм функціональним змістом і формою, досить тісно пов’язана з вимогами конкретної діяльності. Крім того, у цьому аспекті компетентність розглядається як досягнення певного рівня сукупності професійних знань, навичок, умінь, що є компетенціями, і які є необхідною умовою для здатності до успішного виконання функцій професійної діяльності [2, с. 90].

Стосовно нашого об’єкта дослідження вважаємо, що *іншомовна професійна комунікативна компетентність майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей* – це сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, які визначають здатність майбутніх фахівців вирішувати професійні питання фінансово-економічного напряму різними видами іншомовної діяльності, зокрема мовними (понятійно-термінологічна лексика фахового спрямування, граматика соціальної та ділової іноземної мови, фонетична та орфографічна бази), мовленнєвими (говоріння: уміння вести іншомовну бесіду, переконувати, доводити, презентувати інформацію, розв’язувати комунікативні завдання засобами іноземного мовлення; письмо: володіння правилами оформлення ділової документації фахового спрямування; читання: вміння прочитати та зрозуміти іншомовний професійно-спрямований матеріал; аудіювання: вміння зрозуміти, проаналізувати, опрацювати прослухане повідомлення), *соціокультурними* (знання історії, географії, економіки, державного устрою, культури країни, мови яка вивчається). Цей феномен є інтегрованою характеристикою і враховує такі компетенції: мовні (лінгвістичні), мовленнєві, соціокультурні та професійні.

У практиці підготовки фінансистів та економістів недостатня розробка означеної проблеми виявляється у:

– низькій шкільній іншомовній підготовці студентів;

– надто обмеженому включенні у процес навчання сучасних продуктивних комунікативних методик;

– недостатній мотивації студентів фінансово-економічного профілю до оволодіння іншомовними комунікативними знаннями;

– безсистемності застосування методів і прийомів навчання у студентів із домінуванням читально-перекладацьких способів навчальної роботи.

Зазначене дозволяє стверджувати: проблема розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів фінансово-економічних вищих навчальних закладів ІІІ – ІV рівнів акредитації є актуальною, перспективною у світлі входження вищої фінансово-економічної освіти до Болонської співдружності; вона зумовлена соціальним замовленням суспільства на професіоналів, здатних вивести рівень фінансово-економічних відносин країни на моделі зарубіжних, прогресивних соціально-комунікативних технологій передових країн світу та надати можливості повноцінної інтеграції та творчої реалізації майбутніх спеціалістів у міжнародному просторі.

Необхідною умовою реалізації ефективності навчального процесу у формуванні іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей вбачаємо створення студентського наукового гуртка «Оперування іншомовними професійними комунікативними компетенціями майбутнього бакалавра у фінансово-економічній діяльності», що передбачає набуття професійного досвіду студентами, активізацію та поповнення іншомовного фахового словника фінансово-економічного спрямування, практичне застосування отриманих на заняттях зі спеціальних дисциплін професійних знань і вмінь та їхнє використання в іншомовних ситуаціях, удосконалення навичок контролю та самоконтролю іншомовного професійного мовлення.

Цей етап навчального процесу спрямований на поглиблення, узагальнення та систематизацію знань із фахової термінології, підготовку студентів-бакалаврів до складання вступного іспиту до магістратури, формування та володіння всіма видами іншомовних професійних комунікативних компетенцій майбутніх фахівців для майбутнього оперування зазначеними вміннями та навичками в іншомовному професійному середовищі. Основними завданнями гуртка є:

– ознайомлювати студентів з основними аспектами формування, змістом, структурою та класифікацією фінансово-економічної термінології в іноземній мові;

– уточнювати і поповнювати іншомовний фаховий професійний словник майбутніх бакалаврів фінансово-економічної сфери;

– узагальнювати та систематизувати знання студентів з іншомовної фінансово-економічної лексики, удосконалювати навички під час роботи з навчально-методичною літературою, іноземною періодикою фахового напрямку, діловою іншомовною документацією з метою збагачення власного словника фаховою лексикою;

– удосконалювати володіння всіма видами іншомовної мовної та мовленнєвої компетенцій, спрямованих на вирішення завдань професійного напряму роботи засобами іноземного мовлення.

Окреслена форма навчальної діяльності має на меті не тільки уточнювати та систематизувати іншомовні комунікативні знання майбутніх бакалаврів фінансово-економічної спеціалізації, а й формувати в них креативні вміння підбирати та обробляти фахово-спрямовані іноземні статті, добирати рекомендовану іноземну літературу за заданими темами, готувати доповіді-дискуси, розробляти кросворди, ребуси за професійно-орієнтованою тематикою, готувати та описувати графіки коливань фінансово-економічних об’єктів, здійснювати оцінку та аналіз фінансових явищ в усній та письмовій формі та ін. Під час реалізації аналітико-корегувального етапу переважають завдання проблемного, творчого характеру, активно впроваджуються елементи науково-дослідної роботи студентів.

Гурток передбачає поглиблення знань з іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей, активізацію фахової іноземної термінології в мовленні студентів, більш детальне вивчення актуальних питань теорії та практики розвитку професійного мовлення, опрацювання іншомовної періодичної професійної літератури, орієнтування в іноземній професійній документації, оперування усним діловим мовленням з орієнтиром на фах. Основними формами роботи гуртка є практично-семінарські заняття, де основний акцент роботи здійснюється на практичних, семінарських заняттях та тренінгах (106 год.) та на умовно-продуктивній і продуктивній активності студентів для їхнього опанування комунікативною іншомовною інформацією фахового матеріалу, що забезпечить їх формуванням відповідної компетентності для її активного застосування у майбутній професійній діяльності.

Курс складається з двох модулів: орієнтовно-змістового та практико-технологічного. Теми програми гуртка узгоджуються з навчальними програмами профільних кафедр фінансово-економічних спеціальностей, опрацьовуються більш глибоко і детально під час зазначеної факультативної форми діяльності. Наведемо їх перелік.

Тема 1. Ознайомлення з основною тематикою фінансової сфери діяльності.

Основні поняття та питання, які виносяться на розгляд. Загальні вимоги до системи фінансової сфери. Базова фінансова документація. Основні фінансові установи. Діловодство у фінансовій сфері. Гроші як основний інструмент фінансових операцій.

Підтеми: 1) бізнес-фінанси; 2) гроші та прибуток.

Тема 2. Облік та аудит.

Основні поняття та питання, які виносяться на розгляд сфери обліку й аудиту. Загальні вимоги до обліково-аудиторської сфери. Базова облікова документація. Основні аудиторські установи. Законодавча база обліково-аудиторської сфери. Обрахування та калькуляція в обліковій сфері.

Підтеми: 1) бухгалтерія та облікова діяльність; 2) рахівництво; 3) корпоративне право; 4) облікова політика і стандарти; 5) облікові припущення та принципи; 6) знецінення та амортизація; 7) аудит; 8) балансовий і річний звіти; 9) активи і пасиви; 10) фінансові звіти; 11) фінансові коефіцієнти; 12) облік витрат; 13) ціноутворення.

Тема 3. Банківська справа.

Основні поняття та питання, які виносяться на розгляд банківської сфери. Бізнес як складова частина банківської сфери. Інвестиційна діяльність банківських установ. Роль грошей як основної складової частини банківської сфери діяльності. Система контролю у банківській сфері.

Підтеми: 1) особисте банкування (фізичних осіб); 2) банкування комерційної сфери та роздрібного бізнесу; 3) фінансові установи; 4) інвестиційне банкування; 5) діяльність центрального банку; 6) процентні ставки; 7) гроші як інструмент ринку; 8) ісламська банківська система; 9) грошове забезпечення та контроль.

Тема 4. Корпоративна фінансова сфера.

Основні поняття та питання, які виносяться на розгляд фінансової корпоративної сфери. Цінні фінансові папери. Інвестування в корпоративній фінансовій сфері діяльності. Інструменти залучення капіталу до корпоративної сфери діяльності. Система планування та регулювання у корпоративній фінансовій сфері діяльності.

Підтеми: 1) венчурний капітал; 2) акції; 3) акціонери; 4) цінова політика в акціонерній сфері; 5) облігації; 6) ф'ючерси; 7) деривати; 8) управління активами; 9) хедж-фонди і структуровані продукти; 10) принципи опису діаграм і графіків; 11) злиття та поглинання; 12) залучення коштів; 13) фінансове планування; 14) фінансове регулювання та нагляд.

Тема 5. Економіка і торгівля.

Основні поняття та питання, які виносяться на розгляд сфери економіки і торгівлі. Роль міжнародних зв'язків у торгово-економічній сфері. Експорт та імпорт як необхідні інструменти успішного розвитку торгово-економічної галузі. Грошовий трансферінг у торгово-економічній сфері. Податкова система в економіці і торгівлі. Бізнес-документація в торгово-економічній діяльності.

Підтеми: 1) міжнародна торгівля і бізнес; 2) основи міжнародного права; 3) міжнародне партнерство; 4) операції експорту та імпорту; 5) грошові потоки; 6) міжнародна грошова система; 7) що таке ВТО; 8) роль Європейського союзу у міжнародній економіці; 9) міжнародна економічна діяльність в Україні; 10) курс валют; 11) фінансування у міжнародній торгівлі; 12) інкотермс; 13) циклічність у бізнесі; 14) оподаткування; 15) бізнес плани.

Як засвідчує експериментальна перевірка даної форми навчальної діяльності, така побудова гуртка дозволяє організувати систематичну роботу щодо узагальнення та систематизації знань студентів з оволодіння всіма видами іншомовної мовної та мовленнєвої компетенцій. Гурток сприяє також розвиткові вмінь науково-дослідної роботи, навичок самостійного опрацювання іноземних фахових періодичних видань. Для більш глибокого опрацювання іншомовного професійно-спрямованого матеріалу на заняттях гуртка ми застосовуємо евристичний підхід і прийоми семантизації (зіставлення, аналіз тощо), доповіді-дискуси, засідання круглого столу, перегляд відео-фрагментів фахового напряму з їхнім подальшим обговоренням. Такі методи і прийоми роботи сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів у роботі з фаховими матеріалом, удосконалюють вміння й навички його аналізу та застосування в іншомовних професійних ситуаціях.

Необхідність створення студентського наукового гуртка «Оперування іншомовними професійними комунікативними компетенціями майбутнього бакалавра у фінансово-економічній діяльності» на спеціальностях фінансово-економічного факультету: «Фінанси та кредит», «Облік та аудит», «Міжнародна економіка», «Міжнародна торгівля», «Менеджмент зовнішньо-економічної діяльності» була зумовлена потребами й комунікативним спрямуванням сучасної мовної освіти, основним пріоритетом якої є виховання мовної особистості та формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста фінансово-економічного фаху засобами іноземного мовлення з орієнтиром його подальшої професійної самореалізації на міжнародній арені.

Використана література:

1. Закон України про вищу освіту // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
2. Сластенин В. А. Формирование социально-активной личности учителя / В. А. Сластенин. – Москва : Просвещение, 1984. – С. 90–96.

References:

1. Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). – 2014. – № 37–38. – St. 2004. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
2. Slastenyn V. A. Formyrovanye sotsyalno-aktyvnoi lychnosty uchytelia / V. A. Slastenyn. – Moscow : Prosveshchenye, 1984. – S. 90–96.

Разенкова Н. В. Факультативная работа как составляющая экспериментального исследования по формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих бакалавров финансово-экономических специальностей

В статье освещена необходимость применения факультативного обучения как необходимой составляющей формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих бакалавров финансово-экономических специальностей. Обоснованы перечисленные существующие проблемы эффективности внедрения указанной формы, основной составляющей которой является согласованность программы предложенного кружка с тематикой кафедр профильных дисциплин финансово-экономического направления. Освещены основные преимущества данной формы учебной работы, благодаря которым будут получены необходимые знания, умения и навыки по формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов финансово-экономической области.

Ключевые слова: *иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, бакалавры, финансово-экономическое направление, факультативная работа.*

Razenkova N. V. Optional work as a component of an experimental study on the formation of a foreign language communicative professional competence of future bachelors of financial and economic specialties

The article outlines the necessity of applying optional education as a necessary component of the formation of foreign-language professional communicative competence of future bachelors of financial and economic specialties. The efficiency of the implementation of the mentioned form, the main component of which is the coherence of the program of the invitee circle with the subjects of the departments of specialized disciplines of the financial and economic direction, is substantiated on the basis of the listed problems in modern training. The main advantages of this form of educational work are highlighted, due to which the necessary knowledge, skills and abilities for the formation of foreign language professional communicative competence of future specialists of the financial and economic branch will be obtained.

Key words: *foreign-language professional communication competence, bachelors, financial-economic direction, optional work.*

УДК 373.5.011.3–052(045)

Северинчук Л. А.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються дослідження у педагогіці та психології з проблем підготовки молоді до створення родини, партнерства школи і родини у вихованні підростаючого покоління. Розкривається зміст понять «культура родинних взаємин», «самопізнавальна діяльність». Наголошується на ефективності застосування засобів самопізнання з метою гармонізації взаємин у родині. Охарактеризовані критерії, їх показники, рівні стану сформованості культури родинних взаємин та обґрунтовуються педагогічні умови формування культури родинних взаємин старшокласників закладів загальної середньої освіти. Наводяться результати констатувального етапу педагогічного дослідження стану сформованості культури родинних взаємин старшокласників. Описані результати анкетування батьків та вчителів із питань родинного виховання. Доведена доцільність впровадження в освітній процес школи проектних технологій із формування культури родинних взаємин учнів.

Ключові слова: *індивідуальний ресурс сил,критерій, констатувальний експеримент, культура родинних взаємин, педагогічні умови, самопізнавальна діяльність.*

Первинною ланкою держави є родина, адже у ній народжується і виховується особистість, громадянин, патріот. Негативні тенденції функціонування сучасної родини у зв'язку з політичними, соціально-економічними, демографічними перетвореннями у суспільстві свідчать про необхідність пошуку ефективних шляхів підвищення у молоді комунікативної культури, формування відповідального ставлення до шлюбу та батьківства.

Засади родинного виховання широко висвітлювалися такими видатними педагогами, як А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський. Питання підготовки молоді до створення сім'ї, формування культури взаємин досліджувалися Т. Алексєєнко, І. Бехом, М. Євтухом, Л. Канішевською, В. Кириченко, О. Кляпець, Г. Ковганич, Т. Кравченко, І. Мачуською, В. Постовим, Т. Черкашиною. Вивченню проблеми виховання учнів у позаурочний час присвячені праці таких науковців, як В. Білоусова, Т. Дем'янюк, О. Докукіна, К. Журба, О. Євладова, П. Кендзьор, О. Киричук, Л. Кондратова, В. Оржеховська, С. Сергієнко, В. Цись, С. Шевченко, Н. Щуркова, Н. Яременко.

Науковці одностайні у думці щодо необхідності поєднання зусиль родини та школи з метою виховання гідного громадянина, професіонала, сім'янина.

Педагог П. П. Блонський акцентує увагу на тому, що школа повинна бути орієнтованою на родину, вчити дитину бути корисною для своїх рідних, поважати їх, бути вдячними за любов та щоденну турботу батьків [1, с. 61].

Усвідомлення особистої відповідальності за теперішнє і майбутнє своєї родини, свого роду, вітчизни спонукає до самопізнання і самовдосконалення.

О. Я. Кляпець підкреслює необхідність конструювання сімейного простору, кооперації зусиль, творення здорових взаємин у родині, які характеризуються екологічністю та діалогічністю, надають можливість кожному члену родини реалізуватися самому та допомагати реалізації інших її членів відповідно до їх здібностей та вподобань [5, с. 248].

Дослідники родинного виховання доводять, що формування майбутнього сім'янина починається змалечку. Та найбільш актуальною підготовка до створення родини, на нашу думку, є для старшокласників закладів загальної середньої освіти, які на порозі самостійного, дорослого життя все більше замислюються про своє майбутнє, про шлюб та дітей і, відповідно до вікових та психологічних особливостей, характерних для раннього юнацького віку, є сенситивними до формування сімейних цінностей. Усвідомлення старшо-

класниками необхідності системного провадження самопізнавальної діяльності сприяє підвищенню їх рівня внутрішньої культури та культури взаємин у родині.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування культури родинних взаємин старшокласників у позаурочній діяльності закладів загальної середньої освіти.

Поняття «культура родинних взаємин» уміщує норми, правила, принципи міжособистісної взаємодії між членами родини («чоловік – дружина», «батьки – діти», «брати – сестри», «дід, баба – онуки» тощо) відповідно до загальнолюдських морально-духовних цінностей.

Ґрунтуючись на положеннях педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення суб'єктів педагогічного процесу авторів М. Євтуха, Т. Черкашиної, Е Піньковської, визначаємо самопізнавальну діяльність старшокласників як свідомий процес системного вивчення індивідуального ресурсу сил (пам'яті, бажань, емоцій, думок, почуттів та спонукань) з наступною трансформацією неповноцінних якостей у більш високі з метою цілеспрямованого накопичення чеснот для підвищення рівня культури родинних взаємин [2; 4].

У процесі розроблення методики проведення педагогічного дослідження стану сформованості культури родинних взаємин старшокласників, відповідно до мети роботи, серед теоретичних та емпіричних методів застосовані: анкетування, спостереження, самоспостереження, бесіда та статистичні методи, які дозволили зробити кількісний і якісний аналіз отриманих емпіричних даних.

Критеріями стану сформованості культури родинних взаємин старшокласників визначені: знання про культуру родинних взаємин; емоційно позитивне ставлення до норм і цінностей культури родинних взаємин; соціонормативні вміння комунікації в родині.

До показників *знань про культуру родинних взаємин* належать: знання основ функціонування гармонійної родини, норм культурного фону соціуму, норм культури емоційно-вольових інтеракцій, змісту основних морально-духовних якостей та особливостей їх прояву у родинних взаєминах, змісту самопізнавальної діяльності.

Критерій *емоційно позитивного ставлення до норм і цінностей культури родинних взаємин* визначається такими показниками, як орієнтованість учнів на створення шлюбу та сім'ї в майбутньому, ціннісне ставлення до норм культурного фону соціуму та норм культури емоційно-вольових інтеракцій, спрямованість до вияву взаємоповаги, відповідальності, самостійності, працелюбності у родинних взаєминах, прагнення до самопізнання та самовдосконалення з метою покращення родинних взаємин.

Критерій *соціонормативних умінь комунікації в родині* характеризується умінням дотримуватися норм культурного фону у родинних взаєминах, здатністю діяти відповідно до норм емоційно-вольових інтеракцій культури взаємодії, проявляти взаємоповагу, відповідальність, самостійність, працелюбність, вдячність у взаєминах у сім'ї, застосовувати самопізнавальні методики у родинних взаєминах.

За вказаними критеріями та їх показниками визначені рівні сформованості культури родинних взаємин старшокласників: достатній, середній, початковий.

Достатній рівень сформованості культури родинних взаємин старшокласника характеризується наявністю у нього усвідомлення значення шлюбу та сім'ї, бажання вступити в офіційний шлюб та створити власну родину в майбутньому, застосуванням у практику повсякденних дій знань про правила, норми, принципи міжособистісних комунікацій у родині, намаганням досягнення більш високого культурно-освітнього рівня для побудови гармонійних взаємин у родині, усвідомленням відповідальності за благополуччя власної сім'ї та виховання дітей, сумлінним виконанням своїх обов'язків у сім'ї; дотриманням міри в бажаннях та проявом самовладання в родинних комунікаціях; відсутністю залежності від негативних звичок: вживання наркотиків чи алкоголю, паління, використання нецензурної лексики в мовленні й усвідомленням їх руйнівного впливу на взаємини в родині; виявленням поваги та вдячності до інших членів родини; свідомим провадженням самопізнавальної діяльності та вдосконаленням особистісних якостей для покращення стосунків у родині, схильності до об'єктивної самооцінки своїх вчинків під час родинних комунікацій.

Середній рівень стану сформованості культури родинних взаємин старшокласника характеризується усвідомленням значення шлюбу та сім'ї, наявністю бажання одружитися та створити власну родину в майбутньому, але з допусканням тимчасового проживання в неофіційному шлюбі для «перевірки стосунків»; неповним усвідомленням відповідальності за благополуччя власної сім'ї та виховання дітей; наявністю знань про правила, норми, принципи міжособистісної взаємодії в сім'ї, але відсутністю ініціативи щодо їх поглиблення; недостатнім розумінням значення культурно-освітнього рівня подружжя для побудови гармонійних взаємин у родині; знанням про свої права, але виконанням обов'язків в сім'ї після нагадування дорослих; неповною відповідністю вимогам «норми» культурного фону і недостатнім усвідомленням руйнівного впливу негативних звичок (вживання наркотиків чи алкоголю, паління, використання нецензурної лексики в мовленні) [3] на взаємини в родині; покладанням на допомогу батьків (за їх бажанням та можливостями) у разі створення своєї сім'ї в майбутньому; недостатнім вмінням дотримуватися міри в бажаннях та проявляти самовладання в родинних комунікаціях; розумінням необхідності системної самопізнавальної діяльності та вдосконалення особистісних якостей, але відсутністю вміння конкретизувати її етапи, схильністю до необ'єктивної самооцінки в родинних взаєминах.

Початковий рівень стану сформованості культури родинних взаємин старшокласника характеризується відсутністю розуміння важливості реєстрації шлюбу; частковою наявністю знань правил, норм, принципів

міжособистісної взаємодії в сім'ї; наданням переваги матеріальній складовій частині функціонування сім'ї над морально-духовною; відсутністю усвідомлення відповідальності за благополуччя власної сім'ї та виховання дітей; виконанням обов'язків у сім'ї після наполягання дорослих; невмінням стримувати емоції та схильністю до образ у родинних комунікаціях; повним покладанням на допомогу батьків у разі створення своєї сім'ї в майбутньому; відсутністю мотивації до здійснення самопізнавальної діяльності та необ'єктивною самооцінкою.

Під час констатувального етапу дослідження були виявлені такі особливості стану сформованості культури родинних взаємин старшокласників:

– бажання створити родину в майбутньому (87%);

– переважання впливу батьківської родини на формування культури родинних взаємин старшокласників (80%);

– розуміння необхідності провадження самопізнавальної діяльності з метою підвищення рівня культури взаємин у родині (86,4%);

– потреба у включенні до навчальної програми закладу загальної середньої освіти факультативу чи гуртка з формування культури родинних взаємин (54,6%).

У цілому було виявлено, що на достатньому рівні культура родинних взаємин сформована у 54,38%, на середньому – у 33,76%, на початковому – у 10% старшокласників.

Аналіз отриманих результатів констатувального етапу педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що у старшокласників загальноосвітніх шкіл сформований достатній рівень готовності до формування культури родинних взаємин засобами самопізнання, яка б допомогла їм на практиці реалізувати здобуті знання із соціонормативних комунікацій у батьківській родині та у власній родині в майбутньому.

Слід зазначити, що визначальним чинником формування культури родинних взаємин учнів є батьківська родина, тому на констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено анкетування батьків учнів з метою визначення їх ставлення до проблеми родинного виховання.

Наведемо окремі результати проведеного опитування батьків старшокласників:

– більшість батьків усвідомлюють, що, в першу чергу, модель майбутньої сім'ї у дитини закладається в батьківській родині (60%);

– вважають, що шлюб повинен бути зареєстрований, 29% опитаних батьків, допускають тимчасове проживання чоловіка з дружиною, але з подальшою перспективою реєстрації шлюбу 59% респондентів, що свідчить про їх достатній рівень відповідальності. Не вважають потрібною реєстрацію шлюбу 10% респондентів;

– не мають шкідливих звичок (вживання наркотиків, алкоголю, паління, використання нецензурних слів у повсякденному спілкуванні), тобто відповідають нижній межі «норми» культурного фону [3], 47% респондентів. Не відповіли на запитання про наявність шкідливих звичок 26% батьків, що опосередковано може свідчити про їх невідповідність нижній межі «норми» культурного фону за означеними показниками і небажання оприлюднювати інформацію про наявність у них зазначених звичок, тобто недостатній їх рівень сміливості та щирості у визнанні своїх недоліків;

– понад 50% батьків визначають пріоритетною роль духовно-моральних чинників у формуванні культури родинних взаємин;

– найбільш ефективним періодом розвитку людини для початку родинного виховання респондентів вважають молодший вік 41%, у підлітковому віці – 22%, у старших класах – 10%. Усвідомлюють необхідність закладення основ культури родинних взаємин ще до шлюбу 9% опитаних, що відповідає високому рівню усвідомлення відповідальності батьків за виховання своїх дітей, розуміння, що тільки батьки з високим рівнем культури родинних взаємин (яка формується ще до шлюбу) можуть виховати гармонійну особистість;

– з перелічених заходів для формування культури родинних взаємин учнів більшість батьків як найбільш ефективні обрали необхідність включити до навчальної програми школи предмет із підготовки учнів до сімейного життя (34%), порівну розділилися голоси щодо необхідності підвищення педагогічної культури батьків та внутрішньої культури учнів на засадах самопізнання (по 24%). Вважають, що насамперед вчителі повинні підвищувати власний рівень культури, 10% респондентів;

– виявили бажання відвідувати усі запропоновані заходи з метою поглиблення знань про культуру взаємин у сім'ї лише 16% респондентів, іноді б відвідували такі заходи 37% опитаних. Вважають, що мають достатньо знань про культуру родинних взаємин, 24% батьків, взагалі не цікавляться цим питанням 4% опитаних;

– переважна більшість опитаних батьків вважають, що для підготовки дітей до майбутнього сімейного життя необхідний факультатив чи гурток (56%), що необхідний обов'язковий навчальний предмет – 27%, що немає необхідності в таких заняттях – 3% опитаних. Вказали, що їх діти вже відвідують такі заняття в школі, 6% батьків.

Отже, аналіз результатів анкетування батьків свідчить про усвідомлення ними необхідності підвищення рівня власної культури родинних взаємин та введення в освітній процес школи відповідного навчального предмета чи гуртка з метою підвищення рівня культури родинних взаємин учнів.

Оскільки ефективність процесу формування культури родинних взаємин старшокласників в умовах закладу загальної середньої освіти залежить від готовності до цієї діяльності вчителів, для них також було проведено анкетування з питань родинного виховання учнів.

Отримані такі результати анкетування вчителів:

– вважають, що сім’я має першочерговий вплив на формування особистості учня, 90% опитаних вчителів. Зазначили, що рівнозначно впливають і сім’я, і школа (навчально-виховні заклади) – 9% опитаних;

– серед запропонованих передумов благополуччя сім’ї 59% опитаних найважливішою вважають «наявність культури родинних взаємин», 34% респондентів назвали «рівень освіченості батьків», 16% – «відсутність шкідливих звичок у батьків», 5% – «матеріальну забезпеченість родини»;

– проблему формування культури родинних взаємин старшокласників розглядають як актуальну 95% респондентів, не замислювалися над цим питанням – 5%;

– оцінюють рівень культури родинних взаємин учнів, класів у яких викладають, як високий 3% респондентів, як середній – 58%, достатній – 31%, низький – 7,3% вчителів;

– найбільш ефективним періодом розвитку людини для початку формування культури родинних взаємин 54% опитаних вчителів вважають молодший вік, 17% вважають, що цей процес починається вже під час внутрішньоутробного розвитку дитини, 10% – до шлюбу батьків дитини, 10% – у підлітковому віці, 1,6% – коли дитина навчається в старших класах;

– найбільш ефективними для підвищення рівня культури родинних взаємин старшокласників вважають включення до навчальної програми школи предмета з підготовки учнів до родинного життя – 10% вчителів, підвищення педагогічної культури батьків – 44%, підвищення рівня культури вчителя – 6%, підвищення рівня внутрішньої культури учнів, спонукання їх до самопізнання та самовдосконалення – 37% опитаних вчителів;

– переконані у необхідності здійснення самопізнавальної діяльності у педагогічній практиці 98% вчителів;

– вважають, що у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя родинному вихованню приділяється достатня увага 41% респондентів, що приділяється недостатньо уваги – 57%, не замислювалися над цим питанням 2% опитаних;

– науково-методичної допомоги (у вигляді програм, розробок класних годин тощо) потребують 58%, не мають такої потреби 42% опитаних вчителів.

На основі результатів констатувального етапу дослідження, визначених показників, критеріїв, рівнів культури родинних взаємин старшокласників, враховуючи виявлену готовність учнів до самопізнання з метою підвищення культури родинних взаємин, визначені педагогічні умови її формування в позаурочній діяльності закладу загальної середньої освіти:

– організаційні: впровадження в позаурочній діяльності закладів загальної середньої освіти проектних технологій, зокрема проекту «Культура родинних взаємин старшокласників» та організація навчально-методичних заходів для батьків із підвищення рівня культури взаємин в сім’ї;

– змістові: забезпечення навчально-методичного супроводу реалізації проекту «Культура родинних взаємин старшокласників» засобами самопізнання та самовдосконалення в позаурочній діяльності закладів загальної середньої освіти;

– методичні: розроблення методичних рекомендацій проведення освітніх заходів із формування культури родинних взаємин учнів, удосконалення науково-методичної підготовки педагогів до формування культури родинних взаємин старшокласників та їх батьків.

Впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти зазначених педагогічних умов сприяє об’єктивації самооцінки старшокласників, формуванню навичок самопізнавальної діяльності, поглибленню знань про норми, правила та принципи комунікацій у родині, а отже, подальшому підвищенню рівня культури родинних взаємин учнів.

Використана література:

1. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
2. Євтух Н. Б Методики личностно-профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности на основе самопознания : [учеб.-метод. пособ.] / [Н. Б. Євтух, Э. А. Пиньковская, Т. В. Черкашина]. – Черкассы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2016. – 406 с.
3. Євтух М. Б. Дослідження стану культурного фону суб’єктів педагогічної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища : [навч.-метод. посіб.] / М. Б. Євтух, Т. В. Черкашина. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2015. – 124 с.
4. Євтух Н. Б. Педагогическая система самопознания и личностно-профессионального самосовершенствования : [учебник] / Н. Б. Євтух, Т. В. Черкашина. – Черкассы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2017. – 348 с.
5. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : [монографія] / [Ю. Д. Гундертайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін.] / за ред. Т. М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Київ : Міленіум, 2016. – 320 с.

References:

1. Blonskyy P. P. Yzbrannye pedahohycheskye sochynenyya v 2 t. / pod red. A. V. Petrovskoho. – Moscow : Pedahohyka, 1979. – T. 1. – 304 s.
2. Yevtukh N. B Metodyky lychnostno-professyonalnoho samosovershenstvovanyya subekta pedahohycheskoy deyatelnosty na osnove samopoznanyya : [ucheb.-metod. posob.] / [N. B. Yevtukh, E. A. Pynkovskaya, T. V. Cherkashyna]. – Cherkassy : Yzdatel Chabanenko Yu. A., 2016. – 406 s.

3. Yevtukh M. B. Doslidzhennya stanu kulturnoho fonu subyektiv pedahohichnoyi diyalnosti v umovakh suchasnoho osvitnoho seredovyshcha : [navch.-metod. posib.] / M. B. Yevtukh, T. V. Cherkashyna. – Cherkasy : vydavets Chabanenko Yu. A., 2015. – 124 s.
4. Yevtukh N. B. Pedahohycheskaya systema samopoznanyya y lychnostno-professyonalnoho samosovershenstvovanyya : [uchebnyk] / N. B. Yevtukh, T. V. Cherkashyna. – Cherkassy : Yzdatel Chabanenko Yu. A., 2017. – 348 s.
5. Psykholohiya zhyttyetvorennya osobystosti v suchasnomu sviti : [monohrafiya] / [Yu. D. Hundertaylo, V. O. Klymchuk, O. Ya. Klyapets ta in.] / za red. T. M. Tytarenko; Natsionalna akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny, Instytut sotsialnoyi ta politychnoyi psykholohiyi. – Kyiv : Milenium, 2016. – 320 s.

Северинчук Л. А. Педагогические условия формирования культуры семейных отношений старшеклассников во внеурочной деятельности заведений общего среднего образования

В статье анализируются исследования в педагогике и психологии по проблемам подготовки молодежи к созданию семьи, партнерства школы и семьи в воспитании подрастающего поколения. Раскрывается содержание понятий «культура семейных отношений», «самопознавательная деятельность». Отмечается эффективность применения средств самопознания с целью гармонизации отношений в семье. Охарактеризованы критерии, их показатели, уровни состояния формирования культуры родственных отношений, а также обосновываются педагогические условия формирования культуры семейных отношений старшеклассников заведений общего среднего образования. Приводятся результаты констатирующего этапа педагогического исследования состояния формирования культуры родственных отношений старшеклассников. Описаны результаты анкетирования родителей и учителей по вопросам семейного воспитания. Доказана целесообразность внедрения в образовательный процесс школы проектных технологий по формированию культуры семейных взаимоотношений учащихся.

Ключевые слова: *индивидуальный ресурс сил, критерий, констатирующий эксперимент, культура семейных отношений, педагогические условия, самопознавательная деятельности.*

Severinchuk L. A. Pedagogical conditions of formationcultures of family relationssenior advisers in extracurricular activitiesof institution of general secondary education

The article analyzes research in pedagogy and psychology on the problems of youth preparation to the creation of a family, the partnership of school and family in the upbringing of the younger generation. The content of concepts "culture of family relationships", "self-cognitive activity" is expounded. The effectiveness of the use of means of self-knowledge in order to harmonize relationships in the family is emphasized. The criteria, their indicators, the levels of the formation of the culture of family relationships are characterized, and the pedagogical conditions for forming the culture of the family relationships of senior pupils of institutions of general secondary education are substantiated. The results of the preliminary stage of the pedagogical study of the formation of the culture of the family relationships of senior pupils are presented. Described the results of questionnaires of parents and teachers on questions of family upbringing. The expediency of introducing in the educational process of the school a project technology for the formation of the culture of family relationships among students is proved.

Key words: *individual resource of forces, criterion, ascertaining experiment, culture of family relationships, pedagogical conditions, self-cognitive activity.*

УДК 378.016:51

Соколенко Л. О.

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «НАУКОВІ ОСНОВИ ШКІЛЬНОГО КУРСУ МАТЕМАТИКИ»

Спеціальні компетентності, під якими розуміють володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток, належать до численних видів фахових компетентностей вчителя. Їх формування у студентів, які опановують спеціальність 014.04 «Середня освіта (Математика)» в університетах, відбувається, зокрема, під час засвоєння дисциплін, на яких шкільний курс математики розглядається з позицій загальних ідей та понять фундаментальних наук, що складають її основу.

У даній статті ми описуємо досвід формування спеціальних компетентностей під час навчання дисципліни «Наукові основи шкільного курсу математики» студентів-магістрантів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Визначивши ряд спеціальних компетентностей, ми обґрунтовуємо, ілюструючи їх конкретними прикладами, що саме такими компетентностями повинен володіти вчитель математики, здатний здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

Ключові слова: *спеціальні компетентності, наукові основи, шкільний курс математики, рівняння, предикат, функція, відображення.*

Серед численних видів фахових компетентностей учителя, до яких належать *загальнокультурні, методологічні, ключові, базові,* у педагогічній літературі виділяють *спеціальні компетентності* [1, с. 231]. Під ними

розуміють володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток.

Спеціальні компетентності розглядаються в роботах І. В. Бойденко, Д. А. Монахіної, Н. А. Селезньової, А. В. Хуторського, Ю. В. Фролова, В. Д. Шадрикова та ін. Ці компетентності пов’язані зі здатністю спеціаліста залучати до розв’язування професійних задач знання, вміння, навички, які формуються у межах конкретної предметної галузі.

Вчитель математики, який володіє спеціальними компетентностями: 1) демонструє знання основ математичних дисциплін, історії їх виникнення і розвитку, має уявлення про сучасні тенденції розвитку математики; 2) володіє професійною мовою предметної галузі знань, вміє коректно висловлювати та аргументовано обґрунтовувати положення предметної галузі знань; 3) володіє системою основних математичних структур і аксіоматичним методом; 4) розуміє роль і місце математики у системі наук та її загальнокультурне значення; 5) володіє змістом і методами елементарної математики; 6) розуміє логіку розвитку шкільного курсу математики [4, с. 18].

Формування спеціальних компетентностей у студентів, які опановують педагогічну спеціальність 014.04 «Середня освіта (Математика)» в університетах, відбувається під час навчання фундаментальних дисциплін, методик навчання математики у загальноосвітній та вищій школі та дисциплін, на яких шкільний курс математики розглядається з позицій загальних ідей та понять фундаментальних наук, що складають її основу.

До останнього типу дисциплін належить дисципліна *«Наукові основи шкільного курсу математики»* (далі – НОШКМ), яка викладається для студентів-магістрантів у багатьох ВНЗ країни, а саме Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Херсонському державному університеті, Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка та ін. за авторськими програмами викладачів, які дещо відрізняються. Але ці програми поєднує спільна мета: систематизація знань студентів на основі загальних математичних і логічних ідей, які покладено в основу сучасного шкільного курсу математики.

У даній статті ми поділимося досвідом формування спеціальних компетентностей під час навчання «НОШКМ» у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Згідно з вимогами навчальної програми, студенти-магістранти, які опанували курс, повинні ***знати***: 1) зміст і методи елементарної та вищої математики; 2) методи математичного дослідження; 3) сучасні тенденції розвитку математики; 4) роль і місце математики у системі наук та її загальнокультурне значення; 5) логіку розвитку шкільного курсу математики; 6) історію виникнення основних математичних понять шкільного курсу математики; 7) означення математичних понять та підходи до формування математичних понять, які використовуються під час навчання шкільного курсу математики та фундаментальних математичних дисциплін; 8) роль і місце найважливіших понять сучасної математики у шкільному курсі; 9) основні теореми курсу вищої математики, які використовуються та можуть бути використані у побудові курсу шкільної математики; 10) зміст теоретико-множинного, алгебраїчного, логічного аспектів у викладі основ шкільної математики; 11) систему основних математичних структур та суть аксіоматичного методу.

Також повинні вміти: 1) аналізувати шкільну математику з погляду вищої математики; 2) встановлювати зв’язки між різними розділами математики; 3) аналізувати логічні основи шкільної математики; 4) конкретно висловлювати та аргументовано обґрунтовувати положення окремих математичних дисциплін; 5) підбирати приклади та контрприклади для ілюстрації застосувань окремих теорем курсу вищої математики; 6) розв’язувати вправи та задачі, використовуючи фундаментальні математичні поняття та методи і способи окремих дисциплін курсу вищої математики.

Методика і технологія організації та проведення окремих занять даної дисципліни на теми: 1) «Теорія множин і шкільна математика. Відповідності і відношення у шкільній математиці», 2) «Логічна структура арифметики та її навчання. Теоретико-множинний та аксіоматичний підходи до побудови арифметики цілих невід’ємних чисел», 3) «Технологія навчання теоретичних основ теми «Розширення поняття про число», 4) «Технологія навчання теоретичних основ змістової лінії «Рівняння і нерівності», 5) «Методика навчання наукових основ функціональної змістової лінії майбутніх вчителів математики» запропонована нами у статтях, серед яких статті [8; 9]. Обґрунтовано, що найбільш вдалою організаційною формою, яка використовується для проведення занять із цієї дисципліни, є семінар-розв’язання проблемних завдань, де студенти шукають і дають відповіді на контрольно-смислові запитання та виконують завдання репродуктивного, реконструктивного та творчого характеру.

У даній статті йтиметься про формування *спеціальних компетентностей* під час проведення занять курсу на окремі теми. До цих компетентностей ми відносимо: 1) здатність знаходити математичні аналоги шкільних математичних понять серед понять математичної логіки та математичного аналізу; 2) вміння добирати теореми з курсів вищої математики, використання яких розширює системи задач шкільних курсів математики; 3) здатність використовувати причинно-наслідкові зв’язки для систематизації матеріалу шкільних

підручників там, де це необхідно; 4) вміння застосовувати теореми математичного аналізу для обґрунтувань у курсі алгебри і початків аналізу; 5) розуміння *еквівалентності означень* окремих математичних понять та вміння застосовувати їх на практиці з різною методичною метою; 6) обізнаність у більш широкому розгляді математичного питання (проблеми), ніж воно представлено в окремих курсах шкільної математики; 7) вміння підбирати та конструювати приклади і контрприклади; 8) вміння застосовувати апарат математичного аналізу до розв'язування типових задач шкільного курсу.

Проілюструємо на прикладах, як саме це відбувається.

Розпочнемо з першої компетентності, яка формується у студентів-магістрантів під час проведення заняття на тему «Наукові основи змістової лінії «Рівняння і нерівності» шкільного курсу математики» під час виконання завдань. Ці завдання призначені для формування вмінь студентів знаходити аналоги до поняття шкільного курсу *«рівняння»* та пов'язаних із ним понять.

Завдання 1. Складіть таблицю відповідності математичних понять, пов'язаних із рівнянням з однією змінною, та понять математичної логіки, пов'язаних з одномісним предикатом.

Відповідь.

№	Математичне поняття	Поняття логіки
1	Рівняння з однією змінною $f(x) = g(x)$	Предикат $L(x)$
2	**Область допустимих значень** (або область визначення рівняння) **ОДЗ** – спільна область визначення для функцій $f(x)$ і $g(x)$, що стоять у лівій і правій частинах рівняння	Область визначення предиката $x \in M$
3	Множина розв'язків рівняння (множина коренів)	Область істинності (*характеристична множина*) предиката $E = \{x \mid x \in M \wedge L(x)\}$
4	Розв'язок (корінь) даного рівняння	Число, що належить множині істинності предиката $x \in E$

Завдання 2. Чи рівносильні такі предикати: а) $m(x): "(x+3)(x-1)=0"$ і $l(x): "x^2-2x-3=0"$; б) $g(x): "\dfrac{5x-1}{x^2+4} = \dfrac{3x+4}{x^2+4}"$ і $q(x) = "5x-1=3x+4"$?

Завдання 3. Знайдіть область визначення та область істинності (характеристичну множину) предикатів: а) $p(x): "x(x-1)(x-2)=0"$; б) $s(x): "7-2x+\dfrac{5}{x-2}-\dfrac{5}{x-2}=11-4x"$; в) $t(x): "\dfrac{2(x-10)}{x^2-13x+30}=1"$.

Заняття на згадану тему проводилося у формі дискусії між студенткою-магістранткою, яка опановує спеціальність 111 «Математика», та студентами-магістрантами спеціальності 014.04 «Середня освіта (Математика)» під час проведення педагогічної практики у вищій школі. Досвід проведеня заняття показав, що знаходження аналогів із математичної логіки до понять «*рівняння*» та «*нерівність*» і пов'язаних із ними понять, серед яких «*рівняння-наслідки*», виявилося непростим для майбутніх вчителів.

Як відомо, поняття «функція», яке належить до понять математичного аналізу і є предметом вивчення шкільних курсів алгебри та алгебри і початків аналізу, має ряд синонімів у різних розділах математики, а саме: *відображення, перетворення, морфізм, оператор, функціонал.* Студенти-магістранти, які засвоїли фундаментальні математичні дисципліни, повинні мати систематизовані знання, прв'язані з цим поняттям. У зв'язку з цим до НОШКМ включено тему «Методика навчання наукових основ функціональної змістової лінії майбутніх вчителів математики». Опрацьовуючи її, студенти пригадують поняття «*відображення*», його теоретико-множинне означення, поняття «*область визначення відображення*», «*образ відображення (функції)*», типи відображень [5, с. 32–33]. Це дає можливість подивитися на окремі задачі шкільного курсу математики з позицій математичного аналізу [8]. Наводимо приклад однієї з таких задач, призначеної для перевірки засвоєння студентом поняття «*сюр'єктивне відображення*» та визначення рівня його знань про елементарні функції шкільного курсу математики.

Задача. Серед даних відображень $f: R \to R$ знайти відображення R на R:

1) $f(x) = x^3$; 2) $f(x) = 5x^2 + 3x + 1$; 3) $f(x) = 4x + 7$;

4) $f(x) = \sqrt{3x^2+4}$; 5) $f(x) = \left(\dfrac{1}{3}\right)^x$; 6) $f(x) = arcctg\ x$;

7) $f(x) = 3x^5$; 8) $f(x) = \log_2(|x|+2)$; 9) $f(x) = \begin{cases} x-3, \text{ якщо } x < 3, \\ x+3, \text{ якщо } x \geq 3. \end{cases}$

Друга компетентність формується під час проведення багатьох занять, серед яких і заняття на згадану вище тему. До теорем, використання яких розширює систему задач шкільного курсу алгебри, належить теорема *про*

зображення функції з симетричною областю визначення у вигляді суми парної і непарної функцій, теорема про парність і непарність складної функції, теорема про монотонність складної функції [7, с. 31–35] та ін.

Виявляється, що завдання підібрати приклади, які ілюструють застосування даних теорем у шкільному курсі, надає можливість студентам замислитися та «поекспериментувати» над відомими їм зі шкільного курсу функціями.

Щодо першої теореми, то в якості функції з симетричною областю визначення можна взяти функцію $f(x) = x^2,\ x \in R$. $f(x) = x^2 + 0$, де $\phi(x) = x^2$ – парна функція, а $\varphi(x) = 0$ – непарна функція, або функцію $f(x) = 2^x,\ x \in R$, яка є сумою парної функції $\phi(x) = \dfrac{4^x + 1}{2 \cdot 2^x}$ та непарної функції $\varphi(x) = \dfrac{4^x - 1}{2 \cdot 2^x}$.

Здатність використовувати *причинно-наслідкові зв'язки для систематизації матеріалу* шкільних підручників (третя компетентність) є досить необхідною під час формування в учнів уявлення про границю функції в точці. Запропонований у шкільному підручнику [6, с. 15–18] матеріал доречно включити до наступного завдання.

Завдання 4. Встановіть взаємозв'язок між *визначеністю функції в точці та існуванням границі функції в точці.* З'ясуйте, чи правильні твердження: а) якщо функція $y = f(x)$ **визначена** в деякій точці x_0, то вона обов'язково **має границю** в цій точці; б) якщо функція $y = f(x)$ **невизначена** в деякій точці x_0, то вона **не має границі** в цій точці; в) якщо функція $y = f(x)$ в точці x_0 має границю, то вона **визначена** в цій точці; г) якщо функція $y = f(x)$ в точці x_0 **не має границі,** то вона не визначена в цій точці.

Якщо твердження правильне не завжди, то переконайте в цьому, навівши контрприклад.

Пошук відповідей на чотири поставлені запитання, які сформульовані у вигляді $A \Rightarrow B$, $\overline{A} \Rightarrow \overline{B}$, $B \Rightarrow A$, $\overline{B} \Rightarrow \overline{A}$ повністю розкриває для майбутніх вчителів математики взаємозв'язок між ***визначеністю функції в точці*** та ***існуванням границі функції в точці.***

Виконуючи обґрунтування під час розв'язування окремих задач із діючих шкільних підручників, вчитель повинен вміти застосовувати теореми з курсу вищої математики (четверта компетентність). Зокрема, це стосується задач із курсу алгебри і початків аналізу. Як приклад, розглянемо **вправу** з підручника [6, с. 19, № 2.3 (д)], у якій пропонується за допомогою графіка функції $f(x) = \dfrac{1}{x - x_0}$ (рис. 2.10 д) з'ясувати, чи має функція f границю в точці x_0.

Вправа призначена для формування в учнів уявлення про границю функції в точці і може бути розв'язана графічно, за аналогією до попередніх завдань з цього номера. Але вчитель математики має знати наукове обґрунтування відповіді на поставлене запитання. Воно полягає в тому, що дана функція є необмеженою на множині $U(x_0) / \{x_0\}$, і тому за теоремою *про обмеженість функції* [10, с. 106] границі в точці x_0 немає.

П'ятою компетентністю, яка формується на НОШКМ, є розуміння *еквівалентності означень* окремих математичних понять та вміння застосовувати їх на практиці з різною методичною метою. Як відомо, поняття *неперервна функція в точці* має три еквівалентні означення, які розглядають в курсі вищої математики [10, с. 118–120]. Згадаємо два з них.

Означення 1. Нехай функція f визначена в деякому околі точки a. Функція f називається *неперервною в точці* a, якщо $\lim\limits_{x \to a} f(x) = f(a)$.

Означення 3. Функція f, визначена в деякому околі точки a, називається *неперервною в точці* a, якщо $\lim\limits_{\Delta x \to 0} \Delta f(a) = 0$.

Перше з них розглядається в курсі алгебри і початків аналізу та використовується під час виконання завдань на з'ясування неперервності функції f в точці x_0. Такі завдання включені до діючих шкільних підручників, зокрема до підручника [6, с. 20–21, с. 40], і розв'язуються з використанням специфічної розумової дії – підведення під поняття.

Знання вчителем третього означення дає можливість проводити пропедевтичну роботу щодо формування поняття «похідна». Розглянемо приклад завдання, під час розв'язування якого вона відбувається.

Завдання 5. [11, с. 54, № 5.3]. Користуючись означенням 3, довести неперервність функції f в точці a, якщо:

1) $f(x) = \dfrac{x}{x^2 + 4},\ a \in R$; 2) $f(x) = \cos x,\ a \in R$.

Розв'язуючи перше завдання, студенти знаходять приріст функції (1) та, застосовуючи означення 3, обґрунтовують її неперервність. Під час розв'язування другого завдання, з переходом до границі, використовується теорема *про границю добутку нескінченно малої та обмеженої функцій* [2, с. 212].

$$\Delta f(a) = f(a + \Delta x) - f(a) = \frac{\left(4 + a^2 - a\Delta x\right)\Delta x}{\left((a + \Delta x)^2 + 4\right)\left(a^2 + 4\right)} \qquad (1)$$

Запропонуємо приклад формування шостої спеціальної компетентності під час розгляду теми «Неперервність функції. Методичні підходи до навчання у школі та ВНЗ» на НОШКМ, який дає можливість майбутнім вчителям математики пригадати питання, пов'язані *з неперервністю функції* більш грунтовно, залучивши

матеріал із курсу математичного аналізу (правий (лівий) ε – *окіл*, однобічні границі, однобічна неперервність, теорему про зв'язок між границею функції в точці і її однобічними границями, необхідну й достатню умову неперервності функції в точці, точки розриву 1 та 2 роду) [10, с. 112–114, 123–125]. Завдяки такому підходу відбувається урізноманітнення типів задач, призначених для опрацювання в шкільному курсі алгебри і початків аналізу, який вивчається на поглибленому рівні. До таких задач належать задачі на дослідження функцій на неперервність та з'ясування характеру точок розриву цих функцій. Прикладами таких функцій є функції: $f(x)=\dfrac{1}{x-1}$, $f(x)=\dfrac{x^2-1}{x-1}$, $f(x)=\begin{cases}\sin|x|, \text{ якщо } x\neq 0;\\ 1, \text{ якщо } x=0\end{cases}$ та ін.

Сформулюємо декілька завдань, які розв'язувалися під час проведення занять курсу та сприяють формуванню сьомої компетентності.

Завдання 6. Згадайте формулювання *другої теореми Вейєрштрасса,* пов'язаної з властивостями неперервних функцій, яка розглядається в курсі алгебри і початків аналізу. Чи буде вона виконуватися, якщо замість відрізка $[a;b]$ розглянути інтервал $(a;b)$?

Відповідь: ні, для функцій $y=\sin x$, $x\in\left(0;\dfrac{\pi}{2}\right)$, $y=arctg\ x$ ця теорема на інтервалі не виконується.

Завдання 7. Згадайте формулювання *першої теореми Больцано-Коші* запропоноване в курсі математичного аналізу [10, с. 127]. Скільки згаданих у ній точок $c\in(a;b)$ може існувати? Проілюструйте відповідь графічно. Розгляньте всі можливі випадки.

Відповідь: а) одна; б) скінченна кількість; в) безліч.

Вміння застосовувати апарат математичного аналізу до розв'язування типових задач шкільного курсу набувається студентами-магістрантами під час опрацювання окремих тем. Розглянемо приклади завдань, розгляд яких сприяє формуванню у майбутніх вчителів восьмої компетентності.

Завдання 8. [11, с. 59, № 5.9]. Доведіть, що рівняння $5^x-3\cdot 2^x-4=0$ має корінь на відрізку $[1;2]$.

Застосування до неперервної на множині R функції $f(x)=5^x-3\cdot 2^x-4$, яка є різницею неперервних функцій і набуває значень різних знаків на кінцях відрізка ($f(1)=-5<0$ і $f(2)=9>0$), *першої теореми Больцано-Коші* обґрунтовує існування кореня рівняння.

Наступне завдання передбачає вміння застосовувати ***властивість неперервної функції на відрізку*** [3, с. 333] до розв'язування нерівності: якщо функція $y=f(x)$ перетворюється на нуль у точках $x=a$ і $x=b$ ($f(a)=f(b)=0$) і не перетворюється на нуль ні в яких інших точках відрізка $[a;b]$, то на всьому інтервалі $(a;b)$ функція $y=f(x)$ або додатна, або від'ємна.

Завдання 9. Розв'яжіть нерівність $\left(x^8-1\right)\log_2\left(x+\dfrac{1}{2}\right)<0$.

Розв'язування цієї нерівності передбачає розгляд функції $f(x)=\left(x^8-1\right)\log_2\left(x+\dfrac{1}{2}\right)$, де $x\in\left(-\dfrac{1}{2};+\infty\right)$. Студенти з'ясовують, що неперервна на проміжку $\left(-\dfrac{1}{2};+\infty\right)$ функція перетворюється на нуль у очках $x=\dfrac{1}{2}$, $x=1$. Отже, на інтервалі $\left(\dfrac{1}{2};1\right)$, за розглянутою властивістю, функція $f(x)$ зберігає постійний знак. Обчисливши значення функції в точці $x=\dfrac{3}{4}$, доходять висновку, що $f\left(\dfrac{3}{4}\right)<0$. На інших інтервалах, що належать $D(f)$, функція набуває додатних значень.

Відповідь: $x\in\left(\dfrac{1}{2};1\right)$.

Представлені приклади переконливо свідчать про корисність дисципліни «НОШКМ» для студентів-магістрантів, які опановують спеціальність 014.04 «Середня освіта (Математика)». Перелік спеціальних компетентностей, які формуються у студентів, представлено не в повному обсязі. Дослідження продовжується.

Використана література:

1. Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : [монографія] / І. А. Акуленко. Черкаси : видавець Чабаненко Ю. – 2013. – 460 с.
2. Вчимося розв'язувати задачі з початків аналізу / [А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонський, Ю. М. Рабінович, М. С. Якір]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2001. – 304 с.
3. Задачи по математике. Начала анализа : [справ. пособ.] / [В. В. Вавилов, И. И. Мельников, С. Н. Олехник, П. И. Пасиченко]. – Москва : Наука, 1990. – 608 с.
4. Мартынюк О. И. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования / О. И. Мартынюк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// testor. ru/files/ qualimetry/3.doc.
5. Математичний аналіз у задачах і прикладах: у 2 ч. : [навч. посіб.] / [Л. І. Дюженкова, Т. В. Колесник, М. Я. Ляшенко та ін.]. – Київ : Вища шк., 2002. – Ч. 1. – 462 с.
6. Мерзляк А. Г. Алгебра : [підручник] / [А. Г. Мерзляк, Д. А. Номіровський, В. Б. Полонський, М. С. Якір]. – Харків : Гімназія, 2011. – 431 с.

7. Михалін Г. О. Що повинен знати вчитель математики про елементарні функції / Г. О. Михалін, О. П. Томащук. – Київ : УДПУ, 1995. – 102 с.
8. Соколенко Л. О. Методика навчання наукових основ функціональної змістової лінії майбутніх вчителів математики / Л. О. Соколенко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2017. – Вип. 11. – С. 77–87.
9. Соколенко Л. О. Технологія навчання теоретичних основ змістової лінії «Рівняння і нерівності» / Л. О. Соколенко // Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. – Херсон, 2017. – Вип. LXXIV. – Т. 2. – С. 168–173.
10. Соколенко О. І. Вища математика : [підручник] / О. І. Соколенко. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. – 432 с.
11. Соколенко О. І. Вища математика в прикладах і задачах: [навч. посіб.] / О. І. Соколенко, Г. А. Новик. – Київ : Либідь, 2001. – 248 с.

References:

1. Akulenko I. A. Kompetentnisno oriyentovana metodychna pidhotovka maybutnoho vchytelya matematyky profilnoyi shkoly (teoretychnyy aspekt) : [monohrafiya] / I. A. Akulenko. Cherkasy : vydavets Chabanenko Yu. – 2013. – 460 s.
2. Vchymosya rozvyazuvaty zadachi z pochatkiv analizu / [A. H. Merzlyak, V. B. Polonskyy, Yu. M. Rabinovych, M. S. Yakir]. – Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2001. – 304 s.
3. Zadachy po matematyke. Nachala analyza : [sprav. posob.] / [V. V. Vavylov, Y. Y. Melnykov, S. N. Olekhnyk, P. Y. Pasychenko]. – Moscow : Nauka, 1990. – 608 s.
4. Martynyuk O. Y. Opyt formyrovanyya kompetentnostnoy modely vypusknyka pedahohycheskoho vuza kak normy kachestva y bazy otsenky rezul′tatov obrazovanyya / O. Y. Martynyuk. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://testor.ru/files/qualimetry/3.doc.
5. Matematychnyy analiz u zadachakh i prykladakh: u 2 ch. : [navch. posib.] / [L. I. Dyuzhenkova, T. V. Kolesnyk, M. Ya. Lyashenko ta in.]. – Kyiv : Vyshcha shk., 2002. – Ch. 1. – 462 s.
6. Merzlyak A. H. Alhebra : [pidruchnyk] / [A. H. Merzlyak, D. A. Nomirovskyy, V. B. Polonskyy, M. S. Yakir]. – Kharkiv. : Himnaziya, 2011. – 431 s.
7. Mykhalin H. O. Shcho povynen znaty vchytel matematyky pro elementarni funktsiyi / H. O. Mykhalin, O. P. Tomashchuk. – Kyiv : UDPU, 1995. – 102 s.
8. Sokolenko L. O. Metodyka navchannya naukovykh osnov funktsionalnoyi zmistovoyi liniyi maybutnikh vchyteliv matematyky / L. O. Sokolenko // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. – Cherkasy, 2017. – Vyp. 11. – S. 77–87.
9. Sokolenko L. O. Tekhnolohiya navchannya teoretychnykh osnov zmistovoyi liniyi «Rivnyannya i nerivnosti» / L. O. Sokolenko // Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» Khersonskoho derzhavnoho universytetu. – Kherson, 2017. – Vyp. LXXIV. – T. 2. – S. 168–173.
10. Sokolenko O. I. Vyshcha matematyka : [pidruchnyk] / O. I. Sokolenko. – Kyiv : Vydavnychyy tsentr «Akademiya», 2002. – 432 s.
11. Sokolenko O. I. Vyshcha matematyka v prykladakh i zadachakh: [navch. posib.] / O. I. Sokolenko, H. A. Novyk. – Kyiv : Lybid, 2001. – 248 s.

Соколенко Л. А. Опыт формирования специальных компетентностей во время обучения дисциплине «Научные основы школьного курса математики»

Специальные компетентности, под которыми понимают владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие, относятся к многочисленным видам профессиональных компетентностей учителя. Их формирование у студентов, овладевающих специальностью 014.04 «Среднее образование (Математика)» в университетах, происходит, в частности, при усвоении дисциплин, на которых школьный курс математики рассматривается с позиций общих идей и понятий фундаментальных наук, составляющих ее основу.

В данной статье мы описываем опыт формирования специальных компетентностей при обучении дисциплине «Научные основы школьного курса математики» студентов-магистрантов Национального университета «Черниговский коллегиум» имени Т.Г. Шевченко. Определив ряд специальных компетентностей, мы обосновываем, иллюстрируя их конкретными примерами, что именно такими компетентностями должен обладать учитель математики, способный осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне.

Ключевые слова: *специальные компетентности, научные основы, школьный курс математики, уравнение, предикат, функция, отображение.*

Sokolenko L. A. Experience of forming special competencies while training the discipline "Scientific foundations of the school mathematics course"

Special competencies, which are understood to be the possession of their own professional activities at a sufficiently high plant, the ability to design their further professional development, relate to the multiplicity types of professional competencies of the teacher. Their formation at the students who study the specialty 014.04. "Secondary education (Mathematics)" at universities, occurs, in particular, in the mastering of disciplines in which the school course of mathematics is considered from the standpoint of general ideas and concepts of basic sciences that make up its basis.

In this article we describe the experience of forming special competencies during the study of the discipline "Scientific Fundamentals of the School Course of Mathematics" of undergraduate students of the National University "Chernihiv Collegium" named after T.G. Shevchenko. Having determined a number of special competencies, we substantiate them by illustrating their concrete examples, what the mathematics teacher should have, exactly, these competences, to be able to carry out professional activities on the high plane.

Key words: *special competencies, scientific foundations, school mathematics course, equation, predicate, function, into mapping.*

УДК 787.61:372.878

Сологуб В. Д.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАННЯ БАРОКОВИХ АНСАМБЛЕВИХ ТВОРІВ НА КЛАСИЧНІЙ ГІТАРІ

У статті аналізуються методичні аспекти, пов'язані з виконанням гітарних творів доби бароко. У разі інтерпретації барокових ансамблевих камерно-інструментальних творів перед виконавцями виникає ряд завдань, які потребують розгляду. Необхідне створення редакцій, які б адаптували твори, написані для п'ятиструнної гітари, до можливостей сучасної класичної. Наголошується, що багато чинників у творах доби бароко залишаються на вибір музикантів, а саме темп, деякі аспекти ритмічної організації, мелізматика, динаміка. Це потребує ретельної підготовки гітариста, щоб виконання не змінило авторського задуму та відповідало духу епохи. Зазначено, що в барокових творах значна варіативність у партії гітари пов'язана з мелізматикою – найчастіше використовуються трель та мордент. В ансамблевих творах, розрахованих для гітарного виконавства, можливі різні варіанти використання інших музичних інструментів, які так само мають визначатися специфікою доби бароко – дуети, тріо з додаванням флейти, скрипки, віолончелі.

Ключові слова: *класична гітара, камерно-інструментальний ансамбль, виконавство, мелізматика, інтерпретація, бароко, гра.*

Одним із найбільш розповсюджених виконавських складів, до яких звертаються композитори, є камерно-інструментальні ансамблі. Інтерес до невеликого складу зумовлений рядом причин. Насамперед, камерно-інструментальні мініатюри досить часто виступали своєрідною творчою лабораторією для митців. Крім цього, подібні жанри мали тривалішу історію існування, порівняно з масштабними та розгорнутими творами, призначеними для виконання оркестром. Камерні ансамблі дозволяють максимально проявитися творчій фантазії митця. Можливі різні варіанти поєднань інструментів в ансамблевій грі. Так, одним із типів ансамблів, що привертають науковий інтерес, є ті, де одним з інструментів є класична гітара. Проте виконання камерних барокових творів пов'язане з рядом складнощів – як технічного, так і психологічного рівня. Виокремлення аспектів, на які варто звернути увагу в процесі опанування музичного камерного інструментального твору доби бароко, де одним із учасників є класична гітара, є актуальним та таким, що може віднайти практичне втілення в сучасній музичній педагогіці.

Аналіз особливостей гри на гітарі розроблений у ряді робіт вітчизняних та російських авторів. Музично-виконавські традиції західноєвропейської гітарної школи аналізуються в праці В. О. Блажевича. Питання, пов'язані з виконанням гітарних творів доби бароко, висвітлюються В. А. Камініком. Деякі аспекти інтерпретації барокових творів в умовах сучасного виконавства представлені в роботі Ж. М. Закрасняної. Дослідження гітари в камерному ансамблі здійснює О. Петропавловський. Проте ряд питань, насамперед пов'язаних із виконанням барокових гітарних ансамблів, не знайшли висвітлення у вітчизняній музичній педагогіці.

Метою дослідження є виокремлення особливостей виконання ансамблевих барокових творів на класичній гітарі та розкриття методичних аспектів, пов'язаних з їх інтерпретацією.

Гітара є музичним інструментом, який надзвичайно розповсюджений у сучасній культурі. Проте сучасного вигляду вона здобула відносно недавно, і цьому передував тривалий процес модифікації та зміни близьких до неї струнно-щипкових інструментів. У якості одного з «пращурів» гітари можна вважити кіфару (κιθάρα), гра на якій була наявна ще за часів давніх цивілізацій. Саме до цих часів належать і перші теоретичні узагальнення, пов'язані з музичним мистецтвом. Суто інструментальна музика сприймалася як та, що пов'язана з чуттєвим началом, танцювальністю. Можливість її використання ставилася під сумнів античними авторами. Проте спів, який супроводжувався грою на кіфарі, сприймався як більш благородна діяльність, адже вербальний текст наповнював твір сенсом, а звучання кіфари було таким, що могло приборкувати пристрасті.

З поширенням християнства ставлення до інструментальної музики залишається не надто схвальним. Основою богослужінь стала виключно вокальна музика, де на перший план виходив не музичний, а вербальний компонент. Проте в народному побуті досить часто використовувалися струнно-щипкові інструменти, стаючи уособленням танцювального, розважального начала. З приходом доби Відродження докорінним чином змінюється ставлення до інструментальної музики. Набувають розвитку музичні жанри, одні сімейства інструментів починають змінювати інші. В цей час можна казати про різні функції, які виконують інструменти в музичній практиці цього часу – сольне виконавство, ансамблеве й акомпанування. «У виконавській практиці в цей час вже можна виділити три основні форми: акомпанемент, інструментальний ансамбль та сольне виконання. Завдяки віртуозам-виконавцям (Луїсу Мілану, Джону Доуленд, Франческо да Мілано та ін.) струнні щипкові інструменти, в т. ч. і гітара, брали активну участь у розвитку кожної з цих форм» [5, с. 9].

Власне попередниками гітари можна вважати лютню, на якій грали європейські музиканти, та інструмент уд, який отримав своє розповсюдження завдяки тому, що його привезли маври до Іберії у VIII ст. В. О. Блажевич відзначає, що достатньо важко визначити, який саме інструмент виступає безпосереднім прообразом

гітари – лютня, ліра, кіфара грецька, італійська віола чи іспанська віуела, адже виконавська практика гри на кожному з них вплинула на формування гітари сучасного типу. Після формування гітари досить тривалий час вона мала лише п'ять струн, а вже згодом їх стало шість. «Однак визначити, який із перелічених інструментів передував появі гітари, достатньо важко. Можна сказати, що кожен із них вплинув на становлення гітари, яка свого нинішнього вигляду набула в кінці XVIII ст. в Іспанії, а саме – до п'яти попередніх струн додалася шоста (Е), а здвоєні струни замінилися одинарними. Відтоді гітара почала розповсюджуватися по всіх країнах Європи і світу» [1, с. 355–356].

Класична гітара використовується в сучасній музичній практиці як сольний інструмент, як ансамблевий, наявні також гітарні концерти. Але найчастіше гітара представлена у ансамблі з іншими інструментами. Невеликі виконавські склади – дуети, тріо, квартети – виступають найбільш доцільними та збалансованими. Поєднання гітари з іншими інструментами у рамках камерного ансамблю дозволяє максимально проявити її техніко-виразні та естетичні властивості. Якщо говорити про ансамблеві твори з використанням гітари, які входять до репертуару сучасного гітариста, то зазвичай виконуються ті, які були написані вже після остаточної модифікації інструменту. Адже, хоч і залишилися занотовані гітарні твори, які були написані до її остаточної модифікації, поширеної сьогодні, їх виконання постає досить складним завданням. Серед творів, які лише нещодавно потрапили в репертуар класичних гітаристів, виокремлюються барокові. Насамперед це було зумовлено тим, що вони були написані для барокової гітари, яка мала лише п'ять струн. Їх сприйняття як тих, що відразу можливі для виконання на шестиструнній гітарі, проте без однієї струни, наражається на труднощі технічного характеру, пов'язаними з незручною аплікатурою і т. п. Під час виконання барокових творів необхідним є перегляд самого тексту, адже його нотація могла бути представлена і на нотоносцях, і буквеними табулятурами. Певні труднощі можуть виникнути під час створення інтерпретації твору через те, що динамічні відтінки, особливості мелізматики, навіть вибір інструментів залишалися на вибір виконавця чи, точніше, мали декілька редакцій навіть у їх творця.

Серед гітарних ансамблів доби бароко можна згадати ті, автором яких є Робер де Візе – французький композитор, співак, лютніст та гітарист, що був учасником Королівської музичної спільноти та королівським вчителем гри на гітарі. О. Петропавловський відзначає роль Робера де Візе для розвитку гітарної музики: «У кінці XVII ст. гітара стала популярною при королівських дворах – особливо при англійському та французькому. Багато придворних гітаристів-композиторів (Франческо Корбетта, Робер де Візе та ін.) зробили значний внесок у становлення різних жанрів камерно-інструментальної музики – сюїти, тріо-сонати, сольної сонати; часто вони зверталися і до камерно-вокальних жанрів – дуетів для голосу з гітарою» [5, с. 9]. Хоча твори Візе виконувались за його життя, проте після модифікації гітари певний час вони залишалися непридатними для виконавців, адже процес їх адаптації для шестиструнної гітари мав враховувати особливості трактування інструменту часів бароко. У «Книзі п'єс для гітари, присвячених Королю» (1686) – збірнику Візе, який дійшов до наших днів, – містилося 33 п'єси. Володимир Камінік – один із перших російських виконавців, який почав цікавитися грою на всіх типах старовинних гітар (віуелі, бароковій гітарі, ренесансній гітарі) – здійснив спробу адаптації творів Візе для шестиструнної гітари, опублікувавши в 2016 р. у Санкт-Петербурзі «Книгу п'єс для гітари, присвячених королю». У передмові до даної збірки Камінік зазначає, що, як і більшість барокових композиторів, Візе робив варіанти власних творів для різних інструментів – теорби, лютні чи барокової гітари, змінюючи тональності та прийоми гри, в першу чергу для того, щоб полегшити гру на них. У збірнику, адаптованому для шестиструнної гітари, ансамблеві твори представлені як ті, що допускають можливість наявності декількох варіантів виконання. Перша лінія – мелодія, друга – партія гітари, третя – басова лінія. Робер де Візе записував власну музику як поєднання мелодії та цифрованого басу, з деякими можливими мелізмами без їх розшифрування.

Наразі виконання ансамблів Візе передбачає вільний вибір інструментів, які супроводжуватимуть гітару. «Ймовірно передбачалося, що за цим записом музичні твори можна грати на будь-якому гармонічному інструменті (лютня, теорба, клавесин і т. п.) або в ансамблі, де верхній рядок гратиме будь-який мелодичний інструмент, а нижній – гармонічний або група континуо. Таким чином, кожен музикант або ансамбль могли прилаштувати п'єсу для власних інструментів» [2, с. 4]. Якщо дотримуватися настанов виконання творів доби бароко, максимально наближених до «автентичного» звучання, то це вимагає творчого підходу в інтерпретуванні. Звісно, чимале значення мало розуміння авторського задуму у грі ансамблю. Іноді досить чіткі авторські позначення спрощували їх відтворення виконавцями. «В табулятурі де Візе показує один із варіантів інтерпретації власних творів саме для барокової гітари. Розшифровку деяких прикрас, точні гармонії, арпеджіо, pacreado і навіть аплікатуру пальців лівої руки» [2, с. 4].

Альтернативою виконання ансамблевих барокових гітарних творів є та, що формується в рамках «історично обізнаного виконавства» – HIPP. Вітчизняна дослідниця Ж.М. Закрасняна надає визначення цьому напрямку, пов'язаному з інтерпретацією творів доби бароко. «Виникає рух, що здобув назву historically informed performance practice – «історично обізнана виконавська практика» (прийняте скорочення – HIPP) або historically informed performance – «історично обізнане виконавство» (скорочено HIP). Це та назва, якою себе позначили виконавці, що ратують за аутентичне відтворення музичних творів доби бароко. Їх мета досягається завдяки тривалим дослідженням, пов'язаним із вивченням свідоцтв сучасників епохи бароко про звучання як людських голосів, так і музичних інструментів» [3, с. 269]. Відповідно до парадигми, запропонованої в рамках HIPP, про-

понується виконувати твори на автентичних інструментах. Дана настанова є не надто прийнятною за умови відсутності в широкому вжитку копій інструментарію доби бароко. Проте інші пропозиції, пов'язані з поширенням імпровізаційності, яка була неодмінною частиною виконавства у бароковій музиці, є цілком слушними. Як вже було зазначено, в барокових творах значна варіативність була пов'язана з мелізматикою. Передбачалося, що виконавці – як вокалісти, так й інструменталісти – повинні імпровізувати, «розквітчувати» музичний текст, прикрашати його, додаючи форшлаги, морденти та інші мелізми. «Найбільш часто використовуються позначення мелізмів у партії гітари – трель та мордент. Буква чи цифра над мелізмом позначали звук, що входив у цю прикрасу. Також зустрічаються апподжіатура, вібрато, легато, арпеджіо і навіть гольпе» [4, с. 31].

Під час виконання барокового твору, окрім прочитання самого музичного тексту, творчого підходу потребує і вирішення такого важливого чинника музичної тканини, як метроритмічна основа. «І, використовуючи рядки мелодії і баса, ви можете створити свій варіант інтерпретації. Це стосується, перш за все, різних тлумачень прикрас, які у разі повторення частин можна міняти, створюючи таким чином невелику варіацію, арпеджованим обіграванням акордів, невеликими ритмічними змінами» [2, с. 4–5]. У збірнику Візе немає жодного темпового позначення, немає їх також у редакції В.А. Камініка. Кожна з частин сюїти була пов'язана з певним танцем, специфіку виконання якого було закладено в самому жанрі. Камінік надає у передмові приблизні рекомендації щодо характеру виконавства, підкреслюючи, що це підходить для вже зрілих музикантів, підготовлених грати відповідно до наявних традицій.

Окрім того, що вибір темпу залишається вільним вибором виконавців, на думку В.А. Камініка, доречним є використання «нерівних нот» – notes inegales. Даний прийом можна застосовувати зрідка, коли «попарно граються восьмі або шістнадцяті, одна з нот коротше або довше» [2, с. 5]. Подібна ритмічна «свобода» дозволяє бути йому більш виразним та схвильованим, що було притаманне для французької музики доби бароко. Його використання наближатиме звучання до аутентичного звучання, надаючи іншого характеру фразі чи навіть усій п'єсі.

За рахунок того, що вибір інструментів, які використовуватимуться у грі барокових ансамблів, стає завданням виконавців, виникає широке поле для прояву творчого підходу. Різноманітні типи оркестрування, що виникатимуть шляхом поєднання інструментів, можуть створити велику кількість комбінацій. Проте тут також варто враховувати ряд чинників. Насамперед, вибір інструментів має відповідати тим, які застосовувалися у добу бароко. Тобто йдеться про тембральну відповідність. По-друге, обрання того чи іншого інструменту пов'язане з відтворенням тої чи іншої функції в музичній тканині. Наприклад, доцільним є створення однотембрального ансамблю – дуету чи тріо гітар. Продуктивним буде поєднання гітари зі скрипкою та віолончеллю; гітари з флейтою; гітари з флейтою та скрипкою та т. п. У XVIII – XIX ст. власне і формуються типові камерні склади з використанням гітари. «Таким чином, у цей період склався «класичний» камерно-ансамблевий репертуар і класичні інструментальні склади – гітарний дует, дует зі скрипкою, флейтою, фортепіано; тріо, квартет і т. д., у яких гітара постає як повноправний партнер. Крім цього, вона брала активну участь у становленні інструментальних жанрів камерної музики – сонати, концерту» [5, с. 10]. У разі створення подібних ансамблів необхідне дотримання динамічного балансу між інструментами. Адже звучання сучасних інструментів розраховане на більш високий динамічний рівень, порівняно з бароковими.

Виконання творів доби бароко на класичній гітарі пов'язане з рядом завдань, які постають перед виконавцями. Насамперед необхідне застосування творчого підходу, пов'язаного зі створенням інтерпретаційної версії. За рахунок того, що багато чинників у цих творах залишаються на вибір музикантів, а саме темп, деякі аспекти ритмічної організації, мелізматика, динаміка, їх виконання потребує ретельної підготовки, яке б не змінило авторського задуму та відповідало духові епохи. В ансамблевих творах, розрахованих для гітарного виконавства, можливі різні варіанти використання інших музичних інструментів, які так само мають визначатися специфікою доби бароко.

Використана література:

1. Блажевич В. О. Музично-виконавські традиції західноєвропейської гітарної школи / О. В. Блажевич // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 14–15 квітня 2016 р., м. Київ. – Київ, 2016. – С. 353–360.
2. Визе Р. Королевский учитель игры на гитаре: Пьесы из сюиты ре минор / Р. де Визе / обработка для шестиструнной гитары В. А. Каминик. – Санкт-Петербург, 2016. – 20 с.
3. Закрасняна Ж. М. Барокова опера та її актуалізація в сучасній музичній культурі / Ж. М. Закрасняна // Молодий вчений. – 2017. – № 10. – С. 268–271.
4. Каминик В. А. Искусство игры на гитаре. Ренессанс и Барокко / В. А. Каминик. – Санкт-Петербург, 2008. – 124 с.
5. Петропавловский А.А. Гитара в камерном ансамбле : автореф. дисс. … канд. искусствоведения : 17.00.02. «Музыкальное искусство» / А. А. Петропавловский. – Нижний Новгород, 2006. – 21 с.

References:

1. Blazhevych V. O. Muzychno-vykonavski tradytsiyi zakhidnoyevropeyskoyi hitarnoyi shkoly / O. V. Blazhevych // Profesiyna mystetska osvita i khudozhnya kultura: vyklyky KHKHI stolittya. Materialy II Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, 14–15 kvitnya 2016 r., m. Kyiv. – Kyiv, 2016. – S. 353–360.

2. Vyze R. Korolevskyy uchytel yhry na hytare: Pesy yz syuyty re mynor / R. de Vyze / obrabotka dlya shestystrunnoy hytary V. A. Kamynyk. – Sankt-Peterburh, 2016. – 20 s.
3. Zakrasnyana Zh.M. Barokova opera ta yiyi aktualizatsiya v suchasniy muzychniy kulturi / Zh.M. Zakrasnyana // Molodyy vchenyy. – 2017. – № 10. – S. 268–271.
4. Kamynyk V. A. Yskusstvo yhry na hytare. Renessans y Barokko / V. A. Kamynyk. – St. Petersburg, 2008. – 124 s.
5. Petropavlovskyy A. A. Hytara v kamernom ansamble : avtoref. dyss. … kand. yskusstvovedenyya : 17.00.02. «Muzykalnoe yskusstvo» / A. A. Petropavlovskyy. – Nyzhnyy Novhorod, 2006. – 21 s.

Сологуб В. Д. Методические аспекты исполнения барочных ансамблевых произведений на классической гитаре

В статье анализируются методические аспекты, связанные с исполнением гитарных произведений эпохи барокко. В случае интерпретации барочных камерно-инструментальных ансамблевых произведений перед исполнителями возникает ряд задач, требующих рассмотрения. Необходимо создание редакций, адаптирующих произведения, написанные для пятиструнной гитары, к возможностям современной классической. Отмечается, что многие факторы в произведениях эпохи барокко остаются на выбор музыкантов, а именно темп, некоторые аспекты ритмической организации, мелизматика, динамика – это требует тщательной подготовки гитариста, чтобы исполнение не изменило авторского замысла и соответствовало духу эпохи. Отмечено, что в барочных произведениях значительная вариативность в партии гитары связана с мелизматикой – чаще всего используются трель и мордент. В ансамблевых произведениях, рассчитанных для гитарного исполнительства, возможны различные варианты использования других музыкальных инструментов, которые так же должны определяться спецификой эпохи барокко – дуэты, трио с добавлением флейты, скрипки, виолончели.

Ключевые слова: *классическая гитара, камерно-инструментальный ансамбль, исполнение, мелизматика, интерпретация, барокко, игра.*

Sologub V. D. Methodical aspects of the performance of baroque ensemble works on classical guitar

The article analyzes the methodological aspects associated with the performance of guitar works of the Baroque era. In the case of the interpretation of baroque chamber-instrumental ensemble works, a number of tasks arise before the performers that need to be considered. It is necessary to create editions that adapt the works written for the five-string guitar to the possibilities of modern classical. It is noted that many factors in the works of the Baroque era remain at the choice of musicians, namely – pace, some aspects of rhythmic organization, melismatics, dynamics – this requires careful preparation of the guitarist so that the performance does not change the author’s idea and corresponded to the spirit of the era. It is noted that in baroque works considerable variability in the guitar part is associated with melismatics – most often trill and mordent are used. In ensemble works writhed for guitar performance, various options for the use of other musical instruments are possible, which should also be determined by the specifics of the Baroque era – duets, trios with the addition of flute, violin, cello.

Key words: *classical guitar, chamber-instrumental ensemble, performance, melismatics, interpretation, baroque, game.*

УДК 378.046.4:004(045)

Сологуб О. С.

ПРО СТАН СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИСТІВ МЕТОДИЧНИХ УСТАНОВ РАЙОНІВ, МІСТ ТА ОБ’ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД

У статті йдеться про проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності методиста. Розглянуто вітчизняні та зарубіжні документи і дослідження щодо професійно-особистісного розвитку андрагогів в умовах переходу до суспільства знань, питання інформаційно-цифрової компетентності методистів методичних установ районів, міст та об’єднаних територіальних громад. Також у статті проаналізовано результати проведеного нами онлайн-опитування методистів щодо стану сформованості у них інформаційно-цифрової компетентності. Для обґрунтування добору запитань анкети окреслено рівні професійного розвитку методиста, основні аспекти його роботи з цифровими технологіями, сфери застосування цифрових технологій, а також навички та компетенції, якими повинен володіти сучасний андрагог. На основі результатів анкетування окреслено основні проблеми та подальші дії щодо розвитку інформаційно-цифрової компетентності методистів методичних установ районів, міст, об’єднаних територіальних громад у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: *інформаційно-цифрова компетентність, методист, компетенція, ключові компетентності, професійний розвиток, цифрові технології.*

Із розвитком цифрових технологій гостро постає проблема професійного зростання педагогічних працівників, здатних підготувати випускника Нової української школи до життя в цифровому суспільстві. Трансформація постіндустріального суспільства в інформаційне та початок цифрової епохи, який ознаменувався переходом до суспільства знань, цінністю якого є потужність мереж, які з’єднують людей, місця та ідеї, зумовлює необхідність зміни освітньої парадигми, головним завданням якої має стати забезпечення рів-

ного доступу до якісної освіти, сприяння безперервному навчанню особистості впродовж життя. Сьогодні для молоді важлива здатність навчатися, гнучкість, адаптованість, готовність кардинально змінювати сферу діяльності. За даними Нового медіаконсорціуму Horizon (NMC Horizon), провідної дослідницької ініціативи, що об'єднує близько 200 країн та досліджує тенденції, виклики та розвиток технологій, які можуть вплинути на навчання, 65% робочих місць, на яких буде зайняте сучасне покоління Z, ще не існують [1, с. 4]. У своєму щорічному звіті NMC Horizon зазначає, що вирішальним завданням освіти на найближчі роки стане підвищення цифрової грамотності, а для його розв'язання необхідно давати учням справжній досвід навчання, пропонуючи їм проекти, які можна застосовувати у реальному світі. Не менш важливою є підтримка педагогічних працівників, які використовують цифрові технології у навчальному процесі [7, с. 7]. Значної популярності набуває STEM, STEAM-освіта. Американський центр Pew Research Center опублікував результати дослідження, які демонструють, що особи, працевлаштовані у галузі науки, техніки, інженерії та математики (STEM), мають в середньому на 29% вищу заробітну плату [2].

На жаль, володіння цифровими новинками, методиками їх застосування у школі, бачення стратегії розвитку цифрових технологій в освіті є сьогодні проблемою вчителя. Формування інформаційно-цифрової компетентності методистів методичних установ районів, міст та об'єднаних територіальних громад (далі – ОТГ), як однієї з ключових компетентностей Нової української школи, одним із головних завдань, адже саме андрагоги здійснюють науково-методичний супровід вчителя, допомагають йому оволодівати перспективними знаннями та технологіями.

Професійний та особистісний розвиток андрагогів в умовах переходу до суспільства знань, професійний розвиток на основі компетентнісного підходу досліджували Н. Бібік, О. Бондарчук, І. Зязюн, О. Карамушка, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, М. Романенко, О. Савченко, В Семиченко, О. Сухомлинська. Професійну компетентність методиста розглядали у своїх дослідженнях Л. Васильченко, В. Дивак, Я.Катюк, Л.Набока, В.Пуцов, Н Ручинська, М.Скрипник та ін. Проблеми підготовки керівних і педагогічних працівників до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі обґрунтовано в роботах В. Бикова, М. Гриньової, В. Гуменюк, М. Жалдака, Ю. Жука, Л. Забродської, А. Кочаряна, В. Лапінського, С. Литвинової, Н. Морзе, В. Олійника, Ю. Рамського, О. Самойленка, Л. Чернікової, та ін. Питання цифрової, інформаційно-цифрової компетентності розглянуто в роботах П. Гілстера, Р. Крумсвіка, Дж. Романі, В. Сидоренко, Г. Солдатової, документах ЮНЕСКО, Європейської комісії, ISTE та ін.

Проте, не дивлячись на певне наукове підґрунтя щодо проблеми професійного розвитку методистів методичних установ районів, міст та ОТГ, висвітлені лише окремі його аспекти.

Окреслити рівні професійного розвитку методиста методичної установи району, міста, ОТГ, основні аспекти його роботи з цифровими технологіями та сфери їх застосування; здійснити аналіз результатів анкетування методичних працівників щодо стану сформованості інформаційно-цифрової компетентності, акцентувати увагу на головних проблемах та шляхах їх вирішення у системі післядипломної педагогічної освіти.

Для визначення стану сформованості інформаційно-цифрової компетентності методистів методичних установ районів, міст та ОТГ було проведено онлайн-анкетування методичних працівників на базі вітчизняних інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також тестування, спостереження, опитування та бесіди. Для створення анкети ми використали Google Forms як ефективний інструментарій, який дозволив охопити велику аудиторію респондентів та у короткий термін проаналізувати результати опитування.

Питання анкети охоплювали:

1) Рівні професійного розвитку методистів методичних установ міст, районів та ОТГ з питань роботи з цифровими технологіями.

Надамо визначення поняття цифрових технологій, яке опубліковано в останніх документах Європейської комісії: «***Цифрові технології*** – будь-який продукт або послуга, які можуть бути використані для створення, перегляду, поширення, зміни, збереження, отримання, передавання та приймання інформації в електронному вигляді в цифровій формі» [6, с. 90]. Це визначення є найзагальнішим концептом та використовується у визначенні цифрової компетентності у документах Єврокомісії [3, с. 4] замість "IST" (технології інформаційного суспільства) та "ICT" (інформаційно-комунікаційні технології), які використовувались у визначенні 2006 року, та охоплюють повний набір пристроїв, програмного забезпечення чи інфраструктури, а саме: комп'ютерні мережі та онлайн-обслуговування, яке підтримується ними (наприклад, вебсайти, соцмережі, онлайн-бібліотеки, інше); будь-який вид програмного забезпечення, яке може бути як мережевим, так і встановленим у визначеному місці; будь-який вид технічного забезпечення або пристроїв наприклад, персональні комп'ютери, мобільні пристрої, інтерактивні дошки); будь-який вид цифрового вмісту (наприклад файли, інформація, дані).

Спираючись на структуру рівнів професійного розвитку педагогічних та науково-педагогічних працівників [10, с. 32; 14, с. 5], Національну рамку кваліфікацій [12], ми обґрунтували такі рівні професійного розвитку методистів із питань роботи з цифровими технологіями:

– ***базовий (застосування знань)*** – набір технологічних навичок, що характеризує здатність методичного працівника розв'язувати прості завдання відповідно до видів своєї діяльності з використанням цифрових технологій;

– ***поглиблений (засвоєння знань)*** – рівень, що характеризує здатність методичного працівника розуміти та самостійно розв'язувати чітко визначені завдання в галузі професійної діяльності з використанням цифрових технологій;

– ***професійний (розв'язування завдань)*** – рівень, що характеризує здатність методичного працівника розв'язувати комплексні завдання, адаптуватись до інших завдань у галузі професійної діяльності з використанням цифрових технологій; організовувати співробітництво, навчання педагогічних працівників з використанням цифрових технологій;

– ***експертний (продукування знань, вирішення проблем)*** – рівень, що характеризує здатність методичного працівника розв'язувати складні проблеми з багатьма взаємодіючими факторами, здійснювати інноваційну діяльність, створювати нові знання, матеріали, продукти та ін. з використанням цифрових технологій, пропонувати нові ідеї, бачити стратегії розвитку галузі.

2) Аспекти роботи методичного працівника з цифровими технологіями. Оскільки стандарти інформаційно-цифрової компетентності методистів розроблені у науковій літературі не повною мірою, будемо враховувати ключові аспекти роботи вчителів, працівників у сфері освіти дорослих та науково-педагогічних працівників у сфері вищої освіти. Для їх виокремлення ми звернулись до вітчизняних та міжнародних документів, які присвячені дослідженню меж і стандартів у сфері цифрової компетентності в освіті: Європейських рамок цифрової компетентності викладачів Об'єднаного дослідницького центру (JRC) Європейської комісії (DigCompEdu), які розроблені для педагогічних працівників усіх рівнів, включно з освітою дорослих [6, с. 8]; рекомендацій ЮНЕСКО щодо структури ІКТ-компетентностей учителів [15, с. 5]; стандарту ІКТ-компетентності викладачів класичного університету [10, с. 32]; стандартів для адміністраторів (administrators), тренерів (coaches) та викладачів (educators) [1], розроблених Міжнародним об'єднанням із питань використання технологій у освіті ISTE та ін.

Отже, ми виділили такі аспекти діяльності методиста методичної установи району, міста, ОТГ з питань його роботи з цифровими технологіями:

– розуміння ролі цифрових технологій в освіті;
– базовий рівень володіння цифровими технологіями;
– використання цифрових технологій у професійній діяльності;
– використання цифрових технологій для здійснення оцінювання та моніторингу якості освіти;
– сприяння формуванню інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників;
– організація співпраці педагогічних працівників засобами цифрових технологій;
– професійний розвиток.

3) Сфери застосування цифрових технологій, навички та компетенції сучасного андрагога: технологічна грамотність, інформаційна грамотність, критичне застосування цифрових технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; комунікація та співпраця; робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки; медіаграмотність, розуміння етики роботи з інформацією; створення цифрових ресурсів; критичне мислення, вирішення проблем тощо [3, с. 4; 4; 9, с. 11; 14, с. 102].

За стажем роботи на посаді методиста респонденти розподілились так: 30,9% опитаних мають стаж до 3 років, 36,3% методичних працівників працюють на посаді від 4 до 10 років, стаж від 11 до 20 років мають 21,5% опитаних та 11,3% респондентів мають стаж понад 20 років. В анкетуванні взяли участь 41,6% методистів ОТГ (23,8% респондентів із міських територіальних громад та 17 % – з селищних). На запитання: «Оцініть швидкість Інтернету на Вашому робочому місці» – 31,4% дали відповідь «висока», 59,9% – «середня» та 8,8% – «низька».

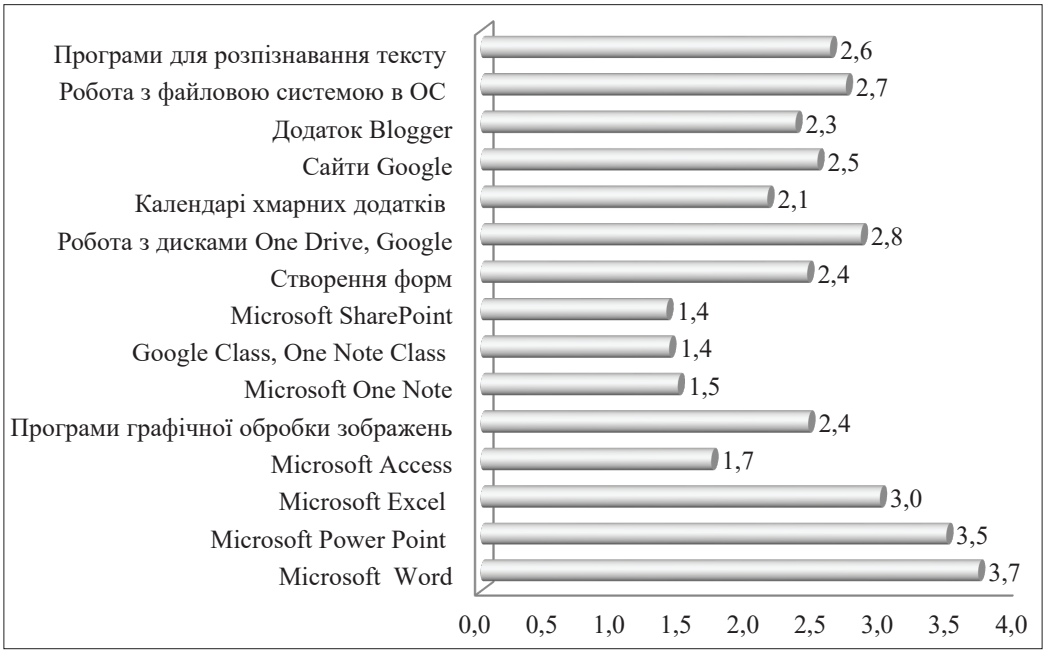


Рис. 1. Рівень володіння методистами програмами та додатками (від 0 до 4 балів).

Анкетування показало, що методисти знайомі з документами національного рівня (законами, державними програмами та ін.), у яких відображені напрямки інформатизації освіти, а також з нормативними документами, створеними у методичній установі, де вони працюють, які регулюють у ній освітню політику у сфері інформатизації та використання цифрових технологій (більше 90% опитаних), проте участь у створенні цих документів брали лише 41,5% опитаних.

Також респондентам було запропоновано оцінити свій рівень володіння програмами та додатками за п'ятибальною шкалою оцінювання (0 – «не володію», 1 – «початковий», 2 – «середній», 3 – «достатній», 4 – «високий»). Результати оцінювання представлено на рис.1. Аналізуючи дані діаграми, приходимо до висновку, що подальшу роботу щодо формування технологічних навичок необхідно спрямувати на роботу з базами даних, створення сайтів, блогів, онлайн-форм, програм для оброблення цифрових даних, засобів для оцінювання та моніторингу, онлайн-сервісів для організації спільної роботи учасників освітнього процесу та ін.

На запитання: «Чи самостійно Ви встановлюєте програмне забезпечення на свій персональний комп'ютер та мобільний пристрій?» позитивну відповідь дали 54,1% респондентів. Електронною поштою користуються майже усі опитані, лише 0,8% респондентів, указали, що не мають власної скриньки. На мобільних пристроях поштовими сервісами користуються 66,4% респондентів, хмарними сервісами – 49,7%. Аналіз відповідей щодо навичок безпеки в Інтернеті показав, що цей напрям роботи теж потребує уваги. До прикладу, на запитання: «Чи знаєте Ви, які заходи запобігають крадіжці особистих даних в мережі Інтернет?» більше третини опитаних дали відповідь «ні», 14,2% не знають, які заходи сприяють захисту від негативного контенту в мережі Інтернет, 16,2% не володіють навичками критичного оцінювання інформації.

Аналіз блоку запитань, який стосувався використання методистами цифрових технологій у професійній діяльності та сприяння формуванню інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників, виявив, що методисти ще недостатньо здійснюють фасилітативну функцію, яка полягає у сприянні формуванню інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників. Так, до прикладу, власний сайт (блог), пов'язаний із професійною діяльністю, мають 49,9% опитаних, власне е-портфоліо – 26,7%. На запитання «Чи використовуєте Ви хмарні сервіси, онлайнові календарі під час планування роботи?» 46,6% відповіли, що таким чином використовують даний сервіс для планування роботи у методичній установі, 39,5% опитаних використовують його для планування заходів з педагогами, 35,3% не використовують у роботі. Низький відсоток методистів діляться досвідом використання цифрових технологій з педагогами (рис. 2).

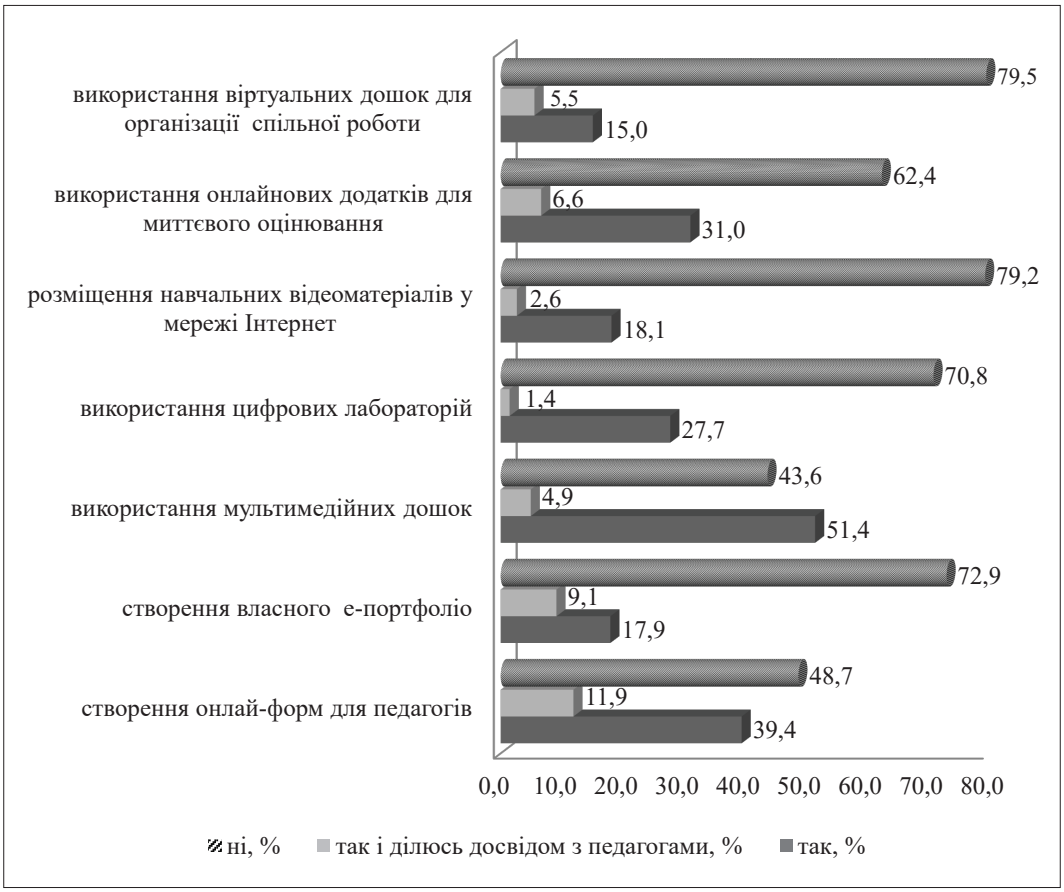


Рис. 2. Використання методистами цифрових технологій у професійній діяльності та сприяння формуванню інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників

Частину анкети було відведено на запитання, пов'язані з продукуванням знань. До прикладу, на запитання: «Чи маєте Ви розроблені посібники, підручники, інші ресурси щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі?». Відповідь «так» дали 25,4% опитаних, на запитання: «Чи розміщуєте Ви власні відеоматеріали, пов'язані з професійною діяльністю, на своєму каналі You Tube?» – 17,9%. Досвід організації і проведення дистанційних курсів мають 21% опитаних.

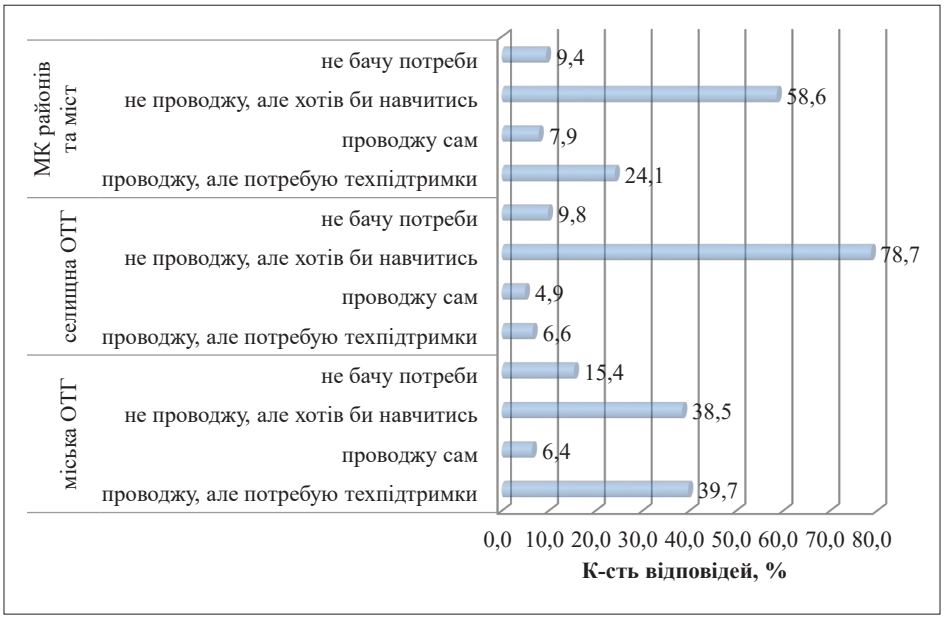


Рис. 3. Проведення методистами вебінарів для педагогічних працівників

Також респондентам були запропоновані запитання стосовно організації співпраці педагогічних працівників засобами цифрових технологій. 63,3% методистів є учасниками однієї або більшої кількості різноманітних професійних груп та спільнот у соціальних мережах. До них належать групи, створені як на всеукраїнському рівні, так і на рівні області, району, міста, ОТГ. Проте на запитання: «Чи модеруєте Ви у соцмережі професійну групу (спільноту)?», відповідь «так, вона об'єднує педагогічних працівників» ми отримали лише від 28,6% опитаних, «ні, але планую створити» – від 55,4% та «ні, створювати не планую» – від 16% респондентів. Вебінари для педагогів проводять 6% методичних працівників; проводять, але з техпідтримкою 23,7%; проводять і навчають цьому педагогів лише 4,6% опитаних осіб; 54,9% методистів не проводять вебінарів, але бажають цьому навчитись, та 10,3% респондентів не бачать потреби у такому виді діяльності. Проте аналіз даних у розрізі районів та міст, а також міських та селищних ОТГ вказує на те, що гостро постає проблема з підготовки методистів ОТГ, особливо це стосується методистів, які працюють у методичних установах селищних територіальних громад (рис.3). Таку тенденції можна відстежити при аналізі й інших запитань анкети.

Окремий блок запитань стосувався професійного розвитку методистів. 27,3% осіб мають досвід виступу на онлайн-конференціях на обласному рівні, на всеукраїнському – лише 2% та 1% брали участь у таких заходах на міжнародному рівні. Решта 72,7% не мають такого досвіду. 88,9% методистів на запитання: «Чи відвідуєте Ви освітні сайти, портали щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі?» дали відповідь «так», навчались на тренінгах з питань використання цифрових технологій та мають відповідні сертифікати 52% опитаних, 49% мають досвід проходження курсів підвищення кваліфікації за дистанційною формою навчання.

Отже, проаналізувавши результати опитування, ми виявили проблеми, які потрібно вирішувати у курсовий та міжкурсовий період у системі післядипломної педагогічної освіти, створюючи організаційно-педагогічні умови для неперервного розвитку інформаційно-цифрової компетентності методистів методичних установ міст районів та ОТГ: забезпечення випереджальності, адаптивності та гнучкості, відкритості та доступності освітнього процесу, індивідуальної освітньої траєкторії його учасників; підвищення ролі неформальної та інформальної освіти для забезпечення неперервного професійного зростання методистів; зосередження уваги методистів на різноманітних видах коучингових занять із використанням цифрових технологій, розв'язання проблемних завдань та проектів, які сприятимуть формуванню у методистів здатності до організації співробітництва, виконання функцій лідера професійного зростання педагогічних працівників за допомогою сучасних технологій; сприяння накопиченню у методичних працівників досвіду зі створення нових продуктів за допомогою цифрових технологій, професійної етики спілкування в мережі, участі у процесах інформатизації не лише методичної установи району, міста чи ОТГ, у якій вони працюють, але й на всеукраїнському та міжнародному рівнях.

Використана література:

1. 2017 Digital Literacy Impact Study [Online] / NMC Horizon. November 2017. URL: https://www.nmc.org/publication/2017-digital-literacy-impact-study-an-nmc-horizon-project-strategic-brief/ (accessed at 24.01.2018).
2. 7 facts about the STEM workforce [Online] / Pew Research Center. JAN 25, 2018. URL: http://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/01/09/7-facts-about-the-stem-workforce/ (accessed at 28.01.2018).
3. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning / European Comission. Brussels, 17.1.2018 / URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf (accessed at 2.01.2018).
4. Digital Literacy Fundamentals [Online] / Canadas centre for digital and media literacy. URL: http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals (accessed at 31.01.2018). Title from the screen.
5. ISTE Standards [Online] / Society for Technology in Education. URL: https://www.iste.org/standards. (accessed at 24.01.2018). Title from the screen.
6. Redecker Christine, Punie Yves. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu [Online] // Publications Office of the European Union. 2017. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu (accessed 05.01.2018).
7. The NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K–12 Edition [Online] // New Media Consortium. 2017. 64 p. URL: https://www.nmc.org/publication/nmccosn-horizon-report-2017-k-12-edition/ (accessed at 22.12.2017). Title from the screen.
8. Биков В. Ю. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України [Текст]: метод. реком. / В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. Київ: Атіка, – 2010. – 88 с.
9. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]: Проект для обговорення / МОН України. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf .
10. Морзе Н. В. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти / Н. В. Морзе, А. Б. Кочарян // Інформаційні технології й засоби навчання. 2014. Т. 43, вип. 5. С. 27–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_43_5_5. (дата звернення: 05.01.2018).
11. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті: посібник / Биков В. Ю., Овчарук О. В. та інші. Київ: Педагогічна думка, 2017. 160 с.
12. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. 2011. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341–2011-%D0%BF (дата звернення: 05.01.2018).
13. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19. (дата звернення: 20.09.2017).
14. Сидоренко В.В. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності педагога Нової української школи за двохетапною дистанційно-очною формою навчання / В. В. Сидоренко // Відкрита освіта та дистанційне навчання: від теорії до практики: матер. ІІ-ої Всеукр. Електронної наук.-практ. конф. ДВНЗ «УМО» НАПН України. м. Київ. Україна. – С. 99–106.
15. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО [Електронний ресурс] // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. № 20(279), 2013. ЮНЕСКО. Версия 2.0 UNESCO, 2011. URL: http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf (дата звернення: 05.01.2018).

References:

1. 2017 Digital Literacy Impact Study [Online] / NMC Horizon. November 2017. URL: https://www.nmc.org/publication/2017-digital-literacy-impact-study-an-nmc-horizon-project-strategic-brief/ (accessed at 24.01.2018). [In English].
2. 7 facts about the STEM workforce [Online] / Pew Research Center. JAN 25, 2018. URL: http://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/01/09/7-facts-about-the-stem-workforce/ (accessed at 28.01.2018). [in English].
3. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning / European Comission. Brussels, 17.1.2018/ URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf (accessed at 2.01.2018). [in English].
4. Digital Literacy Fundamentals [Online] / Canadas centre for digital and media literacy. URL: http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals (accessed at 31.01.2018). Title from the screen. [in English].
5. ISTE Standards [Online] / Society for Technology in Education. URL: https://www.iste.org/standards . (accessed at 24.01.2018). Title from the screen.
6. Redecker Christine, Punie Yves. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu [Online] // Publications Office of the European Union. 2017. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu (accessed 05.01.2018). [in English].
7. The NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K–12 Edition [Online] // New Media Consortium. 2017. 64 p. URL: https://www.nmc.org/publication/nmccosn-horizon-report-2017-k-12-edition/ (accessed at 22.12.2017). Title from the screen. [in English].
8. Bykov V. Yu. Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei v systemi osvity Ukrainy [Fundamentals of standardization of information and communication competences in the education system of Ukraine] [Tekst]: metod.rekom. / V. Yu. Bykov. Kyiv : Atika. 2010. 88 s. [in Ukrainian].
9. Kontseptsiia novoi ukrainskoi shkoly [New Ukrainian School Concept] [Elektronnyi resurs]: Proekt dlia obhovorennia / MON Ukrainy. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (data zvernennia: 10.07.2017). [in Ukrainian].
10. Morze N. V. Model standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetu v konteksti pidvyshchennia yakosti osvity [Ict competence standards for higher educators and quality assurance in education] / N. V. Morze, A. B. Kocharian // Informatsiini tekhnolohii y zasoby navchannia. 2014. T. 43, vyp. 5. S. 27–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_43_5_5. (data zvernennia: 05.01.2018). [in Ukrainian].
11. Otsiniuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti uchniv ta pedahohiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv v osviti [Evaluation of information and communication competence of pupils and teachers in the conditions of European integration processes in education] : posibnyk / Bykov V. Yu., Ovcharuk O., V. ta inshi. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2017. 160 s.

[in Ukrainian].
12. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [Approval of the National Qualifications Framework] [Elektronnyi resurs] // Verkhovna Rada Ukrainy. 2011. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341–2011-%D0%BF (data zvernennia: 05.01.2018). [In Ukrainian].
13. Pro osvitu [About education] [Elektronnyi resurs] : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII / Verkhovna Rada Ukrainy. URL:http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19. (data zvernennia: 20.09.2017). [In Ukrainian].
14. Sydorenko V. V. Rozvytok informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly za dvokhetapnoiu dystantsiino-ochnoiu formoiu navchannia [Development of information and digital competence of the teacher of the New Ukrainian school in a two-stage distance-learning form] / V. V. Sydorenko // Vidkryta osvita ta dystantsiine navchannia: vid teorii do praktyky: mater. II-oi Vseukr. Elektronnoi nauk.-prakt. konf. DVNZ «UMO» NAPN Ukrainy. m. Kyiv. Ukraina. 30.11.2017. S. 99–106.
15. Struktura IKT-kompetentnosty uchytelei. Rekomendatsyy [UNESCO ICT Competency Framework for Teachers] [Elektronnyi resurs] // Visnyk LNU im. Tarasa Shevchenka. № 20(279), 2013. YuNESKO. Versyia 2.0 UNESCO, 2011. URL: http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf (data zvernennia: 05.01.2018). [in Russian].

Сологуб А. С. О состоянии сформированности информационно-цифровой компетентности методистов методических учреждений районов, городов и объединенных территориальных громад

В статье поднимается проблема формирования информационно-цифровой компетентности методиста. Рассмотрены отечественные и зарубежные документы и исследования, касающиеся вопросов профессионально-личностного развития андрагогов в условиях перехода к обществу знаний, информационно-цифровой компетентности методистов методических учреждений районов, городов и объединенных территориальных громад. Также в статье проанализированы результаты онлайн-опроса методистов, раскрывающие состояние сформированности у них информационно-цифровой компетентности. В работе также обозначены уровни профессионального развития методиста, основные аспекты его работы с цифровыми технологиями, сферы применения цифровых технологий, а также навыки и компетенции, которыми должен обладать современный андрагог. По результатам анкетирования намечены дальнейшие действия по развитию информационно-цифровой компетентности методистов методических учреждений районов, городов, объединенных территориальных общин в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: *информационно-цифровая компетентность, методист, компетенция, ключевые компетентности, профессиональное развитие, цифровые технологии.*

Solohub O. S. About the state of formation of information and digital competence of methodologists of methodological institutions of districts, cities and united territorial communities

The article deals with the problems of forming the informational-digital competence of a methodologist. The analysis is made of domestic and foreign documents and researches on professional and personal development of andragogs in the conditions of transition to a society of knowledge, professional development on the basis of a competent approach, issues of information and digital competence of methodologists of methodological institutions of districts, cities and united territorial communities. The article also analyzes the results of our online survey of methodologists regarding the state of formation of their information and digital competence. To substantiate the selection of questions for a questionnaire, the author outlines the level of professional development of a methodologist, the main aspects of his/her work with digital technologies, the scope of digital technologies, as well as the skills and competences that a modern andragogue must possess. Based on the results of the questionnaire, the main problems and further actions concerning the development of informational and digital competence of methodologists of methodological institutions of districts, cities, united territorial communities in the system of in-service teacher training education are outlined.

Key words: *informational and digital competence, methodologist, key competences, professional development, digital technologies.*

УДК 378:159.923

Співак Я. О., Бахов І. С.

ВЕКТОРИ УСПІХУ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті розглянуто основні теоретичні сегменти загальної компетентності фахівця, професійної компетентності, соціально-правової компетентності соціального працівника. Схарактеризовано соціально-правову компетентність та її структурні компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісний, емоційний, рефлексивний). Досліджено функції практичної діяльності соціального працівника, виокремлено основні завдання сучасного соціального працівника. Акцентовано увагу на особистісних якостях фахівця соціальної сфери в процесі професійної діяльності. Підкреслено, професіоналізм сучасного фахівця із соціальної роботи містить здатність аналізувати ситуацію, правильно її сприймати, брати до уваги всі існуючі альтернативи та робити необхідний вибір; уміння встановлювати контакт із людьми. Зроблено висновок, що вектори успіху сучасного соціального працівника залежать від його професійної компетентності, коли соціально-правова компетентність стає пріоритетним сегментом професійної діяльності.

Ключові слова: *компетенції, соціально-правова діяльність, компетентність соціального працівника, самореалізація особистості, саморегуляція, самовдосконалення, професійна самосвідомість.*

Формування професійної компетентності, компетенцій та готовності фахівців соціальної роботи до продуктивної діяльності з різними категоріями населення підкреслює необхідність не лише системної єдності, цілісності розвитку особистості й діяльності, а й оволодіння інноваційними, успішними механізмами та технологіями соціальної роботи.

У освітньому середовищі більшості країн зміст професійної компетентності соціального працівника містить як рівні базової і спеціальної освіти, так і вміння акумулювати широкий досвід у практичній діяльності, формування професійних умінь та навичок.

Компетентність як специфічна характеристика конкретної професійної діяльності суб'єкта розглядається в роботах багатьох учених В. Андрющенка, А. Деркача, О. Дубасенюк, Ю. Жукова, І. Зимньої, Е. Зеєра, Н. Кузьміної, В. Огнев'юка, Л. Петровської, В. Поліщук, П. Растянникова, О. Савченко, І. Семенова, С. Сисоєвої, А. Ситникова, Ю. Татур, А. Хуторського, Є. Яблокова.

Активний розвиток соціальної роботи в сучасному українському соціумі переконливо показує необхідність якісної професіоналізації цієї гуманної практики, що, в свою чергу, вимагає підвищеної уваги до формування професійної компетентності соціального працівника.

Проаналізувати теоретичні сегменти загальної та професійної компетентності фахівця, соціально-правової компетентності соціального працівника. Дослідити функції практичної діяльності соціального працівника, виокремити основні завдання сучасного соціального працівника.

Варто зазначити, що ефективність професійної діяльності фахівця багато в чому залежить від умінь, досвіду, особистісних якостей, тобто від його професіоналізму та професійної компетентності. Компетентний соціальний працівник повинен володіти методами, прийомами, технологіями соціальної роботи, а також уміннями, необхідними для їх застосування, відповідно до викликів часу.

Поділяємо точку зору науковців [2; 3; 4; 11] про те, що компетентність *є інтегральним поняттям*, у якому об'єднані рівні: компетентність як здатність до інтеграції знань і навичок та їх використання в умовах сучасного соціуму, що швидко змінюються; концептуальна компетентність; компетентність в емоційній сфері, компетентність у галузі сприйняття; компетентність в окремих сферах діяльності тощо.

Нам імпонує судження, що компетентність визначається як:

– поєднання психологічних якостей, психологічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю і вміннями виконувати певні функції;

– досконалене знання своєї справи та складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів та засобів для виконання намічених цілей;

– здатність окремої особистості правильно оцінити ситуацію, що склалася і прийняти відповідне рішення, що дозволяє досягти практичного чи іншого результату [3].

Австралійський дослідник Т. Хоффман стверджує, що поняття компетентності можна виразити трьома способами: видимі й реєстровані результати діяльності; як деякі стандарти виконання діяльності; особистісні властивості, що визначають ефективність тієї чи іншої діяльності [12].

Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність ефективного виконання конкретних дій у предметній галузі, включаючи вузько предметне знання, особливі предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії [8]. Він виділяє «вищі компетентності», які передбачають наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організовувати людей для виконання поставлених цілей, готовності оцінювати й аналізувати соціальні наслідки своїх дій [13].

Як видно з аналізу, у поняття «компетентність» включається здатність особистості успішно виконувати певну професійну діяльність. Тому компетентність визначається, виходячи з аналізу видів діяльності, виконуваних фахівцями при розв'язанні завдань у певній професійній галузі.

Безсумнівно, компетентність – багаторівневе утворення з компонентами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру. Це складна єдина система внутрішніх психологічних складових і властивостей особистості професіонала-фахівця, що містить знання та вміння. Формується зв'язок і з глибинними властивостями особистості: з потребою у спілкуванні, упевненістю в собі і самооцінкою. Компетентність містить такі характеристики, як відповідність особистості важливості справи, результативність та успіх у проблемних ситуаціях. Сюди додається і знання наслідків застосування конкретних способів та їх впливу на ефективності конкретної діяльності [7].

Варто зазначити, що в процесі вирішення завдань професійної підготовки фахівців соціальної сфери необхідно виконувати окремі види діяльності. Кількість видів діяльності, які можна виділити при виконанні завдання, залежить від її складності, напряму, якостей фахівців, що беруть участь у його вирішенні. Приміром, соціальні працівники, здійснюючи соціально-правову діяльність, досить часто змушені стикатися з питаннями надання консультативно-правової допомоги.

Аналіз професійної діяльності соціальних працівників показує, що вони не тільки осмислюють, але й вирішують безпосередньо практичні завдання щодо надання соціально-правової, консультативної допомоги. Відтак соціальний працівник повинен мати: якісну професійну підготовку та знання в різних галузях законодавства; володіти достатньо високою правовою культурою, бути високоерудованою людиною; володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні та економічні процеси в суспільстві, мати широку обізнаність про різні соціальні групи населення; мати професійний такт, здатний викликати симпатію і довіру

в оточуючих, дотримуватися професійної таємниці, делікатності у всіх питаннях, які зачіпають сторони життя людини; володіти емоційною стійкістю, вміти сумлінно виконувати свій обов’язок, залишаючись спокійним, доброзичливим та уважним до підопічного; вміти приймати потрібне рішення в несподіваних ситуаціях, чітко формулювати свої думки, грамотно і дохідливо їх викладати [5].

Зазначимо, що соціально-правова компетентність соціального працівника, є сукупністю якостей, що відображають ступінь кваліфікації, рівень знань, умінь і навичок, готовності та здатності, які пов’язані із здійсненням соціальної та правової діяльності.

Соціально-правова компетентність фахівця, зокрема соціального працівника, складається з компонентів. Кожен компонент розглядається в структурі реалізації соціально-правової діяльності соціального працівника відповідно до специфіки норм права. Для їх виявлення застосовуються кваліфікаційні характеристики та нормативно-правові документи, що регламентують професійну діяльність соціального працівника, вимоги державного освітнього стандарту вищої професійної освіти [6]. Соціально-правова компетентність, як і будь-яка інша, містить такі структурні компоненти: 1) мотиваційний – мотиви, цілі, ціннісні установки фахівця, припускає ставлення до професійної діяльності як до цінності, потреба в розвитку своєї соціально-правової компетентності; прагнення до особистісного самовдосконалення; функціональне призначення мотиваційного компонента полягає в тому, що його сформованість опосередковує розвиток інших компонентів соціально-правової компетентності; 2) когнітивний – знання теоретичних і методологічних основ правознавства; нормативно-правових актів; технологій соціально-правової роботи; сучасних інформаційних технологій; вимог, що пред’являються до сучасного соціального працівника; 3) діяльнісний – визначає стиль поведінки, вибір способів поведінки та вирішення практичних завдань, включає умови успішної реалізації соціально-правової компетентності; цей компонент передбачає наявність готовності фахівця до самореалізації в соціально-правовій діяльності, конкретні результати, досягнуті в процесі її здійснення, основні якості, притаманні на поведінковому рівні, розвиток здатності вирішувати соціально-правові завдання; 4) ціннісний – сукупність психологічних характеристик особистості (професійно значущі якості професіонала-фахівця і його цінності), готовність до прояву особистої ініціативи; ціннісне ставлення до професії; готовність працювати з нужденними; ціннісне ставлення до подій; 5) емоційний – припускає емоційно-вольову саморегуляцію поведінки особистості в ситуації професійної діяльності з метою досягнення високих результатів; прояв емоційно-вольової активності включає емоційність як позитивний емоційний фактор – реакцію на успіх і невдачу – емотивність, як ціннісний показник усвідомлення суб’єктом необхідності соціально-правової діяльності, позитивне активне емоційне забарвлене ставлення до особистісного та професійного самовдосконалення; 6) рефлексивний – відстеження людиною цілей, процесу та результатів своєї діяльності, а також самооцінка спеціаліста на основі самосвідомості й рефлексії, тобто усвідомлення та оцінювання тих внутрішніх змін, які в ньому відбуваються; тільки адекватна самооцінка забезпечує успіх у розвитку соціально-правової компетентності; рефлексія людини як суб’єкта соціально-правової компетентності охоплює всі її компоненти: осмислення власного рівня професійної компетентності, стилю поведінки, особливостей ціннісно-мотиваційної сфери та інших питань.

Зауважимо, що професіоналізм сучасного фахівця із соціальної роботи містить: здатність аналізувати ситуацію, правильно її сприймати, брати до уваги всі існуючі альтернативи та робити необхідний вибір; уміння встановлювати контакт із людьми, здійснювати диференційований підхід до клієнтів; використовувати в соціальній роботі інноваційні та ефективні технології проектування, моделювання та інші [3].

Без сумніву, головним внутрішнім стимулом дієвості в соціальній сфері є альтруїстична мотивація – бажання фахівців із соціальної роботи приносити користь своїм клієнтам і суспільству. Також до значимих внутрішніх стимулів належить можливість постійного прояву самостійності, ініціативи і творчості в роботі. До зовнішніх стимулів належить суспільне визнання важливості професії соціального працівника, усвідомлення необхідності її здійснення для підвищення соціального здоров’я і благополуччя громадян, прояв поваги з боку оточуючих [9].

Незаперечним є те, що соціально-правова компетентність сучасного успішного соціального працівника знаходиться в структурі його загальної професійної компетентності, базується на її структурних сегментах. Звернемося до аналізу професійної компетентності сучасного соціального працівника.

Професійна компетентність соціального працівника зумовлена сукупністю його професійних знань, умінь, навичок; комплексом психологічних особливостей та професійно значущих якостей і здібностей. Здатність досягати найвищих успіхів в професійній діяльності багато в чому залежить від самооціночних здібностей (самоорганізація, самоконтроль, самовдосконалення, самоосвіта). Фахівець має бути психологічно готовим до діяльності в соціальній сфері, мати сформоване професійне мислення, вміти самостійно аналізувати конкретну ситуацію, оцінювати можливі наслідки та брати відповідальність за рішення, які часто пов’язані з життям людини.

Варто зазначити, що соціальний працівник, який не одержав спеціальних і наукових знань щодо роботи з тією чи іншою категорією населення, не може приступати до професійної діяльності. Однак за наявності необхідних знань, фахівець повинен постійно удосконалювати свої практичні навички, оскільки об’єкт, на який спрямована діяльність, постійно змінюється [2].

Основні завдання соціального працівника полягають у тому, щоб допомогти клієнтові знайти себе, своє місце в динамічно мінливому світі,зорієнтуватися в нових соціальних відносинах. Фахівець із соціальної роботи повинен мати навички саморегуляції, самоорганізації (уміти опановувати свої думки, почуття, поведінку, проводити самоспостереження), що є основою самовдосконалення й професійного росту. В особливих, важких або екстремальних умовах діяльності, коли зовнішні або внутрішні фактори викликають порушення нормальної діяльності функціональних систем, виникає природна потреба відновити рівновагу, збалансованість психічних процесів. У результаті усвідомлення ситуації з'являється мотив тієї або іншої дії з метою пристосування до нестандартної обстановки, відбувається активізація системи психічної саморегуляції, виникає потреба «зібратися», «мобілізуватися», «перебудуватися». Це характерно для початку рефлексії, коли найчастіше запускається механізм самоаналізу й самооцінки, вироблення й прийняття рішень [4].

Діяльність соціального працівника має слугувати створенню атмосфери комфорту та безпеки особистості, забезпеченню охорони життя та здоров'я громадянина, створенню гуманних здорових відносин у соціальному середовищі. Професійний успіх соціального працівника визначається результативністю його діяльності, а результат залежить від професійних можливостей фахівця соціальної сфери [9].

Щодо особистісного аспекту майбутньої діяльності соціального працівника, то він передбачає розкриття можливостей суб'єкта, формування його мотивів, інтересів, професійно-особистісних якостей у процесі цілеспрямованої взаємодії на рівні «педагог-студент», враховуючи, що соціальний працівник має працювати в системі «людина-людина», то при цьому більші вимоги ставляться до професійно-особистісних якостей.

Відтак, професійна компетентність є важливою умовою успіху діяльності соціального працівника та показником його можливостей. Поняття «компетентність соціального працівника» складається з наявних у майбутнього фахівця соціальної сфери професійних компетенцій, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, вміння застосовувати здобуті компетенції, знання, вміння та навички на практиці. Рівень компетентності соціального працівника визначається ступенем сформованості всіх означених елементів, їх вдалого поєднання.

Відповідно до цього, професійна компетентність визначається не просто як сума компетенцій, знань, необхідних для надання професійної допомоги і послуг окремим особам, групам, організаціям, громадянам, а як певний рівень професіоналізму, невіддільний від сукупності особистісних якостей, психологічних характеристик, які сприяють створенню індивідуального «професійного почерку», професійного стилю.

Варто враховувати те, що фахівець виконує свої ролі, працюючи в соціальних службах установ, підприємств і організацій різних відомств, в освітніх, культурних і медичних установах, будинках, мікрорайонах або зонах соціального обслуговування сімей, а також займаючись приватною практикою. Дії фахівця в його професійних ролях представляють сукупність конкретних механізмів, необхідних для реалізації цілого ряду професійних функцій.

За змістом діяльності фахівця соціальної роботи виділяють такі функції: організаційну (організація соціальних служб, залучення до їх роботи громадськості та спрямування діяльності на надання різних видів допомоги і соціальних послуг); посередницьку (забезпечення партнерської взаємодії й участі в рішенні проблеми органів влади та інших соціальних установ); правозахисну (використання законів та їх правових актів для захисту прав клієнта і надання йому допомоги); інформаційну (забезпечення потреб особистості у соціальній допомозі інформацією про соціальні послуги); психологічну, педагогічну, соціально-медичну, соціально-побутову (виявлення необхідності та сприяння в наданні відповідної допомоги різним категоріям населення) та інші. [4, с. 24-26; 5, с. 30]:

За використовуваними технологіями виділяють такі функції: діагностичну (постановка соціального діагнозу, визначення змісту проблеми групи або індивіда); прогностичну (прогнозування розвитку соціальних процесів і вироблення моделей соціальної поведінки); профілактичну (приведення в дію механізмів попередження негативних соціальних явищ); реабілітаційну (організація роботи щодо соціальної адаптації та реабілітації) та інші [10].

Виконуючи різні професійні ролі та функції, соціальний працівник виробляє особливий стиль поведінки, систему власної унікальної діяльності з надання соціальної допомоги й підтримки клієнта.

Велике значення для успішної професіоналізації має спрямованість фахівця із соціальної роботи, яка складається із системи цінностей та мотивації його діяльності. Вона зумовлює професійну придатність до практичної соціальної роботи. Стиль поведінки, професійна компетентність фахівця із соціальної роботи зумовлені сукупністю його професійних компетенцій, знань, умінь, навичок; комплексом психолого-педагогічних особливостей, професійно важливих якостей та здібностей. Здатність досягати найвищих успіхів в професійній діяльності багато в чому залежить від самооціночних здібностей (самоорганізація, самоконтроль, самовдосконалення, самоосвіта). Соціальний працівник повинен бути психологічно готовим до діяльності в соціальній сфері, мати сформоване професійне мислення, вміти самостійно аналізувати конкретну ситуацію, оцінювати можливі наслідки та брати відповідальність за обрані рішення, які часто пов'язані з життям людини.

Доречно акцентувати увагу на професійно важливих особистісних якостях фахівця соціальної роботи:

– психолого-педагогічні: особливості психічних процесів (пам'ять, мислення, сприймання, відчуття, уява); увага, як стан свідомості та умова виконання діяльності; психічні стани (працездатність, енергійність, ініціативність, стресостійкість, низький рівень тривожності); емоційно-вольові прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність та ін.

– інтелектуальні: соціальний інтелект (здатність аналізувати стани інших людей, передбачати розвиток подій); творче мислення (здатність приймати нестандартні рішення, діяти у невизначених ситуаціях); аналітичність, реалістичність, інтуїтивність, прогностичність, критичність, гнучкість мислення; ерудиція та кругозір; достатній освітній рівень та ін.;

– професійна самосвідомість: самоорганізація, самоконтроль, самокритичність, адекватна самооцінка, прагнення до самовдосконалення й самоосвіти, самонавіюваність, уміння керувати власними емоціями та поведінкою, змінювати власні стани.

Важливими є професійно важливі морально-етичні та вольові якості фахівця соціальної роботи: емпатійність (здатність до співчуття, співпереживання, відчуття настрою людини, розуміння її внутрішнього світу); делікатність, тактовність, уважність до клієнта (звернення уваги на настрій клієнта, його самопочуття, дотримання принципу «не зашкодь»); терпимість (повага до інтересів, переконань, ідеалів, потреб, звичок інших людей, сприймання людини такою якою вона є, з її правом на обраний спосіб життя); витримка і терплячість (контроль над власними емоціями на виклики роздратованості, агресивності та ін.); висока духовна культура й моральність, етична поведінка, гуманність, милосердя, чуйність, безкорисливість (спрямованість на інтереси, потреби і захист людської гідності клієнта, бажання допомогти, симпатія до інших); чесність (правдивість у поясненні становища клієнта, можливостей вирішення його проблем, можливих труднощів); об’єктивність та справедливість (рівне ставлення до клієнта, не зважаючи на власні симпатії, адекватне оцінювання його проблем); моральна чистота в професійних справах, конфіденційність (уміння зберігати таємницю, якщо вона не несе загрозу іншим людям); порядність, відповідальність (моральна відповідальність за свою поведінку і наслідки власних дій), емоційно-позитивне ставлення до людей: доброзичливість, доброта, любов до людей, оптимізм (уміння сприймати людину як самоцінність, формувати позитивні почуття до неї, вселяти надію на краще).

Важливим сегментом професійної діяльності соціального працівника є такі професійно-операційні якості та здібності:

– професійні знання: теоретичні (з психології, педагогіки, соціології, медицини, права, геронтології та ін.) та практичні (володіння технологіями соціальної роботи), уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, навички роботи з різними категоріями клієнтів, що знаходяться в різних умовах і ситуаціях;

– організаторсько-комунікативні здібності: уміння швидко встановлювати контакт із людьми, виявляти їх установки, очікування; атрактивність (привабливість особистості, уміння вислухати клієнта та спрямувати бесіду в конструктивне русло); уміння викликати симпатію і довіру співрозмовника й створювати сприятливу атмосферу у взаємовідносинах з ним; красномовство (уміння впливати і переконувати).

Сукупність особистісних якостей, що змінюються в процесі професійного становлення, утворюють комплекс професійних здатностей фахівця із соціальної роботи, які виступають операційними механізмами рішення проблем клієнтів. Нормою регулювання професійної діяльності та результатом самореалізації особистості в цій діяльності виступає професіоналізм, що характеризується стійким рівнем знань, умінь і навичок, який дозволяє досягати ефективності й успіху [1].

Професіоналізм фахівця із соціальної роботи включає: здатність аналізувати ситуацію, правильно її сприймати, брати до уваги всі існуючі альтернативи та робити необхідний вибір; уміння встановлювати контакт із людьми, здійснювати диференційований підхід до клієнтів; здібність управляти діяльністю соціальної служби, використовувати в соціальній роботі технології проектування, моделювання та інші.

Серед компонентів професіоналізму особливе значення має його комунікативна складова. Оскільки різноманіття форм взаємодії в соціальній роботі проявляє себе через численні форм соціальної комунікації, вона пронизує всі сторони професійної діяльності фахівця. Через комунікативні акти встановлюється контакт та вибудовується система відносин із клієнтом, відбувається спілкування, здійснюється розуміння й пізнання його проблем. Соціальна комунікація – це двосторонній процес обміну інформацією та спосіб дії в суспільстві, що веде до взаєморозуміння його учасників. Соціальний працівник повинен уміти вислухати й зрозуміти, пояснити й довести, запитати й відповісти, переконати, створити атмосферу довіри в бесіді, знайти індивідуальний психологічний підхід до клієнта, розв’язати конфлікт, зняти напругу. В основі такої діяльності лежить комунікативна техніка спілкування, володіння якою є важливою ознакою професійної придатності фахівця із соціальної роботи. Характеристики, що складають професійний портрет фахівця з погляду володіння ним комунікативною технікою, називають комунікативною професіограмою. Фахівець із соціальної роботи повинен знати мовний етикет і вміти його використати; уміти формулювати цілі і завдання ділового спілкування; організовувати спілкування й управляти ним; аналізувати предмет спілкування, розбирати скаргу, заяву, ставити питання й конкретно відповідати на них; володіти навичками й прийомами ділового спілкування, його тактикою й стратегією; уміти вести бесіду, співбесіду, ділову розмову, диспут, полеміку, дискусію, діалог, дебати, круглий стіл, ділову нараду, ділову гру; мати навички доводити й обґрунтовувати, аргументувати й переконувати, критикувати й спростовувати, досягати угод і рішень, компромісів і конвенцій, робити оцінки й пропозиції; володіти технікою мовлення, риторичними прийомами й фігурами, уміти правильно будувати промову й інші публічні виступи; уміти за допомогою слова проводити психотерапію, знімати стрес, страх, адаптувати клієнта до відповідних умов, коректувати його поведінку й оцінки.

Таким чином, завдання фахівця із соціальної роботи полягає у тому, щоб допомогти клієнтові знайти себе, знайти своє місце в динамічно мінливому світі, зорієнтуватися в нових соціальних відносинах. Фахівець із соціальної роботи повинен мати навички саморегуляції, самоорганізації (уміти опановувати свої думками, почуття, поведінку, проводити самоспостереження), що є основою самовдосконалення й професійного росту. В особливих, важких або екстремальних умовах діяльності, коли зовнішні або внутрішні фактори викликають порушення нормальної діяльності функціональних систем, виникає природна потреба відновити рівновагу, збалансованість психічних процесів. У результаті усвідомлення ситуації з'являється мотив тієї або іншої дії з метою пристосування до нестандартної обстановки, відбувається активізація системи психічної саморегуляції, виникає потреба «зібратися», «мобілізуватися», «перебудуватися». Це характерно для початку рефлексії, коли найчастіше запускається механізм самоаналізу й самооцінки, вироблення й прийняття рішень. Професійна самосвідомість є провідним чинником, який зумовлює професіоналізація майбутніх фахівців із соціальної роботи. На початкових стадіях професійного становлення вирішальне значення мають протиріччя між особистістю й зовнішніми умовами життєдіяльності. На стадіях професіоналізації й особливо професійної майстерності провідного значення набувають протиріччя внутрішньо-суб'єктного характеру, що зумовлені внутрішньо-особистісними конфліктами, незадоволенням своїм професійним рівнем, потребою у саморозвитку, самореалізації, професійному зростанні. Розв'язання цих протиріч приводить до знаходження нових способів виконання професійної діяльності й, відповідно, підвищення професійного рівня.

Аналізуючи теоретичні сегменти загальної та професійної компетентності фахівця, соціально-правової компетентності соціального працівника, можна зробити висновок, що вектори успіху сучасного соціального працівника залежать від його професійної компетентності, коли соціально-правова компетентність стає пріоритетним сегментом професійної діяльності, спрямованої на захист, супровід, підтримку людей, зокрема молоді, дітей у сучасному соціумі. Перспективи наукових розвідок включають дослідження формування професійних компетентностей соціальних працівників для роботи у стресогенних середовищах в умовах сучасних суспільних реалій.

Використана література:

1. Гук О., Чернуха Н. Соціалізація студентської молоді: вектори успіху. Socialization of student youth: vectors of success. «Публічне урядування » Public management : collection. – № 5 (10) – December 2017. – Київ : ДП "Видавничий дім «Персонал», 2017. – С. 194-204.
2. Глузман О. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 51–61.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної роботи / за заг. редакцією проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Симферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Єрмаков І. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : наук.-метод. зб. / І. Єрмаков, Н. Софій. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
5. Капська А., Волинська Л., Карпенко О., Филипчук В. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / За ред. А. Капської. – Київ : ДЦСМ, 2003. – 87 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. / Дж. Равен – Москва : Когнито-Центр, 2002. – 400 с.
9. Співак Я., Бахов І. Education as a priority of successful socialization of personality in Ukraine. Paradigm of knowledge, № 1(27), 2018. – С. 54-64.
10. Фирсов М. Теория социальной работы: Учебное пособие для студентов. высш. учеб. заведений / М. Фирсов, Е. Студенова. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 432 с.
11. Хоружа Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Хоружа // Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць – Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – № 7. – (Серія «Психологія. Педагогіка»). – 202 с.
12. Antony A. Vass. Social work competences: core knowledge, values and skills. Sage, 1996. – 226 p.
13. Laura Vanderkam. Your core competences. (In "168 Hours: You Have More Time Than You Think"). Penguin Group Inc. 2011.

References:

1. Huk O., Chernukha N. M. Sotsializatsiya student•s′koyi molodi: vektory uspikhu. Socialization of student youth: vectors of success. «Publichne uryaduvannya» Public management : collection. – № 5 (10) – December 2017. – Kyiv : DP "Vydavnychyy dim "Personal", 2017. – S. 194-204.
2. Hluzman O. V. Bazovi kompetentnosti : sutnist′ ta znachennya v zhyttyevomu uspikhu osobystosti / O. V. Hluzman // Pedahohika i psykholohiya. – 2009. – № 2. – S. 51–61.
3. Entsyklopediya dlya fakhivtsiv sotsial′noyi roboty / za zah. redaktsiyeyu prof. I. D. Zvyeryevoyi. – Kyiv, Symferopol′ : Universum, 2012. – 536 s.
4. Yermakov I. Zhyttyeva kompetentnist′ osobystosti : vid teoriyi do praktyky : nauk.-metod. zb. / I. Yermakov, N. Sofiy. – Zaporizhzhya : Tsentrion, 2005. – 640 s.
5. Kaps′ka A. Y., Volyns′ka L. V., Karpenko O. H., Fylypchuk V. S. Komunikatyvna profesiyna kompetentnist′ yak umova vzayemodiyi sotsial′noho pratsivnyka z kliyentom / Za red. A. Y. Kaps′koyi. – Kyiv: DTSSM, 2003. – 87 s.

6. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti : Svitovyy dosvid ta ukrayins′ki perspektyvy / za zah. red. O. V. Ovcharuk. – Kyiv : K.I.S., 2004. – 112 s.
7. Kuz′mins′kyy A. I. Pedahohika vyshchoyi shkoly : navch. posib. / A. I. Kuz′mins′kyy. – Kyiv : Znannya, 2005. – 486 s.
8. Raven Dzh. Kompetentnost′ v sovremennom obshchestve. / Dzh. Raven – Moscow : Kohnyto-Tsentr, 2002. – 400 s.
9. Spivak Ya. O., Bakhov I. S. Education as a priority of successful socialization of personality in Ukraine. Paradigm of knowledge, № 1(27), 2018. – S. 54-64.
10. Fyrsov M. V. Teoryya sotsyal′noy raboty: Uchebnoe posobye dlya studentov. vyssh. ucheb. zavedenyy / M. V. Fyrsov, E. H. Studenova. – Moscow : VLADOS, 2001. – 432 s.
11. Khoruzha L. L. Kompetentnisnyy pidkhid v osviti: retrospektyvnyy pohlyad na rozvytok ideyi / L. L. Khoruzha // Pedahohichna osvita : teoriya i praktyka : zbirnyk naukovykh prats′. – Kyiv : KMPU imeni B.D. Hrinchenka, 2007. – № 7. – (Seriya "Psykholohiya. Pedahohika"). – 202 s.
14. Antony A. Vass. Social work competences: core knowledge, values and skills. Sage, 1996. –226 p.
15. Laura Vanderkam. Your core competences. (In “168 Hours: You Have More Time Than You Think”). Penguin Group Inc. 2011.

Спивак Я. О., Бахов И. С. Векторы успеха современного социального работника

В статье рассмотрены основные теоретические сегменты общей компетентности специалиста, профессиональной компетентности, социально-правовой компетентности социального работника. Охарактеризована социально-правовая компетентность и ее структурные компоненты (мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностный, эмоциональный, рефлексивный). Исследованы функции практической деятельности социального работника, выделены основные задачи современного социального работника. Акцентировано внимание на личностных качествах специалиста социальной сферы в процессе профессиональной деятельности. Подчеркнуто, что профессионализм современного специалиста социальной работы включает способность анализировать ситуацию, правильно ее воспринимать, принимать во внимание все существующие альтернативы и делать необходим выбор; умение устанавливать контакт с людьми. Сделан вывод о том, что векторы успеха современного социального работника зависят от его профессиональной компетентности, когда социально-правовая компетентность становится приоритетным сегментом профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *компетенции, социально-правовая деятельность, компетентность социального работника, самореализация личности, саморегуляция, самосовершенствование, профессиональное самосознание.*

Spivak Ya. O., Bakhov I. S. Vectors of success of the modern social worker

The article deals with the main theoretical segments of the general competence of the specialist, professional competence, social and legal competence of the social worker. Socio-legal competence is characterized, and its structural components are motivational, cognitive, activity, value, emotional, reflexive. The functions of practical work of a social worker are studied; the main tasks of a modern social worker are outlined. The attention is paid to the personal qualities of a specialist in the social sphere in the process of professional activity. It is emphasized that the professionalism of a modern social work specialist includes the ability to analyze the situation, correctly perceive it, take into account all existing alternatives and make the necessary choice; ability to establish contact with people. It is concluded that the vectors of the success of a modern social worker depend on his professional competence, when social and legal competence becomes a priority segment of professional activity.

Key words: *competences, social and legal activity, competence of the social worker, self-realization of the person, self-regulation, self-improvement, professional self-awareness.*

УДК 371.382:375.17

Стахова Л. Л.

РУХЛИВА ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

У статті висвітлено роль ігрової діяльності в дитячому віці та її вплив на процес корекції наявних порушень мовленнєвого розвитку, значення та особливості використання рухливих ігор та вправ у корекційно-розвивальній роботі в групах компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення в закладах дошкільної освіти. Визначено завдання рухливих ігор, які використовуються на логопедичних заняттях: пробудження у дитини бажання брати активну участь у корекційно-розвивальному процесі, підвищення пізнавальної активності та працездатності дітей, активізація процесів сприймання, уваги та пам’яті, розширення діапазону ігрових умінь та навичок, збільшення обсягу корекційного впливу. У статтю включено перелік рухливих ігор, що спрямовані на збагачення словника дитини іменниками, прикметниками, дієсловами, розвиток фонематичного сприймання, закріплення правильної вимови звуків, вміння складати речення, розвиток дрібної моторики пальців рук дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: *рухлива гра, порушення мовлення, корекційно-розвивальний процес, заняття, діти дошкільного віку.*

Достатній рівень розвитку мовлення є однією з важливих умов успішного навчання в школі. Мовленнєві порушення негативно впливають на психічне здоров’я дитини, тому необхідно допомогти їй подолати

ці порушення, забезпечуючи повноцінний всебічний розвиток. Нині гостро стоїть проблема ефективності корекційно-розвивального процесу в закладах дошкільної освіти, створення умов для повноцінного, всебічного розвитку особистості. Сприяти вирішенню цієї проблеми зможе раціональна організація системи корекції та розвитку мовлення дітей із використанням рухливої гри.

Дослідженням проблеми застосування гри в системі корекції порушень мовлення займалися А. М. Богуш, С. В. Кондукова, Л. П. Лепеха, М. К. Шеремет [1]. О. М. Коваленко пропонує рухливі ігри, спрямовані на формування зв'язного мовлення, удосконалення граматичної будови мовлення, активізацію словника, виховання звукової культури мовлення і навчання грамоти [2]. Окремі аспекти використання українських народних рухливих ігор у навчанні дітей дошкільного віку висвітлені в працях В. М. Верховинця, В. Т. Скуратівського, О. П. Усової, О. Ю. Яницької та ін. Х. Я. Сайко, Ю. В. Шаблінська досліджують роль ігрової діяльності у дитячому віці та її вплив на процес корекції наявних порушень мовлення [7]. Особливості ігрової діяльності як засобу розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників в умовах дошкільного закладу вивчає В. Любашина [4]. Гру як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників розглядає Ю. В. Рібцун [6].

Мета статті – висвітлити значення та особливості використання рухливих ігор та вправ у корекційно-розвивальній роботі в групах компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення в закладах дошкільної освіти.

Педагоги закладів дошкільної освіти знають, що ігровий метод дозволяє зробити процес навчання дітей дошкільного віку цікавим та захоплюючим. Учитель-логопед має побудувати заняття з дітьми дошкільного віку так, щоб воно було цікавим, проте не розважальним, ефективним, а не ефектним; педагог має навчати граючись, а не просто грати. Маленька дитина – діяч, діяльність якого проявляється, насамперед, у рухах та діях. Рухливі ігри, що супроводжуються певними діями та рухами, дозволяють одночасно задовольнити потребу дошкільників у русі та реалізувати завдання навчального характеру, дозволяють зняти напругу, підвищують працездатність, поліпшують якість засвоєння знань. Рухлива гра або вправа у русі – одне з найулюбленіших занять дітей. У процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки та почуття.

Рухливі ігри, нормалізуючи моторну функцію, допомагають вирішити ряд інших корекційно-виховних завдань: підвищують активність, розвивають наслідуваність, формуючи ігрові навички, удосконалюють просодичні компоненти мовлення, заохочують творчу активність дітей. Вони допомагають успішному формуванню мовлення, сприяють розвитку почуття ритму, гармонічності рухів, позитивно впливають на психічний стан дітей [6].

Рухливі ігри на логопедичних заняттях розв'язують декілька завдань:

– пробудження у дитини бажання брати активну участь у корекційно-розвивальному процесі;
– підвищення пізнавальної активності та працездатності дітей;
– активізація процесів сприймання, уваги та пам'яті;
– розширення діапазону ігрових умінь та навичок;
– збільшення обсягу корекційного впливу.

Мета використання рухливої гри, як і будь-якої іншої, на кожному етапі заняття буде різною: на початку заняття гра має допомогти організувати та зацікавити дітей, в середині заняття гра підводить до засвоєння теми, повторення або закріплення знань, в кінці заняття вона може мати пошуковий характер.

Важливим моментом успішності корекції та навчання під час рухливої гри є зацікавленість у них дітей, тому всі вони повинні проводитися жваво, емоційно, невимушено. Під час організації рухливої гри педагог ставить перед дітьми ігрову мету, визначає ігрові правила, знайомить із атрибутами, розкриває послідовність ігрових дій. У таких іграх використовують різноманітні предмети: кубики, обручі, іграшки, реальні предмети, природний матеріал, предметні картинки, конструктор тощо.

Рухливі ігри та вправи, що використовуються в логопедичній практиці, передбачають розвиток фонематичних процесів, формування та вдосконалення лексико-граматичних категорій, розвиток зв'язного мовлення. Вони спрямовані на закріплення знань дітей про властивості та якості предметів, збагачення словника дитини іменниками, прикметниками, дієсловами, розвиток фонематичного сприймання, формування навичок звукоскладового аналізу слів, закріплення правильної вимови звуків, вміння складати речення, розвиток дрібної моторики пальців рук тощо.

Наведемо приклади рухливих ігор, які використані нами на логопедичних заняттях із дітьми дошкільного віку.

Рухливу гру «Знайди будинок» педагог організовує і проводить із метою розвитку фонематичних процесів, закріплення вміння розрізняти на слух звуки [з] та [ж]. Педагог розкладає на підлозі обручі зеленого та жовтого кольорів; потім педагог пропонує дітям слухати слова, як він називатиме, та знайти і стрибнути в середину зеленого обруча, коли діти почують слово зі звуком [з], жовтого – зі звуком [ж]. За аналогією можна проводити гру на етапі диференціації інших звуків, змінюючи колір атрибутів ([с] – [ч] – сині та червоні обручі, [с] – [з] – сині та зелені тощо).

Рухлива гра «Розумний м'яч» проводиться на етапі диференціації звуків, спрямована на закріплення правильної вимови звуків [з] та [ж] у словах. Педагог пропонує дітям називати слова зі звуком [з], якщо він кидає їм зелений м'яч, зі звуком [ж] – жовтий м'яч.

Метою рухливої гри «Збирай кошики» є закріплення дітей уявлень про твердий та м’який звуки [л] та [л’], вміння визначати наявність певного звука в слові. Педагог розкладає на підлозі безліч м’яких (пір’їнки, ватні кульки, рукавички, подушки тощо) та твердих (кубики, камінчики, ґудзики тощо) предметів; діти мають слухати слова зі звуками [л] та [л’], які називає дорослий, шукати відповідні предмети (якщо чують слово з твердим звуком – беруть тверді предмети, якщо з м’яким – м’які) та складати їх у кошики – в один кошик діти складають м’які предмети, в інший – тверді.

На етапі автоматизації звука доречно пограти з дитиною в рухливу гру «Будь уважним»: на килимку розкидані предметні картинки, за сигналом педагога дитина має зібрати ті картинки, в назвах яких є певний звук (звук, що відпрацьовується з дитиною) та назвати їх, чітко вимовляючи звук, що вивчається.

У рухливій грі «Збирай квітку» діти розподіляються на кілька груп; кожна група добирає пелюстки з предметними картинками, назви яких містять певний звук; потім діти називають картинки, чітко вимовляючи звук, що вивчається.

Під час корекційної роботи на логопедичних заняттях дітей вчать визначати місце звука в слові, ділити слова на склади, визначати послідовність звуків у словах. Ця діяльність не є легкою для дітей, вона вимагає від дітей напруженої розумової праці, активізації уваги, зосередженої роботи, утримання правильної робочої пози. На допомогу педагогу приходить рухлива гра, що стає важливим елементом заняття.

Можна запропонувати дітям пограти в рухливу гру «Де звук?», у якій педагог промовляє слова з певним звуком, діти визначають місце звука в слові; залежно від того, де «живе» звук, діти займають відповідне місце на умовній доріжці (початок, середина, кінець доріжки).

Рухлива гра «Телеграф» спрямована на формування та закріплення у дітей навички складового аналізу слів: дитина повинна поділити слово на склади, зробити стільки кроків, скільки в слові складів («крокувати слова»).

Рухлива гра «Живі звуки» передбачає вдосконалення вміння дітей проводити звуковий аналіз слова та синтез звуків. Ведучий дістає з-під ковдри на килимку іграшку, називає її, діти разом із педагогом визначають послідовність звуків у слові-назві іграшки, дорослий розподіляє звуки між дітьми; за сигналом діти шикуються в ряд, знаходячи своє місце, та промовляють слово цілком.

Великого значення рухливі ігри набувають під час збагачення та активізації словника дітей із порушеннями мовлення.

Метою рухливої гри «Я знаю п’ять ...» є збагачення та активізація словника дітей. Дитина б’є м’ячем об підлогу та одночасно називає слова-предмети, що належать до однієї групи предметів (меблі, квіти, посуд тощо).

Рухлива гра «Слова навпаки» передбачає збагачення словника дітей антонімами (прикметниками, іменниками, дієсловами). Дорослий називає будь-яке слово і кидає м’яч дітям; дитина, яка спіймала м’яч, повинна назвати слово-антонім (чорний – білий, гарячий – холодний, широкий – вузький; зима – літо, підлога – стеля; вхід – вихід; підняти – опустити, наливати – виливати, заходити – виходити тощо).

З метою формування та вдосконалення граматичних категорій у дітей доречно провести рухливу гру «Побудуємо вежу», під час якої діти вправляються в умінні утворювати слова зі зменшено-пестливими суфіксами: діти промовляють слова, що утворені за допомогою даних суфіксів, та будують із кубиків вежу.

Під час формування в дітей поняття про речення, його структуру, послідовність слів у реченні проводять рухливу гру «Живі слова». Педагог пропонує дітям розглянути сюжетну картинку та скласти за нею речення, наприклад: Дівчинка читає книжку. Потім дорослий розподіляє слова цього речення між дітьми; за сигналом діти шикуються у ряд, знаходячи своє місце, та промовляють речення. Далі речення, що його склали діти, поширюють з опорою на запитання педагога: – Яку книжку читає дівчинка? – Цікаву. Нове слово «присвоюється» дитині, яка має знайти своє місце, промовляючи речення Дівчинка читає цікаву книжку.

Представлені ігри сприяють активізації спілкування дітей між собою та дорослим, дозволяють створювати ситуації, що сприяють розвитку пам’яті, уваги, уяви, мислення, просторового орієнтування. Заняття, на яких організовуються та проводяться рухливі ігри, сприяють формуванню та розвитку компенсаторних фондів, що завжди мають місце в дитини з порушеннями мовлення. Слід зазначити, що в процесі рухливої гри діти частіше користуються мовленням.

Отже, за результатами практичної діяльності можна зробити висновок, що рухливі ігри та вправи перетворюють звичайне логопедичне заняття в захоплюючу подію, створюють більш широке предметно-розвиваюче середовище, підвищують якість корекційної роботи. Використання рухливих ігор з інтелектуальним навантаженням завдяки їх універсальності є доречним на індивідуальних та фронтальних логопедичних заняттях з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей.

Використана література:

1. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – Київ, 2008. – 256 с.
2. Коваленко О. М. Мовленнєві ігри для дошкільників. Навчаємо в русі / О. М. Коваленко, Т. В. Єпіфанова. – Харків : Вид. група «Основа», 2012. – 239 с.
3. Кондукова С. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення / С. В. Кондукова, Н. В. Базима // Корекційна педагогіка. Вісник. Української асоціації корекційних педагогів. – 2015. – № 1. – С. 15–21.
4. Любашина В. Ігрова діяльність як засіб розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників в умовах дошкільного закладу / В. Любашина // Педагогічні науки. Наукові записки. – 2013. – Вип. 121 (1). – С. 154–158.

5. Онищенко Т. В. Дитяча гра в історії розвитку дошкільного виховання на Україні / Т. В. Онищенко // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 53–56.
6. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. – Київ : Актуальна освіта, 2004. – Вип. 1. – С. 150–165.
7. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Х. Я. Сайко, Ю. В. Шаблінська // Молодий вчений. – 2017. – № 3 (43). – С. 466–470.

References:

1. Bohush A. M. Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv / A. M. Bohush, N. I. Lutsan. – Kyiv, 2008. – 256 s.
2. Kovalenko O. M. Movlennievi ihry dlia doshkilnykiv. Navchaiemo v rusi. / O. M. Kovalenko, T. V. Yepifanova. – Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova», 2012. – 239 s.
3. Kondukova S. V. Osoblyvosti zastosuvannia hry v systemi doshkilnoho sensornoho vykhovannia ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia / S. V. Kondukova, N. V. Bazyma // Korektsiina pedahohika. Visnyk. Ukrainskoi asotsiatsii korektsiinykh pedahohiv. – 2015. – № 1. – S. 15–21.
4. Liubashyna V. Ihrova diialnist yak zasib rozvytku dialohichnoho movlennia starshykh doshkilnykiv v umovakh doshkilnoho zakladu / V. Liubashyna // Pedahohichni nauky. Naukovi zapysky. – 2013. – Vyp. 121 (1). – S. 154–158.
5. Onyshchenko T. V. Dytiacha hra v istorii rozvytku doshkilnoho vykhovannia na Ukraini / T. V. Onyshchenko // Shliakh osvity. – 2000. – № 2. – S. 53–56.
6. Ribtsun Yu. V. Hra yak zasib movlennievoho rozvytku molodshykh doshkilnykiv iz ZNM / Yu. V. Ribtsun // Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii : zb. nauk. pr. – Kyiv : Aktualna osvita, 2004. – Vyp. 1. – S. 150–165.
7. Saiko Kh. Ya. Osoblyvosti zastosuvannia hry v systemi formuvannia leksychnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia / Kh. Ya. Saiko, Yu. V. Shablinska // Molodyi vchenyi. – 2017. – № 3 (43). – S. 466–470.

Стахова Л. Л. Подвижная игра как средство коррекции нарушений речи на логопедических занятиях

В статье освещена роль игровой деятельности в детском возрасте и ее влияние на процесс коррекции имеющихся нарушений речевого развития, значение и особенности использования подвижных игр и упражнений в коррекционно-развивающей работе в группах компенсирующего типа для детей с нарушениями речи в учреждениях дошкольного образования. Определены задачи подвижных игр, которые используются на логопедических занятиях: пробуждение у ребенка желания активно участвовать в коррекционно-развивающем процессе, повышение познавательной активности и работоспособности детей, активизация процессов восприятия, внимания и памяти, расширение диапазона игровых умений и навыков, увеличение объема коррекционного воздействия. В статью включен перечень подвижных игр, направленных на обогащение словаря ребенка существительными, прилагательными, глаголами, развитие фонематического восприятия, закрепление правильного произношения звуков, умение составлять предложения, развитие мелкой моторики пальцев рук детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: *подвижная игра, нарушения речи, коррекционно-развивающий процесс, занятие, дети дошкольного возраста.*

Stakhova L. L. Mobile game as a mean of correction of speech disorders on speech corrective lessons

The article highlights the role of gaming activity in childhood and its impact on the process of existing violations of speech development correction, the significance and peculiarities of using mobile games and exercises in corrective-developing work in groups of compensating type for children with speech disorders in pre-school institutions.

The tasks of mobile games used in speech therapy are determined: stimulate the desire in a child to actively participate in the corrective-developing process, increase the cognitive activity and efficiency of children, enhance the processes of perception, attention and memory, expand the range of gaming skills and increase the scope of corrective action.

The article includes a list of mobile games aimed at enriching the child's dictionary with nouns, adjectives and verbs, developing phonemic perception, fixating the correct pronunciation of sounds, making sentences, developing fine finger motility of preschool children with speech disorders.

Key words: *mobile game, speech disorders, corrective-developing process, lesson, children of preschool age.*

УДК 37.013.42:616-036.86:316.362-056.2

Сташук О. О.

РОЗВИТОК РЕСУРСІВ СІМ'Ї ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ РАННЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті актуалізовано проблему розширення діапазону ресурсів сім'ї дитини з особливими потребами раннього та дошкільного віку. Вирішення цієї проблеми автор бачить через організацію цілеспрямованої діяльності соціального педагога закладів ранньої соціальної реабілітації. До ресурсів сім'ї, які задіюються з метою соціальної інтеграції дитини у соціокультурний простір та потребують уваги соціального педагога, автор зараховує: ранній початок реабілітаційних захо-

дів; гармонійні дитячо-батьківські взаємовідносини; якість життя сім'ї; налагодження конструктивних взаємовідносин з оточуючими (у т. ч. з фахівцями центрів ранньої соціальної реабілітації та інших установ); здатність батьків до якісного виконання завдань ранньої соціальної реабілітації їх дитини; самореалізованість батьків, їх активна життєва позиція. Роль соціального педагога закладу ранньої соціальної реабілітації полягає у координації діяльності міждисциплінарної команди фахівців; ініціюванні гуманних, партнерських взаємин із родинами та стимулюванні компетентного сімейного виховання.

Ключові слова: *дитина з особливими потребами, координація, міждисциплінарна команда, реабілітаційні заходи, ресурс сім'ї, сімейні взаємовідносини, соціальна інтеграція, соціальний розвиток.*

Гуманістичні основи розбудови системи ранньої соціальної реабілітації в Україні вимагають активізації ролі сім'ї та найближчого оточення дитини раннього та дошкільного віку з особливими потребами у процесі її інтеграції у соціокультурний простір. Ресурси сім'ї в цьому ракурсі виступають ключовою умовою розвитку готовності дитини до інтеграції у суспільство, оскільки саме сім'я для дитини раннього та дошкільного віку є тим первинним соціалізуючим інститутом, який формує базові уявлення про навколишній світ, людей та їх взаємовідносини. Преференції сім'ї, участь її членів у суспільному житті, міра морально-емоційного забарвлення можуть сприяти як цілеспрямованій, так і стихійній соціалізації, підтримувати позитивну спрямованість цього процесу (Т. Кравченко) [6]. Відомо, що від кількості і якості зв'язків з іншими людьми залежить розвиток потенціалу особистості, відповідно, розвиток потенціалу дитини з особливими потребами доцільно розглядати у контексті її сімейного оточення, в якому вона зростає. Проте сім'я, що виховує дитину з особливими потребами, часто відрізняється соціальною сегрегованістю, замкненістю, орієнтованістю на власні проблеми, що перешкоджає нормальному соціальному розвитку дитини. Так, Н. Перегінець зазначає, що однією з основних проблем підготовки дитини з особливими потребами до життя є соціальна стигматизація її сім'ї [11, с. 46–51]. Окрім цього, дослідники відзначають психо-емоційні особливості членів сім'ї, що можуть істотно негативно вплинути на соціальний розвиток дитини. Зокрема, як зазначають А. Шевцов, О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, народження дитини з особливими потребами завжди болісно сприймається батьками і супроводжується стресовими станами у всіх членів сім'ї. «Депресія батьків, відчуття дитини, що для них вона трагедія, можуть паралізувати її розвиток значно сильніше, ніж будь-яка фізична неповносправність» [14, с. 21].

Протиріччя між значенням сімейного оточення у процесі соціальної інтеграції дитини з особливими потребами та об'єктивним труднощами таких сімей вимагає від фахівців соціономічних спеціальностей максимальної уваги. Зокрема, теоретики та практики із соціальної педагогіки останнім часом здійснюють безліч науково-практичних розвідок щодо визначення стратегій та змісту роботи соціальних педагогів із сім'ями дітей з особливими потребами.

Зокрема, дослідження соціально-педагогічних аспектів організації соціальної реабілітації дитини з особливими потребами започатковано такими науковцями, як: О. Безпалько, І. Звєрєва, А. Капська, З. Ленів, Л. Міщик, Ю. Найда, В. Нечипоренко, Ж. Петрочко, Н. Софій, З. Шевців та ін. Проблему визначення ролі сім'ї дитини з особливими потребами, що виступає провідним фактором її «входження» в систему суспільних відносин, досліджували І. Білозерська, Л. Будяк, А. Капська, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Перегінець, О. Романенко, Т. Сак, О. Таранченко, Л. Ханзерук, Н. Цумарєва, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін. Потребують додаткового уточнення питання змісту взаємодії соціального педагога із сім'єю, що виховує дитину з особливими потребами, в закладах ранньої соціальної реабілітації, зокрема у ракурсі розвитку ресурсів такої сім'ї.

Мета статті – окреслити роль соціального педагога в роботі із сім'єю дитини з особливими потребами раннього та дошкільного віку в ракурсі розвитку ресурсів такої сім'ї.

Ресурси – це засоби і потенційні можливості, якими володіє сім'я і, відповідно, чим ширшим діапазоном ресурсів вона володіє, тим ефективнішим буде її вплив на соціальний розвиток особистості. Оскільки ресурс сім'ї поступово накопичується, розвивається та виявляється в актуальній ситуації, то можна говорити, що поняття «ресурс» корелює з категорією «розвиток» та зумовлює його динамічну природу.

Окремі дослідники в якості синоніма поняття «ресурс» використовують термін «потенціал», під яким розуміють систему поновлювальних ресурсів, що проявляються в діяльності. Зокрема, А. Склярук вказує на «потенціал» як можливість, що має прихований характер до моменту його прояву та викликається певними обставинами. Ряд дослідників (А. Караваєв, В. Звєрєв, В. Гілл та ін.) потенціал розглядають як ступінь сформованості властивостей і якостей індивіда, що представляють собою в сукупності резерв підвищення ефективності діяльності, подальшого розвитку і творчого прояву. Або, за визначенням А. Склярук, готовність до вирішення все складніших завдань [15]. І. Звєрєва, З. Кияниця, В. Кузьмінський, Ж. Петрочко потенціал батьків розглядають через їх здатність належним чином реагувати на актуальні життєві потреби, зокрема, він може бути виражений через елементарний догляд за дитиною, гарантію її безпеки, емоційне тепло, стимулювання дитини, формування життєвих орієнтирів та обмежень, стабільність. У цілому, на думку авторів, характеристика батьківського потенціалу визначається рівнем компетентності батьків та зумовлюється її трьома складовими частинами: когнітивною, емоційно-ціннісною та поведінковою [4, с. 75–79.].

О. Безпалько зазначає, що ресурси сім'ї зводяться до трьох складових частин: матеріальної, соціальної та психологічної [1]. Матеріальний складник забезпечує економічний стан сім'ї, її доходи, умови проживання, наявність транспорту та певної техніки. Соціальний ресурс визначає статус у суспільстві, ступінь відкритості, адаптаційні характеристики, мобільність та способи проведення дозвілля. Психологічний складник включає

особистісні характеристики членів сім'ї та комплекс притаманних батькам методів впливу, що базуються на знаннях, вміннях та навичках ефективної взаємодії з дітьми. За результатами дослідження Н. Цумарєвої з'ясовано, що психологічний ресурс сім'ї включає в себе такі складники, як: прийняття, любов, розуміння, довіра і прощення, контроль, підтримка, захист та ін. Психологічний ресурс сім'ї, на думку цього автора, доцільно розглядати крізь призму батьківсько-дитячих взаємовідносин, які є процесом і результатом індивідуального відображення сімейних зв'язків і опосередковують зовнішню і внутрішню активність батьків і дітей у їхній спільній діяльності [19]. Т. Власова, досліджуючи проблему інтелектуального ресурсу сім'ї, зазначає, що в системі соціокультурних відносин сім'ї зароджуються і формуються найважливіші характеристики інтелектуального ресурсу – творче мислення, здатність до неперервного навчання, ефективної адаптації до швидко змінюваних умов зовнішнього соціального середовища. Інтелектуальні ресурси формуються протягом усіх етапів життєвого циклу сім'ї. Якість інтелектуального ресурсу залежить, зокрема, від соціокультурних відносин всередині сім'ї та умов виховання [3]. Отже, більшість дослідників погоджуються з тим, що саме ресурси сімейного оточення визначають психофізичний і соціокультурний статус дитини в майбутньому, рівень її реабілітаційного та соціально-інтеграційного потенціалу та, зокрема, ступінь готовності до інклюзивного навчання в загальноосвітньому закладі (І. Білозерська) [2].

З огляду на зазначене, сформулюємо позиції, які розглядатимемо як ресурси сім'ї для виконання нею функції інтеграції дитини з особливими потребами у суспільство:

– якомога ранній початок реабілітаційних заходів;
– гармонійні дитячо-батьківські взаємовідносини;
– якість життя сім'ї (соціальний захист, соціальна інтегрованість, психологічний комфорт);
– налагодження конструктивних взаємовідносин з оточуючими (включаючи фахівців центрів ранньої соціальної реабілітації та інших установ);
– здатність батьків до якісного виконання завдань ранньої соціальної реабілітації їх дитини (професійні знання, уміння та навички щодо здійснення реабілітаційних заходів та готовність їх застосовувати);
– самореалізованість батьків (особистісна, професійна, громадянська тощо), їх активна життєва позиція.

Відповідно до теорії вітальних ресурсів Є. Балацького, представлений перелік ресурсів сім'ї базується на чотирьох різновидах людських ресурсів: фінансове забезпечення, енергія (бажання або готовність здійснювати діяльність), знання та час. З них тільки останній ресурс (час) не є відновлюваним та придатним до накопичення та розвитку. Саме з цієї причини він потребує особливої уваги з боку батьків та фахівців. Зокрема, А. Шевцов визначає вчасне реагування батьків на особливості дитини раннього віку та їх моніторинг ключовою роллю батьків у розбудові результативного процесу реабілітації дитини. Як приклад науковець наводить спеціальний щоденник спостережень за розвитком дитини, що створює реальні можливості вчасно розпізнати відхилення від розвитку (наприклад, занепокоєння батьків у перші півроку життя дитини, зазвичай, стосуються порушень її поведінки та життєвого ритму, змін психоемоційних особливостей і появи додаткових неврологічних симптомів тощо) [14]. А. Колупаєва висловлює тотожну думку, зазначаючи, що саме батьки є важливим джерелом своєчасної необхідної інформації, яке істотно впливає на зміст і будову індивідуальної програми реабілітації для найкращого задоволення постійно змінюваних потреб своєї дитини [5].

Проблема гармонізації дитячо-батьківських взаємовідносин у сім'ях із дитиною з особливими потребами нами актуалізована в процесі аналізу окремих наукових досліджень (А. Капська, Г. Соколова, Н. Цумарєва та інші), а також результатів власного діагностичного дослідження. Так, у 2013–2014 н.р. на базі центру ранньої соціальної реабілітації Хортицької національної академії (м. Запоріжжя) з 20 батьками дітей раннього та дошкільного віку було проведене діагностичне дослідження щодо визначення особливостей дитячо-батьківських взаємовідносин. З цією метою були використані дві методики: методика В.В. Ткачової «Визначення виховних вмінь у батьків дітей з відхиленнями в розвитку» та опитувальник «Аналіз сімейних взаємостосунків (АСВ)» Е. Ейдеміллера та В. Юстицького. Отримані результати виявили, що за шкалою «Емоційне прийняття / відторгнення дитини» 40% респондентів демонструють ускладнення в емоційному прийнятті своєї дитини з особливими потребами. Їм складно передбачити бажання та настрій дитини; 10% респондентів не задоволені тим, якою є їхня дитина; 20% не відчувають тісного емоційного контакту з дитиною. За шкалою «Адекватні / неадекватні форми взаємодії» було виявлено, що 80% опитаних відчувають труднощі у підборі адекватних форм взаємодії з власною дитиною. За шкалою «Раціональне розуміння / нерозуміння проблем дитини» отримано такі результати: переважна більшість респондентів (90%) відчувають ускладнення щодо раціонального розуміння проблем власної дитини. З них: 25% не цікавляться педагогічною літературою з проблеми розвитку дітей з особливими освітніми потребами; 20% не можуть раціонально осмислити той факт, що майбутнє їх дитини в силу її порушень відрізнятиметься від майбутнього інших дітей. Щодо характерного типу взаємовідносин «батьки – дитина», переважна більшість сімей (90%) демонструє такий тип відхилень у вихованні, як гіперпротекція, який характеризується тим, що батьки приділяють дитині вкрай багато сил, часу, уваги: виховання є центральною справою їх життя. Тотожні дані отримала Г. Соколова. За результатами її дослідження, батьки, які виховують дітей з особливими потребами, демонструють різні типи захисної поведінки, які полегшують їм переживання складної життєвої ситуації. Проте вони переважно негативно впливають на якість дитячо-батьківських відносин, викликають незадоволення ними, сприяють посиленню тривоги за дитину і контролю над нею [17].

Аналізуючи ресурси сім’ї дитини з особливими потребами з погляду їх соціально-педагогічного забезпечення, звернемо увагу на комплексний характер системи їх розвитку та стимулювання. Тільки різнорівнева та міжгалузева співпраця соціальних інститутів та фахівців здатна повною мірою стимулювати розвиток ресурсів сім’ї та забезпечити рівноцінні умови соціальної інтеграції дитини з особливими потребами порівняно зі звичайними дітьми. Так, соціально-педагогічну роль корекційного педагога підкреслює С. Миронова, наголошуючи, що цей фахівець у процесі роботи має створювати умови для активної участі батьків у виконанні рекомендацій спеціалістів, допомагати створювати у сім’ї потрібні умови для повноцінного розвитку дитини з урахуванням її особливих потреб, стимулювати співробітництво між батьками і дитиною. Окрім цього, він має формувати впевненість батьків у перспективах розвитку дитини та навчати їх прийомам корекційного виховання [9, с. 316–321]. Соціально-педагогічну роль психолога та психотерапевта розкривають М. Матвєєва, Л. Мельник та ін. Автори виділяють серед специфічних завдань цих фахівців такі, як: мотивація батьків до позитивного співробітництва з фахівцями; підтримка та допомога у виконанні батьками функції соціального виховання дитини з особливими потребами; налагодження взаємовідносин у сім’ї, стимулювання емоційної готовності батьків до прийняття власної дитини; заохочення прагнення батьків залишати відповідальність за реабілітаційний процес за собою, допомагати аналізувати ефективність реабілітаційного процесу для набуття батьками відчуття позитивного ефекту [7]. A. Stainhausen сформулював завдання психологічної підтримки дитини з хронічними захворюваннями, яке полягає у стимулюванні адекватного сімейного виховання за допомогою емоційного контакту; адекватного керівництва і контролю; забезпечення соціальної інтеграції; бажання адекватної фізичної активності [8, с. 75]. І. Вітенко зазначає, що вирішальними для психологічного благополуччя дітей із хронічними захворюваннями і фізичними дефектами є тісне співробітництво між хворою дитиною, її батьками, лікуючими лікарями та психологами. Завдання останнього – психологічно підтримувати пацієнта, сприяти його загальній психосоціальній адаптації. Соціально-педагогічні завдання лікарів: зменшення страху перед діагностико-терапевтичними заходами; створення батьківських груп і тренінг батьків тощо [8].

Особливою в цьому контексті виступає роль соціальних педагогів. Дослідники (Л. Смеречак, О. Гук та ін.) вбачають роль цих фахівців у координаційній діяльності: об’єднанні зусиль батьків і спеціалістів закладу реабілітації (психологів, логопедів, лікарів, фахівців з ЛФК та ін.). Окрім цього, серед завдань соціальних педагогів є також такі: допомога сім’ї щодо раннього початку лікувально-оздоровчої роботи, забезпечення безперервної корекційної роботи тощо [16]. Саме в ініціюванні гуманних, партнерських взаємин із родинами дітей полягає роль соціального педагога. За даними сучасних наукових досліджень та аналізу власного досвіду можемо стверджувати, що у відносинах «фахівець – сім’я» часто переважає патерналістський підхід, який унеможливлює появу суб’єктного статусу батьків, усвідомлення ними власної ключової ролі у процесі розбудови результативного процесу соціальної реабілітації їх дитини. Але, як демонструють результати М. Матвєєвої та Л. Мельник, подібний патерн поведінки вузького спеціаліста не завжди свідчить про його зверхність, заангажованість або відчуття «всевладдя», а демонструє факт «підсвідомої ідентифікації з дитиною, переживання її безпорадності як власної. Саме ці почуття викликають приховану агресію у спеціалістів щодо батьків, реагуючи на яку, останні підключають механізми психологічного захисту, що стоять на заваді конструктивного прийняття порад» [7]. Інший підхід – психотерапевтичний, передбачає глибоке розуміння фахівцем пролонгованої психотравмуючої ситуації, у якій перебувають батьки дитини, що спонукає їх ставитися до них, як пацієнтів, постійного скеровувати та домінувати. Так, за даними А. Колупаєвої, кількість психічних (невротичних і психосоматичних) розладів у сім’ях із дітьми, що мають особливі потреби, вдвічі вища, ніж у родинах, що не мають дітей з інвалідністю. Саме цей факт, на думку авторки, призводить до того, що самі батьки в багатьох випадках створюють перешкоди у реабілітації власних дітей [5]. М. Матвєєва та Л. Мельник відзначають, що під впливом психологічної травми у багатьох батьків спостерігаються зміни у структурі особистості. Зокрема, автори виявляють розщеплення життя батьків «до» і «після»; психотичну проекцію, яка проявляється у взаємозвинуваченнях; зниження критичності; порушення аутоперцепції і саморегуляції; батьки настільки зосереджуються на проблемах дитини, що виявляються неспроможними оцінити власний афективний стан і поведінку, що призводить до неадекватного селективного сприймання власної дитини та наростання виснаження; спотворюється комунікація з найближчим оточенням; втрачаються соціальні ролі [7]. Зрозуміло, що за представлених вище умов можливості батьків щодо повноцінної участі у процесі реабілітації їх дитини блокуються.

Підходом, який найбільш точно відповідає потребам і батьків, і фахівців щодо побудови взаємовідносин на гуманістичній, суб’єктній основі, є компетентнісний (О. Романенко, М. Матвєєва, С. Миронова, Л. Мельник, В. Нечипоренко, Л. Ханзерук, Г. Хворова, О. Чеботарьова А. Шевцов та ін.). У рамках цього підходу взаємодія «батьки – фахівець» ґрунтується на набутті батьками компетенцій здійснювати соціальне виховання дітей з особливими потребами. Така взаємодія орієнтована на визнання сім’ї як інституції, здатної забезпечити позитивний напрям соціального розвитку дитини раннього та дошкільного віку. Більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників цього феномена вказують на його інтегративну природу, яка виявляється в поєднанні усвідомлення та розуміння батьками своїх відчуттів та дій, а також знань та умінь компетентно виконувати батьківські функції. Компетентнісний підхід до організації цілісного реабілітаційного процесу, за твердженням В. Нечипоренко, є ключовим у ракурсі забезпечення високої якості діагностичних, профілактичних, реабілітаційних і корекційно-розвиткових заходів [10]. Результатом взаємодії родин із фахівцем

має стати оволодіння батьками прийомами співробітництва з дитиною, вміння передати їй життєвий досвід (С. Миронова) [9, с. 316–321]. Отже, основою батьківської компетентності є партнерські стосунки в тріаді «батьки – фахівець – дитина», що відповідає концепції «Тандем», визначеної Всесвітньою організацією охорони здоров'я провідною концепцією реабілітації [12].

У контексті поставленої задачі розвитку батьківських ресурсів на компетентнісних засадах та з урахуванням концепції «Тандем», доцільно окреслити такі напрямки діяльності соціального педагога: залучення батьків до процесу ранньої соціальної реабілітації та їх підтримка; надання батькам реальних можливостей впливати на процес прийняття рішень стосовно їх дитини; стимулювання активності та відповідальності як рівноправних партнерів у здійсненні заходів ранньої реабілітації; надання батькам доступу до інформації про особливості динаміки, програмне забезпечення та результативність реабілітаційного процесу; роз'яснення окремих моментів у процесі надання батьками письмових свідомих дозволів щодо проведення соціально-реабілітаційних заходів; налагодження стосунків із фахівцями міждисциплінарної команди та персоналом закладів ранньої реабілітації.

Звертаючись до міжнародного досвіду організації діяльності соціального педагога із сім'єю дитини з особливими потребами, наведемо документ «Специфікації для міждисциплінарних центрів раннього втручання» (Баварія, лютий 2005 р.). У цьому документі окреслено ключові види діяльності цього фахівця в закладах ранньої соціальної реабілітації, а саме: відкриті консультативні послуги; діагностика та соціально-педагогічний супровід процесу втручання; соціально-педагогічний супровід, реабілітація та консультування батьків. Особлива увага приділена такому аспекту роботи соціального педагога, як співпраця із неблагополучними сім'ями та сім'ями з багатопрофільними проблемами, які виховують дитину з особливими потребами. Окрім цього, зазначено, що соціальний педагог організує роботу груп самодопомоги; здійснює системні соціально-педагогічні інтервенції; планує та здійснює заходи з інтеграції дитини та її сім'ї в соціальне середовище; здійснює кризове втручання; організує взаємодію та консалтинг тощо [20]. Теза про «заходи з інтеграції дитини та її сім'ї в соціальне середовище», на нашу думку, відображає глибинну сутність соціально-педагогічної діяльності в закладах ранньої соціальної реабілітації. Приймаючи сім'ю дитини як суб'єкта реабілітаційного процесу, фахівці мають ставити за мету не тільки надання кваліфікованої допомоги дитині, а і розвиток соціалізаційних ресурсів її сім'ї задля інтеграції у соціокультурний простір. У цьому контексті розвиток ресурсів сім'ї може розглядатися *як засіб соціальної реабілітації дитини.* Саме тому одним із завдань соціального педагога є стимулювання самореалізації батьків у особистісній, професійній, громадській сферах життя, активізація їх соціальної активності, включення до різноманітних програм із психофізичного розвитку тощо.

У роботі із сім'єю фахівець може звернути увагу її членів на те, що останнім часом найзатребуванішою у соціальному плані є діяльність із активізації громадських організацій, створених батьками дітей з особливими потребами, в житті суспільства. Перспективність цього напрямку роботи зумовлюється міжнародною активністю в Україні щодо підтримки реформ, спрямованих на захист прав дітей з особливими потребами раннього та дошкільного віку в Україні. Зокрема, восени 2016 р. за фінансової підтримки Європейського Союзу розпочався проект «Збільшення можливостей громадських організацій, які керуються батьками, підтримувати забезпечення реформ, спрямованих на права та потреби дітей з інвалідністю раннього та дошкільного віку в Україні». Проект впроваджується міжнародною організацією Health Prom (м. Лондон), Всеукраїнським громадським об'єднанням «Національна Асамблея людей з інвалідністю України та Благодійним фондом «Інститут раннього втручання» (м. Харків) в рамках спільної Програми «Батьки за раннє втручання в Україні» [13]. Серед сімейно-орієнтованих методів, які також останнім часом набувають популярність, наведемо: техніки наративної деконструкції як способу радикальної зміни погляду на проблему та знаходження нових ресурсів її подолання [7]; залучення до заходів реабілітаційного парку (Е. Позднякова-Кирбят'єва); іпотерапія. Щодо останнього, то А. Хандогіна зазначає, що заняття верховою їздою позитивно впливають на емоційний стан батьків дітей з розладами аутистичного спектру, що вкрай важливо для підтримки потрібної атмосфери в сім'ї. Тому авторка наголошує, що заняття іпотерапією мають проводитися як для дітей, так і для батьків [18, с. 197].

Соціальне життя батьків також може бути поглиблене за рахунок таких заходів: залучення до громадського життя через місцеві громадські організації та обласні програми, які дадуть змогу організовувати неформальне спілкування та зустрічі з іншими батьками дітей з особливими потребами, волонтерами, сусідами та іншими представниками громади; залучення батьків до життєдіяльності закладу ранньої соціальної реабілітації, яке може мати вигляд волонтерської допомоги батьків щодо менторства над іншою дитиною з особливими потребами, допомоги фахівцям у певних видах діяльності, організаційно-методичної роботи вдома (наприклад, виготовлення розвиткових матеріалів для дітей, організація колективних подій тощо); розширення спілкування через соціальні мережі і т. д.

Проблема розширення діапазону ресурсів сім'ї дитини з особливими потребами раннього та дошкільного віку може бути вирішена через організацію цілеспрямованої діяльності соціального педагога в умовах закладів ранньої соціальної реабілітації. До ресурсів сім'ї, які задіюються з метою соціальної інтеграції дитини у соціокультурний простір та потребують уваги соціального педагога, належать: ранній початок реабілітаційних заходів; гармонійні дитячо-батьківські взаємовідносини; якість життя сім'ї; налагодження конструктивних взаємовідносин з оточуючими (у т. ч. із фахівцями центрів ранньої соціальної реабілітації та інших установ); здатність батьків до якісного виконання завдань ранньої соціальної реабілітації їх дитини; само-

реалізованість батьків, їх активна життєва позиція. Роль соціального педагога закладу ранньої соціальної реабілітації полягає у координації діяльності міждисциплінарної команди фахівців; ініціюванні гуманних, партнерських взаємин із родинами та стимулюванні компетентного сімейного виховання, здійснення заходів із інтеграції дитини та її сім'ї в соціальне середовище. З огляду на означене розвиток ресурсів сім'ї може розглядатися як засіб соціальної реабілітації дитини з особливими потребами раннього та дошкільного віку.

Подальше дослідження актуалізованої в статті проблеми буде спрямоване на визначення соціально-педагогічних особливостей розвивального простору в закладах ранньої соціальної реабілітації.

Використана література:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : [навч. посіб.] / О. В. Безпалько – Київ : Центр навч. літератури, 2009. – 208 с.
2. Білозерська І. О. Роль сім'ї в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в соціокультурне середовище / І. О. Білозерська // Основи інклюзивної освіти. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – Київ : «А. С. К. », 2012. – 308 с.
3. Власова Т. Р. Інститут сім'ї у процесі творення інтелектуального ресурсу / Т. Р. Власова // Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки. – 2010. – Вип. 3.
4. Звєрєва І. Д. Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики : [навч. посіб.] : у 2 ч. / [І. Д. Звєрєва, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський, Ж. В. Петрочко]. – Київ : «Кожній дитині», 2010. – Част. І. – 224 с.
5. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – Київ, 2011. – 206 с.
6. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи / Т. В. Кравченко : [монографія]. – Київ : Фенікс, 2009. – 416 с.
7. Матвєєва М. П., Мельник Л. П. Психотерапія батьків як умова успішності соціально-психологічної реабілітації дитини з психофізичними вадами / М. П. Матвєєва, Л. П. Мельник // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. ІІ. – Камянець-Подільський : ПП Медобори, 2011.
8. Вітенко І. С. Медична психологія : [підручник] / І. С. Вітенко. – Київ : Здоров'я, 2007. – 208 с.
9. Миронова С. П. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини раннього віку з психофізичними вадами як умова профілактики дезадаптації / С. П. Миронова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Серія: соціально-педагогічна. – Вип. XVI. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2011.
10. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : [монографія] / В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 520 с.
11. Перегінець Н. І. Особливості ранньої комплексної допомоги сім'ям з дітьми з особливими потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру / Н. І. Перегінець // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Вип. 32. – Ч. 2 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 328 с.
12. Права людей з інвалідністю / Українська Гельсінська спілка з прав. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://helsinki. org. ua/.
13. Проект «Увеличение способностей общественных организаций, управляемых родителями, поддерживать обеспечение реформ, направленных на права и нужды детей с инвалидностью раннего возраста в Украине». Центр раннего вмешательства, 2018. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ei.kharkov.ua/news/proektuvelicheniesposobnosteyobshhestvennyih-organizatsiy-upravlyaemyih-roditelyami-podderzhivat-obespechenie-reform-napravlennyih-na-prava-i-nuzhdyi-deteys-invalidnostyu-rannego-vozrasta-v/.
14. Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти. Методичні поради батькам щодо сімейного супроводу навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату : [навч. -метод. посіб.] / [А. Г. Шевцов, О. В. Романенко, Л. О. Ханзерук, О. В. Чеботарьова] / за заг. ред. А. Г. Шевцова. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. – 112 с.
15. Склярук А. В. Зовнішні та внутрішні фактори (ресурси) сім'ї, як складові її соціально-психологічного потенціалу / А. В. Склярук // Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – № 3. – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.x-pdf.ru/5filosofiya/1881220-2-udk-15992333-3166-zovnishnivnutrishni-faktori-resursi-simi-skladovi-ii-socialnopsihologichnogo-potencialu-sklyaruk.php.
16. Смеречак Л. Особливості професійної діяльності соціальних педагогів у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей із вадами психофізичного розвитку / Л. Смеречак, О. Гук // Людинознавчі студії. – Вип. 29. Педагогіка. – 2014.
17. Соколова Г. Б. Психологічні особливості захисної поведінки батьків, що виховують дітей із синдромом Дауна / Г. Б. Соколова // Science and Education. – 2017. – Issue 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-3-4.
18. Хандогина А. В. Перспективы применения иппотерапии при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хандогина // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Вип. 32. – Ч. 2. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 328 с.
19. Цумарєва Н. Психологічний ресурс прийомної сім'ї як чинник компенсації емоційної депривації у дітей / Н. Цумарєва // Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації». – Вип. 3. – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://social-science.com.ua/article/600.
20. Leistungsbeschreibung für interdisziplinäre Früh för der stellen. Arbeitspapier der Arbeitsstelle Frühförderung Bayern, StandFebruar 2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.fruehfoerderung-bayern.de/fileadmin/files/PDFs/Fachleute_Information/Leistungsbeschreibung_FF. pdf.

References:

1. Bezpalko O. V. Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari : [navch. posib.] / O. V. Bezpalko – Kyiv : Tsentr navch. literatury, 2009. – 208 s.
2. Bilozerska I. O. Rol simyi v protsesi intehruvannya dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v sotsiokulturne seredovyshche / I. O. Bilozerska // Osnovy inklyuzyvnoyi osvity. / za zah. red. A. A. Kolupayevoyi. – Kyiv : «A. S. K. », 2012. – 308 s.
3. Vlasova T. R. Instytut simyi u protsesi tvorennya intelektualnoho resursu / T. R. Vlasova // Visnyk Chernivetskoho torhovelno-ekonomichnoho instytutu. Ekonomichni nauky. – 2010. – Vyp. 3.
4. Zvyeryeva I. D. Otsinka potreb dytyny ta yiyi simyi: vid teoriyi do praktyky : [navch. posib.] : u 2 ch. / [I. D. Zvyeryeva, Z. P. Kyyanytsya, V. O. Kuzminskyy, Zh. V. Petrochko]. – Kyiv : «Kozhniy dytyni», 2010. – Chast. I. – 224 s.
5. Kolupayeva A. A. Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiya yikh navchannya / A. A. Kolupayeva, L. O. Savchuk. – Kyiv, 2011. – 206 s.
6. Kravchenko T. V. Sotsializatsiya ditey shkilnoho viku u vzayemodiyi simyi i shkoly / T. V. Kravchenko : [monohrafiya]. – Kyiv : Feniks, 2009. – 416 s.
7. Matvyeyeva M. P., Melnyk L. P. Psykhoterapiya batkiv yak umova uspishnosti sotsialno-psykholohichnoyi reabilitatsiyi dytyny z psykhofizychnymy vadamy / M. P. Matvyeyeva, L. P. Melnyk // Aktualni pytannya korektsiynoyi osvity (pedahohichni nauky) : zbirnyk naukovykh prats / za red. V. M. Synova, O. V. Havrylova. – Vyp. II. – Kamyanets-Podilskyy : PP Medobory, 2011.
8. Vitenko I. S. Medychna psykholohiya : [pidruchnyk] / I. S. Vitenko. – Kyiv : Zdorovya, 2007. – 208 s.
9. Myronova S. P. Psykholoho-pedahohichnyy suprovid rozvytku dytyny rannoho viku z psykhofizychnymy vadamy yak umova profilaktyky dezadaptatsiyi / S. P. Myronova // Zbirnyk naukovykh prats Kamyanets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiyenka / za red. L. P. Melnyk, V. I. Spivaka. Seriya: sotsialno-pedahohichna. – Vyp. XVI. – Kamyanets-Podilskyy: PP «Medobory-2006», 2011.
10. Nechyporenko V. V. Systemnyy rozvytok navchalno-reabilitatsiynoho tsentru yak vidkrytoyi innovatsiynoyi sotsialno-osvitnoyi instytutsiyi : [monohrafiya] / V. V. Nechyporenko. – Zaporizhzhya : Vydavnytstvo Khortytskoho natsionalnoho navchalno-reabilitatsiynoho bahatoprofilnoho tsentru, 2013. – 520 s.
11. Perehinets N. I. Osoblyvosti rannoyi kompleksnoyi dopomohy simyam z ditmy z osoblyvymy potrebamy v umovakh navchalno-reabilitatsiynoho tsentru / N. I. Perehinets // Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsialna psykholohiya. – Vyp. 32. – Ch. 2 : zbirnyk naukovykh prats / M-vo osvity i nauky Ukrayiny, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. – Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2016. – 328 s.
12. Prava lyudey z invalidnistyu / Ukrayinska Helsinska spilka z prav. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : https://helsinki.org. ua/.
13. Proekt «Uvelychenye sposobnostey obshchestvennykh orhanyzatsyy, upravlyaemykh rodytelyamy, podderzhyvat obespechenye reform, napravlennykh na prava y nuzhdy detey s ynvalydnostyu ranneho vozrasta v Ukrayne». Tsentr ranneho vmeshatelstva, 2018. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://ei.kharkov.ua/news/proektuvelicheniesposobnosteyobshhestvennyih-organizatsiy-upravlyaemyih-roditelyami-podderzhivat-obespechenie-reform-napravlennyih-na-prava-i-nuzhdyi-detey-s-invalidnostyu-rannego-vozrasta-v/.
14. Simya i dytyna v umovakh inklyuzyvnoyi osvity. Metodychni porady batkam shchodo simeynoho suprovodu navchannya ditey z porushennyamy funktsiy oporno-rukhovoho aparatu : [navch. -metod. posib.] / [A. H. Shevtsov, O. V. Romanenko, L. O. Khanzeruk, O. V. Chebotarova] / za zah. red. A. H. Shevtsova. – Kyiv : Vydavnychyy dim «Slovo», 2013. – 112 s.
15. Sklyaruk A. V. Zovnishni ta vnutrishni faktory (resursy) simyi, yak skladovi yiyi sotsialno-psykholohichnoho potentsialu / A. V. Sklyaruk // Ukrayinskyy naukovyy zhurnal «Osvita rehionu. Politolohiya. Psykholohiya. Komunikatsiyi. – № 3. – 2011. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://uk.x-pdf.ru/5filosofiya/1881220-2-udk-15992333-3166-zovnishnivnutrishni-faktori-resursi-simi-skladovi-ii-socialnopsihologichnogo-potencialu-sklyaruk.php.
16. Smerechak L. Osoblyvosti profesiynoyi diyalnosti sotsialnykh pedahohiv u tsentrakh sotsialno-psykholohichnoyi reabilitatsiyi ditey iz vadamy psykhofizychnoho rozvytku / L. Smerechak, O. Huk // Lyudynoznavchi studiyi. – Vyp. 29. Pedahohika. – 2014.
17. Sokolova H. B. Psykholohichni osoblyvosti zakhysnoyi povedinky batkiv, shcho vykhovuyut ditey iz syndromom Dauna / H. B. Sokolova // Science and Education. – 2017. – Issue 3. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-3-4.
18. Khandohyna A. V. Perspektyvy prymenenyya yppoterapyy pry rabote s detmy s rasstroystvamy autystycheskoho spektra / A. V. Khandohyna // Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsialna psykholohiya. – Vyp. 32. – Ch. 2. – Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2016. – 328 s.
19. Tsumaryeva N. Psykholohichnyy resurs pryyomnoyi simyi yak chynnyk kompensatsiyi emotsiynoyi depryvatsiyi u ditey / N. Tsumaryeva // Ukrayinskyy nauk ovyy zhurnal «Osvita rehionu. Politolohiya. Psykholohiya. Komunikatsiyi». – Vyp. 3. – 2011. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://social-science.com.ua/article/600.
20. Leistungsbeschreibung für interdisziplinäre Früh för der stellen. Arbeitspapier der Arbeitsstelle Frühförderung Bayern, StandFebruar 2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.fruehfoerderung-bayern.de/fileadmin/files/PDFs/Fachleute_Information/Leistungsbeschreibung_FF. pdf.

Сташук О. А. Развитие ресурсов семьи ребенка с особыми потребностями как составляющая социально-педагогической деятельности в учреждениях ранней социальной реабилитации

В статье актуализирована проблема расширения диапазона ресурсов семьи ребенка с особыми потребностями раннего и дошкольного возраста. Решение этой проблемы автор видит через организацию целенаправленной деятельности социального педагога заведений ранней социальной реабилитации. К ресурсам семьи, задействующихся с целью социальной интеграции ребенка в социокультурное пространство и требующих внимания социального педагога, автор относит: раннее начало реабилитационных мероприятий; гармоничные детско-родительские взаимоотношения; качество жизни семьи; налаживание конструктивных взаимоотношений с окружающими (в т. ч. со специалистами центров ранней социальной реабилитации и других учреждений); способность родителей к качественному выполнению задач ранней социальной реабилитации их ребен-

ка; самореализованость родителей, их активная жизненная позиция. Роль социального педагога учреждения ранней социальной реабилитации заключается в координации деятельности междисциплинарной команды специалистов; инициировании гуманных, партнерских взаимоотношений с семьями и стимулировании компетентного семейного воспитания.

Ключевые слова: *ребенок с особыми потребностями, координация, междисциплинарная команда, реабилитационные мероприятия, ресурс семьи, семейные взаимоотношения, социальная интеграция, социальное развитие.*

Stashuk O. O. Development of resources of families with a child with special needs as the part of social and pedagogical work in the institutions of early social rehabilitation

In this study the researchers look at the problem of enhancement and development of all resources of families with young and preschool-aged children with special needs.

The author maintains that solution of this problem lies in organization of the planned activities of social teacher of the institutions of early social rehabilitation.

The family’s resources which are important for the social integration of a child into a social and cultural environment and require the attention of the social teacher are dwelt upon. These are: early beginning of rehabilitation activities; harmonic relations between parents and a child; the quality of family life; the development of constructive relations with surroundings (including specialists of social rehabilitation centers and other establishments); the ability of parents to a quality performance of the tasks of early social rehabilitation of their child; personal fulfillment of parents and their proactive approach to life.

The social worker in the institution of early social rehabilitation coordinates the actions of the interdisciplinary team of specialists, initiates human relationship with families and stimulates relevant family education.

Key words: *a child with special needs, coordination, family relationship, family’s resources, interdisciplinary team, social integration, social development, rehabilitation.*

УДК 378.4.014

Столярчук Л. Б.

ПРАКТИЧНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

У статті представлене теоретичне дослідження практичної складової частини професійної підготовки бакалаврів у галузі права в провідних університетах Канади. Проаналізовані форми організації навчального процесу, які використовуються для забезпечення студентів практичними вміннями та навичками, необхідними для подальшої кар’єри у галузі права. Розглядаються особливості участі студентів у роботі юридичних клінік, волонтерських організацій, у конкурсах навчальних судових засідань. Охарактеризовані можливості студентів-правників проходити практику і стажування в обраній галузі права з метою отримання доступу до здійснення юридичної практики в Канаді.

Ключові слова: *бакалавр, виробнича практика, галузь права, навчальні судові засідання, правнича школа, професійна підготовка, стажування, юридична клініка.*

Сьогодні в Україні актуальною залишається проблема професійної підготовки фахівців у галузі права, яка проявляється у диспропорції між теоретичною та практичною базами на користь першої, в той час як на ринку праці все більше цінуються практичні навички і все складнішою стає адаптація випускника-юриста до практичної роботи. Одним зі способів розв’язання вказаних суперечностей є застосування зарубіжного досвіду у даній сфері, зокрема досвіду Канади.

Професійна підготовка бакалаврів у галузі права в університетах Канади здійснюється через систему правничих шкіл – спеціальних професійних закладів, які функціонують при державних університетах та пропонують отримання професійної освіти із загального, цивільного права чи обох систем права. Освітні програми правничих шкіл забезпечують студентів можливостями формувати та розвивати необхідні знання, уміння і навички для майбутньої професійної діяльності та базуються на принципі зв’язку теорії з практикою, адже сучасна юриспруденція потребує фахівців, які здатні реалізувати отримані теоретичні правові знання у юридичній практиці. Саме тут вагомою стає роль університету у створенні дієвого механізму організації практичної підготовки студентів-юристів, які таким чином отримують перший досвід здійснення юридичної діяльності.

Проаналізувавши навчальні програми у сфері права в університетах Канади, можна стверджувати, що професійна підготовка юристів у цій країні характеризується практичною спрямованістю. Окрім отримання та поглиблення теоретичних правових знань під час відвідування традиційних лекцій і семінарів, правничі школи Канади пропонують студентам різноманітні види практичних занять із використанням кейс-методу, сократівського та проблемного методів, які допомагають у формуванні професійних якостей студентів, підвищують рівень правового мислення, сприяють перетворенню теоретичних знань на практичні, розвивають логічне мислення та комунікативні навички, залучають студентів до спільного вирішення професійних завдань та активізують навчальний процес загалом [3].

Практична підготовка є обов'язковим компонентом освітньої програми для отримання освітнього рівня бакалавра у галузі права і спрямована на оволодіння студентами сучасними методами, формами, засобами майбутньої професійної діяльності, її організації, формування професійних умінь і навичок, виховання потреби систематичного оновлення знань, а також підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності [2, с. 173]. Можливість здобути практичні навички, отримати доступ до правосуддя та безпосередньо відчути себе представником юридичної професії реалізується через низку практичних навчальних курсів для студентів другого та третього років навчання.

Однією з найбільш вдалих форм практично спрямованого навчального процесу в галузі права в Канаді є юридична клініка – структурний підрозділ правничих шкіл, за допомогою якого студенти набувають практичної підготовки шляхом надання безкоштовної юридичної допомоги та здійснення правової просвіти населення. В. Бігун дає таке визначення цьому терміну: «Юридична клініка – це спеціальна установа, що надає правову допомогу зазвичай малозабезпеченим особам та проводить науково-дослідницьку роботу; водночас, – форма навчання майбутніх правників професійним знанням і навичкам, що здійснюється під керівництвом наставника-юриста в такій установі. Юридична клініка виконує ряд функцій: навчальну – поєднання теорії та практики, вироблення різних професійних якостей майбутніх спеціалістів; соціальну – полягає у задоволені проблем соціуму в юридичній інформації та обслуговуванні; науково-дослідну – її суть у проведенні дослідів; і останню, благодійницьку – надання безкоштовних юридичних послуг» [1, с. 69–70].

Участь у роботі юридичних клінік створює відмінне навчальне середовище, яке дає студентам змогу застосовувати отримані знання у реальних життєвих ситуаціях та спілкуватися з фахівцями-практиками судових та правоохоронних органів під час навчального процесу, що у майбутньому сприятиме їхньому працевлаштуванню і подальшій кар'єрі. Працюючи під керівництвом юристів клініки, студенти розвивають нове бачення соціальної реальності щодо роботи у галузі права та в юридичних інституціях, вивчають етичні проблеми та набувають важливих навичок професійної діяльності, такі як надання юридичних консультацій, діловодство, складання юридичних документів, техніка ведення допиту та переговорів, аналіз свідчень чи представництва інтересів клієнтів у суді та проведення заходів із правової освіти населення.

Юридичний факультет Університету Торонто, наприклад, пропонує студентам можливість зануритися в теорію та практику певної галузі юриспруденції, як частини освітньої програми отримання ступеня бакалавра у галузі права, в одній з десяти юридичних клінік, таких як: Міські юридичні послуги, Юридична клініка кримінального права, Юридична клініка сімейного права, Юридична клініка у справах біженців та емігрантів, Юридична клініка у справах орендарів житла, Юридична клініка допомоги студентам університету, Юридична клініка у справах зайнятості, Центр конституційних прав імені Девіда Аспера, Юридична клініка у справах міжнародних прав людини, Юридичні послуги для корінного населення. Студенти цієї правничої школи можуть зараховуватися до роботи в юридичній клініці на неповний робочий день із отриманням 3 кредитів, на половину робочого дня (6 кредитів) та інтенсивну програму (12 кредитів) [10]. Правнича школа Університету Калгарі пропонує навчальні курси тривалістю 1 рік (3 кредити) у юридичних клініках сімейного права, кримінального судочинства, податкового права, у справах захисту громадських інтересів, захисту інтелектуальної власності та приватного підприємства [9].

Невід'ємною складовою частиною професійної підготовки бакалаврів у галузі права в Канаді є участь студентів-правників всіх років навчання у навчальних судових засіданнях (англ. – moot court programs), що прирівнюється до вивчення навчальної дисципліни. Навчальне судове засідання – це змодельований судовий процес, який передбачає інтенсивне оволодіння усними та письмовими навичками захисту, консультування клієнтів та вирішення спорів. Зокрема, студенти першого року навчання беруть участь у навчальних судових засіданнях як компоненті навчальної дисципліни «Правовий аналіз і захист», що дає змогу розробити і представити правові аргументи у контексті апеляційної справи, здійснити правовий аналіз та удосконалити навички письма.

Студенти другого і третього року навчання правничих шкіл Канади регулярно беруть участь у національних і міжнародних конкурсах судових процесів, за що отримують від 3 до 5 кредитів, включаючи Національний конкурс імені Дональда Баумана, Конкурс на здобуття кубку Гейла з кримінального та адміністративного права, Міжнародний конкурс імені Філіпа Джессапа з міжнародного публічного права, Конкурс імені Бора Ласкіна з адміністративного і конституційного права, Конкурс імені Гарольда Фокса з права інтелектуальної власності, Конкурс імені Берти Вілсон із проблем рівності, Кубок імені МакКенлі/Сопінки із судової практики тощо. Перевагами таких процесів є можливість для студентів побачити зв'язок теорії з практикою, стимулювати майбутніх юристів до більш поглибленого вивчення правових норм і творчого застосування здобутих знань, умінь і навичок, а також нагода співпрацювати в команді з іншими студентами та зустрітися зі студентами-юристами інших університетів під час проведення змагань із таких судових процесів на державному та міжнародному рівнях.

Важливу роль у процесі професійної підготовки бакалаврів у галузі права відіграє участь у Національній студентській програмі Pro Bono (англ. ***Кубок імені МакКенлі/Сопінки*** з Pro bono Students Canada, від з лат. pro bono publico, дослівно – для суспільного добра), котра є волонтерською організацією в Канаді, яка активно підтримується адвокатським корпусом, судовою системою та вищими навчальними закладами. Заснована в Університеті Торонто в 1996 р., сьогодні вона успішно функціонує у 22 правничих школах Канади, щороку залучаючи понад 1 500 юристів по всій країні, щоб безкоштовно надавати професійні юридичні послуги для малозабезпечених громадян та неприбуткових організацій. Ця організація виконує три

функції: підготовку майбутніх юристів шляхом надання практичного навчального досвіду для студентів; збільшення доступу до правосуддя для малозабезпечених громадян та некомерційних організацій; заохочення культури pro bono в юридичній професії [6]. Завдяки цій програмі студенти волонтери, працюючи під керівництвом юриста-волонтера, отримують можливість покращувати свої юридичні навички у різних галузях права, здобуваючи практичний досвід у різноманітних юридичних установах, включаючи юридичні клініки, некомерційні організації, адвокатські контори, суди, трибунали та інші юридичні та державні установи. Студенти цієї програми не надають юридичного представництва або консультацій, а лише складають звіти, розробляють та проводять семінари з юридичної освіти, допомагають адвокатам із прийомом клієнтів та допомагають клієнтам у підготовці документів.

Бакалаври у галузі права в університетах Канади також активно залучаються до роботи над періодичними юридичними журналами, які публікуються більшістю правничих шкіл Канади. Це забезпечує студентів-правників практичним досвідом у галузі правового аналізу та письма, навичками роботи з матеріалами, що подаються науковцями, та планування і видання журналів, які присвячені вивченню поточних правових питань, проблем та філософій шляхом представлення статей, наукових заміток, коментарів та оглядів. Студенти першого курсу запрошуються на посади членів молодшої редакційної колегії на добровільній основі для перевірки фактів та приміток під текстом рукописів, тоді як студенти другого і третього років навчання можуть претендувати на посади старших членів редакційної колегії та редакторів на конкурсній основі, працюючи безпосередньо з авторами та вдосконалюючи навички академічного письма, отримуючи ґрунтовні знання щодо стандартів наукових досліджень і цитування. Участь у виданні журналу правничої школи є важливою не лише для успішного навчання, але й для подальшої кар'єри у галузі права.

Стажування (англ. – internship) є ще одним обов'язковим елементом практичної підготовки бакалаврів у галузі права в університетах Канади, яке дає студентам можливість отримати додаткові кредити та практичний досвід у вибраних галузях права та різноманітних установах як у Канаді, так і за її межами: міжнародних організаціях, урядових і неурядових організаціях, приватних підприємствах, корпораціях, юридичних фірмах, благодійних установах тощо. Зокрема, правнича школа Університету МакГілла пропонує студентам старших курсів щорічну унікальну програму стажування на посаді секретаря в Апеляційному суді провінції Квебек, Верховному суді Канади, Федеральному суді Канади та провінційних судах країни [5]. Університет Західного Онтаріо пропонує широкий спектр міжнародних програм для стажування студентів у різних країнах, таких як: Австралія, Аргентина, Бразилія, Велика Британія, Грузія, Китай, Коста-Ріка, Нідерланди, Німеччина, Перу, США, Чилі, Швейцарія тощо [11].

Результати виконаного дослідження свідчать, що отримання диплома бакалавра у галузі права не надає право здійснювати юридичну діяльність у Канаді. Після закінчення навчання у правничій школі необхідно пройти обов'язкову виробничу практику (англ. – articling placement) у тій провінції, в якій випускник має бажання працювати. Ця практика триває від 9–12 місяців залежно від провінції (у провінції Квебек – 6 місяців) і відбувається під керівництвом кваліфікованого ліцензованого юриста з досвідом роботи не менше 5 років, незалежно від місця його роботи, зокрема у великих юридичних компаніях, середніх чи малих фірмах, прокуратурі, адміністрації міста чи провінції, судах чи неурядових організаціях тощо. Наприклад, Юридичне товариство провінції Онтаріо (англ. – Law Society of Ontario), керуючись Національним профілем компетентностей, необхідних для початку юридичної діяльності, визначає 5 рівнів професійних вмінь та навичок, які студенти зобов'язані продемонструвати під час проходження практики. Керівник практики повинен підготувати звіт для Юридичного товариства провінції, оцінивши роботу практиканта відповідно до виконаних завдань у межах вимог до компетентностей, а саме: 1) встановлення відносин із клієнтом (завдання: провести співбесіду з клієнтом); 2) ведення справи: організування (завдання: скласти експертний юридичний висновок); 3) ведення справи: захист (завдання: представляти інтереси клієнта в судових установах чи через альтернативні методи вирішення спору); 4) етика і професіоналізм (завдання: продемонструвати професійну поведінку); 5) організація практики (завдання: використати системи організації роботи юридичної установи, де відбувається практика) [4].

Отже, практична підготовки бакалаврів у галузі права в університетах Канади є невід'ємним компонентом їх професійного становлення, яка покликана закріпити теоретичні знання, набуті під час лекційних і практичних занять, сформувати первинні професійні уміння і навички та ознайомити з особливостями майбутньої професійної діяльності. Практична складова частина професійної підготовки майбутніх юристів виступає сполучною ланкою між теоретичним навчанням майбутніх фахівців та їхньою самостійною роботою в юридичних установах Канади.

Використана література:

1. Бігун В. С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі / В. С. Бігун. – Київ : Видавнича організація «Юстиніан», 2006. – 272 с.
2. Гусарєв С. Д. Юридична деонтологія / С. Д. Гусарєв, О. Д. Тихомиров. – Київ : ВІРА-Р. – 2002. – 506 с.
3. Canadian Law School Profiles (2017). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.oxfordseminars.ca/LSAT/lsat_profiles.php.
4. Law Society of Ontario. Experiential Training Competencies for Candidates. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.lsuc.on.ca/ licensingprocess.aspx?id=2147498132.

5. MacGill University. Clerkships. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mcgill.ca/law-admissions/undergraduates/programs/ beyond.
6. Pro Bono Students Canada. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.probonostudents.ca/.
7. Richard J. Wilson. The Role of Practice in Legal Education. Washington D. C., October 21, 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ssrn.com/abstract=1695618.
8. William M. Sullivan. Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law / [Sullivan William M., Colby Anne, Welch Wegner Judith, Bond Lloyd, S. Shulman Lee]. – SanFrancisco : Published by Jossey Bass, 2007. – P. 245.
9. University of Calgary. Clinic Opportunities. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://law.ucalgary.ca/jd/clinics.
10. University of Toronto. Experiential Learning at the Faculty of Law. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.law.utoronto.ca/ academic-programs/jd-program/experiential-learning-faculty-law.
11. University of Western Ontario. International Exchanges and Internships. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://law.uwo.ca/ future_students/international.

References:

1. Bihun V. S. Yurydychna profesiia ta osvita. Dosvid SShA u porivnialnii perspektyvi / V. S. Bihun. – Kyiv : Vydavnycha orhanizatsiia “Iustynian”, 2006. – 272 s.
2. Husariev S. D. Yurydychna deontolohiia / S. D. Husariev, O. D. Tykhomyrov. – Kyiv : VIRA-R. – 2002. – 506 s.
3. Canadian Law School Profiles (2017). Retrieved from : http://www.oxfordseminars.ca/LSAT/lsat_profiles.php
4. Law Society of Ontario. Experiential Training Competencies for Candidates. Retrieved from : https://www.lsuc.on.ca/licensingprocess.aspx? id=2147498132.
5. McGill University. Clerkships. Retrieved from : http://www.mcgill.ca/law-admissions/undergraduates/programs/beyond.
6. Pro Bono Students Canada. Retrieved from : https://www.probonostudents.ca/.
7. Richard J. Wilson. The Role of Practice in Legal Education. Washington D. C., October 21, 2010. Retrieved from : http://ssrn.com/abstract=1695618.
8. William M. Sullivan. Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law / [Sullivan William M., Colby Anne, Welch Wegner Judith, Bond Lloyd, S. Shulman Lee]. – SanFrancisco : Published by Jossey Bass, 2007. – P. 245.
9. University of Calgary. Clinic Opportunities. Retrieved from : http://law.ucalgary.ca/jd/clinics.
10. University of Toronto. Experiential Learning at the Faculty of Law. Retrieved from : https://www.law.utoronto.ca/academic-programs/jd-program/experiential-learning-faculty-law.
11. University of Western Ontario. International Exchanges and Internships. Retrieved from : https://law.uwo.ca/future_students/international.

Столярчук Л. Б. Практическая составляющая профессиональной подготовки бакалавров в области права в университетах Канады

В статье представлено теоретическое исследование практической составляющей профессиональной подготовки бакалавров в области права в ведущих университетах Канады. Проанализированы формы организации учебного процесса, которые используются для обеспечения студентов практическими умениями и навыками, необходимыми для дальнейшей карьеры в области права. Рассматриваются особенности участия студентов в работе юридических клиник, волонтерских организаций, в конкурсах учебных судебных заседаний. Охарактеризованы возможности студентов-юристов проходить практику и стажировку в выбранной области права с целью получения доступа к юридической практики в Канаде.

Ключевые слова: *бакалавр, производственная практика, отрасль права, учебные судебные заседания, юридическая школа, профессиональная подготовка, стажировка, юридическая клиника.*

Stoliarchuk L. B. Practical component of bachelors’ professional training in the field of law at Canadian universities

The article represents a theoretical study of the practical component of professional training of Bachelors in law in leading Canadian universities. Analyzed organizational forms of the educational process which are used to provide students with the practical skills necessary for the further career in the field of law. The peculiarities of student’s participation in the work of legal clinics, pro bono organizations and moots are considered. Characterized law students’ opportunities to be admitted to internship and articling programs in the chosen field of law to gain access to legal practice in Canada.

Key words: *bachelor, articling, field of law, moot, law school, professional training, internship, legal clinic.*

УДК 378.1(477):371.83

Трибулькевич К. Г.

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ: РЕАЛІЇ РОЗВИТКУ

У роботі здійснено аналіз розвитку студентського самоврядування в Україні на сучасному етапі. Розглянуто основні заходи, що здійснюються з метою впровадження ідей студентського самоврядування. Дано оцінку різноплановій діяльності студентського самоврядування в управлінській, соціально цінній та особистісно значущій діяльності, доброчинній діяльності студентів через волонтерський рух, пізнавальній; спортивній, художній та інших видах діяльності з урахуванням потреб, нахилів та уподобань студентів. Здійснено аналіз органів студентського самоврядування у

вітчизняних закладах вищої освіти. Розроблено рекомендації щодо оптимізації становлення демократичної системи студентського самоврядування.

Ключові слова: *студентське самоврядування, органи студентського самоврядування, заклади вищої освіти, тренінг, проект, студентська служба, ректорат, лідери, функції студентського самоврядування, тенденції студентського самоврядування.*

Сучасна державна політика щодо діяльності органів студентського самоврядування є досить прогресивною, що виявляється у затвердженні нового закону «Про вищу освіту», де значних змін зазнала ст. 40 «Студентське самоврядування»; увазі Міністерства освіти і науки України до питання розвитку студентського самоврядування через роз’яснення керівництву вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) основних принципів та механізмів функціонування органів студентського самоврядування, просвітницьку роботу зі студентськими лідерами через серію тренінгів і конференцій, участь у міжнародних програмах із розвитку студентського самоврядування.

Питання становлення студентського самоврядування в сучасних умовах було предметом наукових пошуків І. М. Дарманської, В. С. Демчука, Ю. П. Кращенка, О. С. Кулінченка, Н. Ю. Лізньової, К. Л. Потопи, В. С. Смерічевської, М. І. Солов’я, Р. В. Сопівника, О. В. Тараріної, Н. Г. Чибісової, Л. О. Шеїної та ін. Однак аналіз сучасного стану розвитку студентського самоврядування залишається актуальною вимогою розвитку даного феномена.

Метою роботи є аналіз заходів щодо становлення студентського самоврядування та дослідження стану впровадженості ідей студентського самоврядування у вітчизняних вищих закладах освіти.

Окремої уваги заслуговують проекти, метою яких є вивчення досвіду роботи студентського самоврядування за кордоном. Так у рамках проекту «IMPRESS» «Підвищення ефективності студентських служб» (Improving the Efficiency of Student Services), – 530534-Tempus-1-2012-1-UK-Tempus-SMGR, фінансувався Європейською Комісією, тривав із 15 жовтня 2012 р. по 14 жовтня 2015 р., здійснювалися розширення досвіду студентського самоврядування, посилення процесів євроінтеграції згідно з вимогами Болонського процесу, підтримка роботи органів студентського самоврядування у ВНЗ України. Поставлені завдання реалізувалися у таких видах діяльності: працевлаштування; набір студентів; «м’які навички», або соціальні навички (Soft Skills); студентська активність [6; 7].

Аналіз проекту «IMPRESS» «Підвищення ефективності студентських служб» призводить до висновку про його вагу для визначення перспектив розвитку вітчизняного студентського самоврядування. Крім того, результатом здійсненої роботи є потужна просвітницька діяльність у ВНЗ України, що здійснюється за підтримки Міністерства освіти і науки України у формі регіональних тренінгів.

Тенденція моделювання освітнього простору на європейських засадах підтверджується проведенням й інших просвітницьких заходів, таких як «Всеукраїнська науково-практична студентська конференція «Модель ООН 2016», зустрічей студентів із представниками міністерства освіти і науки. У 2017 р. серед найбільш вагомих заходів щодо впровадження ідей студентського самоврядування були: Всеукраїнський форум студентського самоврядування (4–7 травня 2017 р., м. Суми), Всеукраїнська науково-практична конференція «Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті» (2 червня 2017 р., Інститут вищої освіти НАПНУ), XII Міжнародний пленер Національного студентського союзу з питань студентського самоврядування, молодіжної науки та фізичного виховання студентської молоді 22–27 серпня 2017 р., що проходив у навчально-оздоровчому таборі «Політехнік-3» Національного університету «Львівська політехніка» (с. Коблеве Березанського району Миколаївської області).

Лютий 2018 р. позначено проведенням тренінгів «Розвиток студентського самоврядування» у семи містах Сходу і Півдня України (м. Маріуполь, Слов’янськ, Краматорськ, Сєвєродонецьк, Миколаїв, Херсон, Бердянськ), що проводилися громадським об’єднанням «УЦГІ «Світло» за підтримки USAID та РАСТ у межах програми «Долучайся!» [9]. Метою заходів було здійснення комплексного аналізу проблем у розвитку студентського самоврядування та його активізації у вищих закладах освіти. Травень 2018 р. буде не менш активним для представників студентської молоді, адже у м. Одесі планується форум молодіжного самоврядування та конкурс міні-грантів розвитку молодіжного самоврядування регіонів. Значна кількість заходів, спрямованих на організацію, підтримання та розвиток студентського самоврядування, забезпечує сприятливі умови для розвитку даного феномена.

Окремі ВНЗ України, такі як Кіровоградський національний технічний університет, Харківська гуманітарно-педагогічна академія Харківської обласної ради, Харківський торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету, Національний авіаційний університет, м. Київ, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Черкаський державний технологічний університет, Сумський національний аграрний університет та ін., демонструють широку представленість студентів у робочих органах ВНЗ.

Для вітчизняних ВНЗ стала нормою присутність у складі ректорату та вченої ради представників студентського самоврядування, проте «прогресивний для України показник у 10% студентів в органах управління є найменшим серед країн Європи» [2]. А отже, подальший розвиток студентського самоврядування вимагає збільшення ваги студентів у прийнятті адміністративних рішень через збільшення представленості студентів у складі робочих органів ВНЗ.

Аспект різнопланової діяльності студентського самоврядування у багатоманітних сферах діяльності з урахуванням потреб, нахилів та уподобань студентів поступово знаходить все більшу реалізацію у вітчизняних ВНЗ. Традиції включення студентів у різноманітну соціально цінну та особистісно значущу діяльність сягають радянських часів та отримують сучасну реалізацію у доброчинній діяльності студентів через волонтерський рух, пізнавальній, спортивній, художній та інших видах діяльності. Так, у Таврійському державному технічному університеті значну популярність має волонтерська діяльність. Доброю традицією для студентів стало надання гуманітарної допомоги через проведення концертно-розважальних програм у дитячих будинках м. Мелітополя. Благодійні акції проводяться також для ветеранів війни, праці [5].

У Харківському гуманітарному університеті «Народна українська академія» протягом останніх десяти років студенти здійснюють шефську допомогу дитячому інтернату м. Люботин, міському дитячому будинку «Родина»; виконують роль помічників викладачів спеціалізованої економіко-правової школи, екскурсоводів музею історії свого ВНЗ; беруть участь у роботі студентського загону «Пам'ять» через збір інформації про похованих на Солдатському кладовищі в Київському районі м. Харкова. В академії функціонує також трудовий загін, що має у складі сім загонів: будівельно-ремонтний, волонтерський, педагогічний, громадського порядку, екскурсоводів, аніматорів. Студентський комітет опікується проведенням тижнів здоров'я, акцій «Кинь цигарку!»; фізкультперерв із танцювальними паузами та спортивними конкурсами; зустрічей із лікарями, переглядів фільмів про здоровий спосіб життя та ін. Важливим напрямом діяльності є робота школи лідерів, заняття якої проводяться для студентів усіх курсів та факультетів, діяльність наукового товариства студентів [10, с. 5]. У Київському національному університеті культури і мистецтв функціонує десять комітетів студентського парламенту, що відповідають різним напрямам діяльності: навчально-виховний, благодійний, соціально-побутовий, інформаційний, культурно-творчий, спортивно-оздоровчий, науковий, туристичний та ін. А отже, українські студенти задіяні у різних видах діяльності, проте подальшого розвитку потребує врахування інтересів і вподобань молоді, через реалізацію їх нахилів у широкій мережі спортивних секцій, клубів за інтересами.

Про домінування розважальної функції студентського самоврядування зазначала Л.О. Шеїна [11, с. 40] та свідчили результати опитувань студентів ВНЗ м. Львова у 2008 р., згідно з яким 67,5% студентів Львова вважають, що студентське самоврядування має організовувати їх дозвілля, повинно збагачуватися альтернативними особистісно значущими та суспільно корисними видами діяльності студентського самоврядування, що з успіхом відбувається у багатьох вітчизняних ВНЗ.

У роботі Б. Г. Нагорного, А. В. Яковенко та М. Л. Яковенко «Студентство і сучасність» [4] розглядаються освітні мотивації студентської молоді й обґрунтовуються аспекти розвитку інноваційної активності студентів в умовах формування нових освітніх стратегій. Автори доходять висновку: більшість опитаних студентів вважають, що ВНЗ у його нинішньому стані не є соціальною організацією, що активізує належним чином ініціативність молодих людей [4, с. 122], дані аргументи підтверджують визначені у ході дослідження суперечності.

Дослідниця Т.Ю. Баландіна, на основі порівняння соціологічних досліджень 1980-х, 1990-х та 2000-х рр., визначає значну кількість тенденцій розвитку студентського самоврядування, які можна узагальнити таким чином: складності в організації життя, побуту й дозвілля студентів і недостатня активність молоді; зростання кількості соціальних проблем; підвищення ролі виховної роботи у ВНЗ поруч зі зростанням потреби в ефективній роботі органів студентського самоврядування; актуалізація потреби в розвитку демократичних тенденцій у вищій школі, що зумовлює необхідність ефективної та дієвої роботи органів студентського самоврядування; застосування самореалізаційного підходу до організації студентського самоврядування із урахуванням нахилів, здібностей, інтересів студентів; наявність нетрадиційних форм організації роботи студентського самоврядування та збільшення форм і напрямків студентського самоврядування, виникнення нових типів студентських об'єднань [1]. Визначені Тетяною Юріївною тенденції поповнюють теорію про студентське самоврядування та становлять науковий інтерес у здійсненні дослідження розвитку студентського самоврядування на території Української держави.

Функціонування студентських профспілок у системі вітчизняного самоврядування залишається дискусійним. Роз'яснювальним листом від 21 жовтня 2015 р. № 1/9–495 Міністерство освіти і науки розмежувало органи студентського самоврядування та студентські профспілки, хоча стара традиція становлення студентського самоврядування вбачала їх тісний зв'язок. Думки про зв'язок профспілкових організацій зі студентським самоврядуванням дотримуються освітні керманичі Росії та Білорусі.

Аналіз діяльності студентського самоврядування вітчизняних ВНЗ свідчить, що певних успіхів у сфері демократизації взаємин студентських лідерів і адміністрації вже досягнуто, прикладом чого може слугувати практика роботи Київського національного університету культури і мистецтв. В університеті практикують проведення анонімного опитування молоді «Викладач очима студентів», де студенти повинні оцінити рівень викладання кожного викладача за десятибальною шкалою. За підсумками опитування, викладачі із середнім балом 8–10 рекомендовані до роботи в наступному навчальному році; з 5–8 балами можуть бути рекомендовані після оцінки їх роботи кафедрами та органами студентського самоврядування; з 0–5 балами не рекомендовані до подальшої роботи зі студентами. Рішення затверджується вченою радою. Адміністрація не чинить тиск на студентських лідерів і не втручається в результати голосування, адже збір інформації, опрацювання результатів і оприлюднення висновків опитування здійснюється студентами. Крім того, підпис голови студентського самоврядування є обов'язковим для прийняття викладачів на роботу, а також під час ухвалення рішень про відрахування студентів, виплату стипендії.

Проведення опитувань «Викладач очима студентів» є традиційним і для Національного університету кораблебудування ім. адмірала С. Й. Макарова, м. Миколаїв. Представники студентського самоврядування вивчають студентську думку не тільки щодо якості викладання, але і доброзичливого ставлення до студентів, готовності надати консультативну допомогу, доступності (спілкування через мережу Інтернет, телефон), відповідності зовнішнього вигляду викладача естетичним вимогам і діловому дрес-коду, а також питання чесності та прозорості у виставленні академічної успішності.

У Державному економіко-технологічному університеті транспорту, м. Київ, у «Положенні про вчену раду» зафіксовані пункти щодо погодження з органами студентського самоврядування університету кандидатів із кращих студентів і аспірантів на отримання іменних стипендій; розгляду питань співпраці з органами студентського самоврядування, проте відсутній фіксований обсяг фінансування студентського самоврядування, адже, згідно з положенням, його визначає вчена рада.

Аспекти побудови партнерських взаємин студентських лідерів із керівництвом ВНЗ, посилення впливу органів студентського самоврядування на життєдіяльність ВНЗ, збільшення фінансової підтримки органів студентського самоврядування та зміцнення матеріальної бази потребують дальшого вдосконалення та поширення у вітчизняних ВНЗ.

Вивчення діяльності сучасних вітчизняних органів студентського самоврядування свідчить про кроки до нормативного врегулювання діяльності студентського самоврядування на рівні ВНЗ, коли студентське самоврядування має Положення про студентське самоврядування закладу; про студентський гуртожиток; товариство студентів, аспірантів та молодих учених. Однак непоодинокими є випадки, коли ВНЗ формально підходять до питань нормативного забезпечення студентського самоврядування та організації його діяльності. Так, у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності документи студентського самоврядування містять лише загальні положення, скопійовані з закону, іншої інформації про діяльність студентського самоврядування немає, хоча у цьому ВНЗ студенти введені до складу вченої ради [3]. А у «Положенні про Навчально-науковий інститут менеджменту та підприємництва Державного університету телекомунікацій» у ч. 7 «Студентське самоврядування» дублюються положення закону «Про вищу освіту» старої редакції [8].

Подальший розвиток студентського самоврядування у кожному конкретному ВНЗ вимагає реалізації якісно розроблених установчих документів студентського самоврядування та визначення перспективного плану розвитку студентського самоврядування.

Проте оптимізувати процес входження до європейської спільноти через побудову демократичної системи студентського самоврядування можна шляхом доопрацювання нормативної бази, а саме ухвалення законопроекту «Про студентське самоврядування». Основними завданнями законопроекту мають бути забезпечення автономної діяльності органів студентського самоврядування; відпрацювання механізму закріплення за органами студентського самоврядування статусу юридичної особи; закріплення на законодавчому рівні положення про участь студентів у функціонуванні робочих органів ВНЗ: не лише у діяльності вченої ради та ректорату, але й рад факультетів, приймальної, стипендіальної комісій, з метою забезпечення участі студентських лідерів в управлінні ВНЗ на всіх рівнях.

Використана література:

1. Баландина Т. Ю. Студенческое самоуправление как социокультурный феномен: социологический анализ : дисс. … канд. социолог. наук : 22.00.06 / Т. Ю. Баландина. – Екатеринбург, 2006. – 155 с.
2. Групі супроводу Болонського процесу презентували студентське бачення реформ // Українська асоціація студентського самоврядування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uass.org.ua/index.php/ about/history/442-iv----q10q.html 2011-2012
3. Загальна інформація РК та СС // Львівський державний університет безпеки життєдіяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ldubgd.edu.ua/content/kursantsketastudentskesamovryaduvannya/zag-inf.
4. Нагорний Б. Г. Студентство і сучасність / [Б. Г. Нагорний, М. Л. Яковенко, А. В. Яковенко]. – Київ : Арістей, 2005. – 164 с.
5. Про студентське самоврядування у Таврійському державному агротехнологічному університеті // Таврійський державний агротехнологічний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.tsatu.edu.ua/wp-content/uploads/pro-studentske-samovrjaduvannja-u-tdatu.pdf.
6. Проект «IMPRESS» Підвищення ефективності студентських служб (Improving the Efficiency of Student Services) // Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.univer.kharkov.ua/docs/project/impress.pdf.
7. Соціальні компетенції молодих фахівців : результати реалізації міжнародного проекту ТЕМПУС «IMPRESS» // Освітні тренди. Сайт про сучасні тенденції розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.edu-trends.info/tempus-impress/.
8. Студентське самоврядування // Положення про Навчально-науковий інститут менеджменту та підприємництва Державного університету телекомунікацій [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.dut.edu.ua/uploads/p_383_44008372.pdf.
9. Тренінги «Розвиток студентського самоврядування на Сході та Півдні України» // Світло [Електронний ресурс]. – Режим доступу : httpshttp://www.gosvitlo.org.ua/?p=1272.
10. Чибісова Н. Студентське самоврядування – спосіб модернізації сучасного ВНЗ / Н. Чибісова // Освіта. – 10 серпня 2016 р. – С. 5.
11. Шеїна Л. О. Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л. О. Шеїна. – Луганськ, 2010. – 227 с.

References:

1. Balandyna T. Yu. Studencheskoe samoupravlenye kak sotsyokulturnyy fenomen: sotsyolohycheskyy analyz : dyss. … kand. sotsyoloh. nauk : 22.00.06 / T. Yu. Balandyna. – Ekaterynburh, 2006. – 155 s.
2. Hrupi suprovodu Bolonskoho protsesu prezentuvaly studentske bachennya reform // Ukrayinska asotsiatsiya studentskoho samovryaduvannya [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.uass.org.ua/index.php/ about/history/442-iv----q10q.html 2011-2012.
3. Zahalna informatsiya RK ta SS // Lvivskyy derzhavnyy universytet bezpeky zhyttyediyalnosti [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.ldubgd.edu.ua/content/kursantsketastudentskesamovryaduvannya/zag-inf.
4. Nahornyy B. H. Studentstvo i suchasnist / [B. H. Nahornyy, M. L. Yakovenko, A. V. Yakovenko]. – Kyiv : Aristey, 2005. – 164 s.
5. Pro studentske samovryaduvannya u Tavriyskomu derzhavnomu ahrotekhnolohichnomu universyteti // Tavriyskyy derzhavnyy ahrotekhnolohichnyy universytet [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.tsatu.edu.ua/wp-content/uploads/pro-studentske-samovrjaduvannja-u-tdatu.pdf.
6. Proekt «IMPRESS» Pidvyshchennya efektyvnosti studentskykh sluzhb (Improving the Efficiency of Student Services) // Kharkivskyy natsionalnyy universytet imeni V. N. Karazina [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.univer.kharkov.ua/docs/project/impress.pdf.
7. Sotsialni kompetentsiyi molodykh fakhivtsiv : rezultaty realizatsiyi mizhnarodnoho proektu TEMPUS «IMPRESS» // Osvitni trendy. Sayt pro suchasni tendentsiyi rozvytku osvity [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.edu-trends.info/tempus-impress/.
8. Studentske samovryaduvannya // Polozhennya pro Navchalno-naukovyy instytut menedzhmentu ta pidpryyemnytstva Derzhavnoho universytetu telekomunikatsiy [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu : http://www.dut.edu.ua/uploads/p_383_44008372.pdf.
9. Treninhy «Rozvytok studentskoho samovryaduvannya na Skhodi ta Pivdni Ukrayiny» // Svitlo [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : httpshttp://www.gosvitlo.org.ua/?p=1272.
10. Chybisova N. Studentske samovryaduvannya – sposib modernizatsiyi suchasnoho VNZ / N. Chybisova // Osvita. – 10 serpnya 2016 r. – S. 5.
11. Sheyina L. O. Studentske samovryaduvannya yak zasib sotsializatsiyi molodi : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.05 «Sotsialna pedahohika» / L. O. Sheyina. – Luhansk, 2010. – 227 s.

Трибулькевич Е. Г. Студенческое самоуправление: реалии развития

В работе проведен анализ развития студенческого самоуправления в Украине на современном этапе. Рассмотрены основные мероприятия, осуществляемые с целью внедрения идей студенческого самоуправления. Дана оценка разноплановой деятельности студенческого самоуправления в управленческой, социально ценной и личностно значимой деятельности, благотворительной деятельности студентов через волонтерское движение, познавательной, спортивной, художественной и других видах деятельности с учетом потребностей, склонностей и предпочтений студентов. Осуществлен анализ органов студенческого самоуправления в отечественных учреждениях высшего образования. Разработаны рекомендации по оптимизации становления демократической системы студенческого самоуправления.

Ключевые слова: *студенческое самоуправление, органы студенческого самоуправления, учреждения высшего образования, тренинг, проект, студенческая служба, ректорат, лидеры, функции студенческого самоуправления, тенденции студенческого самоуправления.*

Trybulkevych K. H. Student self-government: development realities

In work the analysis of development of student government in Ukraine at the present stage is carried out. The main actions which are carried out for the purpose of introduction of the ideas of student government are considered. The estimation of various activities of student self-government in management, socially valuable and personally significant activity, charitable activity of students through volunteer movement, cognitive activity is given; sports, artistic and other activities, taking into account the needs, inclinations and preferences of students. The analysis of student self-government bodies at home higher education institutions is carried out. Recommendations about optimization of formation of democratic system of student government are developed.

Key words: *student government, bodies of student government, institution of higher education, training, project, student's service, administration, leaders, functions of student government, tendency of student government.*

УДК 316.647.8(043)

Трухан О. В.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ДЛЯ АКТУАЛІЗАЦІЇ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Визначено проблемну сферу реформування освітнього простору в Україні. Обґрунтовано необхідність мобілізації зусиль різних прошарків суспільства щодо сприяння процесу перетворення освітнього середовища. Запропоновано використовувати результати міжгалузевих досліджень задля підвищення якості процесу реформування. Оцінено

спадщину великого українського педагога В. О. Сухомлинського в соціально-психологічному контексті використання його ідей у період реформування освітнього простору. Порівняно ідеї В. О. Сухомлинського зі змістом концепції Нової української школи. Виділено основні концептуальні положення стратегії впровадження Нової української школи. Обґрунтовано та визначено основні напрями роботи щодо актуалізації мотивації до професійної діяльності сучасних педагогів в умовах змін у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: *освітній простір, Концепція Нової українського школи, опір змінам, актуалізація мотивації, соціальна відповідальність, соціальна взаємодія, критичне мислення, інноваційна діяльність.*

Виразною особливістю сучасного періоду розвитку цивілізації є зрушення з традиційних для індустріальної періоду форм функціонування суспільства до комп'ютеризованої індустрії, заснованої на трансфері інформації. Інформаційна ера зробила можливими швидкі глобальні комунікації та існування інформаційних мереж, що суттєво змінило форму буття сучасного суспільства, а також зумовило необхідність реформування та модернізації різних сфер життя.

Процес інформатизації включає питому антропологічну складову частину, що передбачає вдосконалення людини, передусім її мислення, оскільки саме воно обслуговує процес адаптації до соціальних змін, що постійно прискорюються. Зростання вимог до якості освітніх послуг актуалізується особливостями життєдіяльності в епоху інформаційного суспільства.

Освітній простір у цьому процесі відіграє визначальну роль. Сама форма освіти та її роль у суспільстві суттєво видозмінюється останнім часом. Загальносвітова практика пошуку нової функції освіти дає підстави стверджувати, що майбутнє – у нових освітніх комунікативно-інформаційних технологіях. Так, питома вага неформальної освіти зростає. Ресурс дистанційної освіти набуває неабиякої популярності. У такій ситуації підвищується суспільний запит до якості формальної освіти, державних освітніх послуг.

Із погляду соціальної психології, період реформування освіти в Україні створив цілий прошарок освітян-маргиналів, які «однією ногою «на передовій» змін, а іншою – у застарілих стереотипах минувшини». Для них є характерним амбівалентне ставлення до сучасних процесів в освіті. Дослідження фахівців з Академії педагогічних наук України, їх колег з інституту психології Г. С. Костюка дають підстави стверджувати, що одночасно в масовій свідомості педагогів панують переконання у необхідності реформ та нерозуміння власної ролі в цьому історичному процесі.

Для покращення розуміння педагогічними працівниками змісту реформування необхідною є мобілізація спільних зусиль науковців, політиків, громад. Також надзвичайно важливим є аналіз педагогічної спадщини. Сучасне осмислення педагогічних ідей вчених минулих часів може не лише допомогти у вирішенні актуальних педагогічних задач, а й розкрити новий соціальний контекст їх застосування.

Сформульована проблема викликає необхідність міжгалузевих теоретичних досліджень, у яких надбання соціальної психології можуть бути використанні в практиці впровадження освітніх реформ. Так, у вирішенні задачі підвищення якості соціальної адаптації та соціальної взаємодії в умовах змін можуть бути використані результати досліджень соціальних та політичних психологів, оскільки згадані вище феномени традиційно є предметом досліджень саме соціальної та політичної психології.

В Україні проблема соціальної взаємодії розкрита в наукових дослідженнях плеяди сучасних українських вчених: теорія вчинку В. Роменця [1], суб'єктна парадигма В. Татенка [2], концепція життєвого світу особистості Т. Титаренко [3], герменевтичний підхід Н. Чепелєвої [4], лінгвістична психотерапія Н. Каліної [5], психофрактальна парадигма О. Донченко [6], організаційна концепція В. Казміренка [7]. Параметри «міжособової взаємодії» на основі аналізу соціально-психологічних та особистісних концепцій здійснив В. Васютинський [8].

Актуальність теми продиктована необхідністю підвищення якості реформування освітнього простору та покращення розуміння суб'єктами освітнього простору змісту реформ.

Метою статті є сучасне осмислення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського в контексті її соціально-психологічної корисності в умовах сучасних українських реалій.

Особистість українського науковця, педагога-практика минулого століття В. О. Сухомлинського надзвичайно вагома для сучасного українського суспільства ідеями формування у молоді національно-естетичного світогляду та цінностей соціальної активності заради інших. Незважаючи на великий тиск традиційної радянської системи освіти й виховання, вчений пропагував засади розвитку соціальної взаємодії в учнів, але рішуче відкидав принцип панування колективного над індивідуальним як засаду, яка може завдати духовної травми вихованцеві.

Гуманістичні ідеї вченого-новатора в умовах тоталітаризму викликали полеміку в радянських науково-педагогічних колах. У педагогіці В.О. Сухомлинського аспект гармонізації сімейно-шкільного виховання учнів набуває революційного характеру, оскільки не віддається перевага домінуванню колективу над особистістю, а система розглядається гармонічною лише у разі урівноваження усіх значимих для особистості дитини соціальних груп. Ідеальною умовою всебічного розвитку особистості дитини є ситуація єдності ціннісно-смислових сфер родинної та шкільної соціальної групи. І, хоча ідеї вченого радянських часів не позбавлені ідеалістичної романтики (не допускається розходження ні в меті, ні в суті, ні в засобах родинного та шкільного виховання), все ж таки вони заслуговують на особливу увагу в умовах сучасності. Він вибудував таку систему роботи з батьками, яка допомогла їм оволодіти мистецтвом виховання. Ця система включала лекції та бесіди з педагогами та психологами, спрямовані на розвиток практики виховання.

Таким чином, Василь Олександрович став не лише яскравим представником інноваційної для свого часу освітньої практики, а й великим провидцем суспільного розвитку. Він визначив перелік вад розвитку особистості дитини, які ускладнюють, а іноді й унеможливлюють продуктивну соціальну взаємодію, перешкоджають соціальній самореалізації. До цього списку увійшли: егоїзм, жорстокість, хамство, невдячність, байдужість, лицемірство. Вчений зробив все можливе для спрямування педагогічної практики у суспільно-корисному напрямку розвитку соціальної взаємодії суб'єктів освіти та виховання.

XXI ст. знаменується суспільно значимими змінами у ментальності українців. Геополітичні випробування прискорюють процеси самовизначення українців як самодостатньої нації, що, за позитивного сценарію, знайде своє відображення у збільшенні згуртованості народу та зміцненні державності. Сучасними ознаками позитивних змін в Україні є реформування освітнього простору та створення концепції Нової української школи, постулати якої багато у чому співзвучні принципам педагогіки вітчизняних вчених минувшини.

Сутність Нової української школи відображена у таких базових ідеях:

1. Новий зміст освіти, заснований на формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.
3. Вмотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.
4. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.
5. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.
6. Нова структура школи, яка дозволяє добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.
7. Децентралізація та ефективне управління, які нададуть школі реальну автономію.
8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечить рівний доступ усіх дітей до якісної освіти, незалежно від їх місця проживання, матеріального стану родини тощо [9].

Сформулюємо у тезах основні ідеї педагогіки В. О. Сухомлинського:

1. Головною метою освітнього процесу є формування всебічно розвиненої особистості.
2. До об'єктивних факторів виховання особистості належить формальна шкільна освіта. Школа – це простір емоційно-конкретного сприйняття світу, місце розв'язання протиріч і конфліктів.
3. Особистість вчителя проявляється у багатогранних емоційних стосунках із дітьми. Від особистісної зрілості педагога залежить якість соціальної взаємодії з учнем, формування й розвиток особистісних рис та цінностей.
4. Коло соціальної взаємодії дитини включає тріаду: школа – сім'я – громадськість, які органічно взаємопов'язані між собою.
5. Процес пізнання – це керована школою та суспільством діяльність підростаючого покоління щодо оволодіння знаннями.
6. Колектив є багатством індивідуальностей, у якому дозріває особистість.
7. Особливе виховне значення має процес спілкування та «слово» як засіб інтеріоризації гуманістичних ідеалів.
8. Розвиток мислення є основним інструментом мотивації особистості до усвідомлення необхідності самовдосконалення.
9. Романтико-героїчний характер патріотичного виховання реалізується у поєднанні національних звичаїв, традицій з оригінальними творчими педагогічними формами.
10. Адекватність оцінок та оптимальність навантажень є умовами гармонійного самопочуття учня в освітній діяльності [10].

Порівняльний аналіз ідей Нової української школи та доробку В. О. Сухомлинського свідчить про те, що ідеї вітчизняного вченого співзвучні уявленням сучасних педагогів та стратегії реформ освіти в Україні.

Аналіз змін в освітньому просторі дозволяє виділити основні концептуальні положення:

1. Сучасний зміст української освіти не відповідає вимогам XXI ст. Тому нинішня реформа освіти в Україні спрямована на те, щоб учні, які будуть працювати через 10–20 років, були більш конкурентоспроможними. Особливістю сучасної реформи є запит суспільства: зміни в освіті «виходять» із потреб усього суспільства, а не лише з ініціативи освітян та експертів.
2. Випускник Нової української школи має стати особистістю, яка здатна себе реалізувати, знайти для себе природовідповідне місце, де зможе виявити всі грані таланту. 12-річна система освіти є кроком до євроінтеграції.
3. Реалізація Концепції Нової української школи неможлива без нового освітнього середовища. Його головною постаттю є особистість педагога зі сформованими соціально-психологічними новоутвореннями, а саме: соціальною відповідальністю, критичним мисленням та спроможністю до новаторської діяльності. Розвиток перелічених властивостей особистості забезпечить високу професійну конкурентоспроможність педагога в найближчому майбутньому та позитивний професіогенез.
4. Створити культуру академічної доброчесності – це завдання кожного навчального закладу, оскільки недоброчесність в освіті, хабарі, вимагання коштів із батьків є основними причинами низької якості освіти.
5. Батьки та громади є партнерами школи в процесі вдосконалення освітнього середовища [11].

Очевидно, що якість реалізації реформ в Україні залежить від готовності усіх суб'єктів освітнього простору до змін. У зв'язку з цим виникає необхідність актуалізації мотивації до професійної діяльності педа-

гогів в умовах реформування системи освіти. У системі післядипломної освіти її реалізація, на нашу думку, пов’язана із трьома напрямами роботи із суб’єктами освітнього простору.

Перший напрям роботи пов’язаний із когнітивною складовою частиною процесу мотивації. Особливу увагу слід приділити усуненню дефіциту знань щодо соціально-психологічних феноменів, затребуваних у контексті ідей Нової української школи та аналізу їх взаємозв’язку із загальновідомими основами вітчизняної педагогіки. Очікуваними результатами когнітивного впливу є покращення соціальної адаптації педагогів, зменшення опору змінам.

Другий напрям пов’язаний із афективною мотиваційною складовою частиною. Інтеріоризація цінностей Нової української школи в індивідуальні стратегії соціальної самореалізації педагога позитивно мотивує сучасного вчителя до активної професійної діяльності.

Останній, конативний компонент мотивації включає розвиток навичок критичного мислення, інноваційної діяльності та соціальної відповідальності. Позитивними результатами впливу на поведінкову складову частину вчителя є покращення якості та результативності професійної діяльності.

Задля реалізації поставлених задач нами розроблено та запропоновано до впровадження тренінг розвитку соціальної компетентності педагога. Тренінг є системою логічно взаємопов’язаних занять із розвитку навичок соціальної перцепції, просоціального мислення, соціальної взаємодії, руйнування шкідливих стереотипів. Обсяг тренінгу складав 38 академічних годин: а) основна частина (аудиторна) – 30 академічних годин (6 тренінгових сесій по 5 акад. год. на кожну сесію; 1 акад. год. – вступ до тренінгу; 1 акад. год. – завершальна частина тренінгу); б) додаткова частина (творчі домашні завдання) – 6 акад. год.

До тренінгу увійшло заняття з розвитку соціальної перцепції, метою якого було усвідомлення людиною самої себе як суб’єкта світопізнання та світооцінювання; виявлення особливостей суб’єктивного сприйняття світу та ознайомлення із особливостями сприйняття оточуючих людей; усвідомлення ролі соціуму в індивідуальному житті.

З метою покращення розвитку просоціального мислення розроблено друге заняття, спрямоване на усвідомлення людиною самої себе як ініціативного суб’єкта та необхідності активної життєвої позиції стосовно навколишнього світу, усвідомлення власного ставлення до категорії часу, розвиток вміння аналізувати ситуацію, оцінювати наслідки вчинків з огляду на потреби та інтереси інших людей.

Заняття з розвитку соціальної взаємодії має на меті сформувати уявлення про систему взаємозумовлених соціальних дій, за яких дії одного суб’єкта (індивіда, групи, спільноти) одночасно є причиною і наслідком відповідних дій інших, про взаємозалежність людини і соціуму, пізнання своєї ролі в житті близьких людей, робочого колективу, усвідомлення особистих цінностей та розвиток цінностей соціальної взаємодії. Формування потреби в соціально-корисній діяльності є метою четвертого заняття.

Метою п’ятого заняття є долання психологічних бар’єрів, що перешкоджають соціальній самореалізації. Останнє заняття передбачає подолання стереотипів, що перешкоджають соціальній самореалізації.

Таким чином, розвиток ідей педагогіки В. О. Сухомлинського знаходить своє відображення у процесі реформування освітнього простру сучасної України. Концепція Нової української школи актуалізує аспект соціальної компетентності сучасного педагога, адже перед вчителями постає педагогічна задача формування та розвитку навичок якісної соціальної взаємодії учнів, у майбутньому – повноцінних членів суспільства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці та впровадженні соціально-психологічних тренінгів для сучасних педагогів у системі післядипломної освіти. Вони сприяють формуванню та розвитку інструментально-стильових та мотиваційно-смислових характеристик, які забезпечать постійність прагнень та готовність до самовираження в суспільно-корисній діяльності.

Використана література:

1. Основи психології : [підручник] / [О. В. Киричук, В. А. Роменець, Т. С. Кириленко та ін.] / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – Київ : Либідь, 2002. – 631 с.
2. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : [монографія] / В. А. Татенко. – Київ : Просвіта, 1996. – 404 с.
3. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – Київ : Либідь, 2003. – 373 с.
4. Чепелєва Н. В. Проблеми психологічної герменевтики / ред. Н. В. Чепелєва. – К. : Міленіум, 2004. – 276 с.
5. Калина Н. Ф. Лингвистическая психотерапия / Н. Ф. Калина. – Київ : Ваклер : Альтерпрес, 1999. – 282 с.
6. Донченко О. А. Психофрактал як категорія педагогіки ненасильства / О.А. Донченко // Шлях освіти. – 2003. – № 4. – С. 8–12.
7. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : [монография] / В. П. Казмиренко. – Київ : МЗУУП, 1993. – 384 с.
8. Васютинский В. О. Міжособова взаємодіяв концепціях сучасних українських психологів / В. О. Васютинський // Соціогуманітарні проблеми людини. – Львів, 2005. – № 1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://znc.com.ua/ukr/publ/periodic/shpp/2005/1/p101.php.
9. Проект політичної пропозиції «Нова українська школа», підготовлений МОН України і оприлюднений на офіційному сайті МОН 18 листопада 2016 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://base.kristti.com.ua/doc_976.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 649 с.
11. Лілія Гриневич – про новий закон «Про освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://osvita.ua/school/reform/57925/.

References:

1. Bases of Psychology : [textbook] / [O. Kyrychuk, V. Romenets, T. Kyrylenko & others] / under the general editorship of O. Kyrychuk, V. Romenets. – Kyiv : Lybid, 2002. – 631 p.
2. Tatenko V. Psychology in the Subject Dimension : [monograph] / V. Tatenko. – Kyiv : Prosvita, 1996. – 404 p.
3. Tytarenko T. The Life World of the Individual, within and beyond the Ordinary / T. Tytarenko. – Kyiv : Lybid, 2003. – 373 p.
4. Chepeleva N. The Problems of Psychological Hermeneutics / edit. N. Chepeleva . – Kyiv : Millenium, 2004. – 276 p.
5. Kalyna N. Linguistic Psychotherapy / N. Kalyna. – Kyiv : Vakler : Altpress, 1999. – 282 p.
6. Donchenko O. Psychofractal as a Category of the Pedagogy of Non-violence / O. Donchenko // Shliakh osvity. – 2003. – № 4. – P. 8–12.
7. Kazmyrenko V. Social Psychology of Organizations : [monograph] / V. Kazmyrenko. – Kyiv : ICUPM, 1993. – 384 p.
8. Vasiutynskyi V. Interpersonal Interaction in the Concepts of Modern Ukrainian Psychologists / V. Vasiutynskyi // Socio Human Problems. – Lviv, 2005. – № 1. – Access mode : http://znc.com.ua/ukr/publ/periodic/shpp/2005/1/p101.php.
9. The Project of a Policy Proposal "New Ukrainian School" prepared by MES of Ukraine and published on the official website of MES of Ukraine 18.11.2016. – Access mode : http://base.kristti.com.ua/doc_976.
10. Sukhomlynskii V. Selected works in five volumes / V. Sukhomlynskii. – K. : Radianska shkola, 1977. – V. 3. – 649 p.
11. Lilia Hrinevich – about the new law "On Education". – Access mode : https://osvita.ua/school/reform/57925/.

Трухан О. В. Некоторые аспекты идей В. А. Сухомлинского для актуализации мотивации профессиональной деятельности педагога в системе последипломного образования в условиях реформирования

Определена проблемная сфера реформирования образования в Украине. Обоснована необходимость мобилизации усилий разных слоев общества в процессе трансформации образовательной среды. Предложено использование результатов междисциплинарных исследований для улучшения качества реформ. Определено наследие великого украинского педагога В. А. Сухомлинского в социально-психологическом контексте использования его идей в период современных образовательных реформ. Найдено созвучие идей В. А. Сухомлинского Концепции Новой украинской школы. Выделены некоторые концептуальные тезисы особенностей внедрения в жизнь принципов Новой украинской школы. Обоснованы основные направления в актуализации мотивации профессиональной деятельности современных педагогов в условиях изменений. Определена роль системы последипломного образования в процессе адаптации учителей к активной деятельности в условиях реформ.

Ключевые слова: *образовательное пространство, Концепция Новой украинской школы, противодействие изменениям, актуализация мотивации, социальная ответственность, критическое мышление, инновационная деятельность.*

Trukhan O. V. Some aspects of the use of Vasyl Sukhomlynskii's ideas on the actualization of the motivation of pedagogues to professional activity in the conditions of changes in the system of postgraduate education

The problem area of reforming educational space in Ukraine is determined. The article substantiates necessity of mobilizing various sectors of society to promote the process of transformation of the educational environment. It is proposed to use the results of cross-sectorial studies to improve the quality of the reform process. The heritage of the great Ukrainian teacher Vasyl Sukhomlynskii in the socio-psychological context of using his ideas in the period of the educational space reform is estimated. Sukhomlynskii's ideas and the content of the concept of the New Ukrainian School are compared. The main conceptual principles of the strategy of the implementation of the New Ukrainian School are highlighted. The basic directions of work on updating modern teachers' motivation to professional activity in the conditions of changes in the system of postgraduate education are substantiated and determined.

Key words: *educational space, concept of the New Ukrainian School, resistance to changes, updating motivation, social responsibility, social interaction, critical thinking, innovative activity.*

УДК 378.147:373.2.011.3-51

Філімонова Т. В.

ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті виділено та охарактеризовано аналітико-прогностичний, діяльнісно-творчий, результативно-порівняльний етапи підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. На діяльнісно-творчому етапі подано та впроваджено у педагогічний процес вищого навчального закладу розробку спецкурсу «Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку» з метою надання майбутнім педагогам систематизованих знань про формування професійної майстерності і розвиток відповідних умінь. Внаслідок вивчення курсу розкрито загальнопредметні та фахові компетентності, якими студент має оволодіти.

Ключові слова: *патріотичне виховання, підготовка, професійна підготовка, етапи підготовки, підготовка майбутніх вихователів, виховання дітей старшого дошкільного віку, професійна майстерність.*

Актуальність патріотичного виховання зумовлюється процесом формування в Україні єдиної політичної нації, а патріотичне виховання молоді сьогодні є одним з найголовніших пріоритетів гуманітарної політики

в Україні, важливою складовою частиною національної безпеки України. Тому проблема готовності студентів до патріотичного виховання в дошкільних навчальних закладах актуальна, як ніколи.

Проблему готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності досліджували вчені у різних галузях, серед них у педагогічній: О. О. Абдуліна, А. М. Алексюк (готовність до професійної діяльності), Ю. К. Бабанський (дидактична підготовка), Г. В. Бєлєнька, А. М. Богуш, Т. І. Пониманська (підготовка майбутніх вихователів), Я. Я. Болюбаш, І. М. Богданова, І. А. Зязюн, Т. О. Ільїна, А. Ф. Ліненко, І. П. Підласий, В. О. Сластьонін, О. І. Ярошенко та ін.

Мета роботи – розглянути етапи підготовки майбутнього вихователя до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як дія за значенням підготовити; запас знань, навиків, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності [1, с. 952].

У словнику В. Даля [3] термін «підготовка» трактується як стан попереднього виконання чого-небудь, а «підготувати», за С. Ожеговим [4], означає навчити, дати необхідні знання для будь-чого.

У педагогічному словнику термін «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [2, с. 262].

Програмою формувального експерименту передбачалося вивчення динамічних змін рівнів готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку згідно з теоретично обґрунтованими умовами, що були впроваджені в освітній процес вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) упродовж трьох етапів (аналітико-прогностичного, діяльнісно-творчого та результативно-порівняльного).

І етап – аналітико-прогностичний – спрямований на вивчення фактичного стану готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку, аналіз потенційних можливостей та прогнозування результатів роботи. Стадіями аналітико-прогностичного етапу визначено такі:

1. Ознайомлення та вивчення навчальної групи (діагностика інтересів, нахилів, здібностей та інших індивідуальних особливостей; з’ясування мотиваційних аспектів навчання у ВНЗ).
2. Аналіз потенційних можливостей студентів. Планування групової та індивідуальної виховної роботи.
3. Визначення стану готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.
4. Прогнозування здійснення процесу підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

ІІ етап – діяльнісно-творчий – спрямований на процес формування готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

На даному етапі безпосередньо відбувається підготовка майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку, а саме: формування особистості майбутнього вихователя в процесі аудиторної та позааудиторної роботи, впровадження проектів патріотичної спрямованості в діяльність навчального закладу, організація процесу професійного самовиховання.

Саме на другому етапі експериментальної роботи реалізовувалися всі три педагогічні умови, описані вище.

Важливу роль у формуванні готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку мало проведення тематичних бесід із підвищення мотивації до педагогічної діяльності за тематикою: «Як виховати маненького патріота»; «Залучення старших дошкільників до політичного життя України»; «Вихователь як фундатор патріотичного виховання у дітей старшого дошкільного віку»; «Користь від виховних проектів для старших дошкільників: «Рідний край, де ми живемо, Україною зовемо», «Я і моя родина», «Моя маленька батьківщина» та ін.»; «Впровадження виховних хвилинок патріотичного змісту у зміст заняття старшого дошкільника: «Славетні українці», «Козацькому роду немає переводу», «Стежками видатних українців» та ін.»; «Значення патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку через конкурси малюнків, оберегів, написання листів і малюнків воїнам АТО»; «Виховання патріотизму у старших дошкільників через гру», а також написання студентами есе: «Патріотичне виховання в житті дитини старшого дошкільного віку»; «Умови патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку»; «Патріотичне виховання маленьких українців» (з досвіду педагогічних практик); «З патріотизмом у серці»; «Виховувати у дітей старшого дошкільного віку любов до України»; «Я люблю Україну! (очима дітей)» (з досвіду педагогічної практики); «Любов до України починається з дитинства».

У процесі обговорення творів шляхом застосування вдало дібраних питань ми спонукали студентів пригадати вже набуті знання та вміння з професійної майстерності, патріотичного виховання, а також заохочували самостійний пошук нової інформації.

Також доцільно зауважити, що для ефективності та результативності зазначених бесід використовувалися паралельно інші методи: використання педагогічних ситуацій, проблемних питань, проведення інтерактивних вправ, рольових ігор, дискусій та тренінгів. Так, вправа з тренінгу для молодих вихователів «Портрет людини-патріота» мала на меті узгодити розуміння учасниками характерних рис і якостей особистості, яку можна називати патріотом-громадянином; вправа «Лист до байдужих» мала на меті набуття умінь аргументації активної життєвої позиції щодо патріотизму і національно-патріотичного виховання,

вправа «Аукціон ефективних форм національно-патріотичного виховання» сприяла організаційно-інформаційному збагаченню учасників у царині національно-патріотичного виховання та ін.

Не менш вагомим у формуванні позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю виховання патріотизму у старших дошкільників та зорієнтованості на саморозвиток та самовдосконалення на постійній рефлексивній основі було проведення з майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів диспуту за темою: «Як виховати майбутнього патріота?», метою якого було активізувати наявні знання студентів та викликати позитивну мотивацію до оволодіння нею.

Зазначеній меті були присвячені проведення круглого столу «Гуманізм як принцип діяльності майбутнього вихователя» та «Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку», а також «мозкового штурму» «Патріотичне виховання» тощо.

Логіка дослідження зумовила розробку та впровадження у педагогічний процес ВНЗ спецкурсу «Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку» з метою надання майбутнім педагогам систематизованих знань щодо формування професійної майстерності і розвитку відповідних умінь. Він розрахований на 60 години (6 годин лекційних, 12 годин семінарських і 42 години для самостійної роботи). Зміст спецкурсу представлений двома взаємопов'язаними кредитами: «Процес патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку», «Прогнозування та проектування роботи з патріотичного виховання». Тематичний план спецкурсу представлений у табл. 1.

Таблиця 1

Тематичний план спецкурсу «Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку»

Назви кредитів і тем	***Денна форма навчання***			
	Кількість годин			
	усього	у тому числі		
		л	пр	ср
Кредит 1. Процес патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.				
Тема 1. Концептуальні засади процесу патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.	30	2	4	24
Тема 2. Технології патріотичного виховання	10	2	2	6
Кредит 2. Прогнозування та проектування роботи з патріотичного виховання				
Тема 3. Педагогічне прогнозування та проектування.	20	2	6	12
Усього годин:	60	6	12	42

Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
	Кредит 1. Процес патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.	
1.	Сутність патріотичного виховання	2
2.	Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку	2
3	Формування патріотичних якостей на заняттях	2
	Кредит 2. Прогнозування та проектування роботи з патріотичного виховання.	
4.	Організація патріотичного виховання в ДНЗ	2
5.	Педагогічне прогнозування та проектування	2
6.	Планування виховної роботи патріотичної спрямованості	2
	Разом:	12

5. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
	Кредит 1. Процес патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.	
1.	Поняття методології. Визначення базових понять.	24
2	Форми патріотичної освіти.	6
	Кредит 2. Прогнозування та проектування роботи з патріотичного виховання.	
3.	Визначення базових понять. Орієнтовна тематика роботи з патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.	12
	Разом:	42

Появу зазначеного спецкурсу зумовили актуальність порушеної нами проблеми, її теоретична та практична значущість, а також недостатні рівні сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів, які засвідчили результати констатувального етапу експерименту.

Спецкурс розроблено для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Його мета – підготувати майбутнього фахівця до готовності патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку, опанування студентами науково-теоретичними та практичними основами курсу «Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку»; опанування майбутніми вихователями системою знань із професійної майстерності та набуття ними вмінь їх практичного застосування; засвоєння студентами знань, умінь та навичок організації

та проведення різних форм роботи патріотичного змісту з дітьми старшого дошкільного віку; посилення мотивації студентів до опанування професійною майстерністю; оволодіння окремими методами та прийомами, що є необхідними для продуктивної та творчої подальшої діяльності педагога.

У розробленому курсі передбачено такі завдання:

– розвиток у студентів готовності до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку;

– формування у майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу системи цінностей, професійних позицій, життєвих установок, з урахуванням специфіки роботи зі старшими дошкільниками;

– систематизування знань нормативно-правової та теоретичної бази патріотичної освіти дітей дошкільних навчальних закладів; сучасних тенденцій та особливостей організації виховного процесу в дошкільному навчальному закладі; специфіки та особливостей патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку;

– формування вмінь та навичок організовувати процес патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку;

– використання різних форм, методів та прийомів у роботі з патріотичного виховання відповідно до навчально-виховних потреб, мети, завдань.

Внаслідок вивчення курсу студент оволодіває такими компетентностями:

І. Загальнопредметні:

– здатність шляхом самостійного навчання освоїти нові науково-педагогічні теорії, використовуючи здобуті знання;

– здатність до креативного мислення, набуття гнучкого образу мислення, який дозволяє зрозуміти та розв’язати проблеми та задачі, зберігаючи критичне ставлення до сталих наукових компетенцій у галузі дошкільної освіти;

– здатність шляхом самостійного навчання освоїти нові науково-педагогічні теорії, використовуючи здобуті знання;

– здатність до наукового аналізу та синтезу на основі логічних аргументів та перевірених фактів;

– утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;

– здатність брати участь у професійних дискусіях та інтерактивних обговореннях, логічно аргументуючи власну думку;

– здатність використовувати інноваційні технології в практичній діяльності;

– володіння практичними способами пошуку наукової і професійної інформації з використанням сучасних комп’ютерних засобів, мережевих технологій, баз даних і знань.

ІІ. Фахові:

– здатність до аналізу та сучасних освітніх технологій: сутність, завдання, класифікація, практична значущість; історія педагогічних інновацій в Україні; різні підходи до класифікації методів і форм організації навчання; сучасні підходи до організації різних видів занять;

– здатність здійснювати самостійно-пошукову роботу; користуватися сучасними методами навчання; ставити навчальні цілі та вибирати методи навчання; використовувати інформаційно-презентативні, самостійно-пошукові, та інші методи навчання; використовувати навчальні технології;

– здатність переносити знання у власний педагогічний досвід; критично аналізувати різні педагогічні теорії навчання та виховання;

– здатність застосовувати базові знання з педагогіки та психології, нові педагогічні технології у навчально-виховній діяльності та робити порівняльний аналіз традиційної й альтернативної систем навчання.

Розглянемо структурну характеристику спецкурсу. Перша тема – «Концептуальні засади процесу патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку» – передбачає розкриття поняття «патріотичне виховання». Мету та завдання патріотичного виховання в системі дошкільної освіти у нормативних та законодавчих актах (Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Законах України «Про освіту», програмах «Базовий компонент дошкільної освіти», Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр.). Сутність та зміст процесу патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

У другій темі спецкурсу – «Технології патріотичного виховання» – розкрито поняття про систему та технологію патріотичного виховання. Комплексний підхід до здійснення патріотичного виховання. Поняття про методи, прийоми та засоби патріотичного виховання. Класифікація методів виховання. Вибір оптимальних методів патріотичного виховання. Інтерактивні технології як шлях формування патріотичних рис особистостей старших дошкільників. Класифікація виховних заходів патріотичної наповненості за різними параметрами й ознаками (за метою, формою, методом, місцем проведення).

У темі «Педагогічне прогнозування та проектування» розкрито поняття про педагогічний процес і його компоненти. Важливість планування й обліку роботи. Планування виховної роботи як умова здійснення комплексного підходу до патріотичного виховання. Принципи планування. Вимоги до планування. Поняття «педагогічне прогнозування» та «педагогічне проектування». Орієнтовна тематика роботи з патріотичного виховання.

Впровадження спецкурсу передбачало використання різних типів лекцій: лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції з аналізом конкретних ситуацій, що сприяли безпосередньому формуванню складових частин професійної майстерності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Семінарські заняття, метою яких було закріплення знань, отриманих під час лекцій, надали можливість удосконалити їх вміння у застосуванні конструктивних, організаторських, комунікативних, креативних, діагностичних та творчих здібностей, у вирішенні складних педагогічних ситуацій.

На семінарських заняттях майбутні вихователі ДНЗ демонстрували власні судження, відстоювали власні переконання та погляди на вирішення проблемних ситуацій, той або інший стиль взаємодії з дошкільниками, обговорювали професійну майстерність вихователів-практиків (за результатами проходження педагогічних практик).

ІІІ етап – результативно-порівняльний – передбачав порівняння отриманих результатів із поставленими завданнями, а саме:

– формування когнітивного, мотиваційно-емоційного та діяльнісно-поведінкового компонентів готовності студентів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку відповідно до критеріїв та показників їх сформованості, поданих у другому розділі роботи;

– відпрацювання умов і засобів внесення коректив у подальшу роботу.

Отже, розроблене організаційне-педагогічне забезпечення процесу підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку уможливить формування готовності студентів до здійснення окресленого напряму виховної роботи.

Для визначення рівнів готовності майбутніх вихователів до патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку та порівняння результатів формувального експерименту з результатами констатувального етапу необхідно провести діагностику.

Використана література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Даль В. И. Толковый словарь великорусского языка / В. И. Даль. – Москва : Русский язык, 1998. – 688 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов / под ред. Н. Д. Шведовой. – Москва : Русский язык, 1986. – 797 с.

References:

1. Busel V. T. (Eds.). (2005). Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy [Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language]. Kyiv; Irpin : VTF «Perun» [in Ukrainian].
2. Vishnyakova S. M. (1999). Professionalnoye obrazovaniye: slovar. Klyuchevyye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika [Professional education: vocabulary. Key concepts, terms, actual vocabulary]. Moscow : NMC SPO [in Russian].
3. Dal V. I. (1998). Tolkovyy slovar velikorusskogo yazyka [The explanatory dictionary of the Great Russian language]. Moscow : Russian language [in Russian].
4. Ozhegov S. I. (1986). Slovar russkogo yazyka [Dictionary of the Russian language]. N. D. Shvedova (Ed.). Moscow : Russian language [in Russian].

Филимонова Т. В. Этапы подготовки будущих воспитателей к патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста

В статье выделены и охарактеризованы аналитико-прогностический, деятельностно-творческий, результативно-сравнительный этапы подготовки будущих воспитателей к патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста. На деятельно-творческом этапе подано и внедрено в педагогический процесс вуза разработку спецкурса «Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста» с целью предоставления будущим педагогам систематизированных знаний о формировании профессионального мастерства и развитии соответствующих умений. В результате изучения курса раскрыто общепредметные и профессиональные компетентности, которыми студент должен овладеть.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, подготовка, профессиональная подготовка, этапы подготовки, подготовка будущих воспитателей, воспитание детей старшего дошкольного возраста, профессиональное мастерство.*

Filimonova T. V. Stages of preparing for the future people before patriotic health of children of an early practical age

The article highlights and characterizes the analytical and prognostic, activity-creative, productive-comparative stages of preparation of future educators for the patriotic upbringing of children of the senior preschool age. At the activity and creative stage, the special course "Patriotic upbringing of children of the senior preschool age" was presented and introduced in the pedagogical process of the higher educational institutions in order to provide future teachers with systematized knowledge on the formation of professional skills and the development of appropriate skills. As a result of the course study, the general subjects and professional competences that the student has to master is revealed.

Key words: *patriotic education, training, vocational training, stages of preparation, preparation of future educators, upbringing of children of the senior preschool age, professional skills.*

УДК 37.014.623

Фляк М. М.

НЕОБХІДНІСТЬ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ

Потреба орієнтирів виховання домінує у сучасній системі освіти України. Моральний рівень сучасного молодого покоління насторожує чи навіть лякає. Потужним джерелом морального виховання є Біблія, релігія. Адже релігія позитивно впливає на моральне виховання дітей через духовність.

До християнства як цілющого джерела виховання привертали увагу І. Огієнко, Г. Ващенко, К. Ушинський, М. Стельмахович та ін. Дітям треба постійно говорити про доброту, чуйність, справедливість, чесність, милосердя, про любов до ближнього, України, її історії, культури, рідної мови, звичаїв і традицій нашого народу.

Як і весь український народ, козацтво збагачувало християнську мораль своїми глибоко гуманними традиціями, звичаями і обрядами, що мали статус писаних і неписаних законів. Бог, у свідомості козаків, оберігав незалежну Україну, надавав їм духовних сил у боротьбі з численними ворогами.

Саме служіння Богові і Україні є виховним ідеалом козацької педагогіки, що повинно стати основою сучасного виховного ідеалу системи освіти і українського суспільства взагалі.

Ключові слова: *віра, надія, любов, доброта, справедливість, чесність, християнська віра, любов до ближнього, любов до України, християнська мораль, козацька духовність, служіння Богові й Україні.*

Моральний рівень сучасного молодого покоління насторожує чи навіть лякає. Потреба орієнтирів виховання домінує в сучасному суспільстві. У системі виховання функціонують епізодичні, спонтанні, регіональні цілі. Настав час остаточного окреслення виховного ідеалу, який конче потрібен не тільки сучасній освіті, а й усій українській спільноті. Сьогодні процес національно-духовного формування майбутнього держави потребує від нас остаточної відмови від матеріалістичних світоглядних орієнтацій, відмови від усяких залишків ідей пострадянської моралі, щоб виховати наших нащадків у дусі патріотичному, глибоко духовному, не забуваючи про виховну традицію минулого, без якої неможливе формування особистості.

Потужним джерелом морального виховання є Біблія, релігія. Адже релігія позитивно впливає на моральне виховання дітей через духовність. У роки незалежної України релігійним вихованням дітей займається і сім’я, і школа.

До християнства як цілющого джерела виховання привертав увагу І. Огієнко. Він акцентував увагу на гуманістичній сутності християнства. За ним християнське і моральне виховання є не чим іншим, як будівництвом характеру з пріоритетом духовних цінностей.

Григорій Ващенко будував виховний ідеал української людини на двох головних принципах: християнської моралі й українській духовності, звідси – служіння Богові й Україні. Богові – як абсолютній Правді, Красі, Справедливості і нації – як реальній земній спільноті, у якій ці абсолютні вартості мають знайти своє втілення. Виховання, будучи релігійним, не може бути конфесійним [2, с. 1, 5, 6].

Християнська релігія, незалежно від конфесій, базується на вірі. Немає людини, котра б не усвідомлювала, що гармонія Всесвіту іде від Творця. Людина шукає Бога все своє життя. Питає у безкрайнього океану: Чи ти мій Бог? І чує у шумі його: Ні. Шукай свого Бога вище! Вдивляється у красу берегів його: Може ти, дивовижна природо, мій Бог? Ні, – відповідає тихий шепіт лісу і могутній рев лева. Шукай свого Бога вище! Підноситься зір людини у глибінь зоряного неба, і воно відповідає: Шукай свого Бога вище, вище! Усім своїм розумом лине у безкраї простори космосу – і той відповідає: Весь Всесвіт – це твориво Великого Бога! Тоді усім єством звертається людина до небесних невидимих сил: А може ви мій Бог? І ті стверджують: І ми лише твориво Великого Бога! Тільки біля підніжжя Оселі Божої спочиває людська душа, саме та сутність, що єднає усю людину з Богом Творцем.

Чому шукає Бога людина, коли приходить на світ чистою, з генетично закладеною вірою у Нього. Спостереження педагогів, психологів, філософів дають одну певну відповідь – діти живуть релігійним настроєм, їх думки, їх почуття з Богом. «Покажи мені грім, дай мені місяць» – кажуть діти, не знаючи межі осяжного і неосяжного [5]. Шукають відповідь на таємничі питання про те, хто покрив землю чарівними квітами, хто малює узори на вікні зимової ночі, хто дав дитині маму?

Віра – одна з найважливіших чеснот. Сім’я повинна з раннього віку ознайомлювати дітей із гуманістичними основами релігії, вчити з ними молитви, Божі заповіді, катехизм, готувати дітей до першого причастя, а потім і до сповіді, залучати їх до різних релігійних дійств: щедрівок, колядок, вертепів, гаївок, що має великий духовний ефект. Це одуховлює особистість, регулює поведінку, вкладає потреби дітей у межі розумного. Адже церква, як зазначив Мирослав Стельмахович, має досить успішні регулювальники поведінки дітей та молоді, як Тайни покаяння, що допомагає кожному з них збагнути, що добре і що погане, кличе до покути за лихі вчинки, застерігає від хибних кроків, а також Святе Причастя, яке спонукає прийняти Христа до душі своєї, пізнати самого себе, осягнути чесноти – віру, надію, любов, великодушність [6].

Діти, виховані в християнському дусі, ніколи не стануть на шлях злочину, порушення правових і моральних норм, ніколи не зрадять Україні й українському народу.

Дітям треба постійно говорити про доброту, чуйність, справедливість, чесність, милосердя, про любов до ближнього, України, її історії, культури, рідної мови, звичаїв і традицій нашого народу. Виховання у дітей любові до України, вірності ідеалам українського народу, стійкості, мужності в боротьбі за свободу. Незалежність і соборність України – основа моральної свідомості, моральних почуттів, переконань та ідеалів. Дітям треба розкривати ідейну суть цих категорій і норм, сформувати в них готовність все робити за велінням своєї совісті, щоб вони відчували радість від праці, творення, добротворення.

Морально вихована дитина знатиме, коли і як привітати рідних, допомогти товаришеві, зробити приємне людям. Вона завжди скаже правду другові, заступиться за старшого, засудить неподобство, відстоюватиме своє і чуже щастя. Виховання в дітей доброзичливості, порядності, правдивості, милосердя та інших моральних якостей вимагає великої тактовності, сердечності, справедливого ставлення до дітей і вимогливості до них.

Заслуговує на увагу твердження Віктора Гюго про те, що велич народу не вимірюється його кількістю, як велич людини не вимірюється її ростом, єдиною мірою служить її розумовий розвиток і моральний рівень.

Говорячи про моральне обличчя людини, К. Ушинський відзначив: «Тільки людина, у якої розум добрий і серце добре, повністю добра і надійна людина» [7].

Невичерпним джерелом морального виховання дітей та молоді є традиції і звичаї нашого народу, який завжди дорожив моральними цінностями. З огляду на це заслуговує на увагу праця Київського князя Володимира Мономаха під назвою «Повчання Володимира Мономаха дітям». У цьому повчанні сказано: «убогих не забувайте і, наскільки можете, прокормлюйте, про сиріт дбайте, а вдовиць охороняйте та не дозволяйте сильним образити людину: ні простого, ні лихого не вбивайте, хоча б і заслуговував смертної кари… Присяг і обіцянок додержуйтесь, не дайте гордині в серці, бережіться брехні, п'янства, шануйте гостей, відвідуйте недужих. Не минайте людини, не поздоровивши її і не сказавши їй доброго слова» [3].

Глибокий зміст мало виховання дітей Запорізької Січі:

– любов до батьків, вірність у коханні, дружбі, побратимстві;
– готовність захищати слабших, турбуватися про молодших, особливо про дітей;
– шанобливе ставлення до дівчини, жінки, бабусі;
– непохитна вірність принципам народної моралі, духовності;
– відстоювання свободи і незалежності особистості, народу і держави.

Як дорогоцінний духовно-моральний спадок козаки залишили своїм нащадкам деякі заповіді милосердя, що стосується моральних цінностей людини:

– всебічна допомога сиротам, вдовам, турботливе ставлення до безпомічних;
– готовність допомагати найменшим, найбеззахиснішим дітям;
– допомога хворим, потерпілим від злих людей і стихійних сил природи;
– співчуття людям, які потрапили в біду, допомагати їм;
– готовність допомагати будь-якій людині, щиро розділити з нею горе, страждання і т. д.

На основі християнської віри, багатогранних національних традицій розвивалася козацька духовність. Бог у свідомості козаків оберігав незалежну Україну, надавав їм духовних сил у боротьбі з численними ворогами.

Будучи найтиповішими представниками українського народу, козаки виробили власну духовність, яка стала гордістю національного менталітету. Такими компонентами ціннісних орієнтацій є козацька ідеологія, козацька філософія, козацька мораль і етика, козацький світогляд і характер та ін.

Оволодіваючи козацькою духовністю, підростаюче покоління української молоді заперечували рабську психологію, втрату людиною самостійності, гідності, слабодухість, пасивність, невіру у власні сили, політичне прислужництво. У духовному житті молоді козацька педагогіка відводила особливу роль лицарській честі і лицарській звитязі. Кожен молодий козак прагнув розвинути в собі ці шляхетні якості, які понині не втрачають значного виховного потенціалу. Водночас козаки були милосердними. Вони чуйно ставилися до інших людей, ділили з ними радість і горе.

Як і весь український народ, козацтво збагачувало християнську мораль своїми глибоко гуманними традиціями, звичаями і обрядами, що мали статус писаних і неписаних законів. Саме служіння Богові і Україні є виховним ідеалом козацької педагогіки.

Батьки і матері у родинному вихованні повинні передавати у спадщину своїм дітям не тільки своє прізвище, але й моральні цінності, які утверджував український народ, пройняті гуманізмом і національним духом. Тоді буде менше аморальності, бід і страждань. Бо, як писав Василь Сухомлинський: «Біди і нещастя, сльози і страждання, тюрми і злочин – все це існує великою мірою лише тому, що багато громадян нашого суспільства не вміють побудувати цей світ і берегти його чистоту, благородність, порядність» [1, с. 23–25].

Ці слова звучать актуально для нашого суспільства. В. О. Сухомлинський у праці «Народження громадянина» висвітлює дуже цінні міркування з проблем морального виховання. Ці найважливіші норми моральності батьки можуть розкривати дітям і домагатися їх виховання [4].

Звертаючись до дітей, В. О. Сухомлинський говорить від першої особи:

1. Ви живете серед людей. Кожен ваш вчинок, кожне ваше бажання позначається на людях. Знайте, що існує межа між тим, що вам хочеться, і тим, що можна. Ваші бажання – це радощі або сльози або ж сльози ваших близьких. Перевіряйте свої вчинки свідомістю: чи не завдаєте зла, неприємності, незручності людям своїми вчинками. Робіть так, щоб людям, які оточують вас, було добре.

2. Ви користуєтеся благами, створеними іншими людьми. Люди дають вам щастя дитинства, отроцтва, юності. Платімо їм за це добром. Вдячність людям – це рідна сестра почуттів відповідальності, обов'язку, громадянської гідності.

3. Усі блага і радості життя створюються працею і тільки працею. Без праці не можна чесно жити. Народ учить: ледар, дармоїд – це трутні, що пожирають мед працьовитих бджіл. Навчання – наша перша праця. Ідучи до школи, ви йдете на роботу.

4. Будьте добрими і чуйними до людей. Допомагайте слабим і беззахисним. Не робіть людям зла. Допомагайте в біді товаришеві. Поважайте, шануйте матір і батька, вони дали вам життя, вони виховують вас, вони хочуть, щоб ви стали чесними громадянами. Людиною з чесним серцем, ясним розумом, доброю душею, золотими руками.

5. Не будьте байдужими до людей, які прагнуть жити за рахунок батька, матері. Виявляйте нетерпимість до тих, хто не дбає про суспільний інтерес. Ненавидьте марнотратників, тих, хто обкрадає суспільство.

Звичайно, в сучасних умовах виховання дітей повинно бути спрямоване на виховання високого патріотизму, героїзму, відданості і любові до України. Слід також виховувати глибоку любов до волі і свободи, формувати в юні почуття гідності і честі, готовність захищати гідність і честь свого народу. А фундаментом, основою всього виховання повинні стати Божі чесноти Віри, Надії, Любові, Всепрощення, Милосердя, Мудрості і Терпеливості. Духовне вчення Христа було дане народам, щоб стати вірою Спасіння та піднесення Людини до «образу Божого», за яким її створено.

І, щоб молоде покоління, яке, не будучи обтяженим негативним багажем не тільки минулого, але й сьогодення, зростало добрим, гуманним, доброзичливим за своїми переконаннями, високодуховним, готовим, якщо виникне потреба, відстоювати правду, справедливість, своє щастя і щастя інших людей, відстоювати батьківщину, ***виховним ідеалом повинно стати служіння Богові і неньці-Україні.***

Використана література:

1. Бех І. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості / І. Бех // Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 23–25.
2. Ващенко Г. Роля релігії в житті людства і релігійне виховання молоді / Г. Ващенко // Визвольний шлях. – 1954. – С. 1,5,6.
3. Вишневський О. І. Сучасне українське виховання / О. І. Вишневський. – Львів, 1996. – 240 с.
4. Мартинюк І. В. Національна система виховання: шляхи реалізації / І. В. Мартинюк // Рідна школа. – 1994. – № 3–4.
5. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова. – Львів-Краків-Париж : Просвіта, 1993. – 127 с.
6. Стельмахович М. Г. Сім'я і родинне виховання в Україні з найдавніших часів до XIX ст. / М. Г. Стельмахович // Рідна школа. – 1992. – № 3, 4.
7. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – Київ, 1983. – Т. 1.2.

References:

1. Bekh I. Humanizm u vykhovanni pidrostayuchoyi osobystosti / I. Bekh // Ridna shkola. – 1995. – № 9. – S. 23–25.
2. Vashchenko H. Rolya relihiyi v zhytti lyudstva i relihiyne vykhovannya molodi / H. Vashchenko // Vyzvolnyy shlyakh. – 1954. – S. 1,5,6.
3. Vyshnevskyy O. I. Suchasne ukrayinske vykhovannya / O. I. Vyshnevskyy. – Lviv, 1996. – 240 s.
4. Martynyuk I. V. Natsionalna systema vykhovannya: shlyakhy realizatsiyi / I. V. Martynyuk // Ridna shkola. – 1994. – № 3–4.
5. Rusova S. Teoriya i praktyka doshkilnoho vykhovannya / S. Rusova. – Lviv-Krakiv-Paryzh : Prosvita, 1993. – 127 s.
6. Stelmakhovych M. H. Simya i rodynne vykhovannya v Ukrayini z naydavnishykh chasiv do KHIKH st. / M. H. Stelmakhovych // Ridna shkola. – 1992. – № 3, 4.
7. Ushynskyy K. D. Vybrani pedahohichni tvory : v 2 t. / K. D. Ushynskyy. – Kyiv, 1983. – T. 1.2.

Фляк М. М. Необходимость воспитательного идеала в современной системе образования в Украине

Потребность в ориентирах воспитания является доминирующим фактором в системе образования Украины. Моральный уровень современного молодого поколения настораживает и пробуждает тревогу. Мощным источником нравственного воспитания является Библия, религия. Религия имеет положительное влияние на нравственное воспитание детей через духовность.

Христианство, как целебный источник образования, привлекло внимание И. Огиенко, Г. Ващенко, К. Ушинского, М. Стельмаховича и др. Детям постоянно надо говорить о доброте, отзывчивости, справедливости, честности, сострадании, любви к ближнему, Украине, ее истории, культуре, родному языку, обычаям и традициям нашего народа.

Как и весь украинский народ, казачество наполняло христианскую мораль своими глубоко гуманными традициями, обычаями и обрядами, которые имел статус писаных и неписаных законов. Бог, в сознании казаков, оберегал независимую Украину, давал им духовные силы в борьбе против многочисленных врагов.

Служение Богу и Украине было воспитательным идеалом казацкой педагогики. Это должно стать основой современного воспитательного идеала системы образования и украинского общества вообще.

Ключевые слова: *вера, надежда, любовь, доброта, справедливость, честность, христианская вера, любви к ближнему, любовь к Украине, христианская мораль, казацкая духовность, служить Богу и Украине.*

Flyak M. M. The necessity of the educational ideal in the modern system of education in Ukraine

The need for standards of education is the dominant in the system of education of Ukraine. The moral level of the modern young generation of alarms or even frightening – that will bring us the future. A powerful source of moral education is the Bible, religion. After all, religion has a positive effect on the moral education of children through spirituality.

In Christianity as a healthful source of education attracted the attention of I. Ogiyenko, G. Vaschenko, K. Ushinskiy, M. Stelmakhovych and others. Children need to constantly talk about kindness, responsiveness, fairness, honesty, compassion, love of neighbor, Ukraine, its history, culture, native language, customs and traditions of our people.

As the whole Ukrainian people, Cossack enriches Christian morality of his deeply humane traditions, customs and rituals, which had the status of painted and unwritten laws. The God in the minds of the Cossacks saved an independent Ukraine, gave them spiritual powers in the fight against numerous enemies.

It is service to God and Ukraine are the educational ideal of Cossack pedagogics. That should become the basis of modern educational ideal of the education system and the Ukrainian society at all.

Key words: *faith, hope, love, kindness, fairness, honesty, Christian faith, love of neighbor, love for Ukraine, Christian morality, Cossack spirituality, Cossack spirituality, serving God and Ukraine.*

УДК 373.2.015.31:[17.022.1+7+796] (045)

Чаговець А. І.[1]

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ВЛАСНОЇ ТІЛЕСНОСТІ

У статті викладено та проаналізовано теоретичні основи вікових особливостей формування ціннісного ставлення дошкільнят до власної тілесності. Наведено різні думки як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, які займалися проблемою образу «Я», досліджували проблеми ціннісних орієнтирів, розвитку та виховання особистості дітей дошкільного віку, їх вікових особливостей. Доведено, що дошкільний вік є періодом швидкого формування всіх властивих людині психофізіологічних процесів, тілесно-ціннісних орієнтацій. Вказано, що у дошкільному віці закладаються основи світо- і саморозуміння, саме тому генезис цілісного «образу-Я» неможливий без становлення тілесно-рухового «Я» (фізичного і психічного «Я»), що часто не враховується у процесі фізичного виховання. На думку автора, саме старший дошкільний період є головним в усвідомленні дитиною себе, мотивів і потреб у світі людських відносин. Тому важливо на даному етапі розвитку особистості закласти основи для формування диференційованої адекватної самооцінки, позитивної «Я-концепції». Шляхом психологічного аналізу виділено в образі «Я» три складові частини: когнітивно-оцінну (пізнавальну), емоційно-чуттєву, мотиваційно-вольову. Обґрунтовано, що саме проблема «Я» – в широкому її розумінні – повинна бути першочерговою у дослідженні особистісних змін, оскільки уявлення про себе, образ «Я» є підсумковою характеристикою роботи особистості над пізнанням самої себе, ставленням до себе і свого місця в житті на кожному етапі розвитку особистості. І саме в образі «Я» виявляються результати діяльності, активності особистості. Таким чином, незнання можливостей тіла призводять до звуження спектра тілесних рухів, які природа дала людині і, врешті-решт, до блокування емоційного, сенситивного проявів, що негативно впливає на стан здоров'я.

Зроблений висновок, що врахування вікових особливостей формування ціннісного ставлення дітей дошкільного віку до власної тілесності дає змогу педагогам закладів дошкільної освіти ефективно впроваджувати в освітній процес поєднання функціонального, ціннісного і діяльнісного аспектів розвитку дошкільників, що складає зміст фізичної культури, поглиблює розуміння її інтеграційної, людино-утворювальної, духовно-фізичної сутності.

Ключові слова: *дошкільний вік, «тілесне Я», «концепція тіла», Я-концепція, образ «Я», образ тіла, вікові особливості розвитку дошкільників, старший дошкільний вік, заклади дошкільної освіти.*

Фізичне виховання розглядається сучасною педагогічною і психологічною наукою як особливий вид діяльності, що сприяє вихованню кращих фізичних, моральних, інтелектуальних, психічних якостей, пов'язаний із формуванням цілісної, гармонійної особистості та її здоров'я. Необхідно визнати, що в нашій культурі панує зневажливе ставлення до тіла і заперечення тілесно-інстинктивного функціонування. Людина частіше сприймає своє тіло як об'єкт, а не як своє «Я», оскільки наше сприйняття, наше мислення, наші емоції, наші переконання й інтуїція, наша поведінка – все це піддається потужному впливу з боку соціуму. Втім, тіло є фундаментальною цінністю людського життя і має першочергову значимість у життєвих процесах. Тіло – це явна даність у життя. Народжена дитина не усвідомлює себе окремо від світу чи світ окремо від себе, оскільки межі тіла виділяють людське оточення, його перше ототожнення – це ототожнення з тілом. Особливо актуальною є реалізація зазначеної проблеми у дошкільному фізичному вихованні, оскільки найбільш тривалий і складний етап раннього онтогенезу – період від 4 до 6–7 років. Саме у цьому віці починають розвиватися механізми особистісної самопобудови.

Дослідженням проблеми ціннісних орієнтирів займалися вітчизняні вченні Г. Сковорода, К. Ушинський, М. Пирогов, Б. Грінченко, С. Русова та ін., їхні здобутки набули подальшого наукового обґрунтування та змістового наповнення в творчості наукових шкіл Г. Костюка, О. Запорожця, С. Максименка. Слід зазначити, що у зарубіжній педагогіці з даного напрямку виконано ряд фундаментальних робіт (К. Р. Роджерс, Дж.У. Олпорт, З. Фрейд, У. Джемс, Р. Берні, Г. Крайг, М. Розенберг).

[1] ORCID0000-0003-0680-3165

У вітчизняній психології проблемою образу «Я» займалися: С. Рубінштейн, у зв'язку з категорією суб'єкта; А. Леонтьєв, вивчаючи зв'язок між діяльністю, свідомістю й особистістю; Т. Андрущенко, А. Липкина, С. Непомняща, В. Сафін, Е. Савонько, А. Захарова та ін., вивчаючи категорію самооцінки; Б. Ананьєв, І. Чеснокова, Д. Фельдштейн, І. Коп, А. Спірко, Г. Цукерман та ін., розглядаючи проблеми самосвідомості, самовизначення, саморозвитку.

Зауважимо, що проблемі розвитку та вихованню дітей дошкільного віку, їх вікових особливостей присвячені роботи В. Бехтерєва, Н. Щелованова, Н. Фігуріна, Н. Аксаріна, Є. Радіна, А. Фонарьова, С. Новосьолова, Л. Павлової, Е. Пілюгіна, Г. Філіппової та ін. Дослідники визначають дошкільний вік періодом швидкого формування всіх властивих людині психофізіологічних процесів і тілесно-ціннісних орієнтацій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування вікових особливостей формування ціннісного ставлення дітей дошкільного віку до власної тілесності.

Передусім необхідно зауважити, що існує багато визначень поняття «цінності», що варіюються від широкого сенсу до зведення його до одного з явищ мотиваційного процесу. З одного боку, смислове навантаження поняття «цінність» відображає характеристику зовнішніх властивостей предметів і явищ, що є об'єктом ціннісного ставлення людини. З іншого боку – дане поняття включає психологічні характеристики особистості [1, с. 42].

Вітчизняні дослідники розрізняють і класифікують цінності за багатьма критеріями: цінності суспільства, народу, нації, колективу, індивіда. Окрім того, цінності бувають моральні, релігійні, економічні, фізичні та ін. За характеристиками явищ цінності виступають як матеріальні, духовні тощо [1, с. 44].

Звернемо увагу на те, що для кращого розкриття питання вікових особливостей формування ціннісного ставлення дошкільників до власної тілесності варто розглядати особистість як ціле, що означає аналізувати дитину в усіх її аспектах (тіло, психіка, мислення, почуття, уяву, рух тощо). Необхідно сприймати індивідуальність як інтегровану функціональну єдність різних аспектів цілого в часі і просторі.

Безперечно, дошкільний вік – це найважливіший період формування особистості дитини. У дошкільному віці закладаються основи світо- і саморозуміння [9, с. 156]. Відтак генезис цілісного «образу-Я» неможливий без становлення тілесно-рухового «Я» (фізичного і психічного «Я»), що часто не враховується в процесі дошкільного фізичного виховання.

Старший дошкільний період є головним в усвідомленні дитиною себе, мотивів і потреб у світі людських відносин. Тому важливо на даному етапі розвитку особистості закласти основи для формування диференційованої адекватної самооцінки, позитивної «Я-концепції». Це дозволить дитині правильно оцінити себе, реально розглядати і «приміряти» свої сили до завдань і вимог соціального середовища, відповідно до цього самостійно ставити перед собою цілі і завдання.

З огляду на це, саме у віці 5–6 років тіло і тілесні рухи повинні бути для дітей особливим об'єктом проектування, перетворення, пізнання й оцінки відповідно до принципів культури, її етичних і естетичних установок.

Безперечно, формування у дошкільника такого ставлення до світу рухів передбачає розвиток у нього рухової уяви, рухової свободи і відповідального ставлення до власного тіла, що здійснюється різноманітними засобами спеціально організованої рухово-ігрової діяльності.

Відзначимо, що у віці 5–6 років становлення особистості дошкільника пов'язане з формуванням самосвідомості – усвідомлення себе і ставлення до себе як до фізичної, духовної і громадської особи.

Так, відомий вчений С. Рубінштейн у якості найбільш важливих послідовних моментів становлення самосвідомості виділяє оволодіння дитиною власним тілом, виникнення довільних рухів, самостійне пересування і самообслуговування. До 6 років дитина стає значно самостійною, більш незалежною від дорослого, розширюються, ускладнюються її відносини з оточуючими. Це дає можливість для більш повного і глибокого усвідомлення себе, оцінки достоїнств і недоліків – як своїх, так і однолітків.

В. Нікітін зазначає, що у старшому дошкільному віці формуються основні механізми майбутнього руйнування і тіла, і психіки. Чим більш протиприродне психогенне і екологічне середовище, тим більша ймовірність передчасного прояву соматичних, психосоматичних станів. Інформаційне перевантаження у дітей є провідною причиною розвитку у них болючої, деструктивної психосоматичної симптоматики, що обмежує становлення їх тілесної свідомості [6, с. 20].

Отже, засвоєння дитиною знань про «Я-тілесне» сприяє самопізнанню, розумінню залежності свого життя від навколишньої дійсності, від уміння орієнтуватися в ній. Ці знання допомагають дитині осмислити власне існування серед інших людей, усвідомити свою неповторність і одночасно схожість з однолітками. У цьому разі етап дошкільного віку є надзвичайно значимим у розвитку особистості, адже в цей період діяльність аналізаторів, розвиток уявлень, уяви, пам'яті, мислення та мови в комплексі призводять до чуттєвого пізнання, на основі якого формується тілесний досвід дитини.

Численними дослідженнями доведено, що характер, думки, почуття людини відображаються у вигляді «м'язового панцира» на тілі [2, с. 6]. Тому педагог закладу дошкільної освіти повинен навчити дітей рухатися природно, граціозно, відповідно до конституції свого тіла й індивідуальних здібностей.

Зауважимо, що саме в старшому дошкільному віці тіло структурується як основа особистості та її свідомості і сприймається як «Я». Це «Я» – соматичне, тілесне, плотське, речове «Я», «Я» тіла.

Фундаментальною для нашого дослідження є теза про те, що образ «Я» – це, перш за все, образ тіла, оскільки через тіло людина дізнається, хто вона така, коли фізично відчуває його і бачить. Саме тілесно-чуттєвий досвід стає фундаментом психічного розвитку та самопізнання.

Доказом цього є думка Ж. Піаже, який стверджував, що «в перші два роки життя людина мислить тілом, адже ще не володіє мовою. До того, як почати говорити і розуміти мову, людина проходить сенсорно-моторну стадію навчання. Вона пізнає світ, хапаючи, стискаючи, повзаючи, струшуючи, стукаючи, перевертаючи, падаючи – все за допомогою тіла» [8, с. 42].

На думку більшості сучасних психологів і педагогів, залучення людини до соціального світу і побудова відносин з іншими людьми починаються з формування початкових уявлень про себе. Знання про себе визначають власну поведінку, від їх характеру залежить соціальна активність особистості, способи взаємодії з навколишнім світом, ступінь задоволення потреби в самоактуалізації.

Звернемо увагу на те, що створення образів уяви в ході прилучення дошкільників до фізичної культури не є самоцільним. Адже і на традиційних заняттях дітям часто пропонують уявити себе кішкою, зайцем тощо. Цим, як правило, і обмежуються. Однак образ лише несе в собі специфічний «код» того цілісного психосоматичного стану, який повинен супроводжувати побудову і творче виконання будь-якого руху. Головне – допомогти дитині увійти в цей стан і пережити його. «Ключем» до нього і стає образ. Один зі шляхів входження в такий стан – вироблення у дитини ставлення до власного руху й органа, який його виконує, як до особливого суб'єкта [5, с. 68].

Виділяється декілька етапів розвитку рухової функції за показниками сили і спритності м'язових скорочень. У 4–5 років формується здатність розвивати направлені зусилля (період первинного становлення рухової функції), у 5–6 років удосконалюється довільна регуляція рухів, відбувається вдосконалення координаційних механізмів центральної нервової системи [9, с. 178].

Значення усвідомленості фізичних вправ під час формування рухових дій у дітей 7 року життя досліджувала А. Кенеман. Авторка доводила, що ефективність формування рухових навичок у дітей залежить від ступеня усвідомленості дитиною змісту і структури вправ, які вона виконує. Це відіграє основну роль у досягненні якості виконання рухів, набутті дитиною правильних рухових навичок і встановленні оптимальних меж оволодіння ними [3, с. 77].

Важливий крок відбувається в розвитку особистості шестирічної дитини, особливо в побудові образу самого себе, свого тіла. Її уявлення про себе стають більш глибокими й адекватними. Дитина набуває більшої самостійності і впевненості як в оцінці себе, своїх дій, так і в оцінці вчинків оточуючих людей [7, с. 345].

Таким чином, «Я»-поняття, яке виражає результат виділення людиною себе з навколишнього середовища, що дозволяє йому відчувати суб'єктом своїх фізичних і психічних станів, дій і процесів, переживати свою цілісність і тотожність із самим собою – як щодо минулого, так і теперішнього і майбутнього [4, с. 167]. Зазначимо, що у більшості випадків на усвідомленому рівні самосприймання людина не задається питанням: «Хто Я?». Людина знає, хто вона. Змінюється все навколо. Відносно незмінним для людини залишається лише її тіло. Таким чином, образ тіла – основа «Я». Стійкість цього образу – необхідна умова стійкості особистості в цілому [10, с. 7].

Отже, якщо сприйняття і переживання індивідом своєї самототожності утворює внутрішню і невід'ємну характеристику його «Я», можна стверджувати, що фізична культура особистості – це, перш за все, результат виділення людиною себе з навколишнього середовища (становлення «Я») на основі аналізу своєї тілесності.

Відповідний психологічний аналіз дозволяє виділити в образі «Я» три складові частини: когнітивно-оцінну (пізнавальну), емоційно-чуттєву, мотиваційно-вольову. Сутність складників фізичної культури особистості ми розуміємо так: когнітивно-оцінна складова частина фізичної культури особистості є образом, самооцінкою індивіда своєї тілесності, її суб'єктивної і соціальної значущості; емоційно-чуттєва – переживання (афекти, емоції, почуття, сенс), продуковані в індивіда його тілесністю; мотиваційно-вольова – прагнення індивіда діяти в напрямку задоволення потреби в персоналізації за допомогою своєї тілесності, часом всупереч внутрішнім і зовнішнім перешкодам [11, с. 164].

Необхідно зауважити, що образ тіла або образ «Я» – це не тільки те, що людина бачить, коли дивиться на себе, а й те, як відчуває частини тіла і керує ними. У сприйманні тіла входить все – фізичні відчуття, емоції і почуття, ідеї та очікування.

Здійснюючи обґрунтування методологічних підстав вирішення проблеми дослідження, на основі аналізу практики освіти, теорії навчання, виховання і розвитку особистості, ми дійшли висновку, що саме проблема «Я» – в широкому її розумінні – повинна бути першочерговою у дослідженні особистісних змін, оскільки уявлення про себе, образ «Я» є підсумковою характеристикою роботи особистості над пізнанням самої себе, ставленням до себе і свого місця в житті на кожному етапі розвитку особистості. І саме в образі «Я» виявляються результати діяльності, активності особистості. Безсумнівно, незнання можливостей тіла призводять до звуження спектра тілесних рухів, які природа дала людському тілу, і, врешті-решт, до блокування емоційного, сенситивного прояву, що негативно впливає на стан здоров'я. Відбувається руйнування чутливості, чуттєвості, душевності. Зруйнувавши душу, людство підійшло до саморуйнування. Культ сильного тіла, ніжності і чуттєвості поступово замінюється культом холодного розуму, чуттєвої толерантності (врівноваженості), тілесної ригідності (скутості). Традиційно склалися помилкові уявлення про можливості тіла: тілесна ригідність є нормою, а здатність до гнучкого і пластичного руху і поведінки – гіперфункцією, винятковістю [6, с. 20].

Отже, урахування вікових особливостей формування ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до власної тілесності дає змогу педагогам закладів дошкільної освіти ефективно впроваджувати в освітній процес поєднання функціонального, ціннісного і діяльнісного аспектів розвитку дошкільників, що складає зміст фізичної культури, поглиблює розуміння її інтеграційної, людино-утворювальної, духовно-фізичної сутності.

Фізична культура, як явище загальної культури, доводить, що не існує меж між матеріальною і духовною культурою; вона є природним містком, що дозволяє з'єднати соціальне і біологічне у розвитку дітей дошкільного віку, впливаючи на стан організму, психіку, статус особистості, включаючи суттєвий потенціал відтворення особистості в її тілесно-духовній взаємодії.

Особливо актуальним є його реалізація у дошкільному фізичному вихованні, оскільки найбільш тривалий і складний етап раннього онтогенезу – період від 4 до 6–7 років. Саме у цьому віці починають розвиватися механізми особистісної самопобудови. Одним із важливих напрямків вирішення цієї проблеми є впровадження нових прогресивних педагогічних технологій у дошкільному фізичному вихованні.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні анкетування з метою виявлення самооцінки стану здоров'я та способу життя старших дошкільників.

Використана література:

1. Васютинський В. О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства / В. О. Васютинський // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2006. – Т. 8. – Вип. 6. – С. 40–45.
2. Вільчковський Е. С. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах : [навч.-метод. посіб.] / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 128 с.
3. Кенеман А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / А. В. Кенеман, – Москва, 1985. – 271 с.
4. Краткий психологический словарь. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского / ред.-сост. Л. А. Карпенко – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Кудрявцев В. Т. Физическая культура и развитие здоровья ребенка / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 5. – С. 66–71.
6. Никитин В. Н. Психология телесного сознания / В. Н. Никитин. – Москва : Алетейа, 1999. – С. 20.
7. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Москва : Изд. центр «Академия», Высшая школа, 2001. – 512 с.
8. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 33–51.
9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2006. – 456 с.
10. Пономарьова Г.Ф. Системні підходи до організації виховної роботи в педагогічному навчальному закладі / Г. Ф. Пономарьова // Система виховної роботи як важливий чинник формування особистості вчителя, вихователя: зб. наук, праць / ХГПІ. – Харків, 2008. – С. 5–8.
11. Сляднева Л. Н. Теоретические основы телесной пластики / Л. Н. Сляднева. – Ставрополь : СГПИ, 2006. – 274 с.

References:

1. Vasyutynskyy V. O. Tsinnisno-oriyentatsiyni ploshchyny suchasnoho ukrayinskoho suspilstva / V. O. Vasyutynskyy // Problemy zahalnoyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi: zb. nauk. prats In-tu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny / za red. S. D. Maksymenka. – Kyiv, 2006. – T. 8. – Vyp. 6. – S. 40–45.
2. Vilchkovskyy E. S. Orhanizatsiya rukhovoho rezhymu ditey u doshkilnykh navchalnykh zakladakh : [navch.-metod. posib.] / E. S. Vilchkovskyy, N. F. Denysenko. – Ternopil : Mandrivets, 2008. – 128 s.
3. Keneman A. V. Teoryya y metodyka fyzycheskoho vospytanyya detey doshkolnoho vozrasta / A. V. Keneman, – Moscow, 1985. – 271 s.
4. Kratkyy psykholohycheskyy slovar. / pod obshch. red. A. V. Petrovskoho, M. H. Yaroshevskoho / red.-sost. L. A. Karpenko – Moscow : Polytyzdat, 1985. – 431 s.
5. Kudryavtsev V. T. Fyzycheskaya kultura y razvytye zdorovya rebenka / V. T. Kudryavtsev // Doshkolnoe vospytanye. – 2004. – № 5. – S. 66–71.
6. Nykytyn V. N. Psykholohyya telesnoho soznanyya / V. N. Nykytyn. – Moscow : Aleteya, 1999.– S. 20.
7. Petrovskyy A. V. Psykholohyya / A. V. Petrovskyy, M. H. Yaroshevskyy. – Moscow : Yzd. tsentr «Akademyya», Vysshaya shkola, 2001. – 512 s.
8. Pyazhe Zh. Rol deystvyya v formyrovanyy myshlenyya / Zh. Pyazhe // Voprosy psykholohyy. – 1965. – № 6. – S. 33–51.
9. Ponimanska T. I. Doshkilna pedahohika / T. I. Ponimanska. – Kyiv : Akademvydav, 2006. – 456 s.
10. Ponomarova H. F. Systemni pidkhody do orhanizatsiyi vykhovnoyi roboty v pedahohichnomu navchalnomu zakladi / H. F. Ponomarova // Systema vykhovnoyi roboty yak vazhlyvyy chynnyk formuvannya osobystosti vchytelya, vykhovatelya: zb. nauk, prats / KHHPI. – Kharkiv, 2008. – S. 5–8.
11. Slyadneva L. N. Teoretycheskye osnovy telesnoy plastyky / L. N. Slyadneva. – Stavropol : SHPY, 2006. – 274 s.

Чаговець А. И. Возрастные особенности формирования ценностного отношения дошкольников к собственной телесности

В статье изложены и проанализированы теоретические основы возрастных особенностей формирования ценностного отношения дошкольников к собственной телесности. Приведены различные мнения как отечественных, так и зарубежных ученых, которые занимались проблемой образа «Я», исследовали проблемы ценностных ориентиров, развития и воспитания детей дошкольного возраста, их возрастных особенностей. Доказано, что дошкольный возраст является периодом быстрого формирования всех свойственных человеку психофизиологических процессов, телесно-ценностных ориентаций. Указано, что в дошкольном возрасте закладываются основы миро- и самопонимания, именно поэтому генезис целостного «образа-Я» невозможен без становления телесно-двигательного «Я» (физического и психического «Я»), что часто не учитывается в процессе дошкольного физического воспитания. По мнению автора, именно

старший дошкольный период является главным в осознании ребенком себя, мотивов и потребностей в мире человеческих отношений. Поэтому важно на данном этапе развития личности заложить основы для формирования дифференцированной адекватной самооценки, позитивной «Я-концепции». Путем психологического анализа выделено в образе «Я» три компонента: когнитивно-оценочный (познавательный), эмоционально-чувственный, мотивационно-волевой. Обосновано, что именно проблема «Я» – в широком ее понимании – должна быть первоочередной при исследовании личностных изменений, так как представление о себе, образ «Я» является итоговой характеристикой работы личности над познанием самой себя, отношением к себе и своему месту в жизни на каждом этапе развития личности. И именно в образе «Я» оказываются результаты деятельности, активности личности. Таким образом, незнание возможностей тела приводят к сужению спектра телесных движений, которые природа дала человеческому телу, и, в конце концов, к блокированию эмоционального, сенситивного проявления, что негативно влияет на состояние здоровья.

Сделан вывод, что учет возрастных особенностей формирования ценностного отношения детей старшего дошкольного возраста к собственной телесности дает возможность педагогам учреждений дошкольного образования эффективно внедрять в образовательный процесс сочетание функционального, ценностного и деятельностного аспектов развития дошкольников, что составляет содержание физической культуры, углубляет понимание ее интеграционной, человеко-образовательной, духовно-физической сущности.

Ключевые слова: *дошкольный возраст, «телесное Я», «концепция тела», Я-концепция, образ «Я», образ тела, возрастные особенности развития дошкольников, старший дошкольный возраст, учреждения дошкольного образования.*

Chahovets A. I. Age features of forming a value retention preschoolers to their own physicality

The article describes and analyzes the theoretical basis of age-value attitude formation preschoolers to their own physicality. Different thoughts are presented by both domestic and foreign scientists who were engaged in the problem of the image of «I», investigated problems of value orientations, development and upbringing of children of preschool age, their age characteristics. Proved that preschool age is a period of rapid formation of all peculiar to man psychophysiological processes, physical-value orientations. The idea that pre-school age is the foundation of the world and understanding itself, that is why the genesis of a holistic «image-I» is impossible without the formation of the physical-motor «I» (physical and mental «I»), which is often not taken into account in the process preschool physical education. According to the author, is the senior preschool period is mainly in recognizing child itself, motivations and needs in the world of human relations. It is therefore important at this stage of personality development to lay the foundations for the formation of a differentiated adequate self-esteem, a positive «I-concept». Through psychological analysis, in the form of «I», three components are distinguished: cognitive-evaluative (cognitive), emotional-sensory, motivational-volitional. It is substantiated that the problem «I» – in its broad sense – should be a priority in the study of personal changes, since the idea of – oneself, the image of «I» is the final characteristic of the work of the individual over the knowledge of himself, the attitude towards himself and his place in life at each stage of personality development. And, at the same time, it is in the image of «I» that the results of activity, activity of the individual are revealed. Thus, ignorance of the possibilities of the body leads to the narrowing of the spectrum of bodily movements that nature has given the human body, and, in the end, to blocking the emotional, sensory manifestations that negatively affect the health.

It is concluded that considering the age-old peculiarities of the formation of the value attitude of the children of the senior preschool age to their own physicality enables teachers of pre-school establishments to effectively implement in the educational process the combination of functional, value and activity aspects of the development of preschool children, which is the content of physical culture, deepens the understanding of its integration, man –formational, spiritual-physical essence.

Key words: *pre-school age, «physical self», «body concept», I-concept, the image of «I», the image of the body, age features of the development of preschoolers, senior preschool age, institutions of preschool education.*

УДК 37-044.352:37.011.3-051:373.3-047.22

Чередник Л. М.

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ТОЛЕРАНТНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЯК КОМПЛЕКС ЙОГО ОСОБИСТІСНО-ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ТА ВИЯВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті порушено проблему готовності вчителя початкової школи до толерантного виховання учнів як комплексу його особистісно-індивідуальних якостей і вияву професійної компетентності. Педагогічна компетентність, як необхідна передумова професійної діяльності у сфері освіти, є результатом професійної педагогічної освіти. Висвітлено розуміння вимог і тенденцій розвитку світового освітнього процесу, які пріоритетними напрямками формування педагогічної компетентності визнають не тільки формування інтелектуальних знань, умінь, але й особистісних професійних якостей. На основі аналізу наукових, психолого-педагогічних досліджень виведено узагальнене визначення понять «професійна педагогічна підготовка», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність», «готовність до толерантного виховання учнів».

Ключові слова: *педагог початкової школи, професійна педагогічна підготовка, професійна компетентність, педагогічна компетентність, професіограма, готовність до толерантного виховання учнів.*

Зазначені реалії сьогодення потребують пошуку інноваційних шляхів удосконалення і розвитку педагогічної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, інтернаціоналізації освіти, науки і культури; зростання вимог до професійної підготовки вчителів нової генерації, які виховуватимуть нові покоління громадян України [8].

Професійна діяльність учителя початкової школи передбачає сформованість у нього професійної компетентності та ціннісних педагогічних пріоритетів (володіння толерантністю на всіх рівнях, готовності до толерантного виховання учнів, до толерантної участі у виховному процесі, до виховання толерантності), що сприятиме конструктивній взаємодії і порозумінню з усіма учасниками педагогічного процесу; можливості вибору поведінкових альтернатив; розвитку їх творчого потенціалу, ініціативності, відповідальності та особистісного самоствердження; успішній соціалізації.

Провідні питання професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи порушено у дослідженнях сучасних філософів: В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя; психологів: Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Моляко, І. Ніколенка, В. Семиченко; педагогів: О. Дубасенюк, О. Пєхоти, М. Стельмаховича, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін.

На окремих аспектах готовності майбутніх вчителів до виховання учнів зосередили свою увагу науковці О. Абдулліна, А. Алексюк, Є. Бєлозерцев, А. Бойко, В. Васенко, О. Дубасенюк, О. Киричук, Н. Кузьміна, О. Г. Мороз, Н. Ничкало, А. Нісімчук, Л. Пуховська, С. Сисоєва, В. Сластьонін.

Питання педагогічної компетентності розглядають у своїх дослідженнях науковці В. Адольф, Ю. Вардянян, С. Гончаренко, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Пометун, Е. Рогов, Є. Сахарчук, В. Сєриков, В. Синенко, А. Смирнова, Р. Шаповал, А. Щербаков та ін.

У руслі досліджуваної проблеми становлять інтерес педагогічні праці, у яких професійна компетентність та освітньо-виховна функція вчителя пов'язані з потребою формування у педагога толерантності як особистісного утворення (М. Андрєєв, Л. Бернадська, Т. Білоус, О. Волошина, О. Грива, Т. Гурова, Я. Довгополова, М. Карандаш, Е. Койкова, О. Матієнко, Л. Олексюк, О. Орловська, О. Савченко, А. Скок, Н. Скрипник, Ю. Тодорцева та ін.).

Але у жодному з досліджень не окреслено аспект готовності вчителя початкової школи до толерантного виховання учнів як комплексу його особистісно-індивідуальних якостей та компонента педагогічної компетентності; невід'ємної складової частини його професіограми, професійного комфорту і виконання професійних обов'язків.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми готовності вчителя початкової школи до толерантного виховання учнів як комплексу його особистісно-індивідуальних якостей, які реалізуються у процесі його професійної діяльності через розкриття сутності понять «професійна педагогічна підготовка», «педагогічна професійна компетентність», «готовність вчителя початкової школи до толерантного виховання учнів», «професіограма».

Процеси глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації освіти, науки і культури, необхідність реформування системи освіти і, як наслідок, зростання вимог до професійної підготовки вчителів нової генерації окреслюють рамки такого освітнього простору, який «має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню освітніх потреб, гармонії стосунків людини та навколишнього середовища, суспільства і природи» [3, с. 95].

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що поняття «*освітньо-професійна підготовка*» вживають переважно як поняття «професійна підготовка» людини, яка готується до виконання певних професійних функцій, обов'язків; як сукупність знань, умінь та навичок, опанування яких надає змогу працювати спеціалістом певної кваліфікації [1, с. 275]; як цілеспрямований процес формування у реальних і потенційних працівників професійних знань та вмінь з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт; як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями та навичками (С. С. Вітвицька); як «соціально та педагогічно організований процес трудової соціалізації особистості, яка забезпечує їй орієнтацію й адаптацію у світі професій» (В. Г. Северов).

На підставі окреслених визначень стає зрозумілим, що процес професійної підготовки має за мету формування і підвищення професійної компетентності у ході теоретичної, практичної та (що є досить важливим) психологічної підготовки до виконання професійних функцій. У контексті вимог сьогодення метою професійної освіти є безпосередньо якість професійної підготовки, що розглядається як «результат реалізації вимог, які висуває ринок праці до фахівця, суспільство – до особистості та особистість – до умов своєї майбутньої професійної діяльності» [7]. Фахівець нової генерації теж має певні вимоги до рівня отримуваної ним професійної освіти, пов'язуючи їх із власним матеріальним забезпеченням та кар'єрним зростанням.

Отже, освітньо-професійна підготовка передбачає цілеспрямовану систему навчання, що має на меті забезпечення сукупності знань, умінь і навичок для кваліфікованого виконання конкретної діяльності, що створює умови для удосконалення та самореалізації особистості, задоволення її інтересів і потреб у фаховій сфері.

У процесі освітньо-професійної підготовки особливе місце займає *педагогічна освіта,* визначення поняття якої є досить об'ємним, багатоаспектним і є предметом викладу, перш за все, основних нормативних документів (Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна програма «Вчитель» та інші нормативні акти).

У вихідних положеннях Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір зазначено, що *професійна педагогічна освіта* є такою системою освіти, яка «на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці» [6].

Освітньо-професійна підготовка майбутнього педагога (педагогічна освіта) базується на формуванні та збагаченні знань, умінь і навичок, необхідних для адекватної організації навчально-виховного процесу (А. А. Абдуллина).

Одним із пріоритетів професійної педагогічної підготовки є формування у майбутніх педагогів інтересу до обраної професії, розвиток у них практичних умінь та навичок самостійної роботи, оволодіння рефлексією майбутньої педагогічної діяльності, тобто створення умов для професійної ідентифікації та самоідентифікації себе в обраній сфері професійної діяльності [5].

Сучасні вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів, тенденції розвитку світового освітнього процесу пріоритетними напрямками формування педагогічної компетентності визнають не тільки формування інтелектуальних знань, умінь, але й особистісних професійних якостей. Сьогоднішній педагог має бути «висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, свідомим і відданим патріотом України, тонким психологом, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями» [4]. Тотожну позицію висловлено у дослідженнях Н. Дем'яненко, яка розглядає загальнопедагогічну підготовку вчителя початкової школи як процес засвоєння майбутнім педагогом професійних знань, вироблення відповідних умінь і навичок, формування позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання і самореалізації [2].

Саме тому педагогічна освіта в умовах реформування, яке регламентується Законом України «Про вищу освіту», трактується як культуротворчий акт, процес безперервного професійного становлення, результатом якого є сформована на відповідному рівні педагогічна компетентність.

Кінцевою метою і результатом професійної педагогічної освіти має стати сформованість у педагога професійної педагогічної компетентності як необхідної передумови його професійної діяльності у сфері освіти.

У дослідженнях сучасних науковців не існує однозначного трактування поняття «*професійна педагогічна компетентність*».

Професійна компетентність визначається як:

– певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно, осмислено і відповідально, на високому рівні виконувати визначені професійні функції (Ю. Варданян, А. Маркова);

– професійна готовність та здатність до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова, Л. Анциферова, П. Симонов);

– наявність спеціальної освіти, глибокої загальної та спеціальної ерудиції, сформованість високого морального і культурного рівня (В. Зазикін, А.Чернишова);

– сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності (Е. Зеєр);

– здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості (С. Іванова);

– ділові та особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для того, щоб досягти мети в певному виді професійної діяльності, а також моральна позиція фахівця (Л. Мітіна).

Пропонуючи різні визначення сутності поняття «професійна педагогічна компетентність», науковці одностайно сходяться у виокремленні в ній двох основних компонентів:

1) системи знань, яка визначає теоретичну готовність викладача;

2) системи умінь і навичок, що становить основу практичної готовності викладача до здійснення професійної діяльності.

На думку науковців, показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання та прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти.

На сучасному етапі формування єдиного європейського простору у світлі проблеми підвищення якості національної освіти слушною є думка авторів, які серед компонентів професійної компетентності на чільне місце висувають вимоги до індивідуальності педагога, засновані на сформованості таких особистісних рис, як здатність до інноваційного навчання і засвоєння новітніх освітніх технологій, вміння викликати інтерес до знань, високий рівень загальної культури, всебічного розвитку, моральних переконань, що в цілому має сприяти створенню комфортного освітнього середовища і забезпечити позитивний вплив на розвиток індивідуальності учня, підготувати його до життєдіяльності у полікультурному динамічному суспільстві (В. Д. Будак, Д.С. Мазоха, Н. І. Мачинська, Н. В. Кузьміна]. Ці уміння, знання і навички становлять професіограму педагога початкової школи.

Професіограма (лат. professio – спеціальність і грец. gramma – риска, написання) особистості вчителя – ідеальний портрет учителя, зразок, еталон, у якому представлені якості особистості, якими він має володіти, а також знання, уміння, навички, необхідні для виконання педагогічних функцій.

Вона є своєрідним реєстром, що охоплює сукупність особистісно-ділових рис, суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, а також програму педагогічних умінь і навичок, необхідних для виконання вчителем його повсякденних професійних обов’язків. Професіограма дає повну кваліфікаційну характеристику педагога з погляду вимог до його знань, умінь, навичок, особистості, здібностей, психофізіологічних можливостей і рівня підготовки. Близьким за змістом до поняття «професіограма» є поняття «акмеограма» – опис усіх аспектів праці конкретного професіонала, вимог до його індивідуальності, зорієнтованих на продуктивний творчий розвиток особистості фахівця.

Нині накопичено значний досвід побудови професіограми вчителя, що дає змогу об’єднати професійні вимоги до нього у такі основні взаємопов’язані комплекси:

а) громадянські якості (широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань, громадянська активність, цілеспрямованість, відповідальність, патріотизм, гуманізм, оптимізм; віра в людей, у свої сили і можливості; працелюбність; потреба в постійній самоосвіті і готовність до неї тощо);

б) якості, зумовлені специфікою професії вчителя (професійно значущі особистісні якості, що характеризують інтелектуальний, емоційно-вольовий аспекти особистості, істотно впливають на результат професійної діяльності і визначають індивідуальний стиль діяльності: любов до дітей; чесність, совісність, справедливість, об’єктивність; твердість характеру, витримка, терпіння і самовладання; вимогливість; чуйність; адекватність сприйняття дитини та уважність до неї, тактовність, толерантність; організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом, творчий склад мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна спостережливість; висока культура мовлення, комунікативність, фізичне і психічне здоров’я; професійна працездатність; швидкість орієнтації у складних педагогічних ситуаціях тощо);

в) спеціальні знання, уміння та навички з предмета (володіння предметом і методикою його викладання; психологічна підготовка; володіння технологіями навчання і виховання; педагогічний такт; педагогічна техніка, уміння спілкуватися тощо).

Зазначені якості педагога забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов’язків.

Отже, аналіз різних підходів до досліджуваного поняття дає змогу стверджувати, що професійна компетентність педагога – це складний комплекс професійних знань, вмінь, навичок у поєднанні з професійно важливими особистісними якостями: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, врівноваженість, чуйність, доброзичливість, готовність та прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії.

Узагальнивши результати наукових досліджень, ми виокремили комплекс особистісно-індивідуальних якостей педагога, які становлять основу професійної компетентності педагога, є важливими компонентами професіограми, забезпечуючи йому можливості толерантного виховання учнів, толерантної участі в освітньому процесі (схема 1).

Схема 1. Особистісно-індивідуальні якості педагога – компоненти професіограми, які становлять основу професійної компетентності педагога та його готовності до толерантного виховання учнів.

Отже, українська держава сьогодні потребує фахівців з інноваційним типом мислення, що ґрунтується на толерантності, розумінні найвищої цінності людини та людського життя, сповідуванні демократичних цінностей та усвідомленні власної національної ідентичності. Це аргументує підстави для формування у майбутнього вчителя початкової школи готовності до толерантного виховання учнів як компонента його професійної компетентності і запоруки його успішної професійної діяльності.

Використана література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. … док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Дем'яненко. – Київ,1999. – 47 с.
3. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: технологічний підхід : [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2011. – 330 с.
4. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. … док. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Ю. Ковальчук. – Київ, 2006. – 34 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С, 2004. – 112 с.
6. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (Затверджено наказом МОН № 998 від 31 грудня 2004 р.). – 6 с.
7. Кострубань Р. В. Формування толерантності у майбутніх учителів у процесі гуманітарної підготовки у педагогічних коледжах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Р. В. Кострубань. – Хмельницький, 2016. – 333 с.
8. Орловська Н. М. Школа толерантності: шлях до формування толерантного суспільства : [навч.-метод. посіб.] / [Н. М. Орловська, Н. А. Осатюк, Т. П. Томчишина, С. Г. Шенгілевич]. – Чернівці – Київ : Букрек. – 2012. – 504 с.
9. Сисоєва С. О. Освіта як об'єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Шлях освіти. – Київ : Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Асоціація працівників гімназій і ліцеїв України. – 2011. – № 2. – С. 5–11.

References:

1. Honcharenko S. Ukrainian Pedagogical Vocabulary / S. U. Honcharenko. – Kyiv : Lybid, 1997. – 376 p.
2. Demyanenko N. M. General Pedagogical Education of Future Teacher in the History of High School of Ukraine (XIX – 1st quater of XX cent.) : autoref. for scientific title D.Sc. : 13.00.04 «Theory and Methodology of Professional Education» / N.M. Demianenko. – Kyiv, 1999. – 47 p.
3. Koval L. V. Professional Education of the Future Teachers in Context of Elementary Education Development: technological approach : [monograph] / L. V. Koval. – Donetsk : LANDON-XXI,2011. – 330 p.
4. Kovalchuk V. U. Modernization of professional and mindset and methodological Training of Modern Teacher : autoref. dissertation for D. of Pedagogical Sc.: 13.00.04 «Theory and Mothodology of Proffesional Education» / V. U. Kovalchuk. – K., 2006. – 34p.
5. Competency Approach in Modern Education: Global Experience and Ukrainian perspectives: Educational Politics Library / by red. O. V. Ovcharuk. – Kyiv : K.I.C, 2004. – 112 p.
6. Conceptual background of Pedagogical Education Development in Ukraine and its Integration into European Educational Environment (Approved by Order of MES № 998 from 31.12.2004.). – 6 p.
7. Kostruban R. V. Forming of Tolerance of the Future Teachers in Humanitarian Training Process at Pedagogical Colleges: dissertation for Ph.D of Pedagogical Science title : 13.00.04 «Theory and Methodology of Professional Education» / R. V. Kostruban. – Khmelnytskyi, 2016. – 333 p.
8. Orlovska N. M. School of Tolerance: the way to form tolerant society: sc.-metod. guide / [N. M. Orlovska, N. A. Osatiuk, T. P. Tomchyshyna, S. G. Shengilevych]. – Chernivtsi – Kyiv : Bukrek. – 2012. – 504 p.
9. Sysoyeva S. O. Education as an object for Researches / S. O. Sysoyeva // Shliah osvity. – Kyiv : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Association of gymnasium and lyceum employees of Ukraine. – 2011. – № 2. – P. 5–11.

Чередник Л. Н. Готовность учителя начальной школы к толерантному воспитанию учеников как комплекс его личностно-индивидуальных качеств и проявление профессиональной компетентности

В статье затронута проблема готовности учителя начальной школы к толерантному воспитанию учащихся как комплекса его личностно-индивидуальных качеств и проявления профессиональной компетентности. Педагогическая компетентность как необходимое условие профессиональной деятельности в сфере образования является результатом профессионального педагогического образования. Освещено понимание требований и тенденций развития мирового образовательного процесса, которые приоритетными направлениями формирования педагогической компетентности признают не только формирование интеллектуальных знаний, умений, но и личностных профессиональных качеств. На основе анализа научных, психолого-педагогических исследований выведено обобщенное определение понятий «профессиональная педагогическая подготовка», «профессиональная компетентность», «педагогическая компетентность», «готовность к толерантному воспитанию учащихся».

Ключевые слова: *педагог начальной школы, профессиональная педагогическая подготовка, профессиональная компетентность, педагогическая компетентность, профессиограмма, готовность к толерантному воспитанию учащихся.*

Cherednyk L. M. Elementary school teacher's willingness to the tolerant education of pupils as a set if teacher's own individual personal skills and demonstration of professional competency

The abstract refers to the problem of the elementary school teacher's willingness to the tolerant education of pupils as a set of teacher's own individual personal skills and demonstration of professional competency. Pedagogical competence as a necessary re-

quirement for professional activities in educational environment is a result of Pedagogical education. Understanding of requirements and tendencies of global educational process development that determines as priority way of pedagogical competence not only intellectual knowledge and skills forming, but also personal professional skills forming, were highlighted in this abstract. Based on analysis of scientific, psychology and pedagogy researches general definitions of next concepts were created: "professional pedagogical raining", "professional competence", "pedagogical competence", "willingness to tolerant education of pupils".

Key words: *elementary schoolteacher, professional pedagogical training, professional competence, pedagogical competence, professiogramma, willingness to tolerant education of pupils.*

УДК 378.011.3-051:373.2]:37.015.31-044.337(045)

Шапаренко Х. А.

МОДЕЛЬ ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті з'ясовано сутність категорій «модель» та «моделювання» стосовно проблеми особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти. Охарактеризовано сутність і зміст поняття «педагогічне моделювання». Визначено теоретичні аспекти педагогічного моделювання процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти. Представлена авторська позиція стосовно моделі особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти, яка базується на інтеграції ціннісного розуміння педагогічної діяльності як особливого виду духовної культури. Обґрунтовано основні компоненти педагогічної моделі особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Ключові слова: *модель, моделювання, педагогічна модель, особистісне самовдосконалення, духовна культура, системний підхід, компоненти педагогічної моделі, педагог дошкільної освіти.*

Традиційно зарубіжна і вітчизняна педагогіка вивчає закономірності самовдосконалення особистості в умовах спеціально організованої виховної системи, що забезпечує цілеспрямований розвиток кожної людини як неповторної індивідуальності. Організаційно процес виховання пов'язаний зі створенням такої громадської практики, яка спрямовує розвиток суб'єктивного світу людини, що сприяє усвідомленому прийняттю ним громадських цінностей, самостійності у вирішенні складних моральних проблем відповідно до зразків і ідеалів суспільства.

Моделювання як засіб графічного відображення авторської думки вже давно використовують у теорії і методиці професійної освіти. Моделювання зазвичай розглядається як метод системного дослідження, а створена внаслідок цього модель слугує вирішенню освітніх цілей.

Як зазначає О. Листопад, до переваг моделювання як методу дослідження належить те, що він дозволяє розглядати побудову педагогічного процесу як зведення в єдину систему певних структурних елементів, чітке визначення їх причинно-наслідкових зв'язків, послідовності у часі і просторі (В. Биков, М. Вартофський, Б. Глинський, В. Іванов, Ю. Кулюткін та ін.).

Наукові розвідки (Є. Лодатко, О. Остапенко, Т. Ващик, В. Гузеєв, О. Мещанінов, В. Лобашев) доводять, що моделювання займає важливе місце в методології педагогічної науки поряд із такими методами наукового пізнання, як спостереження та експеримент. Воно безпосередньо пов'язане не лише із реалізацією принципу наочності в навчанні та застосуванням наочності у процесі пізнання педагогічних феноменів, а й уможливлює: а) відображення суттєвих для дослідження характеристик існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті (моделі), який перебуває у деякому відношенні схожості з оригіналом, хоча за певними параметрами може від нього й відрізнятися; б) дослідження цього заміщувача (моделі); в) отримання нового знання про оригінал внаслідок дослідження моделі [1, с. 179].

Суттєвим для дослідження є тлумачення моделі (лат. modulus – міра, зразок) як системи об'єктів або знаків, яка відтворює найбільш істотні властивості системи-оригіналу; штучна система елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується [2, с. 120].

Відповідно до мети роботи, під моделлю розуміємо реальну систему, що дає нову інформацію про об'єкт дослідження та можливість визначити або спрогнозувати зв'язки та взаємозв'язки процесу особистісного самовдосконалення майбутнього фахівця у педагогічному навчальному закладі.

Низка науковців (Ю. Завалевський, Ю. Прокопович, В. Сагарда та ін.) вважають, що моделювання як метод наукового пізнання будується на здатності людини абстрагувати схожі ознаки або властивості різних за природою об'єктів чи явищ і встановлювати певні співвідношення між ними. Моделювання належить до теоретичного пізнання, воно є не лише засобом відображення дійсності, а й може бути практичним критерієм істинності знань, зокрема у зіставленні цієї моделі з уже усталеною теорією. У свою чергу В. Маслов зазначає, що моделювання – творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-

синтетичної діяльності (на основі опрацювання наявної інформації) з метою відображення об'єкта (системи) і є предметом уваги в цілому або його характерних складових частин, якими визначається функціональна спрямованість об'єкта (системи), забезпечується стабільність його існування та розвитку.

Застосовуючи моделювання, педагогіка розглядає людину як суб'єкт, який створює особливий світ культури, як головну дійову особу історичного прогресу, як одиничну (у певному особистісному сенсі) істоту, що постійно знову народжується (М. Мамардашвілі).

На основі аналізу моделей, репрезентованих у дослідженнях багатьох сучасних дослідників (В. Штоф, В. Маслов, В. Пікельна, О. Кочергін та ін.), а також праць у царині методології педагогіки, можна визначити, що сутність і зміст поняття «педагогічне моделювання» характеризується значною варіативністю, невизначеністю. Так, існує думка, що педагогічне моделювання – це теоретичний спосіб відображення форми існування, будови, складу і структури функціонування або розвитку педагогічного об'єкта через визначення компонентного складу та внутрішніх зв'язків, що забезпечують можливість якісного і кількісного аналізу динаміки змін досліджуваного педагогічного явища (В. Андрєєв); штучно створений зразок, спеціальна знаково-символічна форма, що використовується для відображення й відтворення в дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища (Л. Вішнікіна); креативно-аналітичний системний процес відтворення досліджуваної діяльності, критерієм істинності якого є стабільність існування та розвитку об'єкта (системи) зі збереженням його характерних складових частин, якими визначається функціональна спрямованість (Г. Пономарьова); метасистема, яка розгортається на макрорівні (моделювання складу мета елементів і зв'язків між ними), мезорівні (моделювання структури мета елементів як відносно автономних утворень) та мікрорівні (моделювання компонентів структури) (Н. Євтушенко); концептуальний підхід до розв'язання педагогічних завдань, що полягає в поєднанні всіх знань про людину, засіб модернізації педагогіки (О. Дахін); відображення характеристик наявної педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті (Н. Яковлева).

Під педагогічним моделюванням розуміємо відображення провідних характеристик перетворювальної системи (оригіналу) у спеціально сконструйованому об'єкті (моделі), який простіший за оригінал і дозволяє виявити те, що в оригіналі приховано через його складність і завуальованість сутності різноманіттям явищ.

Сучасні дидакти визначили основні положення педагогічного моделювання та висвітлили їх у таких етапах: входження в процес і вибір методологічних засад для моделювання, якісний опис предмета дослідження; обґрунтування задач моделювання; конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного явища, визначенням параметрів об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик діагностики; дослідження валідності моделі; використання моделі у педагогічному експерименті; змістова інтерпретація результатів моделювання.

Припускаємо, що, застосовуючи педагогічне моделювання, можна створити теоретичну основу процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти, що характеризуються цілісністю, несуперечністю, певною повнотою, та об'єктивно описати означений процес в умовах невизначеності.

У моделюванні процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти враховуватимемо представлені в певній логічній послідовності такі важливі в ракурсі представленої проблеми теоретичні аспекти:

– концептуальний підхід до процесу особистісного самовдосконалення створює підґрунтя для модернізації теоретичних засад педагогіки й уможливлює на основі синтезу методів різних наук побудову такого нового теоретичного педагогічного знання, яке адекватно описує відомі педагогічні явища в умовах невизначеності та відповідає вимогам цілісності й повноти;

– у разі побудови логічних конструкцій і наукових абстракцій, пов'язаних із дослідженням феноменологічного поля, об'єктом педагогічного моделювання є процес особистісного самовдосконалення;

– теорія педагогічного моделювання повинна ґрунтуватися на технології саморозвитку викладача, яка відрізняється функціональною повнотою. У цьому разі кількісні критерії ефективності технології повинні доповнюватися описовими, якісними та суб'єктивними характеристиками. Отже, педагогічну валідність (для підтвердження ефективності моделювання) треба обґрунтовувати комплексно: концептуально, критеріально та кількісно. Таким чином, критеріальна база може мати, з одного боку, імовірнісний характер, з іншого – достатньо повно описувати результати цілісного процесу самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін та визначати комплекс заходів, що створює зворотний зв'язок;

– вивчення педагогічних явищ у процесі особистісного самовдосконалення, яка є проміжною ланкою між суб'єктом (дослідником) і предметом дослідження, упродовж дослідження моделі можуть узагальнюватися або конкретизуватися, змінювати одна одну відповідно до зменшення або збільшення масштабу дослідження зв'язків або структурних елементів моделі;

– поєднання емпіричного і теоретичного в педагогічному дослідженні процесу особистісного самовдосконалення, враховуємо нелінійність, непередбачуваність означеного явища, що, у свою чергу, впливає на повноту та валідність цієї моделі;

– відкритість створеної моделі особистісного самовдосконалення, що визначається як внутрішня та зовнішня. Так, зовнішня відкритість педагогічної моделі самовдосконалення виявляється у швидкому реагуванні на динамічні умови, що постійно змінюються, відкритість до педагогічних, соціологічних та економіч-

них інновацій. Внутрішня відкритість – гнучке, оптимальне поєднання, у процесі реалізації моделі самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін ВНЗ, усіх наявних педагогічних систем, технологій, моделей у системі вищої освіти, «жодна з яких не може претендувати на абсолютну завершеність» (О. Дахін) [3];

– поєднання дискретності та неперервності (О. Пирогова) в процесі моделювання процесу особистісного самовдосконалення. Дискретність втілюється у розробці окремих серій моделей, а неперервність – у поступовій зміні таких серій відповідно до ступеня наближення моделі до об’єкта, що моделюється. У контексті нашого дослідження важливими вбачаються рівні педагогічного моделювання, які запропоновано цим науковцем: методологічний (визначення концептуальних положень щодо мети та понятійного апарату педагогічного моделювання), теоретичний (представлені власне педагогічні моделі), методичний (виокремлено алгоритм їх застосування);

– моделювання процесу особистісного самовдосконалення має певні особливості, «природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів вимірювання розвитку особистості у процесі навчання, навчальних здобутків учнів, досягнення певною категорією учнівської молоді соціально визначених освітніх орієнтирів тощо» [5, с. 195].

Модель особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти базується на інтеграції ціннісного розуміння педагогічної діяльності як особливого виду духовної культури, яка є фундаментальною і цілісною характеристикою особистості. Духовна культура виражає універсальність зв’язків конкретної людини з навколишнім світом і суспільством і реалізується в процесах пізнавальної і комунікативної, професійної і суспільно-корисної, творчо-активної і художньо-естетичної діяльності людини [4, с. 89].

Як зазначає Г. Цвєткова [5, с. 196], до педагогічного моделювання як науково обґрунтованої процедури, що відображає ідеальну фазу експериментального дослідження, дослідники висувають низку вимог, без яких неможливо здійснити педагогічне моделювання, а саме:

– загальнонаукові вимоги (яким мають відповідати всі без винятку моделі);

– умови аналогії (подібності), репрезентації (заміщення), екстраполяції (можливості поширення, перенесення отриманих даних на досліджуваний об’єкт);

– конкретно-наукові (вимоги, що ставляться до освітніх педагогічних моделей);

– дослідницькі, авторські (вимоги, що випливають із концепції та визначають оригінальність розробленої моделі).

Погоджуючись із С. Мартиненко, ми висували до розроблення моделі особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти такі вимоги, як відображення цілісності процесу та взаємозв’язку основних функцій діяльності; відповідність реальним властивостям структурних елементів змодельованої системи; відтворювальний характер, за яким можна її експериментально перевірити.

Для теоретичного обґрунтування побудови моделі ми здійснювали системний підхід, що розглядається як напрям методології спеціального наукового пізнання й соціальної практики, підґрунтям якого є дослідження об’єктів як системи. Це пов’язано з тим, що предметом нашого дослідження є самовдосконалення – складний багатоплановий процес, оскільки стосується водночас діагностики, оцінювання, прогнозування, корекції та розвитку майстерності педагогів і вихованості студентів – майбутніх педагогів. Ми враховували, що методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що завдяки йому дослідження орієнтуємо на розкриття цілісності об’єкта, на виявлення різноманітних типів зв’язків складного об’єкта і на зведення їх до єдиної теоретичної картини. Системним пізнанням передбачається визначення складу, структури організації елементів; виявлення зовнішніх зв’язків системи та її ролі серед інших; аналіз діалектики структури та функцій системи; визначення закономірностей і тенденцій розвитку системи.

Як зазначає В. Фрицюк, щоб побудувати структурно-змістовну модель, необхідно: на основі теоретичного аналізу філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури визначити досліджуваний об’єкт (феномен) як категорію педагогіки, як цілісність, виділену з ширшої системи особистості, діяльності тощо.

Для виявлення типових рис обраного феномена необхідно: виділити зв’язок цього об’єкта з навколишнім середовищем, більш широкою системою (його функції); проаналізувати внутрішній зміст об’єкта (якості, сфери або властивості особистості), виділити його елементи, компоненти, складові частини, притаманну йому внутрішню структуру, яка й забезпечує виконання виявлених раніше функцій (водночас кожна функція феномена повинна бути пояснена як функція відповідного компонента або їх поєднань).

Така статистична модель надасть можливість зрозуміти досліджуваний об’єкт, не руйнуючи водночас упродовж аналізу цілісного уявлення про нього. Щоб виявити динаміку становлення досліджуваного об’єкта, необхідно: виділити фізіологічні, психологічні та соціальні особливості конкретного вікового періоду особистості, які суттєво впливають на становлення досліджуваного феномена (властивості, якості, процесу, діяльності); розробити структуру опису феномена (систему критеріїв і показників) щодо особливостей віку й описати стадії (рівні, етапи) розвитку феномена; можливо, первісна теоретична модель потім буде скоригована або конкретизована на підставі діагностичних результатів; здебільшого, кожну з виділених стадій процесу ілюструють прикладами; описати кількісні зміни, накопичення яких наближає процес до переходів, «стрибок» з одного стану до іншого, особливості криз цих переходів і можливості їх пом’якшення (поступовості переходів); визначити джерела (внутрішні сили, фактори) саморозвитку феномена, що забезпечують саморух процесу, особливості функціонування цих джерел у розглянутому віковому періоді; на

основі виявлення стадій і джерел саморозвитку розробити модель розвитку педагогічного феномена, яка стане основою для побудови прогнозу розвитку процесу та розробки цілей педагогічної діяльності тощо.

Основними компонентами педагогічної моделі особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти є такі: цілі (соціальні, психологічні, дидактичні, методичні, виховні і професійні); методологічні підходи (компетентнісний, системний, феноменологічний, антропологічний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний), принципи (нелінійності, індивідуалізації, цілісності, динамічності, рефлексії, діалогічності); функції (гностично-дослідницька, критико-аналітична, інтегративно-синтезуюча, діяльнісно-перетворювальна, контрольно-рефлексивна); умови (створення креативно-розвивального освітнього простору, готовність до самовдосконалення, суб'єктність); компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, мотиваційний, рефлексивний, процесуальний), етапи (мотиваційно-стимулювальний, рефлексивний, розвивально-творчий), форми (аудиторна, позааудиторна, комбінована, педагогічна практика) тощо.

Отже, під педагогічним моделюванням процесу особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти, розумітимемо креативно-аналітичний системний процес відтворення досліджуваної діяльності, критерієм істинності якого є стабільність існування та розвитку об'єкта (системи) зі збереженням його характерних складових частин, якими визначається функціональна спрямованість.

Використана література:

1. Акуленко І. А. Роль і місце методичного моделювання у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи / І. А. Акуленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 2 (28). – С. 178–188.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 373 с.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и … неопределенность / А. Н. Дахин // Шк. технологии. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
4. Роганова М. В. Виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів в інтегрованих групах навчання: теорія і практика : [монографія]. – Краматорськ, 2010 – 426 с.
5. Цвєткова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : [монографія] / Г. Г. Цвєткова. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. − 478 с.

References:

1. Akulenko I. A. Rol i mistse metodychnoho modelyuvannya u protsesi metodychnoyi pidhotovky maybutnoho vchytelya matematyky profilnoyi shkoly / I. A. Akulenko // Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. – 2013. – № 2 (28). – S. 178–188.
2. Honcharenko S. U. Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk / S. U. Honcharenko. – Kyiv : Lybid, 1997. – 373 s.
3. Dakhyn A. N. Pedahohycheskoe modelyrovanye: sushchnost, éffektyvnost y … neopredelennost / A. N. Dakhyn // Shk. tekhnolohyy. – 2002. – № 2. – S. 62–67.
4. Rohanova M. V. Vykhovannya dukhovnoyi kultury u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv v intehrovanykh hrupakh navchannya: teoriya i praktyka : [monohrafiya]. – Kramatorsk, 2010 – 426 s.
5. Tsvyetkova H. H. Profesiyne samovdoskonalennya vykladachiv humanitarnykh dystsyplin vyshchoyi shkoly : [monohrafiya] / H. H. Tsvyetkova. – Slovyansk : Vyd-vo B. I. Matorina, 2014. − 478 s.

Шапаренко К. А. Модель личностного самосовершенствования будущего педагога дошкольного образования

В статье выяснена сущность категорий «модель» и «моделирование» относительно проблемы личностного самосовершенствования будущих педагогов дошкольного образования. Охарактеризована сущность и содержание понятия «педагогическое моделирование». Определены теоретические аспекты педагогического моделирования процесса личностного самосовершенствования будущих педагогов дошкольного образования. Представленная авторская позиция касательно модели личностного самосовершенствования будущих педагогов дошкольного образования, которая базируется на интеграции ценностного понимания педагогической деятельности как особенного вида духовной культуры. Обоснованы основные компоненты педагогической модели личностного самосовершенствования будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: *модель, моделирование, педагогическая модель, личностное самосовершенствование, духовная культура, системный подход, компоненты педагогической модели, педагог дошкольного образования.*

Shaparenko C. A. The model of personality self-improvement of future teacher of preschool education

The essence of categories "the model" and "the design" in their relation to the problem of personal self-improvement of future teachers of preschool education has been clarified in this article. The essence and maintenance of the concept "the pedagogical design" have been described. The theoretical aspects of pedagogical design of the personal self-improvement process of future teachers of preschool education are identified. Author's position concerning the personal self-improvement model of future teachers of preschool education which is based on the integration of the valued understanding of pedagogical activity as the special type of spiritual culture has been presented. Basic components of pedagogical model of personal self-improvement of future teachers of preschool education have been justified.

Key words: *model, design, pedagogical model, personality self-improvement, spiritual culture, systematic approach, components of the pedagogical model, teacher of preschool education.*

УДК 378.1:664

Шапошник А. М., Лазарєва Т. А.

ЦІЛІ НАВЧАННЯ СИРОВИНІ ХІМІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ ПОНЯТТЯ

У статті розглянуто актуальну проблему підготовки фахівців хімічного профілю. Встановлено, що такі фахівці повинні володіти знаннями та мати сформовану концептуальну структуру понять сировини, матеріалів та хімічних речовин, хімічних реакції та технологічних процесів, обладнання та його експлуатації, структури хіміко-технологічних систем. Проведено аналіз методичних систем та виявлено недоліки у формуванні цілей навчання студентів вищих навчальних закладів основам хімічних технологій. Встановлено, що у розробці цілей навчання слід враховувати компетентнісний підхід, результатом впровадження якого є формування у студентів відповідних знань, умінь, навичок, діяльнісно важливих якостей.

Обґрунтовано та розроблено систему цілей навчання студентів вищих навчальних закладів щодо вивчення сировини хімічних технологій на засадах формування концептуальної структури поняття, у якій враховано рівні запам’ятовування, розуміння, застосування, аналізу, синтезу та оцінювання навчальної інформації, а також професійно важливі якості, що повинні бути сформовані у майбутніх фахівців.

Ключові слова: *розвиток хімічної галузі, підготовка фахівців, методика навчання, цілі навчання, компетентнісний підхід, рівні засвоєння знань, професійно важливі якості.*

Перебудова економіки нашої держави, визначення пріоритетних напрямів розвитку господарчої діяльності висуває на порядок денний нові цілі та завдання для багатьох галузей, зокрема хімічної. Сьогодні хімічні підприємства мають значні можливості щодо реалізації сучасних наукових розробок та новітніх технологій. Це стосується пошуку нетрадиційної сировини, нових способів її обробки, появи сучасного обладнання, впровадження нанотехнологій, які спрямовані на виробництво нової хімічної продукції з принципово відмінними властивостями. Таким чином, фахівці хімічного профілю повинні володіти знаннями та мати сформовану концептуальну структуру понять у галузі сировини, матеріалів та хімічних речовин, хімічних реакцій та технологічних процесів, обладнання та його експлуатації, структури хіміко-технологічних систем. Це може бути реалізовано завдяки розробці та впровадженню в навчальний процес методики навчання студентів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) на засадах формування концептуальних структур понять, особисто цілей, змісту та методів навчання.

Першим етапом розробки методики підготовки майбутніх фахівців хімічного профілю є обґрунтування цілей навчання. Процеси розробки системи цілей навчання досліджували В. Безпалько, Н. Брюханова, Б. Блум, Н. Гронлунд, М. Запрудський, В. Козаков, М. Костюченко, М. Лазарєв, А. Мелецинек, П. Сілайчев, Ю. Татур, А. Хуторський та ін. Однією з відомих є таксономія навчальних цілей Б. Блума, яка має такі рівні [1]:

1) запам’ятовування, знання (Remembering, Knowledge) – здатність запам’ятовувати та відтворювати факти;
2) розуміння (Comprehension, Understanding) – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене;
3) застосування (Applying) – здатність використовувати вивчений матеріал для розв’язання конкретних задач;
4) аналіз (Analyzing) – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв’язки та організаційну структуру;
5) синтез (Synthesis, Creating) – здатність поєднувати частини для одержання цілого з новою системною властивістю;
6) оцінювання (Evolution, Evaluating) – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі.

В. Безпалько визначає цілі навчання за рівнями засвоєння навчальної інформації, виділяючи [2]: 1) рівень ідентифікації об’єктів серед подібних; 2) рівень репродукції навчальної інформації з пам’яті та розв’язання стандартних задач; 3) рівень вміння використовувати раніш засвоєну навчальну інформацію для розв’язання нестандартних задач; 4) рівень творчості, згідно з яким суб’єкт навчання може самостійно виробляти нову програму діяльності. У Державних стандартах вищої освіти [3] пропонується розробляти цілі навчання на ознайомлювально-орієнтованому, понятійно-аналітичному та продуктивно-синтетичному рівнях. Аналіз методичних систем підготовки фахівців хімічного профілю виявив недоліки у формуванні цілей навчання, а саме: не враховуються результати досліджень науковців щодо системності та ієрархічності цілей навчання, недостатньо визначені цілі формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців хімічної галузі.

Метою дослідження є обґрунтування та розробка цілей навчання студентів підготовчих відділень ВНЗ щодо вивчення сировини хімічних технологій на засадах формування концептуальної структури поняття.

Формування цілей навчання є необхідною умовою педагогічної діяльності, що дозволяє моделювати траєкторію розвитку суб’єкта діяльності. Враховуючи, що в процесі навчання здійснюється підготовка студентів до їх майбутньої професійної діяльності, у розробці цілей навчання слід враховувати компетентнісний підхід. Результатом впровадження компетентнісного підходу є формування у студентів відповідних знань, розумінь, умінь, цінностей, інших особистих якостей, які здатні продемонструвати особи після завершення навчання в межах певної спеціальності [4; 5]. Таким чином, у розробці цілей навчання основ хімічних технологій враховуватимемо знання, уміння, навички, діяльнісно важливі якості, які слід формувати у студентів підготовчих відділень ВНЗ.

На даному етапі дослідження розробимо цілі навчання сировини хімічних технологій на засадах формування концептуальної структури поняття, спираючись на оновлену таксономію Б. Блума [6; 7]. На репродуктивному рівні навчально-пізнавальної діяльності основними цілями навчання є формування знань, розуміння навчальної інформації, її застосування, аналіз та оцінювання. На етапі формування знань навчальна інформація повинна запам'ятовуватися і відтворюватися від конкретних фактів до цілісних теорій [1]. Показником розуміння навчального матеріалу може бути перетворення (трансляція) матеріалу з однієї форми вираження на іншу, інтерпретація матеріалу студентом, передбачення подальшого розвитку явищ, подій, наслідків чи результатів [1]. На етапі застосування студенти повинні вміти використовувати навчальний матеріал, правила, методи, поняття, закони, принципи, теорії у конкретних умовах і нових ситуаціях.

На рівні аналізу навчальної інформації студенти повинні вміти поділити матеріал на складові частини, визначити його структуру завдяки знаходженню частин цілого, виявленню взаємозв'язків між ними, усвідомленню принципів організації цілого. Навчальні результати вимагають усвідомлення як змісту навчального матеріалу, так і його внутрішньої будови [1]. На етапі оцінювання студенти повинні вміти оцінювати значення матеріалу за чіткими критеріями: внутрішніми (структурні, логічні) чи зовнішніми (відповідність поставленій меті).

На продуктивному рівні навчально-пізнавальної діяльності основною ціллю навчання є синтез нової навчальної інформації. На цьому етапі студенти повинні вміти комбінувати відомі навчальні елементи так, щоб одержати нове ціле. Навчальні результати цього етапу передбачають діяльність творчого характеру з акцентом на створення нових структур.

Цілі навчання основ хімічних технологій будемо розробляти на засадах формування концептуальної структури понять: призначення (R), будови та структури (S), механізму та принципу дій (D), характеристик та параметрів (H) об'єктів хімічних технологій.

На основі аналізу літературних джерел [8–11] було визначено цілі навчання сировини хімічних технологій на засадах формування концептуальної структури поняття на етапі формування знань:

– знання спеціалізованих галузей хімічної промисловості;
– знання терміна «сировина у хімічних технологіях»;
– знання про призначення сировини;
– знання складу та будови сировини, що використовується у хімічних технологіях;
– знання методів та принципів збагачення та виділення сировини;
– знання основних характеристик та параметрів сировини, що використовується у хімічних технологіях;
– уміння ідентифікувати сировину за агрегатним складом, походженням, хімічним складом, ступенем обробки;
– уміння описувати методи обробки та збагачення сировини;
– уміння встановлювати порядок обробки та збагачення сировини;
– уміння виділяти фізико-механічні, фізико-хімічні, технологічні властивості сировини;
– уміння давати хімічні назви сировині та записувати хімічні формули;
– уміння обирати сировину та матеріали, необхідні для виробництва продуктів хімічних технологій.

Аналіз джерел [8–11] дозволив визначити цілі навчання сировині хімічних технологій на засадах формування концептуальної структури поняття на етапі розуміння навчальної інформації, а саме:

– уміння описувати сировину, що застосовується у хімічних технологіях;
– уміння обґрунтовувати вибір сировини;
– уміння обґрунтовувати склад, будову та структуру сировини;
– уміння обґрунтовувати методи та принципи добування та збагачення сировини;
– уміння оцінювати характеристики та параметри сировини;
– уміння знаходити відмінності у різних видах сировини;
– уміння класифікувати сировину за призначенням, будовою, складом та структурою;
– уміння пояснювати методи обробки сировини;
– уміння узагальнювати навчальну інформацію про сировину.

На основі аналізу літератури [8–11] встановлено цілі навчання сировині хімічних технологій на засадах формування концептуальної структури поняття на етапі застосування навчальної інформації:

– уміння використовувати поняття сировини і принципів у нових ситуаціях;
– уміння обирати сировину за призначенням;
– уміння змінювати стан сировини за допомогою застосування різних методів та процедур;
– уміння обирати методи обробки та збагачення сировини згідно з їх характеристиками та параметрами;
– уміння визначати характеристики та параметри сировини;
– уміння розраховувати склад та кількість сировини, необхідної для виробництва речовин у хімічних технологіях;
– уміння розв'язувати задачі щодо вибору параметрів обробки сировини.

Завдяки проведеному аналізу літературних джерел визначено цілі навчання сировині хімічних технологій на засадах формування концептуальної структури поняття на етапі аналізу навчальної інформації [8–11]:

– уміння виокремлювати приховані припущення щодо призначення сировини;
– уміння бачити помилки і недоліки в логіці міркувань щодо вибору методів обробки та збагачення сировини;

– уміння розмежовувати факти і наслідки розрахунків сировини, необхідної для виробництва речовин у хімічних технологіях;
– уміння оцінювати значущість отриманих даних внаслідок розв’язання задач;
– уміння порівнювати результати розрахунків задач та визначати ті, що є найбільш доцільними;
– уміння проводити дослідження складу, структури, характеристик та параметрів сировини;
– уміння протиставляти результати досліджень сировини;
– уміння аналізувати та робити висновки щодо вибору методів обробки сировини;
– уміння аналізувати характеристики та параметри сировини;
– уміння моделювати зміни, що можливі з сировиною, у виборі методів обробки.

Аналіз джерел [8–11] дозволив встановити цілі навчання сировині хімічних технологій на засадах формування концептуальної структури поняття на етапі оцінювання, а саме:
– уміння оцінювати відповідність висновків наявним даним, значущість продукту навчальної діяльності, використовуючи внутрішні критерії;
– уміння оцінювати значущість того чи того продукту навчальної діяльності, використовуючи зовнішні критерії;
– уміння порівнювати результати досліджень та робити висновки про використання сировини у хімічних технологіях;
– уміння обґрунтовувати результати, отримані під час розв’язання задач та проведення розрахунків сировини;
– уміння давати оцінку методам обробки сировини;
– уміння порівнювати та оцінювати запропоновані проекти щодо ресурсозбереження;
– уміння оцінювати технології переробки сировини та вторинних матеріалів за критеріями, параметрами та характеристиками;
– уміння оцінювати ризики, що виникають у разі впровадження нових технологій переробки сировини.

На продуктивному рівні навчально-пізнавальної діяльності основними цілями навчання є синтез навчальної інформації. На основі аналізу джерел [8–11] розроблено цілі навчання сировини хімічних технологій на засадах формування концептуальної структури поняття на етапі синтезу навчальної інформації, а саме:
– уміння використовувати знання з різних галузей, щоб скласти план вирішення проблеми пошуку нових джерел сировини;
– уміння складати план проведення експерименту щодо визначення властивостей нових джерел сировини;
– уміння складати схеми використання сировини у нових умовах виробництва;
– уміння розробляти шляхи раціонального використання надр сировини;
– уміння розробляти раціональні технології переробки сировини та вторинних матеріалів;
– уміння проектувати методи безвідходної обробки сировини;
– уміння розробляти нові методи обробки сировини згідно з сучасними досягненнями науки та техніки.

Наступним етапом визначимо цілі формування діяльнісно важливих якостей. Згідно з науковими дослідженнями В. Шадрікова, можна виділити такі блоки діяльнісно важливих якостей, які слід формувати у студентів підготовчих відділень у процесі професійної підготовки та опанування основ хімічних технологій, а саме [12]: блок мотиваційно-цільових якостей, блок когнітивних якостей, блок особистісних якостей.

За результатами досліджень науковців [13], формування мотиваційно-цільових якостей визначається як процес зовнішнього цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу особистості спеціальними прийомами, методами, засобами, внаслідок чого утворюється стійкий інтерес до навчальної дисципліни, навчального процесу (навчання в цілому), внутрішнє бажання до саморозвитку, до опанування нових знань [13].

До блоку мотиваційно-цільових якостей відносять цілеспрямованість, наполегливість, захопленість, навчально-пізнавальну активність, інтерес до навчального процесу, розуміння важливості одержаних знань [12; 13].

У процесі навчання основ хімічних технологій у студентів підготовчих відділень необхідно формувати когнітивні діяльнісні якості, спрямовані на вивчення та розуміння хімічних законів, процесів та хімічних явищ, що реалізуються в хімічних виробництвах. У процесі формування концептуальних структур понять основ хімічних технологій розвивається понятійне мислення, яке супроводжується формуванням наукового світогляду про предмети та явища, виділенням суттєвих, важливих ознак змісту поняття та встановленням взаємозв’язків одного поняття з іншими, узагальненням образно-просторових, словесно-мовних, предметних та інших компонентів. Використовуються логічні прийоми порівняння, абстрагування, узагальнення, аналізу, синтезу. У системі когнітивних діяльнісних якостей великого значення набувають сприйняття, уява, увага, пам’ять та творче мислення студентів [12; 14]. Особистісні якості займають центральну позицію у навчально-пізнавальній діяльності студентів підготовчих відділень. Найбільш вагомими особистісними якостями, що дозволять студентам підготовчих відділень формувати концептуальні структури понять основ хімічних технологій, вважаємо такі, як організованість, самостійність, відповідальність, комунікативність, вимогливість, креативність, потреба у реалізації особистісного потенціалу, самоконтроль [15; 16].

Отже, встановлено цілі навчання сировини хімічних технологій на засадах формування концептуальної структури поняття як системи знань, умінь, навичок, діяльнісно важливих якостей.

Перспективами подальших досліджень є розробка цілей навчання студентів підготовчих відділень ВНЗ щодо вивчення хімічних реакцій на засадах формування концептуальної структури поняття.

Використана література:

1. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals; Handbook I : Cognitive Domain / B. S. Bloom. – New York : Longmans, Green, 1956.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
4. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти / О. І. Гулай // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – С. 41–51.
5. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі / В. Е. Лунячек // Публічне управління: теорія та практика. – 2013. – № 1 (13). – С. 155–16.
6. Теорія та практика змішаного навчання : [монографія] / [В. М. Кухаренко, С. М. Березеньска, К. Л. Бугайчук та ін.] / за ред. В. М. Кухаренка. – Харків : «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.
7. Anderson L, Krathwohl D. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, Addison Wesley Longman, Inc. – New York, 2001.
8. Основы теории химических реакторов (компьютерный курс) / [З. М. Царева, Л. Л. Товажнянский, Е. И. Орлова]. – Харьков : ХГПУ, 1997. – 624 с.
9. Царева З. М. Теоретические основы химической технологии / З. М. Царева, Е. И. Орлова. – Киев : «Вища школа», 1986. – 271 с.
10. Іванов С. В. Загальна хімічна технологія: навчально-методичний комплекс / С. В. Іванов, П. С. Борсук, Н. М. Манчук. – Київ : НАУ, 2008. – 288 с.
11. Кутепов А. М. Общая химическая технология / А. М. Кутепов, Т. И. Бондарева, М. Г. Беренгартен. – М. : Высшая школа, 1985. – 448 с.
12. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – Москва: «Логос», 1996. – 320 с.
13. Клочко В. І. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей : [монографія] / В. І. Клочко, А. А. Коломієць. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 188 с.
14. Мазоренко М. О. Психологічна структура іміджу професіонала / М. О. Мазоренко // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2011. – Вип. 9. – С. 177–184.
15. Филиппова Г. Л. Педагогические условия эффективного профессионально-личностного развития будущего учителя (на материале педагогического колледжа) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Л. Филиппова. – Мурманск, 2007. – 181 с.
16. Шмырко Е. С. Формирование профессионально значимых личностных качеств будущих учителей иностранного языка / Е. С. Шмырко // Весник ВДУ. – 2013. – № 5 (77). – С. 104–112.

References:

1. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals; Handbook I : Cognitive Domain / B. S. Bloom. – New York : Longmans, Green, 1956.
2. Bespalko V. P. Slahaemye pedahohycheskoy tekhnolohyy / V. P. Bespalko. – Moscow : Pedahohyka, 1989. – 192 s.
3. Derzhavni standarty profesiynoyi osvity: teoriya i metodyka : [monohrafiya] / za red. N. H. Nychkalo. – Khmelnytskyy : TUP, 2002. – 334 s.
4. Hulay O. I. Kompetentnisnyy pidkhid yak osnova novoyi paradyhmy osvity / O. I. Hulay // Visnyk Natsionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. – 2009. – № 2. – S. 41–51.
5. Lunyachek V. E. Kompetentnisnyy pidkhid yak metodolohiya profesiynoyi pidhotovky u vyshchiy shkoli / V. E. Lunyachek // Publichne upravlinnya: teoriya ta praktyka. – 2013. – № 1 (13). – S. 155–16.
6. Teoriya ta praktyka zmishanoho navchannya : [monohrafiya] / [V. M. Kukharenko, S. M. Berezenska, K. L. Buhaychuk ta in.] / za red. V. M. Kukharenka. – Kharkiv : «Miskdruk», NTU «KHPI», 2016. – 284 s.
7. Anderson L, Krathwohl D. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Blooms taxonomy of educational objectives, Addison Wesley Longman, Inc. – New York, 2001.
8. Osnovy teoryy khymycheskykh reaktorov (kompyuternyy kurs) / [Z. M. Tsareva, L. L. Tovazhnyanskyy, E. Y. Orlova]. – Kharkov : KHHPU, 1997. – 624 s.
9. Tsareva Z. M. Teoretycheskye osnovy khymycheskoy tekhnolohyy / Z. M. Tsareva, E. Y. Orlova. – Kyiv : «Vyshcha shkola», 1986. – 271 s.
10. Ivanov S. V. Zahalna khimichna tekhnolohiya: navchalno-metodychnyy kompleks / S. V. Ivanov, P. S. Borsuk, N. M. Manchuk. – Kyiv : NAU, 2008. – 288 s.
11. Kutepov A. M. Obshchaya khymycheskaya tekhnolohyya / A. M. Kutepov, T. Y. Bondareva, M. H. Berenharten. – M. : Vysshaya shkola, 1985. – 448 s.
12. Shadrykov V.D. Psykholohyya deyatelnosty y sposobnosty cheloveka / V.D. Shadrykov. – Moscow : «Lohos», 1996. – 320 s.
13. Klochko V. I. Formuvannya motyvatsiyi navchalno-piznavalnoyi diyalnosti studentiv tekhnichnykh spetsialnostey : [monohrafiya] / V. I. Klochko, A. A. Kolomiyets. – Vinnytsya : VNTU, 2012. – 188 s.
14. Mazorenko M. O. Psykholohichna struktura imidzhu profesionala / M. O. Mazorenko // Problemy ekstremalnoyi ta kryzovoyi psykholohiyi. – 2011. – Vyp. 9. – S. 177–184.
15. Fylyppova H.L. Pedahohycheskye uslovyya éffektyvnoho professyonalno-lychnostnoho razvytyya budushcheho uchytelya (na materyale pedahohycheskoho kolledzha) : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01 / H. L. Fylyppova. – Murmansk, 2007. – 181 s.
16. Shmyrko E. S. Formyrovanye professyonalno znachymykh lychnostnykh kachestv budushchykh uchyteley ynostrannoho yazyka / E. S. Shmyrko // Vesnyk VDU. – 2013. – № 5 (77). – S. 104–112.

Шапошник А. Н., Лазарева Т. А. Цели изучения сырья химических технологий на основе формирования концептуальной структуры понятия

В статье рассмотрена актуальная проблема подготовки специалистов химической отрасли. Установлено, что такие специалисты должны обладать знаниями и иметь сформированную концептуальную структуру понятий сы-

рья, материалов и химических веществ, химических реакции и технологических процессов, оборудования и его эксплуатации, структуры химико-технологических систем. Проведен анализ методических систем и выявлены недостатки в формировании целей обучения студентов высших учебных заведений основам химических технологий. Установлено, что при разработке целей обучения следует учитывать компетентностный подход, результатом внедрения которого является формирование у студентов соответствующих знаний, умений, навыков, деятельностно важных качеств.

Обоснована и разработана система целей обучения студентов высших учебных заведений по изучению сырья химических технологий на основе формирования концептуальной структуры понятия, в которой учтены уровни запоминания, понимания, применения, анализа, синтеза и оценивания учебной информации, а также профессионально важные качества, которые должны быть сформированы у будущих специалистов.

Ключевые слова: *развитие химической отрасли, подготовка специалистов, методика обучения, цели обучения, компетентностный подход, уровни усвоения знаний, профессионально важные качества.*

Shaposhnyk A. M., Lazarieva T. A. Learning objectives raw materials chemical technologies based on the formation of the conceptual structure of the concept

The actual problem of training specialists in the chemical industry is considered in the article. Specialists in the chemical industry must have knowledge and have a well-established conceptual framework for the concepts of raw materials, materials and chemicals, chemical reactions and technological processes, equipment and its operation, and the structure of chemical and technological systems. Analyses of methodological systems is conducted. Disadvantages in the formation of the goals of training students of higher education institutions to the foundations of chemical technology are revealed. In designing the learning objectives, a competent approach should be taken into account, the result of which is the formation of students with the relevant knowledge, skills, skills and qualities of activity. The system of goals of training students of higher educational institutions on the study of raw materials of chemical technologies on the basis of the conceptual structure of the concept is substantiated and developed. This system takes into account the levels of memorization, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation of learning information, as well as professionally important qualities that should be shaped by future professionals.

Key words: *development of the chemical industry, training of specialists, teaching methods, training goals, competence approach, levels of knowledge acquisition, professionally important qualities.*

УДК 378.011.3-051:[373.3:001.895]

Шевирьова І. Г.

МЕДІА-ПРОДУКТ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто поняття «медіа-продукт», визначено його науковий контекст; висвітлені погляди науковців стосовно окресленого поняття. Зазначено, що активний розвиток інформаційних технологій змушує майбутніх фахівців інноваційно підходити до розв’язання завдань освіти засобами медіа. Оскільки сучасна молодь активно застосовує медіа лише в якості розважальних засобів, то сьогоднішня задача вчителів – навчити учнів із початкової ланки грамотно користуватися тією інформацією, яка надходить із медіа. Отже, сучасний вчитель початкових класів має бути медіа-компетентним фахівцем своєї справи. Тому професійна підготовка у вишах має надати ґрунтовну базу як теоретичних знань із питань медіа, так і практичних умінь і навичок з метою створення змістовних медіа-продуктів. Медіа-продукт – це засіб, який уможливлює ефективну та результативну діяльності людини; завдяки медіа-продукту можливо встановлювати зв’язки між віртуальним і сучасним простором. Створення медіа-продукту неможливе без творчої медійної діяльності, спрямованої на формування практичних навичок самостійної діяльності в системі «майбутній учитель – медіа». Актуалізація такої взаємодії зумовлена тим, що лише діяльність є узагальненою формою оволодіння будь-якими знаннями, які стають критеріальною ланкою для усвідомлення значущості власного професійного фаху.

Ключові слова: *випускник школи, учні початкової ланки, інформаційно-цифрова компетентність, медіа-компетентність майбутніх учителів, професійна підготовка, медіа-засоби, творча діяльність, медіа-продукт.*

Сучасний світ характеризується активним розвитком медіа-засобів, які зачіпають усі сфери життя людини: дозвілля, робота в різних галузях, професійна підготовка майбутніх фахівців. У XXI ст. медіа активно впливає на реформування освіти, що призводить до зміни пріоритетів у навчанні та вихованні молодого покоління. Як зазначено в Концепції Нової української школи, випускник має володіти десятьма головними компетентностями, серед яких, на нашу думку, ключову роль відіграє інформаційно-цифрова компетентність як запорука успішного становлення сучасної особистості, патріота й інноватора [1, с. 11]. З огляду на те, що випускник школи має бути обізнаним у галузі медіа, долучатися до активного розв’язання професійних, освітніх задач засобами інформаційних технологій, варто говорити про вчителів як провідних спеціалістів у зазначеній галузі. Адже, перебуваючи в закладах середньої освіти, активно й систематично співпрацюючи з учителями, випускник школи зможе отримати необхідні знання, уміння та навички в галузі медіа. Тому від вчителів залежить вмотивований, компетентний підхід учнів до використання медіа-засобів.

Оскільки інформаційні ресурси вже активно застосовуються з першого року навчання в школі, варто говорити про ґрунтовну підготовку майбутніх учителів початкових класів, адже вчитель має навчити учнів грамотно застосовувати медіа-засоби, зокрема аналізувати медіа-тексти, протистояти маніпулюванню медіа-інформації, яка не вміщує у власному контексті наукового, інформаційного підходу. Починаючи з шестирічного віку, учні без обмежень і перешкод застосовують медіа як засіб розваги, не знаючи про те, що медіа-засоби можуть стати у нагоді під час освітнього процесу (цікаві факти про будь-який об'єкт дослідження; читання електронних книжок, енциклопедій, поповнення освітньої та наукової бази знань; можливість швидко знайти відповідь на питання, що цікавить). У сучасному світі все частіше говорять про те, що вчителі початкових класів мають змогу працювати з поколінням альфа – дітьми, які перебувають у безперервному контакті з медіа-засобами, цікавляться нововведеннями в галузі медіа, під час спілкування керуються лише сучасними девайсами: телефони, планшети, ноутбуки, нетбуки. Важливим залишається питання освітнього характеру, адже молоде покоління альфа не може повною мірою застосувати сучасні медіа-засоби за їх безпосереднім дидактичним і вихованим призначенням. Вчителі початкової ланки мають розкрити освітні, виховні особливості медіа перед сучасним поколінням. Але вчитель особисто повинен на високому рівні володіти медіа-засобами, тобто бути медіа-компетентним фахівцем своєї справи. Тому вже сьогодні варто підкреслити, що професійна підготовка відіграє головну роль у тому, аби сформувати медіа-компетентність майбутніх учителів, які зможуть навчити учнів конструктивно керуватися сучасними медіа-засобами. Важливим у формуванні медіа-компетентності майбутніх фахівців початкової школи виступають знання, уміння, навички в галузі медіа, вміле застосування їх у професійній діяльності; накопичення досвіду та налагодження прогресивного діалогу з інформаційними технологіями. Такий комплекс дій надалі допоможе майбутнім фахівцям початкової школи цікаво та змістовно будувати освітній процес засобами медіа; у процесі аналізу та відбору інформації з медіа-ресурсів створювати власні медіа-продукти, які у перспективі стануть підґрунтям для навчання та виховання нинішніх учнів початкової ланки.

Безсумнівно, кожен сучасний пристрій передбачає наявність програмного забезпечення, яке дозволяє вчителю створювати власні медіа-продукти, за допомогою яких можливо наочно продемонструвати будь-який предмет дослідження або процес навколишньої дійсності; за допомогою віртуальних екскурсій зануритися в куточки різних країн світу; переглянути відеоматеріали, прослухати аудіозапис; перевірити наявність знань із певної теми за допомогою контролюючих програм, тестових запитань. На нашу думку, створення та застосування медіа-продуктів у педагогічній діяльності позитивно вплине на те, щоб сформувати інформаційно-цифрову компетентність молодших школярів; навчити їх грамотно обирати потрібну наукову інформацію з будь-яких інформаційних ресурсів; критично аналізувати відомості з погляду науковості, доступності, актуальності, інформаційності; контролювати власний рівень знань із певної теми. На основі запропонованого медіа-продукту з боку вчителя учні зможуть удосконалювати теоретичні знання з предметів і одночасно оволодівати практичними уміннями й навичками в галузі медіа. Тільки маючи теоретичний і практичний підходи в навчанні учнів початкової ланки, можна говорити про сформовану інформаційно-цифрову компетентність випускника школи. Таким чином, ми вважаємо, що кінцевою ланкою формування медіа-компетентності в ході професійної підготовки є здатність майбутніх учителів створювати власні медіа-продукти з подальшим їх застосуванням у професійній діяльності. Отже, метою нашої статті є характеристика медіа-продукту як результату творчої діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Поняття «медіа-продукт» почало застосуватися нещодавно. Це пов'язано з тим, що лише наприкінці ХХ ст. медіа активно стало впроваджуватися в різні сфери життя людини, зокрема в освітню сферу. Та тільки сьогодні цей термін набирає обертів, привертає увагу багатьох дослідників. Активна й систематична робота з медіа-засобами є запорукою створення певного медіа-продукту, що є результатом медіа-діяльності. Вважаємо, що медіа-продукт є показником високого, середнього або низького рівня сформованості медіа-компетентності майбутніх учителів початкових класів. Означене поняття стало об'єктом дослідження для науковців, зокрема Л. Лободенко, О. Моісеєвої, А. Новікової, Л. Шестьоркіної та ін., тому вже є певна база напрацювань із цього питання.

З'ясування терміна «медіа-продукт» передбачає аналіз понять «медіа» та «продукт». Так, продукт за Великим тлумачним словником української мови, – це результат людської діяльності; наслідок чогось; речовина, яка слугує матеріалом для успішної реалізації конкретної роботи (контекст нашого дослідження зумовлює педагогічну діяльність) [2, с. 507]; предмет, отриманий внаслідок наполегливої праці особистості [3, с. 568] (зазначимо, що результатом праці з медіа виступає матеріальний продукт: мультимедійна презентація, відеоматеріал, аудіозапис, фотоколаж, електронний посібник, контролюючі програми); те, що можна застосувати для задоволення власних потреб [4, с. 52]. Отже, ми вважаємо, що будь-яка діяльність передбачає створення продукту, що є показником високого чи низького рівня володіння будь-яким об'єктом, у т. ч. професійною діяльністю взагалі. Звичайно, кожен медіа-засіб передбачає використання програмного забезпечення. Таким чином, працюючи з медіа, майбутні вчителі мають опанувати мову, символи медіа, за допомогою яких можливе оперування ключовими знаннями, прийомами та навичками в роботі з програмним забезпеченням; інноваційні та конструктивні практичні підходи стануть у нагоді під час розв'язання поставлених задач засобами медіа. Вважаємо, що такий комплекс дій стане підґрунтям і запорукою створення результативного та науково-оснащеного медіа-продукту, який у майбутньому допоможе молодим фахівцям урізноманітнити освітній процес та підвищити його ефективність.

На думку російського медіа-педагога О. Федорова, медіа – це засоби масової комунікації: передача, отримання інформації; інструмент для тиражування, копіювання, накопичення відомостей, отриманих із медіа;

спосіб, за допомогою якого уможливлюється створення медіа-продуктів; прилад для поширення, сприйняття інформації та обмін фактами між авторами медіа-текстів та масовою аудиторією [5, с. 24]. Отже, медіа виступає в якості об’єкта віртуального простору, до якого долучаються суб’єкти реальності з метою отримання інформації з подальшим її опрацюванням.

Поняття «медіа», за визначенням О. Моісеєвої, – це посередник між віртуальною та сучасною реальністю; засіб передачі інформації; канали, інструменти, які дозволяють зберігати інформацію, створювати медіа-продукти; редагувати тексти та інші види медіа [6]. Таким чином, медіа виступає посередником між суб’єктом (кому належить медіа-продукт) та об’єктом (для кого надається інформація) віртуального й сучасного простору. Медіа безпосередньо пов’язується зі створенням медіа-продукту, в більшості випадків результатом виявляються медіа-тексти [7].

Таким чином, ми вважаємо, що медіа-продукт – це засіб, який уможливлює ефективну й результативну діяльності людини; завдяки медіа-продукту можливо встановлювати зв’язки між віртуальною та сучасною реальністю; інструмент, який задовольняє інформаційні потреби особистості.

Різні медіа-засоби (комп’ютер, ноутбук, нетбук, планшети, Smart-дошки) мають активно застосовуватися майбутніми фахівцями у професійній підготовці. Адже лише практично застосовуючи медіа, можна визначити дидактичні, освітні, виховні цілі сучасних пристроїв. Маючи теоретичні знання, практичний досвід, майбутні вчителі вже з перших років педагогічної діяльності зможуть ефективно реалізувати освітні задачі початкової ланки. На нашу думку, володіючи практичними навичками, майбутні фахівці за допомогою програмного забезпечення матимуть змогу створювати цікаві, змістовні, брендові медіа-продукти.

Цікавою є думка дослідниці Сесілії фон Файлітзен (C. von Failitzen), яка підкреслює, що суттєвим елементом під час роботи з медіа є створення власного медіа-продукту. Отже, процес створення медіа-продукту сприяє оволодінню всіма видами медіа; встановлюється критичний та незалежний погляд на їх контент; формуються дані про доступність, оригінальність програмного забезпечення [8].

Дослідниця А. Новікова вважає, що під час створення медіа-продукту формується критичне, аналітичне мислення; вибудовується план-стратегія щодо впровадження медіа-продукту в майбутню професійну діяльність [9].

Науковці Л. Шестьоркіна, Л. Лободенко вказують, що медіа-продукт – це результат інтерактивної діяльності особистості з медіа. Медіа-продукт націлений на задоволення потреб особистості чи масової аудиторії [4, с. 53].

Навчаючись у виші, майбутні фахівці оволодівають теоретичними знаннями, набувають практичний досвід у галузі медіа. Практична діяльність надає можливість майбутнім учителям ознайомитися з головними принципами, правилами роботи медіа; актуалізувати знання стосовно видів медіа, виокремити методичний їх профіль; завдяки пропедевтичній діяльності відбувається оволодіння семіотикою, мовою медіа; модернізувати теоретичні знання відповідно до вимог сучасної освіти. Таким чином, створення медіа-продукту унеможливлюється без практичної діяльності. Варто підкреслити, що будь-які знання у сфері медіа мають ціннісне значення для майбутніх учителів початкової школи, а особливо, якщо вони набуті під час практичної діяльності. Тому результатом творчої медійної діяльності є створення власного медіа-продукту, спрямованого на формування практичних навичок самостійної діяльності в системі «майбутній учитель – медіа». Актуалізація такої взаємодії зумовлена тим, що лише діяльність є узагальненою формою оволодіння будь-якими знаннями, які стають критеріальною ланкою для усвідомлення значущості власного професійного фаху. Практична медіа-діяльність спрямована на формування у майбутніх фахівців необхідного комплексу особистісних якостей, що дозволять вміло реалізувати на практиці набуті здібності у сфері медіа-технологій. Медіа-діяльність спрямована на обов’язкове створення майбутніми фахівцями медіа-продукту. Наприклад, це можуть бути електронні підручники, каталоги, мультимедійні презентації; виклад матеріалу у вигляді інфографіки, інтерактивних плакатів; офф-лайн лекції, відеофільми, аудіозаписи. Це поширює можливості удосконалювати навички в галузі медіа-засобів, аудіовізуального екранного простору; вивчення провідних правил щодо розповсюдження та розвитку масових комунікацій. Залучення майбутніх учителів до медійної діяльності за допомогою доцільного вибору комп’ютерних програм стимулює їхню активність до оволодіння структурними компонентами педагогічної діяльності. Активна діяльність майбутніх учителів початкової школи стосовно грамотного застосування медіа заснована на низці таких засад: аналіз різних інформаційних джерел; систематичний перегляд провідних пізнавальних програм, які популяризують соціальні мережі, Інтернет-ресурси, програмне забезпечення; робота в Інтернеті, яка націлена на отримання цікавих фактів, новин в області медіа; пошук оригінальних Інтернет-сайтів. Ми вважаємо, що формування практичних навичок допоможе майбутнім учителям початкової школи побудувати перспективний план для досконалого вивчення всіх видів медіа та застосування медіа-продуктів у педагогічній діяльності.

Використана література:

1. «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainskashkolacompressed.pdf.
2. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т. В. Ковальова. – Харків : Фоліо, 2005. – 767 с.
3. Тлумачний словник сучасної української мови. / уклад. Л. П. Коврига, Т. В. Ковальова, В. Д. Пономаренко / за ред. В. С. Калашника. – Харків : Белкар-книга, 2005. – 800 с.
4. Шестеркина Л. П. От медиатекста к медиабренду: к вопросу о взаимодействии журналистики, рекламы и PR в конвергентных СМИ / Л. П. Шестеркина, Л. К. Лободенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 50–55.

5. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Москва : МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.
6. Моисеева Е. В. Проблемы эффективности продвижения медиапродукта [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.kpfu.ru/conf/mmea2011/bin_files/13.pdf.
7. Dorr A. Media Literacy // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. – Oxford, 2001. – Vol. 14.
8. Feilitzen C. von. Media Education, Children's Participation and Democracy // Feilitzen C. von. and Carlsson U. (Eds.) // Children and Media: Image, Education, Participation. – Goteborg : UNESCO & NORDICOM, 1999. – P. 24–26.
9. Новикова А. А. Медиаобразование в англоязычных странах / А. А. Новикова // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 87–91.

References:

1. "Nova ukrayinska shkola" [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainskashkolacompressed.pdf.
2. Velykyy tlumachnyy slovnyk ukrayinskoyi movy / uporyad. T. V. Kovalova. – Kharkiv : Folio, 2005. – 767 s.
3. Tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy. / uklad. L. P. Kovryha, T. V. Kovalova, V. D. Ponomarenko / za red. V. S. Kalashnyka. – Kharkiv : Belkar-knyha, 2005. – 800 s.
4. Shesterkyna L. P. Ot medyateksta k medyabrendu: k voprosu o vzaymodeystvyy zhurnalystyky, reklamy y PR v konverhentnykh SMY / L. P. Shesterkyna, L. K. Lobodenko // Vestnyk Yuzhno-Uralskoho hosudarstvennoho unyversyteta. – 2014. – T. 11. – № 3. – S. 50–55.
5. Fedorov A. V. Slovar termynov po medyaobrazovanyyu, medyapedahohyke, medyahramotnosty, medyakompetentnosty. Moscow : MOO «Ynformatsyya dlya vsekh», 2014. – 64 c.
6. Moyseeva E. V. Problemy éffektyvnosty prodvyzhenyya medyaprodukta [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://old.kpfu.ru/conf/mmea2011/bin_files/13.pdf.
7. Dorr A. Media Literacy // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. – Oxford, 2001. – Vol. 14.
8. Feilitzen C. von. Media Education, Children″s Participation and Democracy // Feilitzen C. von. and Carlsson U. (Eds.) // Children and Media: Image, Education, Participation. – Goteborg : UNESCO & NORDICOM, 1999. – P. 24–26.
9. Novykova A. A. Medyaobrazovanye v anhloyazychnykh stranakh / A. A. Novykova // Pedahohyka. – 2001. – № 5. – S. 87–91.

Шевырева И. Г. Медиа-продукт как результатов практической деятельности будущих учителей начальных классов

В статье рассмотрено понятие «медиа-продукт», определен его научный контекст; освещены взгляды ученых относительно исследуемого понятия. Отмечено, что активное развитие информационных технологий мотивирует будущих специалистов инновационно подходить к решению задач образования средствами медиа. Поскольку современная молодежь активно применяет медиа только в качестве развлекательных средств, сегодняшняя задача учителей – научить учащихся начальной школы грамотно пользоваться той информацией, которая поступает из медиа. Итак, современный учитель начальных классов должен быть медиа-компетентным специалистом своего дела. Поэтому профессиональная подготовка в вузах должна предоставить основательную базу как теоретических знаний по вопросам медиа, так и практических умений и навыков с целью создания содержательных медиа-продуктов. Выяснено, что медиа-продукт – это средство, которое нацелено на эффективную и результативную деятельность человека. Благодаря медиа-продуктам возможно устанавливать связи между виртуальным и современным медиа-пространством. Создание медиа-продукта невозможно без творческой медиа-деятельности, направленной на формирование практических навыков самостоятельной деятельности в системе «будущий учитель – медиа». Актуализация такого взаимодействия обусловлена тем, что только деятельность является обобщенной формой овладения любыми знаниями, которые становятся критериальным звеном для осознания значимости собственной профессиональной специальности.

Ключевые слова: *выпускник школы, ученики начального звена, информационно-цифровая компетентность, медиакомпетентность будущих учителей, профессиональная подготовка, медиа-средства, творческая деятельность, медиа-продукт.*

Shevyreva I. G. Media-product as results of practical activity of future teachers of initial classes

The article discusses the concept of "media product", defines its scientific context; the views of scientists concerning the outlined concept are highlighted. It is noted that the active development of information technologies leads future specialists to innovate approach to solving the problems of education by means of media. Since modern youth actively uses the media as entertainment only, today's challenge for teachers to teach students from the start-up is to properly use the information coming from the media. Consequently, a modern elementary teacher should be a media-competent specialist in his business. Hence, vocational training at universities should provide a solid basis for both theoretical knowledge of media issues and practical skills and competences to create meaningful media products. In turn, it is highlighted that a media product is a means that enables effective and productive human activity. Due to the media product it is possible to establish connections between virtual and modern space; an instrument that satisfies the information needs of the individual. Creation of a media product is impossible without creative media activity, which is aimed at forming practical skills of independent activity in the system "future teacher-media". Actualization of such interaction is conditioned by the fact that only activity is a generalized form of mastering any knowledge that becomes a criterion for understanding the significance of their own professional specialty.

Key words: *school graduate, elementary students, information and digital competence, media competence of future teachers, professional training, media, creative activity, media product.*

УДК 37.011.3-051-047.22:613.9

Шеян М. О.

АНАЛІЗ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ ПРЕДМЕТА «ОСНОВИ ЗДОРОВ’Я» У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано освітню галузь «Здоров’я і фізична культура» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Зроблено аналіз навчальної програми з основ здоров’я для 5–9 класів для закладів загальної середньої освіти та підручників з основ здоров’я для основної школи, за якими здійснюється навчальний процес у 2017–2018 навчальному році та відповідно до яких здійснюється формування процесу розвитку здоров’язбережувальної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. З’ясовано, що підручники містять позитивну інформацію щодо формування здоров’язбережувальної компетентності в учнів основної школи на основі оволодіння ними знаннями про здоров’я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки. Узагальнено розподіл навчального навантаження з предмета «Основи здоров’я» за розділами у 5–9 класах. Обґрунтовано недоцільність вилучення предмету «Основи здоров’я» з основної школи та інтеграцію цих тем в інші предмети, що ставить під сумнів цілісне уявлення про здоров’я та здоровий спосіб життя в учнівської молоді.

Ключові слова: *здоров’я, здоровий спосіб життя, життєві навички, здоров’язбережувальна компетентність, предмет «Основи здоров’я», основна школа, навчальний процес, розвиток.*

Реформа шкільної освіти в Україні передбачає надання кожній дитині доступу до якісної освіти з перспективою побудови суспільства освіченого загалу та максимального розкриття у кожній дитині здібностей та їх реалізації у житті. Одним із елементів реформи освіти є внесення змін до навчальних програм загальноосвітньої школи з метою «розвантаження» школярів. Адже навчальні вимоги не завжди відповідають інтересам учнів і загальноприйнятим стандартам освіти, що негативно впливає на вмотивованість школярів до навчання. У контексті реформування освіти наявний стійкий запит від батьків щодо формування здоров’язбережувальної компетентності учнів, яка залежить від компетентності вчителя. Ефективна та успішна освітня діяльність щодо збереження і зміцнення власного здоров’я та здоров’я учнів можлива лише за умови компетентності самого вчителя – у нього повинна бути сформована здоров’язбережувальна компетентність.

Водночас варто зазначити, що якість освітніх послуг безпосередньо залежить від забезпеченості навчально-виховного процесу підручниками, навчальними посібниками, якими держава має забезпечити навчальні заклади. Упродовж 2016–2018 рр. проходить перша фаза реформи освіти, означена Концепцією Нової української школи, яка передбачає створення підручників нового покоління, у т. ч. і підручника з основ здоров’я. На нашу думку, шкільний підручник сьогодні – це основний засіб реалізації оновленого змісту навчання, який відіграє вагоме значення у зміні парадигми сучасної шкільної освіти, в т. ч. і формування здоров’язбережувальної компетентності учнів.

У становлення навчального предмета «Основи здоров’я» вагомий внесок зробили українські вчені І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, Т. Є. Бойченко, С. В. Страшко, В. С. Пономаренко, Н. М. Поліщук та ін.

Аналіз наукових праць Д.Є. Вороніна (формування здоров’язбережувальної компетентності студентів), О. М. Шукатки (формування здоров’язбережувальної компетентності майбутніх економістів), Н. М. Поліщук (підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров’язбережувальної компетентності учнів) та ін. дає підстави стверджувати, що, незважаючи на наявність багатоаспектної теоретичної бази з проблеми здоров’язбережувальної компетентності, досі недостатньо досліджень у сфері теорії і практики, присвячених проблемі формування, розвитку та підвищення рівня здоров’язбережувальної компетентності сучасного фахівця.

Метою статті є аналіз змістового компоненту навчального предмета «Основи здоров’я» освітньої галузі «Здоров’я і фізична культура» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти як необхідна умова розвитку здоров’язбережувальної компетентності вчителів.

У контексті оновлення змісту освіти Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011) визначає такі завдання освітньої галузі «Здоров’я і фізична культура», передбаченої для реалізації через предмет «Основи здоров’я»: поглиблення в учнів знань про власне здоров’я, фізичний розвиток, необхідність ведення здорового способу життя, безпечну поведінку, фізичну культуру особистості, взаємозв’язок організму людини з навколишнім природним середовищем; формування в учнів знання про здоров’я і безпеку, здоровий і безпечний спосіб життя, фізичну культуру; підвищення рівня рухової активності; удосконалення життєво необхідних умінь та навичок, вміння використовувати їх у навчальній та повсякденній діяльності; створення мотивації учнів до дбайливого ставлення до власного здоров’я, занять фізичною культурою, вдосконалення фізичної, соціальної, психічної і духовної складових частин здоров’я; усвідомлення учнями цінності життя і здоров’я, значущості здорового і безпечного способу життя та фізичної культури; збагачення власного досвіду учнів щодо збереження здоров’я; розширення функціональних можливостей організму учня шляхом цілеспрямованого розвитку природних здібностей, основних фізичних якостей [1].

На нашу думку, реалізація зазначених завдань залежить від рівня готовності відповідних фахівців до викладання шкільного предмету «Основи здоров'я», і це підтверджено результатами нашого дослідження.

Станом на 2017 р. у середній школі зміст діючої освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» включає такі змістові лінії: «Здоров'я людини», «Фізична складова частина здоров'я», «Соціальна складова частина здоров'я», «Психічна і духовна складові частини здоров'я». Вони є наскрізними, що забезпечує наступність формування здорового способу життя в учнів. Питання, що стосуються основ безпеки життєдіяльності, включено у всі відповідні наскрізні лінії.

Реалізацію завдань оновленого Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, що визначає здоров'язбережувальну компетентність як ключову, у 5–9 класах у 2017–2018 навчальному році забезпечують: оновлена навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Основи здоров'я. 5–9 класи» [3] та підручники: «Основи здоров'я» – 5 клас, 6 клас (авт. Т. Є. Бойченко, І. П. Василашко, С. В. Василенко, О. К. Гурська, Н. І. Гущина, Н. С. Коваль) [13; 14], «Основи здоров'я» – 5 клас, 6 клас, 7 клас, 8 клас, 9 клас (авт. І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко) [8–12], «Основи здоров'я» – 7 клас (авт. С. В. Василенко, Н. І. Гущина, Г. А. Коломоєць) [4], «Основи здоров'я» –7 клас, 8 клас (авт. Т. Є. Бойченко, І. П. Василашко, О. К. Гурська, Н. С. Коваль) [15; 16], «Основи здоров'я» – 7 клас, 8 клас, 9 клас (авт. Н. М. Поліщук) [18; 19; 10], «Основи здоров'я» – 7 клас, 8 клас, 9 клас (авт. О. В. Тагліна) [21–23], «Основи здоров'я» – 8 клас, 9 клас (авт. С. В. Василенко, Н. І. Гущина, Л. П. Колотій) [5; 6], «Основи здоров'я» – 9 клас (авт. Т. Є. Бойченко, І. П. Василашко, О. К. Гурська, М. Б. Польова, Н. С. Коваль, С. А. Попадюк) [17].

Варто зазначити, що у кожному з рекомендованих підручників ураховано специфіку предмета та його методологічну основу – навчання здоров'ю та безпеці на основі розвитку життєвих навичок.

Відповідно до оновленої навчальної програми, мета інтегрованого предмета «Основи здоров'я» у 5–9 класах закладів загальної середньої освіти полягає у формуванні в учнів відповідальності за здоров'я, добробут, безпеку, навколишнє середовище та стабільність у майбутньому, оволодінні основами здорового способу життя, життєвими навичками, розвитку самозарадності, активної громадянської позиції, підприємливості [3].

Таким чином, у навчальних програмах для 5–9 класів запроваджено чотири інтегровані наскрізні лінії: «Здоров'я і безпека», «Громадянська відповідальність», «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Підприємливість та фінансова грамотність».

Невід'ємними складовими частинами усіх наскрізних ліній є життєві навички, які відпрацьовуються на уроках предмета «Основи здоров'я». Це навички ефективного спілкування, співчуття, попередження і розв'язання конфліктів, протидії тиску, погрозам, самоусвідомлення та самооцінки, самоконтролю, аналізу проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, мотивація успіху тощо.

Як засвідчують результати наших досліджень, інтегрований предмет «Основи здоров'я» передбачає розвиток не лише здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення та відповідального ставлення до особистого здоров'я та здоров'я оточуючих, але й усіх ключових компетентностей, які мають бути сформовані через освіту згідно з Рекомендаціями Європарламенту та Ради ЄС [3].

Відповідно до Типових навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів, на вивчення предмета «Основи здоров'я» у 5–9 класах передбачено 1 годину на тиждень – 35 годин, 4 з яких – резервний час. Резервні години можна використати для узагальнення, повторення та систематизації навчального матеріалу і коригування знань. За умови дотримання державних вимог до результатів навчання послідовність і кількість годин на ці складові частини у підручниках і календарних планах можуть змінюватися відповідно до авторського викладу, робочого плану школи, необхідності своєчасного реагування на конкретні умови, в яких відбувається навчально-виховний процес (наближення епідемій, стихійне лихо, інфекційні хвороби тощо). Зважаючи на ситуацію, яка склалася сьогодні в Україні, Міністерство освіти і науки України у методичних рекомендаціях для проведення бесід з учнями загальноосвітніх навчальних закладів особливу увагу звертає на особливості поведінки у надзвичайній ситуації та уникнення враження мінами і вибухонебезпечними предметами [2].

Згідно з новою навчальною програмою, предмет «Основи здоров'я», підпорядкований загальній меті – формуванню і розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів, структуровано за чотирма розділами: «Здоров'я і безпека людини», «Фізична складова частина здоров'я», «Психічна та духовна складові частини здоров'я», «Соціальна складова частина здоров'я».

На рис. 1.1. вказано кількість годин, відведених на опрацювання відповідних розділів у 5–9 класах.

Інформація, вміщена у підручниках з основ здоров'я для 5 класів [8; 13], відповідає віковим особливостям учнів, актуальним потребам, проблемам, завданням та основним сферам їх життєдіяльності. Завдання різного рівня складності спрямовані на поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю учнів. Підручник орієнтовано на застосування групової та індивідуальної форм навчання, в процесі якого учні набувають навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього. Містять завдання, спрямовані на відтворення, конструювання, творчість. Знання і практичні навички здобуваються учнями в процесі діяльності: під час рольових ігор, дебатів, мозкових штурмів, аналізу життєвих ситуацій, роботи в групах, розробки проектів тощо, що сприяє також формуванню у школярів соціальної та комунікативної компетентностей.

У 2018 р., з дозволу МОН України, планується видати підручник для 5 класу з предмета «Основи здоров'я» (авт. І. Д. Бех, Т. В. Воронцова та ін.) [7], який відповідатиме оновленій навчальній програмі для 5 класу і повною мірою реалізуватиме компетентнісний підхід як за змістом, так і за методами навчання для освітньої

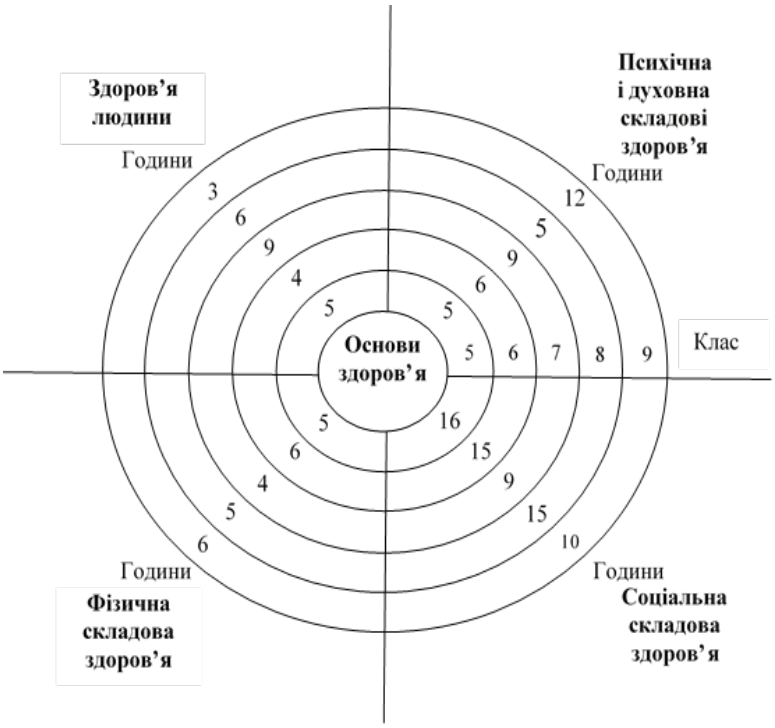


Рис. 1.1. Розподіл навчального навантаження з предмету «Основи здоров’я» за розділами у 5–9 класах

галузі «Здоров’я і фізична культура». Підручник містить теми уроків-тренінгів за курсом «Вчимося жити разом», який має статистично доведену ефективність, розвиває психосоціальні компетентності, необхідні кожній людині упродовж всього життя, базується на інтерактивних методах навчання, які є необхідними для формування сприятливих для здоров’я життєвих навичок, відповідає найкращим світовим практикам (створений у співпраці з міжнародними експертами ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ВООЗ).

Важливим нововведенням у підручнику, на нашу думку, є крос-тест. Щоб упоратися з ним, слід прочитати запитання, обрати варіант відповіді та перейти до пункту, номер якого вказано в дужках. Крос-тест – не лише цікава гра, а й джерело корисної інформації. Якщо у звичайному тесті, відповідаючи правильно, учень виграє, то у крос-тесті корисно і помилятися.

Компетентнісний підхід до вивчення основ здоров’я вимагає продовження формування в учнів і застосування ними навичок здорового і безпечного способу життя, здатності дітей передбачати ризики небезпеки та зменшувати їх вплив.

У підручниках з основ здоров’я для 6 класів [9; 14] основний акцент робиться на взаємозв’язку людини з навколишнім середовищем життя. Зміст підручника спрямовано на розвиток життєвих навичок, сприятливих для здоров’я і гармонійного розвитку учнів. На нашу думку, важливою та своєчасною є інформація про те, як навчитися приймати зважені рішення в різних життєвих ситуаціях, про правила спілкування з дорослими й однолітками, як застосовувати різні стилі спілкування в житті, про принципи харчування для здоров’я та важливість занять фізичними вправами. Учні привчаються дотримуватися правил особистої гігієни та продовжують набувати навички безпечної поведінки в побуті та в екстремальних ситуаціях.

Теми наскрізної лінії «Соціальна складова частина здоров’я» спрямовані на формування навичок протидії негативному впливу середовища та безпечної поведінки щодо ВІЛ/СНІДу, толерантного ставлення до ВІЛ-інфікованих; ілюструють зв’язок наркоманії з ризиком інфікування.

Підручники з основ здоров’я для 7 класів [18; 10; 15; 4; 21] створено відповідно до оновленої програми з основ здоров’я як логічне продовження підручників для 5 і 6 класів з відповідного предмета. З навчальних матеріалів підручників учні дізнаються про розвиток сприятливих для здоров’я життєвих навичок, спрямованих на подолання проблем підліткового віку та виховання гармонійно розвиненої особистості, як конструктивно розв’язувати конфлікти та уникати негативного впливу стресових ситуацій.

У підручниках подано поради та рекомендації щодо профілактики інфекційних захворювань, принципів безпечної життєдіяльності та правил поведінки в небезпечних ситуаціях, а зміст орієнтовано на використання інтерактивних методів, що передбачають взаємодію учнів між собою та з учителем, що сприяє виробленню компетентностей, важливих для сучасної молоді: уміння комунікувати, приймати виважені рішення, працювати з інформацією.

Варто відзначити, що навчальний матеріал у підручниках «Основи здоров’я» для 8 класів [11; 16; 5; 19; 22] викладений на належному науковому рівні і спрямований на реалізацію компетентнісного підходу, оскільки інтегрує здатність застосовувати знання і вміння не тільки в «типових» навчальних ситуаціях, а

й у більш широких життєвих. Обсяг, послідовність та організація засвоєння пропонованої учням інформації сформовано відповідно до змін пізнавальних і психологічних особливостей учнів, а навчальний матеріал мотивує учнів не тільки на навчання, а й на роботу щодо самовдосконалення та саморозвитку; містить завдання, спрямовані на відтворення, конструювання та творчість, завдання на формування життєвих навичок. Як засвідчують результати наших досліджень, використання інноваційних педагогічних технологій під час викладення навчального матеріалу дає можливість учням збільшити обсяг знань щодо збереження та зміцнення здоров'я, розвитку умінь приймати рішення, розв'язувати проблеми, творчо та критично мислити. У підручниках передбачена робота в парах та групах. Сторінки підручників доповнюються схемами, таблицями, яскравими ілюстраціями, малюнками та фотознімками з урахуванням вікових особливостей учнів.

Однак, на нашу думку, наявні і незначні недоліки у підручниках «Основи здоров'я» для 8 класів. Зокрема, у підручнику «Основи здоров'я» (авт. І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко) [11] міститься інформація, яка виходить за межі навчальної програми. Наприклад, у додатках до параграфа 3 надається інформація про поведінку в деяких небезпечних ситуаціях, про які не сказано в програмі.

У підручнику «Основи здоров'я» для 8 класів (авт. Т. Є. Бойченко, І. П. Василашко, О. К. Гурська та ін.) [16] майже не використовуються засоби виразності й образності мови для посилення емоційного впливу навчального матеріалу. Автори пропонують невелику кількість інтерактивних методів навчання.

Параграфи підручника «Основи здоров'я» для 8 класів (авт. Н. І. Гущина, С. В. Василенко, Л. П. Колотій) [5] перевантажені використанням різних шрифтів та кольорових позначок.

Підручники «Основи здоров'я» для 9 класів [17; 12; 10; 23; 6] зорієнтовані на сучасні потреби підлітків: використання інноваційних рубрик типу «сторітеллінг», профорієнтація, моделювання ситуацій, мотивація до навчання, ілюстрації-завдання, посилання на електронні додатки, практичні вправи, словник термінів, електронні додатки. Такий формат підручника нового покоління покликаний допомогти учню сформувати здоров'язбережувальну компетентність.

Особливістю проведення уроків з основ здоров'я є те, що оволодіння сприятливими для здоров'я й розвитку особистості життєвими навичками потребує багаторазового вправляння. Саме тому важливим є використання різних методів і прийомів інтерактивного навчання, що базуються на принципі активної участі учнів: робота в групах, обговорення, мозкові штурми, рольові ігри, дискусії, творчі проекти, інтерв'ю, аналіз життєвих ситуацій, моделювання розв'язання проблеми тощо.

Реформування системи національної освіти вимагає від сучасного педагога постійного поповнення професійних знань та удосконалення методичної майстерності. Відповідно до Концепції Нової української школи, перед школою має постати «новий тип учителя», зокрема учителя основ здоров'я: учитель-коуч (тренер успіху, інструктор, супроводжувач); учитель-модератор (керівник групи); учитель-тьютор (забезпечує процес освітньої індивідуалізації); учитель-фасилітатор (забезпечує успішну групову комунікацію).

У навчальній програмі з основ здоров'я з метою формування здоров'язбережувальної компетентності зміст та вимоги до навчальних досягнень учнів сформовано на діяльнісній та ціннісній основі. Такий підхід дозволяє активізувати мотиваційну і виховну функції навчання, що формує позитивний світогляд учня. Діяльнісний підхід до вивчення основ здоров'я забезпечується відпрацюванням ключових умінь і навичок щодо збереження життя і зміцнення здоров'я під час вивчення кожної навчальної теми.

Аналіз змісту навчальної програми та підручників із курсу «Основи здоров'я» для 5–9 класів дає підстави зробити висновок, що підручники містять позитивну інформацію щодо формування здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи на основі оволодіння ними знаннями про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я і сприяють, таким чином, зміцненню та збереженню здоров'я учнів. У підручниках завершена наступність вивчення навчального матеріалу про здоровий спосіб життя та забезпечена цілісність знань учнів про здоров'я в основній школі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із вивченням інших проблем розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи та реалізація отриманих результатів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Використана література:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF.
2. Методичні рекомендації для проведення бесід з учнями загальноосвітніх навчальних закладів з питань: уникнення враження мінами і вибухонебезпечними предметами та поведінки у надзвичайній ситуації / Лист МОН № 1/9-385 від 30 липня 2014 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/42292/.
3. Навчальна програма з основ здоров'я для 5–9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів затверджена наказом МОН від 07 червня 2017 р. № 804. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56137/.
4. Основи здоров'я : [підручник для 7 класу] / [С. В. Василенко, Н. І. Гущина, Г.А. Коломоєць]. – Київ : Видавництво «Астон», 2015. – 224 с.
5. Основи здоров'я : [підручник для 8 класу] / [С. В. Василенко, Н. І. Гущина, Л. П. Колотій]. – Харків : ФОЛІО. – 176 с.
6. Основи здоров'я : [підручник для 9 класу] / [Н. І. Гущина, С. В. Василенко, Л. П. Колотій]. – Київ : Видавництво «Сиция», 2017. – 192 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://osvita.ua/school/textbook/ 9klas/56963/.

7. Основи здоров’я. 5 клас : [підручник] / [І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко]. – Київ : Видавництво «Алатон», 2018. – 180 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://autta.org.ua/files/files/%D5%E0%F0%E0%EA%F2%E5%F0%E8%F1%F2%E8%EA%E8%20%B3%20%EC%E0%EA%E5%F2%20%EF%B3%E4%F0%F3%F7%ED%E8%EA%E0%20%20%CE%F1%ED%EE%E2%E8%20%E7%E4%EE%F0%EE%E2'%FF_5%20%EA%EB%E0%F1%20%E0%E2%F2_%20%C1%E5%F5%2C%20%C2%EE%F0%EE%ED%F6%EE%E2%E0(1).pdf.
8. Основи здоров’я : [підручник для 5 класу] / [І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко]. – Київ : Видавництво «Алатон», 2013. – 180 с.
9. Основи здоров’я : [підручник для 6 класу] / [І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко]. – Київ : Видавництво «Алатон», 2014. – 200 с.
10. Основи здоров’я : [підручник для 7 класу] / [І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко]. – Київ : Видавництво «Алатон», 2015. – 200 с.
11. Основи здоров’я : [підручник для 8 класу] / [І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко]. – Київ : Видавництво «Алатон», 2016. – 184 с.
12. Основи здоров’я : [підручник для 9 класу] / [І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, С. В. Страшко]. – Київ : Видавництво «Алатон», 2017. – 224 с.
13. Основи здоров’я : [підручник для 5 класу] / [Т. Є. Бойченко, І. П. Василашко, С. В. Василенко, О. К. Гурська, Н. І. Гущина, Н. С. Коваль]. – Київ : Видавництво «Генеза», 2013. – 208 с.
14. Основи здоров’я : [підручник для 6 класу] / [Т. Є. Бойченко, І. П. Василашко, С. В. Василенко, О. К. Гурська, Н. І. Гущина, Н. С. Коваль]. – Київ : Видавництво «Генеза», 2014. – 160 с.
15. Основи здоров’я : [підручник для 7 класу] / [Т. Є. Бойченко, І. П. Василашко, О. К. Гурська, Н. С. Коваль]. – Київ : Видавництво «Генеза», 2015. – 128 с.
16. Основи здоров’я : [підручник для 8 класу] / [Т. Є. Бойченко, І. П. Василашко, О. К. Гурська, Н. С. Коваль]. – Київ : Видавництво «Генеза», 2016. – 144 с.
17. Основи здоров’я : [підручник для 9 класу] / [Т. Є. Бойченко, І. П. Василашко, О. К. Гурська, М. Б. Польова, Н. С. Коваль, С. А. Попадюк]. – Київ : Видавництво «Генеза», 2017. – 160 с.
18. Основи здоров’я : [підручник для 7 класу] / Н. М. Поліщук. – Київ : Видавництво «Грамота», 2015. – 240 с.
19. Основи здоров’я : [підручник для 8 класу] / Н. М. Поліщук. – Київ : Видавництво «Грамота», 2016. – 224 с.
20. Основи здоров’я : [підручник для 9 класу] / Н. М. Поліщук. – Київ : Видавництво «Грамота», 2017. – 192 с.
21. Основи здоров’я : [підручник для 7 класу] / О. В. Тагліна. – Київ : Видавництво «Ранок», 2015. – 160 с.
22. Основи здоров’я : [підручник для 8 класу] / О. В. Тагліна. – Київ : Видавництво «Ранок», 2016. – 160 с.
23. Основи здоров’я : [підручник для 9 класу] / О. В. Тагліна. – Київ : Видавництво «Ранок», 2017. – 160 с.

References:

1. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahalnoyi serednoyi osvity / Zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. № 1392. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF.
2. Metodychni rekomendatsiyi dlya provedennya besid z uchnyamy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z pytan: unyknennya vrazhennya minamy i vybukhonebezpechnymy predmetamy ta povedinky u nadzvychayniy sytuatsiyi / Lyst MON № 1/9-385 vid 30 lypnya 2014 r. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/42292/.
3. Navchalna prohrama z osnov zdorovya dlya 5–9 klasiv dlya zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv zatverdzhena nakazom MON vid 07 chervnya 2017 r. № 804. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56137/.
4. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 7 klasu] / [S. V. Vasylenko, N. I. Hushchyna, H. A. Kolomoyets]. – Kyiv: Vydavnytstvo «Aston», 2015. – 224 s.
5. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 8 klasu] / [S. V. Vasylenko, N. I. Hushchyna, L. P. Kolotiy]. – KH. : FOLIO. – 176 s.
6. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 9 klasu] / [N. I. Hushchyna, S. V. Vasylenko, L. P. Kolotiy]. – Kyiv : Vydavnytstvo «Sytsyya», 2017. – 192 s. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : https://osvita.ua/school/textbook/ 9klas/56963/.
7. Osnovy zdorovya. 5 klas : [pidruchnyk] / [I. D. Bekh, T. V. Vorontsova, V. S. Ponomarenko, S. V. Strashko]. – Kyiv: Vydavnytstvo «Alaton», 2018. – 180 s. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://autta.org.ua/files/files/%D5%E0%F0%E0%EA%F2%E5%F0%E8%F1%F2%E8%EA%E8%20%B3%20%EC%E0%EA%E5%F2%20%EF%B3%E4%F0%F3%F7%ED%E8%EA%E0%20%20%CE%F1%ED%EE%E2%E8%20%E7%E4%EE%F0%EE%E2'%FF_5%20%EA%EB%E0%F1%20%E0%E2%F2_%20%C1%E5%F5%2C%20%C2%EE%F0%EE%ED%F6%EE%E2%E0(1).pdf.
8. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 5 klasu] / [I. D. Bekh, T. V. Vorontsova, V. S. Ponomarenko, S. V. Strashko]. – Kyiv :Vydavnytstvo «Alaton», 2013. – 180 s.
9. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 6 klasu] / [I. D. Bekh, T. V. Vorontsova, V. S. Ponomarenko, S. V. Strashko]. – Kyiv :Vydavnytstvo «Alaton», 2014. – 200 s.
10. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 7 klasu] / [I. D. Bekh, T. V. Vorontsova, V. S. Ponomarenko, S. V. Strashko]. – Kyiv :Vydavnytstvo «Alaton», 2015. – 200 s.
11. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 8 klasu] / [I. D. Bekh, T. V. Vorontsova, V. S. Ponomarenko, S. V. Strashko]. – Kyiv :Vydavnytstvo «Alaton», 2016. – 184 s.
12. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 9 klasu] / [I. D. Bekh, T. V. Vorontsova, V. S. Ponomarenko, S. V. Strashko]. – Kyiv : Vydavnytstvo «Alaton», 2017. – 224 s.
13. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 5 klasu] / [T. Ye. Boychenko, I. P. Vasylashko, S. V. Vasylenko, O. K. Hurska, N. I. Hushchyna, N. S. Koval]. – Kyiv : Vydavnytstvo «Heneza», 2013. – 208 s.
14. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 6 klasu] / [T. Ye. Boychenko, I. P. Vasylashko, S. V. Vasylenko, O. K. Hurska, N. I. Hushchyna, N. S. Koval]. – Kyiv : Vydavnytstvo «Heneza», 2014. – 160 s.
15. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 7 klasu] / [T. Ye. Boychenko, I. P. Vasylashko, O. K. Hurska, N. S. Koval]. – Kyiv : Vydavnytstvo «Heneza», 2015. – 128 s.

16. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 8 klasu] / [T. Ye. Boychenko, I. P. Vasylashko, O. K. Hurska, N. S. Koval]. – Kyiv : Vydavnytstvo «Heneza», 2016. – 144 s.
17. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 9 klasu] / [T. Ye. Boychenko, I. P. Vasylashko, O. K. Hurska, M. B. Polova, N. S. Koval, S. A. Popadyuk]. – Kyiv : Vydavnytstvo «Heneza», 2017. – 160 s.
18. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 7 klasu] / N. M. Polishchuk. – Kyiv : Vydavnytstvo «Hramota», 2015. – 240 s.
19. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 8 klasu] / N. M. Polishchuk. – Kyiv : Vydavnytstvo «Hramota», 2016. – 224 s.
20. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 9 klasu] / N. M. Polishchuk. – Kyiv : Vydavnytstvo «Hramota», 2017. – 192 s.
21. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 7 klasu] / O. V. Tahlina. – Kyiv : Vydavnytstvo «Ranok», 2015. – 160 s.
22. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 8 klasu] / O. V. Tahlina. – Kyiv : Vydavnytstvo «Ranok», 2016. – 160 s.
23. Osnovy zdorovya : [pidruchnyk dlya 9 klasu] / O. V. Tahlina. – Kyiv : Vydavnytstvo «Ranok», 2017. – 160 s.

Шеян М. О. Анализ содержательного компонента предмета «Основы здоровья» в контексте развития здоровьесберегательной компетентности учителей основной школы

В статье проанализирована образовательная область «Здоровье и физическая культура» Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования. Сделан анализ учебной программы по основам здоровья для 5–9 классов для общеобразовательных учебных заведений и учебников по основам здоровья для основной школы, за которыми осуществляется учебный процесс в 2017–2018 учебном году и в соответствии с которыми осуществляется формирование процесса развития здоровьесберегательной компетентности учителей в системе последипломного педагогического образования. Выяснено, что учебники содержат положительную информацию о формировании здоровьесберегательной компетентности учащихся основной школы на основе овладения ими знаниями о безопасности, практическими навыками здорового образа жизни и безопасного поведения. Обобщено распределение учебной нагрузки по предмету «Основы здоровья» по разделам в 5–9 классах. Обоснованно нецелесообразность изъятия предмета «Основы здоровья» с основной школы и интеграцию этих тем в другие предметы.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, жизненные навыки, здоровьесберегательная компетентность, предмет «Основы здоровья», основная школа, учебный процесс, развитие.*

Sheian M. O. Analysis of the content component of Health Basis subject in the context of development of health protecting competence of the basic secondary schoolteachers

The article analyzes the educational branch «Health and physical culture» of the State standard of basic and complete general secondary education. The curriculum of Health Basis subject for 5–9 classes of general educational establishments and textbooks of Health Basis subject for the basic secondary school are analyzed in the article. It has been found that the textbooks contain positive information on the formation of the health-preserving competence of secondary school pupils on the basis of their knowledge of health and safety, practical skills of healthy lifestyle and safe behavior, the formation of value relation to the life and health. The distribution of the educational load on Health Basis subject by sections in grades 5–9 is generalized. It is grounded that it is in appropriate to remove Health Basis subject from basic school and integrate these themes into other subjects, which will destroy the integral view of the health and healthy lifestyle of pupils.

Key words: *health, healthy lifestyle, life skills, health-preserving competence, Health Basis subject, basic secondary school, educational process, development.*

УДК 37.091.64

Шинкаренко В. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сьогодні важливо відтворити в українському суспільстві почуття істинного патріотизму як духовно-моральної та соціальної цінності, сформувати у молоді громадянсько активні, соціально значущі якості, які вона зможе проявити в усіх видах діяльності і, перш за все, у пов'язаних із захистом інтересів своєї родини, рідного краю, народу та Батьківщини, реалізації особистого потенціалу на благо української держави. У статті визначено педагогічні умови патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: *патріотизм, виховання старшокласників, педагогічні умови, навчально-виховний процес, загальноосвітні навчальні заклади.*

У вирішенні важливих завдань патріотичного виховання старшокласників чинне місце належить організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, у яких досі відсутні цілісність і систематичність організації патріотичного виховання, до кінця не вирішено проблему навчання рідною мовою. У виховному процесі важливе місце мають посісти народна філософія, народна мудрість, національні ідеї та ідеали, що є тим підґрунтям, на якому зростає національна свідомість, гідність, самоповага.

Таким чином, на сучасному етапі становлення та відродження України як суверенної європейської держави виникла необхідність створення принципово нової системи національно-патріотичного виховання

старшокласників, тобто необхідно визначити та реалізувати такі педагогічні умови, які б якнайкраще формували патріотичну вихованість старшокласників.

Питання визначення й обґрунтування педагогічних умов патріотичної вихованості старшокласників розглядається у роботах багатьох дослідників: В. Каюков (педагогічні умови патріотичного виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу), С. Долецька (педагогічні умови патріотичного виховання старшокласників у процесі краєзнавчої роботи), О. Кириченко (педагогічні умови патріотичного виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях), Н. Волошина (педагогічні умови патріотизму сучасного українського суспільства), Т. Гавлітіна (педагогічні умови національно-патріотичного виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу), В. Коваль (педагогічні умови патріотичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в старших класах загальноосвітньої школи), О. Доценко (педагогічні умови військово-патріотичного виховання в українських збройних формуваннях).

Для обґрунтування педагогічних умов, котрі сприятимуть формуванню патріотичної вихованості старшокласників, ми вважаємо за потрібне уточнити, як ми розуміємо поняття «педагогічні умови».

У філософському плані поняття «умова» є одним із провідних разом із такими, як «особистість», «діяльність», «матерія» тощо. «Умова» розглядається як категорія, яка відображає ставлення предмету до оточуючих його явищ, без яких цей предмет не може існувати та розвиватися [3, с. 531].

Академічний тлумачний словник української мови подає декілька значень слова «умова», серед яких: необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [2, с. 342].

Видатний педагог Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [1, с. 115].

Аналіз наукової, філософської, психолого-педагогічної літератури дає можливість зробити висновок, що нині немає єдиного, загального та універсального визначення поняття «умова».

Загальною рисою всіх означень цього поняття є направленість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу у вирішенні конкретних дидактичних завдань. Таким чином, ми визначаємо педагогічні умови як сукупність факторів, які забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об’єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Враховуючи наукові позиції дослідників, пропонуємо характеризувати педагогічні умови як штучно створені обставини педагогічного процесу, які суттєво впливають на його функціонування з метою досягнення запланованих результатів.

У нашому дослідженні під педагогічними умовами формування патріотичної вихованості старшокласників ми розумітимемо таку сукупність факторів, які будуть ефективно впливати на формування та розвиток усіх компонентів патріотизму у старшокласників.

Першою педагогічною умовою є здійснення корекції національних образів та набуття знань із патріотичного спрямування із використанням інформаційно-комунікативних технологій.

У сучасному освітньому просторі інформатизація навчального процесу є обов’язковим та невід’ємним явищем. Саме успішне та якісне використання інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій може бути запорукою ефективного втілення всіх новітніх методик та підходів до організації навчання.

Виходячи з цього, застосування інформаційно-комунікативних технологій у галузі освіти і безпосередньо в навчальній діяльності й управлінні навчальним закладом освіти стало вже загальною необхідністю в діяльності освітніх навчальних закладів.

Є. Швець пропонує перелік різних програмних продуктів, які викладач старших класів може використовувати під час занять:

1. Мови програмування – за їх допомогою викладач може скласти різні програмні продукти, які можна використовувати на різних етапах заняття, але їх застосування для викладача-предметника складне. Складання проекту за допомогою мови програмування вимагає спеціальних знань і навичок та великих трудовитрат.

2. Підготовка та проведення заняття із використанням готових програмних продуктів (енциклопедій, навчальних програм тощо). Використання комп’ютерної технології у вивченні хімії, фізики відкриває широкі можливості для створення та використання складного наочно-демонстраційного супроводу на уроці або під час виконання лабораторної роботи. Крім того, під час повторення вивченого матеріалу учень самостійно відтворює всі демонстраційні експерименти, які викладач показував на уроці. Він може перервати експеримент, зупинити його чи повторити ту частину, яка погано засвоєна. Такий підхід розвиває ініціативу і сприяє підвищенню інтересу учнів до досліджуваного предмета.

3. Велику допомогу у підготовці та проведенні занять надає викладачеві пакет Microsoft Office, який включає в себе, крім відомого всім текстового процесора Word, ще й систему баз даних Access, електронні презентації PowerPoint.

4. Система баз даних передбачає велику підготовчу роботу під час складання заняття, але в підсумку можна отримати ефективну й універсальну систему навчання та перевірки знань.

5. Текстовий редактор Word дозволяє підготувати роздатковий та дидактичний матеріал.

6. Електронні презентації дають можливість викладачеві за умови мінімальної підготовки і незначних витрат часу підготувати наочність. Заняття, складені за допомогою PowerPoint, видовищні й ефективні в роботі з інформацією.

7. Під час проектування заняття викладач може використовувати такий програмний продукт, як Skype, за допомогою якого можна:

– здійснювати демонстрацію виконання дій викладача в реальному часі;
– проводити дистанційне навчання.
– Web-конференції.
– чат-заняття.
– Web-заняття [4, с. 76].

Таким чином, використання інформаційно-комунікативних технологій сприяє актуалізації патріотичних знань, поліпшує сприйняття й осмислення матеріалу, створює більш комфортні умови для роботи старшокласників і безсумнівно, сприятливо впливає на засвоєння традицій, формує цілісне ставлення до спадщини свого народу.

Дана умова, на наш погляд, сприяє покращенню концентрації уваги старшокласників, процесів розуміння та запам'ятовування інформації патріотичного змісту, формуванню ясних уявлень про культуру свого народу, засвоєнню теоретичних знань у галузі народного мистецтва, активізує пізнавальну діяльність для ефективного патріотичного виховання та накопичення знань та вмінь у даному напрямку.

Наступною умовою ми визначили здійснення патріотичного виховання старшокласників на засадах інтеграції змісту краєзнавчої діяльності старшокласників на уроках художньо-естетичного циклу і в різних формах позакласної роботи.

У сучасних умовах розвитку системи освіти в Україні краєзнавство варто розглядати як один із потужних засобів патріотичного виховання старшокласників. Адже знайомство з навколишнім світом розпочинається з вивчення рідного краю. Вперше визначення краєзнавства як педагогічного поняття дав К. Ушинський. Він твердо відстоював необхідність оволодіння учнями з освітньою і виховною метою конкретними життєвими уявленнями та поняттями на основі спостережень у природі та в житті. К. Ушинський писав, що не з курйозами і диковинами науки повинна в школі ознайомитися дитина, а навпаки, треба привчати її знаходити цікаве в тому, що її постійно і скрізь оточує, і тим самим показати їй на практиці зв'язок між наукою і життям [3].

Отже, система патріотичного виховання старшокласників як складова частина національного виховання, на нашу думку, має використовувати краєзнавчі засоби у різноманітних формах навчальної та позаурочної діяльності учнів. Саме краєзнавча робота посідає важливе місце в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, яка за допомогою краєзнавчих матеріалів сприяє вихованню у старшокласників почуття патріотизму, національної свідомості, високої моральності, розвиває фізичні та естетичні якості старшокласників, їхню духовно-моральну спрямованість.

Третьою умовою ми визначили забезпечення педагогічної взаємодії школи та сім'ї у використанні мистецьких традицій рідного краю та в єдності виховних позицій учителів і батьків.

На сучасному етапі національно-духовного відродження України все більшої гостроти набуває проблема формування у старшокласників патріотизму у взаємодії сім'ї і школи, оскільки сім'я і школа – два основні і рівноправні суб'єкти соціалізації особистості в період дитинства і юності. Говорячи про взаємини між школою і родиною, перш за все, важливо відзначити, що вони повинні ґрунтуватися на принципах взаємозв'язку та взаємодоповнення у виховній діяльності. Батьківська громадськість повинна відчувати себе соратником педагогічного колективу у розробці та реалізації конкретних виховних завдань, програм педагогічного впливу з урахуванням контингенту даного освітнього закладу і його сімейно-побутового оточення.

На основі узагальнення поглядів науковців на проблему взаємодії сім'ї, школи та громадськості встановлено, що взаємодія є невід'ємною та важливою складовою частиною педагогічного процесу, реалізація якої сприяє соціалізації старшокласників у навчально-виховному середовищі. Взаємодія сім'ї, школи та громадськості – процес реалізації зв'язків і відносин соціальних інститутів, головною метою якого виступає соціалізація старшокласників; цілеспрямована співдружність педагогів, батьків, громадськості в змісті педагогічного впливу на старшокласників, заснованому на взаємній довірі, спрямованому на взаємозбагачення, взаємодоповнення умов сімейного та суспільного виховання; організація виховання, за якої педагоги, батьки, представники громадськості обмінюються досвідом, упроваджуючи в практику доречні прийоми виховного впливу на дітей. Історико-педагогічний аналіз проблеми свідчить, що цілісного дослідження питання взаємодії сім'ї, школи та громадськості досліджуваного періоду не здійснювалося. Дослідники порушували лише деякі аспекти взаємодії в межах своїх наукових розвідок: обґрунтування періодизації розвитку взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей; дослідження ґенези завдань і змісту педагогічної просвіти батьків у вітчизняній педагогічній періодичній пресі; аналіз окремих аспектів досвіду громадських методистів; визначення внеску громадських організацій, приватних осіб та асоціацій у розвиток виховання; обґрунтування принципів взаємодії соціальних інститутів, чинників та умов виховання.

Тож можна зробити висновок, що успіх патріотичного виховання багато в чому залежить від єдності та узгодженості виховного впливу сім'ї та школи. Виховання дітей – конституційний обов'язок батьків. Вони покликані всіляко зміцнювати авторитет школи і вчителя, виховувати дітей у дусі поваги і любові до праці, готувати їх до суспільно корисної діяльності, привчати до дисципліни, піклуватися про їх фізичний розвиток

та зміцнення здоров'я, стимулювати їх до навчання й усвідомленого вибору професії. Природно, що школа повинна використовувати цю допомогу з боку родини.

Також слід наголосити на необхідності об'єднання зусиль школи і батьків учнів старшого шкільного віку у створенні сприятливих умов для формування у дітей загальнопрофесійних якостей, потреб, прагнень до самопізнання та самовизначення, необхідних для подолання труднощів у майбутньому, що безумовно залежить від впровадження ефективних форм та методів роботи школи з батьками у практичній діяльності.

Четвертою умовою ми визначили реалізацію у навчально-виховній діяльності авторських програм та факультативів патріотичного спрямування.

Одним із засобів поглиблення знань учнів з питань історії України і культури народу є факультативи, які забезпечують сприятливі умови для розвитку особистості, формування молоді в дусі національної ідеї, вірності заповітам батьків, українського патріотизму.

Серед шляхів виховання патріотизму старшокласників доцільно виділити: факультативи «Національно-патріотичне виховання старшокласників засобами народознавства», «Українознавство», «Моя громадянська свідомість. Запобігання корупції», «Землю, де живем, Україною зовем», «Відомі культурні пам'ятники та діячі культури і науки Дніпропетровщини», діяльність клубу «Я і мистецтво», включення юнаків і дівчат до суспільно-корисної (волонтерської), пошуково-краєзнавчої діяльності (патріотичного спрямування) та діяльності зі збереження пам'яток культури; залучення старшокласників до науково-дослідницької діяльності.

Тож можна зробити висновок, що саме юне покоління багато у чому визначатиме зміст і характер майбутнього суспільства. Отже, суспільство, якщо воно прагне вижити і розвиватися, повинно в центр своєї уваги поставити людину, насамперед, підростаючу, з її потенціалом здібностей. Але ситуація ускладнюється тим, що в трансформаційний період українського суспільства старшокласники меншою мірою можуть і хочуть використовувати знання, соціальний досвід старших поколінь, ідеї, погляди, мораль, настанови вчителів не завжди збігаються з позиціями старшокласників. Однією з ознак життєсприйняття старшокласників став нігілізм, зневага до справ і проблем дорослих. Спостерігається тенденція негативного ставлення старшокласників до своєї країни, неприйняття громадянських норм і цінностей.

Використана література:

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. – Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
3. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – Київ : Голов. ред. Укр. рад. енциклопедії, 1973. – 599 с.
4. Швець Є. Я. Інформаційні технології у віртуальних лабораторних практикумах / [Є. Я. Швець, І. М. Кузнєцова, І. Ф. Червоний] // Особливості впровадження дистанційної освіти у технічних вищих навчальних закладах : міжвузівська науково-методична конференція / КТУ. – Кривий Ріг, 2004. – С. 76–79.

References:

1. Babansky Yu. K. Selected pedagogical works / [comp. M. Yu. Babansky] / Yu. K. Babansky. – Moscow : Pedagogy, 1989. – 560 s.
2. The great tlumachny dictionary of the Ukrainian and Ukrainian way / style V.T. Bousel. – Kyiv – Irpin : WTF «Perun», 2004. – 1440 s.
3. Philosophical dictionary / ed. V. I. Shinkaruk. – Kyiv : Golov. ed. Ukr. rad. encyclopaedias, 1973. – 599 s.
4. Shvets Є. I. Informational technologies in virtual labs / [E. J. Shvets, I. M. Kuznetsova, I. F. Chervoniy] // Specialty in the field of distance learning for technical wholesome nalchalnyh mortgages. – Kriviy Rig, 2004. –S. 76–79.

Шинкаренко В. В. Педагогические условия патриотического воспитания старшеклассников в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений

Сегодня важно воссоздать в украинском обществе чувство истинного патриотизма как духовно-нравственной и социальной ценности, сформировать у молодежи гражданско-активные, социально значимые качества, которые оно сможет проявить во всех видах деятельности и, прежде всего, связанных с защитой интересов своей семьи, родного края, народа и Родины, реализации личного потенциала на благо украинского государства. В статье определены педагогические условия патриотического воспитания старшеклассников в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: *патриотизм, воспитание старшеклассников, педагогические условия, учебно-воспитательный процесс, общеобразовательные учебные заведения.*

Shynkarenko V. V. Pedagogical conditions of patriotic education of old members in the educational and professional process of general learning educational institutions

Today it is important to recreate the feeling of true patriotism in the Ukrainian society as a spiritual, moral and social value, to form young people with active, socially significant qualities that she can manifest in all kinds of activities and, above all, related to the protection of the interests of their family , native land, people and the Motherland, realization of personal potential for the benefit of the Ukrainian state. The article defines the pedagogical conditions of patriotic education of senior pupils in the educational process of general educational institutions.

Key words: *patriotism, upbringing of senior pupils, pedagogical conditions, educational and educational process, general educational institutions.*

УДК 37.091.12:766.05:005.336.2

Школяр Н. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті розглянуто сутність поняття «педагогічні умови» та визначено зміст поняття «педагогічні умови забезпечення формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів». Визначено, що до педагогічних умов, які сприяють формуванню термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів, доцільно віднести: створення позитивного мотиваційного середовища для розвитку позитивного ставлення до використання термінів майбутніми графічними дизайнерами у професійній діяльності; удосконалення змісту навчання у вищих навчальних закладах відповідно до сучасних і прогнозованих тенденцій розвитку професійної діяльності; вплив на розвиток професійно важливих якостей особистості майбутнього графічного дизайнера. Зосереджено увагу на тому, що формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі графічного дизайну сприяє підвищенню ефективності їх професійної підготовки.

Ключові слова: *педагогічні умови, майбутні графічні дизайнери, термін, термінологія, позитивне мотиваційне середовище, зміст навчання, професійно важливі якості.*

Основним завданням модернізації системи вищої професійної освіти є підготовка компетентного фахівця, здатного адаптуватися у складних соціокультурних обставинах, кваліфіковано здійснювати професійну діяльність. У зв'язку з цим виникає необхідність переосмислення змісту професійної підготовки графічного дизайнера з урахуванням вимог професійної сфери. Сучасний ринок праці потребує фахівця, готового до життєдіяльності на інформаційній основі, до успішної соціалізації у постійно змінюваному інформаційному середовищі. Серед умінь майбутнього фахівця мають бути уміння самостійно набувати необхідних знань, вміло застосовувати їх на практиці, уміння працювати з інформацією, використовувати термінологію у процесі спілкування з іншими учасниками виробничого процесу. Для організації та забезпечення ефективного процесу формування термінологічної компетентності, як і для будь-якої іншої діяльності, створюються відповідні умови. Актуальність досліджуваного питання підтверджується наявною джерельною базою з проблеми створення навчально-виховної діяльності, яка представлена роботами Л. Айдінової, В. Андрєєва, І. Андрєєва, Ю. Бабанського, О. Бєлобрикіної, А. Найн, Н. Яковлєвої та ін.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов забезпечення формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів.

Поняття «педагогічні умови» набуло широкого використання у наукових дослідженнях. Проблемою вивчення педагогічних умов освітнього процесу займалися Ю. Бабанський, В. Андрєєв, И. Лернер, В. Сєріков, В. Сластьонін, Н. Кузьміна, Г. Нойнер та ін. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що педагогічні умови розглядаються як зовнішні обставини, які здійснюють суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, певною мірою свідомо сконструйованого педагогом, що припускають, але не гарантують досягнення певного результату процесу [1, с. 127]; певні педагогічні заходи впливу на розвиток особистості суб'єктів педагогічного процесу (педагогів чи вихованців), що тягне за собою підвищення ефективності освітнього процесу [4, с. 12]; сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, матеріально-просторового середовища, скерованих на досягнення поставлених цілей [6]; сукупність взаємопов'язаних умов, необхідних для створення цілеспрямованого освітньо-виховного процесу з використанням сучасних технологій, що забезпечують формування особистості із заданими якостями [2]; динамічні регулятори інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних чинників навчання [5, с. 72].

Вивчаючи готовність до професійного спілкування майбутніх фахівців банківської справи, В. Чорній вважає педагогічні умови «домінуючими елементами, що впливатимуть на всі компоненти готовності і призведуть до позитивних змін у навчально-виховному процесі» [11, с. 8]. У своєму дисертаційному дослідженні Л. Дарійчук розглядає педагогічні умови як необхідні та достатні чинники для виникнення, функціонування і зміни наявної системи формування комунікативних умінь [3, с. 89].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що всі автори вважають педагогічні умови важливими обставинами, які визначають досягнення високого рівня сформованості компетентностей майбутніх фахівців. Не викликає сумнівів той факт, що педагогічні умови є невід'ємним фактором успішного функціонування і розвитку педагогічної системи.

Характерною ознакою поняття «педагогічні умови» є те, що воно включає елементи усіх складових частин процесу навчання: зміст, методи, форми, засоби і цілі. І. Нікітіна, О. Желєзнякова [7] відзначають, що педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору змісту, форм, методів і технологій реалізації поставлених завдань. Автори поділяють педагогічні умови на 3 види: організаційні, матеріальні і психологічні.

Здійснивши аналіз робіт різних дослідників, що стосуються визначення поняття «педагогічні умови», ми можемо зробити такі висновки:

1) педагогічні умови є невід’ємною частиною змісту цілісного навчального процесу;

2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей організаційного (цілеспрямовано конструйовані заходи впливу і взаємодії суб’єктів освіти: зміст, методи, прийоми і форми навчання і виховання, програмно-методичне оснащення освітнього процесу), матеріально-просторового (навчальне і технічне обладнання) і психологічного середовища, що здійснюють позитивний або негативний вплив на його функціонування;

3) структура педагогічних умов містить як внутрішні (такі, що здійснюють вплив на розвиток особистісної сфери суб’єктів освітнього процесу), так і зовнішні (такі, що сприяють формуванню операційно-діяльнісної складової частини системи) елементи;

4) реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування педагогічної системи.

Таким чином, здійснивши аналіз психолого-педагогічної літератури, під педагогічними умовами формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів ми розуміємо сукупність заходів педагогічного процесу, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти педагогічної системи, від реалізації яких залежить процес формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців. Педагогічні умови є важливими обставинами, що визначають досягнення високого рівня сформованості термінологічної компетентності майбутнього графічного дизайнера. З метою забезпечення результативного формування термінологічної компетентності у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця з графічного дизайну у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) необхідно виокремити педагогічні умови, які, по-перше, сприятимуть цьому процесу, по-друге, забезпечать ефективне досягнення кожним студентом можливого для нього рівня сформованості термінологічної компетентності.

Визначення педагогічних умов буде ефективним за умови здійснення цілеспрямованого та системного добору змісту навчального матеріалу, пошуку оптимального обсягу інформації для ефективного формування термінологічної компетентності, зважаючи на вже наявний рівень знань майбутніх графічних дизайнерів у галузі термінології. На нашу думку, формування термінологічної компетентності буде успішним, якщо відбудеться забезпечення свідомого засвоєння навчального матеріалу майбутніми фахівцями через упровадження сукупності педагогічних умов у процес професійної підготовки.

Вибір педагогічних умов здійснюється під впливом ряду факторів, серед яких перебувають передумови готовності до використання термінології, вимоги до педагогічних умов, методологічні підходи, цілі дизайн-освіти, вимоги до професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів.

Вплив багатьох факторів на вибір педагогічних умов визначає необхідність вимог до їх визначення. Педагогічні умови повинні бути скеровані на: формування позитивної мотивації та задоволення від результату навчальної діяльності; забезпечення розвитку особистості і формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця; створення певної організації навчання, яка забезпечуватиме її гнучкість та адаптованість до індивідуальних потреб особистості; необхідність розробки структури процесу формування термінологічної компетентності у майбутніх дизайнерів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та узагальнення досвіду професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів дозволяють нам виокремити такі умови для забезпечення ефективного функціонування системи формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів: створення позитивного мотиваційного середовища для розвитку позитивного ставлення до використання термінів майбутніми графічними дизайнерами у професійній діяльності; удосконалення змісту навчання у ВНЗ відповідно до сучасних і прогнозованих тенденцій розвитку професійної діяльності; вплив на розвиток професійно важливих якостей особистості майбутнього графічного дизайнера.

Розглянемо першу умову – створення позитивного мотиваційного середовища для розвитку позитивного ставлення до використання термінів майбутніми графічними дизайнерами у професійній діяльності. Ефективне оволодіння термінологічною компетентністю є неможливим без постійного удосконалення мотиваційної сфери. Адже будь-яка діяльність людини визначається її потребами і мотивами. Саме мотиви розглядаються науковцями як внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до діяльності, активізує її зусилля у визначеному напрямі [10, с. 401]. До прикладу, Л. Подоляк [8, с. 163] вважає за необхідне здійснювати систематичний цілеспрямований вплив на процес формування у студентів позитивної мотивації до навчальної діяльності як такої, що зумовлює їх подальшу професійно зорієнтовану поведінку. Встановлено, що ступінь мотивації визначає інтенсивність безпосередньої активності, тобто налаштованість майбутніх графічних дизайнерів на використання фахової термінології у професійному спілкуванні, бажання і готовність поповнювати наявний запас термінологічних знань та впливає на вдосконалення когнітивного і діяльнісно-операційного компонентів термінологічної компетентності через показник мотиваційного критерію. Під впливом мотиваційної сфери майбутній фахівець сам обирає певну поведінку, намагається розв’язати поставлені перед собою завдання. Виходячи з наведених аргументів, ми вважали за необхідне мотивувати майбутніх графічних дизайнерів до саморозвитку під час професійної підготовки.

Серед ключових принципів, на яких базується практична організація навчання, що має на меті формування термінологічної компетентності, є принцип особистісного цілепокладання студента: у процесі навчання повинні ураховуватися особисті навчальні цілі кожного студента. Цей принцип опирається на глибинну якість людини – здатність визначити мету своєї діяльності. Самовизначення студента стосовно конкретного навчального питання чи усього курсу дозволяє йому поставити для себе конкретні цілі і завдання, на основі яких він потім здійснюватиме власну освітню траєкторію, тобто студент може визначати коло проблем, що його цікавлять. Головним мотивом діяльності студентів є потреба у професійних знаннях. У навчальному процесі на перше місце виходить роль термінів як засобів для доступу до спеціальних знань, як форми передачі наукового знання, тому необхідно створити умови, що мотивуватимуть студента включити термінологію у коло проблем, якими він цікавиться, та поставити собі за мету набуття термінологічної компетентності як засобу сприяння здійсненню професійної комунікації.

За час існування у галузі дизайну утворено велику кількість наукових і технічних понять-термінів, що входять складовою частиною у термінологічну систему. Формування терміносистеми галузі відбувалося поступово і продовжує поповнюватися разом зі зростанням обсягу наукового і технічного знання. У галузі графічного дизайну широко використовуються вузькоспеціальні, галузеві, загальнонаукові і загальнотехнічні, міжгалузеві, терміни суміжних наук, номенклатурні одиниці.

Виходячи з сутності терміна, а також із сутності і структури термінологічної компетентності і практичної скерованості її формування на підвищення успішності навчальної діяльності, на нашу думку, конкретним вираженням другої умови забезпечення формування термінологічної компетентності є використання у процесі викладу навчальної інформації прийомів роботи з термінами як мовними одиницями, що дозволяють розкрити особливості їх складу і структури, за якими можна зробити висновки про ознаки відповідних понять.

Вищезазначене наводить нас на думку, що робота з професійною термінологією вимагає розширення вузькопредметного освітнього простору. Саме тому у рамках нашого дослідження ми вважаємо, що вдосконалення змісту навчання у ВНЗ відповідно до сучасних і прогнозованих тенденцій розвитку професійної діяльності повинно полягати у збагаченні змісту гуманітарних навчальних курсів елементами знань із термінології і теорії визначень.

Однак виключно послідовний і тривалий виклад навчального матеріалу не призведе до засвоєння студентами умінь, що складають вищі рівні діяльнісно-операційного компонента термінологічної компетентності, оскільки воно може забезпечити лише перший етап засвоєння – «початкове ознайомлення з матеріалом чи його сприйняття у широкому сенсі слова» [9, с. 85]. Організація наступних етапів – осмислення, запам'ятовування і практичного застосування – вимагає розробки спеціальних вправ, скерованих на формування діяльнісно-операційного компонента термінологічної компетентності. Виконуючи такі завдання, студенти мають можливість отримати чітке, глибоке, систематичне уявлення про сутність терміна як мовної одиниці, про механізм його утворення, тобто про те, яким чином через склад та структуру терміна виражаються ознаки відповідного поняття, і навчитися, виходячи з мовної форми терміна, визначати основні ознаки поняття та його місце у понятійній системі навчальної дисципліни.

Проте використання викладачами прийомів роботи з термінами не втрачає свого значення і займає у формуванні діяльнісно-операційного компонента не останнє місце. До проведення занять, спеціально призначених для його формування, це допомагає студентам отримати первинне уявлення про можливість підходу до терміна як до мовної одиниці, тим самим готуючи їх і полегшуючи виконання ними спеціальних вправ, одночасно з проведенням таких занять – дає приклади, які сприяють закріпленню відповідних знань і умінь, а після їх завершення допомагає зберегти упродовж більш-менш тривалого часу набуті уміння і навички. Крім того, використання цих прийомів у викладі інших дисциплін, аніж та, на матеріалі якої складаються вправи, окрім вищезазначеного, полегшує перенесення набутих специфічних умінь і навиків на термінологію цих дисциплін.

Для формування когнітивного компонента з усієї сукупності змісту наукових, мистецьких і технічних дисциплін, необхідних для оволодіння певним фахом, необхідно виділити необхідний і достатній для повного і точного опису об'єкта професії масив термінів, що утворюють терміносистему і складають професійно орієнтований тезаурус високого рівня. Відповідно, повинні бути наявні тезауруси рівнем нижче, а саме – тезауруси окремих навчальних дисциплін, далі – розділів тощо. Потім потрібно поставити завдання добитися засвоєння цієї терміносистеми студентами шляхом засвоєння терміносистем окремих дисциплін, тобто формування у їхній свідомості професійно орієнтованого часткового індивідуального тезаурусу. Освітній (педагогічний) процес припускає використання таких методів, засобів і організаційних форм навчання, виховання і розвитку учнів, які створюють необхідні технологічні передумови для інтеграції синтезу компонентів, що є представленими у спеціально відібраному і періодично коректованому змісті освіти.

Третьою умовою формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів є розвиток професійно важливих якостей особистості майбутнього графічного дизайнера. Припущення, що існує певний набір індивідуально-психологічних особливостей особистості, що зумовлюють успішність професійної освіти дизайну, базується на роботах вітчизняних і закордонних дослідників, присвячених вивченню проблем здібностей, обдарованості, інтелекту, креативності у художній освіті. Основною метою професійної освіти є формування у студентів постійного прагнення до самовдосконалення, розвиток у них професійно значущих особистісних якостей освіченої особистості.

Психологами встановлено, що будь-яка діяльність реалізується на базі системи професійно-важливих якостей особистості, що є набором своєрідних симптомокомплексів суб'єктивних властивостей, специфічних для певної професійної діяльності. Симптомокомплекси формуються у суб'єкта у процесі засвоєння ним відповідної діяльності і містять у собі специфічні підсистеми професійно-важливих якостей, що забезпечують виконання кожного чергового етапу професійної діяльності (формування вектора «мотив-ціль», планування діяльності, переробка поточної інформації, концептуальна модель, прийняття рішення, дії, перевірка результатів, корекція дій).

Особистісно-зорієнтований підхід припускає в якості провідного орієнтира, основного змісту і головного критерію успішності навчання не лише знання, уміння і навички, функціональну підготовленість до здійснення певних видів діяльності, але і формування особистісних якостей: скерованості, суспільної активності, творчих здібностей та умінь, волі, емоційної сфери, рис характеру.

Завданням вищої школи є створення умов для становлення і розвитку професійних якостей майбутнього графічного дизайнера. Компоненти освітнього процесу, які спеціально створюються, і середовище формування професійних компетентностей, що цілеспрямовано організовується, сприяє розвитку у майбутнього фахівця потреби у спільній діяльності, виникненню стратегії взаємодії, оволодінню певними знаннями, уміннями і навиками.

Таким чином, визначені та обґрунтовані нами педагогічні умови дозволяють підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів через досягнення високого рівня сформованості їх термінологічної компетентності.

Перспективними напрямами дослідження вважаємо розкриття технології реалізації визначених педагогічних умов.

Використана література:

1. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
2. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей / Е. А. Ганин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html.
3. Дарійчук Л. П. Педагогічні умови формування комунікативних умінь у студентів негуманітарних спеціальностей засобами англійської мови : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. П. Дарійчук. – Київ, 1999. – 196 с.
4. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
5. Мишина Ю. Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических вузов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. Д. Мишина. − Томск, 2002. − 188 с.
6. Найн А. Я. Общенаучные понятия в педагогике / А. Я. Найн // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 15–19.
7. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности. Ч. 2 / [Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов]. – Москва : «Мастерство», 2002. – 288 с.
8. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [підручник] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ : Каравела, 2008. – 352 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи : в 2-х т. Т. 2. / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 322 с.
10. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Т. І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
11. Чорній В. Я. Формування готовності до професійного спілкування майбутніх фахівців банківської справи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Я Чорній. – Тернопіль, 2011. – 20 с.

References:

1. Borytko N. M. V prostranstve vospytatelnoy deyatelnosty / N. M. Borytko. – Volhohrad : Peremena, 2001. – 181 s.
2. Hanyn E. A. Pedahohycheskye uslovyya yspolzovanyya sovremennykh ynformatsyonnykh y kommunykatsyonnykh tekhnolohyy dlya samoobrazovanyya budushchykh uchyteley / E. A. Hanyn. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html.
3. Dariychuk L. P. Pedahohichni umovy formuvannya komunikatyvnykh umin u studentiv nehumanitarnykh spetsialnostey zasobamy anhliyskoyi movy : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriya pedahohiky» / L. P. Dariychuk. – Kyiv, 1999. – 196 s.
4. Yppolytova N. Analyz ponyatyya «pedahohycheskye uslovyya»: sushchnost, klassyfykatsyya / N. Yppolytova, N. Sterkhova // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – S. 8–14.
5. Myshyna Yu. D. Psykholoho-pedahohycheskye uslovyya razvytyya otvetstvennosty u studentov pedahohycheskykh vuzov : dyss. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.08 / Yu. D. Myshyna. − Tomsk, 2002. − 188 s.
6. Nayn A. Ya. Obshchenauchnye ponyatyya v pedahohyke / A. Ya. Nayn // Pedahohyka. – 1992. – № 7–8. – S. 15–19.
7. Nykytyna N. N. Osnovy professyonalno-pedahohycheskoy deyatelnosty. Ch. 2 / [N. N. Nykytyna, O. M. Zheleznyakova, M. A. Petukhov]. – Moscow : «Masterstvo», 2002. – 288 s.
8. Podolyak L. H. Psykholohiya vyshchoyi shkoly : [pidruchnyk] / L. H. Podolyak, V. I. Yurchenko. – Kyiv. : Karavela, 2008. – 352 s.
9. Rubynshteyn S. L. Osnovy obshchey psykholohy : v 2-kh t. T. 2. / S. L. Rubynshteyn. – Moscow : Pedahohyka, 1989. – 322 s.
10. Turkot T. I. Pedahohika vyshchoyi shkoly : [navch. posib.] / T. I. Turkot. – Kyiv : Kondor, 2011. – 628 s.
11. Chorniy V. Ya. Formuvannya hotovnosti do profesiynoho spilkuvannya maybutnikh fakhivtsiv bankivskoyi spravy : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiynoyi osvity» / V. Ya Chorniy. – Ternopil, 2011. – 20 s.

Школяр Н. В. Педагогические условия обеспечения терминологической компетентности будущих графических дизайнеров

В статье рассматривается сущность понятия «педагогические условия» и определяется содержание понятия «педагогические условия обеспечения терминологической компетентности будущих графических дизайнеров». Определено, что к педагогическим условиям, которые способствуют формированию терминологической компетентности, следует отнести: создание позитивной мотивационной среды для развития позитивного отношения к использованию терминов будущими графическими дизайнерами в профессиональной деятельности; усовершенствование содержания образования в вузе в соответствии с современными и прогнозируемыми тенденциями развития профессиональной деятельности; воздействие на развитие профессионально важных качеств личности будущего графического дизайнера. Сосредоточено внимание на том, что формирование терминологической компетентности в отрасли графического дизайна способствует повышению эффективности их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *педагогические условия, будущие графические дизайнеры, термин, терминология, позитивная мотивационная среда, содержание образования, профессионально-важные качества личности.*

Shkoliar N. V. Pedagogical conditions of ensuring terminological competence of future graphic designers

The essence of the concept "pedagogical conditions" has been described in the article. The content of the concept "pedagogical conditions of formation of the terminological competence of future graphic designers" has been defined. It has been stated that pedagogical conditions that facilitate formation of terminological competence of future graphic designers should include creation of positive motivational environment for developing future graphic designers' positive attitude to the use of terms in their professional activity; improvement of a higher educational institution's instructional content in accordance with modern and predicted trends of professional activity development; influencing the development of professionally important personal qualities of a future graphic designer. The article has stressed the importance of formation of the terminological competence for the enhancement of efficiency of professional training of future graphic designers.

Key words: *pedagogical conditions, future graphic designers, term, terminology, positive motivational environment, instructional content, professionally important personal qualities.*

НАШІ АВТОРИ

АНДРІЄВСЬКА ВІРА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
БАХОВ ІВАН СТЕПАНОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, теорії і практики перекладу ПрАТ «ВНЗ» Міжрегіональна Академія управління персоналом»
БІДЮК НАТАЛЯ МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету
БОВТ АЛЬОНА ЮРІЇВНА	викладач Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
БОНДАРЧУК ОКСАНА БОРИСІВНА	завідувач відділу наукової організації та зберігання фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського Національної академії педагогічних наук України
БОРОВИК МИКОЛА ОЛЕКСАНДРОВИЧ	викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки Харківського національного університету внутрішніх справ
БУЛГАРУ НАТАЛІЯ БОРИСІВНА	старший викладач кафедри економіки та управління Одеської державної академії технічного регулювання та якості
ВЕРБЕНЕЦЬ АННА АНДРІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету
ВЕРБІВСЬКИЙ ДМИТРІЙ СЕРГІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка
ВОЛОТІВСЬКА ІННА ІВАНІВНА	аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка
ВОЛЬНОВА ЛЕСЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
ВОРОН НЕЛЯ МИХАЙЛІВНА	магістрант 1-го року навчання кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
ВОРОНІНА ГАННА РАЇСІВНА	викладач Національного технічного університету України «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського»
ГЕОРГАДЗЕ ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
ГИРИЛОВСЬКА ІРИНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
ГОРДІЙЧУК СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА	кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін, проректор з навчальної роботи КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради
ГРИЦЬКО ВІКТОРІЯ ВАСИЛІВНА	викладач суспільних дисциплін Гуманітарно-педагогічного коледжу Мукачівського державного університету
ГРОХОВСЬКА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
ГУРА АНТОНІНА МИКОЛАЇВНА	аспірант Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка
ГУСАК ВАЛЕНТИНА МИКОЛАЇВНА	викладач кафедри педагогіки й андрагогіки КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

ДАНЧЕНКО ІРИНА ОЛЕКСІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка
ДЕЛЕНКО ВАЛЕНТИНА БОГДАНІВНА	асистент кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка
ДІМІТРОВА-БУРЛАЄНКО СВІТЛАНА ДІМОВА	старший викладач кафедри вищої математики Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
ЖИГЖИТОВА ЛЮДМИЛА МИКОЛАЇВНА	викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ЗОЗУЛЯ ОКСАНА ВІКТОРІВНА	спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Балаклійської філії КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
ІВАНОВА ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА	аспірант кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля
КАЛІНІЧЕНКО АНЖЕЛІКА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету
КАРПЛЮК СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка
КЕДІС ОЛЕГ ЮРІЙОВИЧ	доцент, заслужений діяч мистецтв України, завідувач кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»
КЕКОШ МАР'ЯНА ЛЮБОМИРІВНА	аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
КИСЛЕНКО ДМИТРО ПЕТРОВИЧ	кандидат юридичних наук, доцент, начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки Інституту Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка
КІНДРАСЬ ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри східних мов Навчально-наукового центру мовної підготовки Національної академії Служби безпеки України
КІЧУЛА МАРІЯ ЯРОСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»
КОВАЛЕНКО АНАТОЛІЙ СЕРГІЙОВИЧ	викладач кафедри інструментального виконавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
КОВАЛЕНКО ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського»
КОВТУН ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	аспірант кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування
КОНОПЛЯНИК ЛЕСЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики Національний авіаційний університет
КОРЧАГІНА ГАННА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
КОСТОЛОВИЧ ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА	аспірант кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету
КОСТЮШКО ВІКТОРІЯ ІВАНІВНА	аспірант кафедри мовознавства Херсонського державного університету
КОТУБЕЙ ВІТА ФЕДОРІВНА	викладач історії Гуманітарно-педагогічного коледжу Мукачівського державного університету

КРАВЧЕНКО ОКСАНА ОЛЕКСІЇВНА	доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
КРАВЧЕНКО ОЛЕНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
КРАВЧУК ЛІЛІЯ ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Відокремленого підрозділу Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут»
КРИМОВА ТЕТЯНА МИХАЙЛІВНА	асистент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
КУРЛІЩУК ІННА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
КУЧЕРЯВА КАТЕРИНА ВАЛЕРІЇВНА	аспірант ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»
ЛАЗАРЄВА ТЕТЯНА АНАТОЛІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри харчових та хімічних технологій Української інженерно-педагогічної академії
ЛІЧМАН ЛАДА ЮРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика
ЛУЦЕНКО ОЛЕНА ІВАНІВНА	асистент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
МАМАЄВА ЛЮДМИЛА ТИМОФІЇВНА	асистент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
МЕЛЕШКО ІННА ВІКТОРІВНА	викладач Національного технічного університету «Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського»
МИСЬКОВА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
МІСЮРА ЯНА ЮРІЇВНА	викладач англійської мови Національного університету «Львівська політехніка»
МОГОРИТА ВІКТОР МИХАЙЛОВИЧ	аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
НИПАДИМКА АННА СЕРГІЇВНА	викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» імені Ігоря Сікорського a.nypadymka@gmail.com
ОВЧАРЕНКО ЛІЛІЯ РОМАНІВНА	аспірант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ОВЧАРОВА ЛІДІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Приазовського державного технічного університету
ОЛЕКСІЙ КАТЕРИНА БОГДАНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
ОЛЕСЬКОВА ГАЛИНА ГРИГОРІВНА	аспірант кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету викладач Хмельницького базового медичного коледжу
ОЛІЙНИК ІРИНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля
ОНИЩУК ІРИНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

ОПАЛЮК ТЕТЯНА ЛЕОНІДІВНА	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
ОСАДЧА КАТЕРИНА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
ПАВЛЕНКО ІРИНА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
ПАВЛЮК ТЕТЯНА ГРИГОРІВНА	ад'юнкт Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
ПАЛІЙЧУК РУСЛАНА ІВАНІВНА	завідувач сектору рідкісних видань Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського Національної академії педагогічних наук України
ПЕТРИК КРІСТІНА ЮРІЇВНА	аспірант кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій Бердянського державного педагогічного університету
ПИСАРЧИК ОЛЕНА ЛЕОНІДІВНА	викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» імені Ігоря Сікорського
ПІНЧУК ЛАРИСА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету
ПОГОРЄЛОВА ТЕТЯНА ФЕОДОСІЇВНА	старший викладач Національної академії статистики, обліку та аудиту
ПОПОВ РОМАН АНАТОЛІЙОВИЧ	кандидат наук з державного управління, доцент кафедри романо-германських мов і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України
ПРОКОПЧУК НАТАЛІЯ РОМАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка
РАЗЕНКОВА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	аспірант лабораторії технологій професійної освіти Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
САВАРИН ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України»
СЕВЕРИНЧУК ЛЮДМИЛА АНАТОЛІЇВНА	аспірант Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, начальник служби у справах дітей Черкаської райдержадміністрації
СОКОЛЕНКО ЛІЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та економіки Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
СОЛОГУБ ВІКТОРІЯ ДАРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент за наказом кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»
СОЛОГУБ ОЛЕКСАНДРА СТАНІСЛАВІВНА	методист науково-методичного центру викладання інформатики, інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційного навчання Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
СПІВАК ЯРОСЛАВ ОЛЕГОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
СТАХОВА ЛАРИСА ЛЬВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
СТАШУК ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри соціальної роботи КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради
СТОЛЯРЧУК ЛЕСЯ БОГДАНІВНА	викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»

ТРИБУЛЬКЕВИЧ КАТЕРИНА ГЕОРГІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова
ТРУХАН ОКСАНА В’ЯЧЕСЛАВІВНА	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»
ФІЛІМОНОВА ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	аспірант кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
ФЛЯК МАРІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ЦЬОМИК ХРИСТИНА БОГДАНІВНА	студентка магістратури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
ЧАГОВЕЦЬ АЛЛА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
ЧЕРЕДНИК ЛІДІЯ МИКОЛАЇВНА	аспірант Бердянського державного педагогічного університету, викладач Дніпровського педагогічного коледжу Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
ШАПАРЕНКО ХРИСТИНА АНДРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
ШАПОШНИК АНГЕЛІНА МИКОЛАЇВНА	аспірант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії
ШЕВИРЬОВА ІРИНА ГЕОРГІЇВНА	аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
ШЕЯН МАРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	методист науково-дослідної лабораторії здоров’язбережувальних технологій Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти
ШИНКАРЕНКО В’ЯЧЕСЛАВ В’ЯЧЕСЛАВОВИЧ	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти КВНЗ «Дніпровська академія неперервної освіти»
ШКОЛЯР НАТАЛІЯ ВАЛЕРІЇВНА	аспірант кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
ЯМШИНСЬКА НАТАЛІЯ ВАЛЕНТИНІВНА	викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

OUR AUTHORS

ANDRIIEVSKA VIRA MYKHAILIVNA	Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Doctoral Candidate of the Department of the Primary, Pre-school and Professional Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University andvera80@gmail.com
BAKHOV IVAN STEPANOVYCH	Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Head at the Department of Foreign languages, Interregional Academy of Personnel Management bakhov@ukr.net
BIDYUK NATALYA MYKHAILIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head at the Department of Foreign Language Practice and Teaching Methods, Khmelnytskyi National Univesity biduknm@ukr.net
BONDARCHUK OKSANA BORYSIVNA	Head of the department of scientific organization and storage of the fund, V. O. Sukhomlynskyi state scientific and pedagogical library of Ukraine, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
BOROVYK MYKOLA OLEKSANDROVYCH	Lecturer at the Department of Special and Physical Training, Kharkiv National University of Internal Affairs BorovikNik86@gmail.com
BOVT ALONA YURIIVNA	Lecturer, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University philology302@gmail.com
BULHARU NATALIIA BORYSIVNA	Senior Lecturer of the Department of Economics and Management, Odessa State Academy of Technical Regulation and Quality bugarunat@gmail.com
CHAHOVETS ALLA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the department of theory and methodologies of preschool education, "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy" Kharkiv regional soviet chagoalla@gmail.com
CHEREDNYK LIDIYA MYKOLAIVNA	Postgraduate Student, Berdiansk State Pedagogical University Lecturer, Dnipro Pedagogical College of Oles Honchar Dnipro National University Lidiya2772@i.ua
DANCHENKO IRYNA OLEKSIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the UNESCO Chair "Philosophy of Human Communication" and Social and Humanitarian Disciplines, Kharkiv Peter Vasilenko National Technical University of Agriculture irinadanchenco@gmail.com
DELENKO VALENTYNA BOHDANIVNA	Assistant at the Department of Elementary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv del-walja@ukr.net
DIMITROVA-BURLAYENKO SVETLANA DIMOVA	Senior Lecturer at the Department of Higher Mathematics, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" s.dimitrovaburlayenko@gmail.com
FILIMONOVA TETIANA VOLODYMYRIVNA	Postgraduate Student at the department of preschool education, Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University tatiana.filimonova15@gmail.com
FLYAK MARIA MIKHAILOVNA	Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor at the Department of social Pedagogics and correctional education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University m-flyak@ukr.net
GORDIICHUK SVITLANA VIKTORIVNA	Candidate of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Natural Sciences and Socio-Humanitarian Disciplines, Vice Rector for educational work, "Zhytomyr Medical Institute" Zhytomyr Regional Council stepanovasvg77@gmail.com
GROKHOWSKA TETIANA VOLODYMYRIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University tetyanavolodymyrivna75@gmail.com
GRYTSKO VIKTORIA VASYLIVNA	Lecturer of social sciences, Humanitarian and Pedagogical College Mukachevo State University vikuljagrysko@ukr.net
HEORHADZE TETIANA OLEKSANDRIVNA	Postgraduate Student at the Department of social work, social pedagogy and preschool education, Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University heorhadze_tetiana@mdpu.org.ua

HURA ANTONINA MYKOLAIVNA	Postgraduate Student, Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical Academy toniagura@gmail.com
HUSAK VALENTYNA MYKOLAIVNA	Lecturer at the Department of Pedagogy and Andragogy, “Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute” Zhytomyr Regional Council vgusak@i.ua
HYRYLOVSKA IRYNA VIKTOROVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Candidate, Institute of Vocational Education and Training, National Academy of Educational Sciences of Ukraine kamira@meta.ua
IVANOVA OLENA ANATOLIYIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology, Alfred Nobel University ivanova__elena@ukr.net
KALINICHENKO ANZHELIKA IVANIVNA	PhD (Pedagogic Science), Docent, Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics kalinichenko07@ukr.net
KARPLIUK SVITLANA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Associate Professor of Applied Mathematics and Computer Science, Zhytomyr Ivan Franko State University aleksa@zu.edu.ua
KATERYNA KUCHERIAVA VALERIYIVNA	Postgraduate student, Kiev National Economic University named after Vadym Hetman kakucheriava@gmail.com
KEDIS OLEH YURIIOVYCH	Associate Professor, Honored Artist of Ukraine Head at the Department of Music Art, Separated subdivision “Mykolaiv branch Kyiv National University of Culture and Arts” kedisoleg@gmail.com
KEKOSH MARIANA LIUBOMYRIVNA	Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University markekosh@gmail.com
KICHULA MARIIA YAROSLAVIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Foreign languages, I. Horbachevsky State Medical University kishylamj@tdmu.edu.ua
KINDRAS IRYNA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the department of Oriental languages Language Training and Scientific Centre, National Academy of Security Service of Ukraine pogrebnyak-irina1906@ukr.net
KONOPLIANYK LESIA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Applied Linguistics, National Aviation University
KORCHAHINA HANNA SERHIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of musical and instrumental training, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University aniko1404@ukr.net
KOSTIUSHKO VICTORIA IVANIVNA	Postgraduate Student at the Department of Linguistics, Kherson State University victoriaburyk.2015@gmail.com
KOSTOLOVYCH TETIANA VASYLIVNA	Postgraduate Student of the Theory and Methods of Primary Education, Rivne State University of Humanities tkostolovich@ukr.net
KOTUBEI VITA FEDORIVNA	Lecturer of history, Humanitarian and Pedagogical College Mukachevo State University vitakotubej@gmail.com
KOVALENKO ANATOLY SERGIIOVYCH	Lecturer at the Department of instrumental performance, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University kovalenkonext.as@gmail.com
KOVALENKO OLHA OLEKSANDRIVNA	Lecturer at the Department of Technical English № 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
KOVTUN OLHA MYKOLAIVNA	Postgraduate Student at the Department of Social Disciplines, National University of Water and Environmental Engineering a.ie.zaluzhna@nuwm.edu.ua
KRAVCHENKO OKSANA OLEKSIIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of Social and Psychological Education Faculty, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University okskravchenko@ukr.net

KRAVCHENKO OLENA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of public service and management of educational and social institutions, Luhansk Taras Shevchenko National University olenakravchenko10@gmail.com
KRAVCHUK LILIA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Humanitarian Disciplines, Separated Subdivision of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Berezhany agrotechnical institute» liliyakravchuk@ukr.net
KRIMOVA TETYANA MICHALIVNA	Assistant at the Department of Theory and Methods of Teaching of Natural Sciences, Hlukhiv National Pedagogical University of Alexander Dovzhenko
KURLISHCHUK INNA IVANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at Pedagogical Department, Luhansk Taras Shevchenko National University Starobilsk innakurlishchuk@gmail.com
KYSLENKO DMYTRO PETROVYCH	Candidate of Juridical Sciences, Docent, Head at the Department of Tactical-Special Training, Institute of the State Guard of Ukraine Taras Shevchenko National University of Kyiv kyslenko.d@gmail.com
LAZARIEVA TETIANA ANATOLIIVNA	Doctor of pedagogical Sciences, Professor Department of Food and Chemical Technology, Ukrainian Engineering-Pedagogic Academy Lazareva_T.A@ukr.net
LICHMAN LADA YURIIVNA	PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education
LUTSENKO OLENA IVANIVNA	Assistant at the Department of Theory and Methods of Teaching of Natural Sciences, Hlukhiv National Pedagogical University of Alexander Dovzhenko olena85lutsenko@gmail.com
MAMAEVA LUDMILA TIMOFIIVNA	Assistant at the Department of Theory and Methods of Teaching of Natural Sciences, Hlukhiv National Pedagogical University of Alexander Dovzhenko
MELESHKO INNA VIKTORIVNA	Lecturer, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” inameleshko@ukr.net
MISIURA YANA YURIIVNA	English Lecturer, Lviv Polytechnic National University yanakorolyuk@gmail.com
MOHORYTA VIKTOR MYKHAILOVYCH	Postgraduate Student of General Pedagogy and Preschool Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University mogor@meta.ua
NYPADYMKA ANNA SERHIIVNA	Lecturer, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
OLEKSII KATERYNA BOHDANIVNA	Candidate of Philology Sciences, Assistant Professor at the department of foreign languages, I.Ya. Horbachevsky Ternopil State Medical University oleksij@tdmu.edu.ua
OLESKOVA HALYNA HRYHORIVNA	Postgraduate Student at the Department of Foreign Language Practice and Teaching Methods, Khmelnytskyi National Univesity Lecturer, Khmelnytskyi Basic Medical College grugorivna.galuna@gmail.com
OLIINYK IRYNA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogic and Psychology, Alfred Nobel University iv_oliynik@ukr.net
ONISHCHUK IRINA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate professor of the department of theory and methodology of preschool and elementary education, Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy ionuschyk@gmail.com
OPALIUK TETIANA LEONIDIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Research Assistant of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University pidgorna87@ukr.net
OSADCHA KATERYNA PETRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Science and Cybernetics Bogdan Khmelnitsky Melitopol state pedagogical university okp@mdpu.org.ua

OVCHARENKO LILIYA ROMANIVNA	Postgraduate Student, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University liliov3355@gmail.com
OVCHAROVA LIDIIA MYKHAILIVNA	Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Sociology and Social Work Priazovsky State Technical University lm.ovcharova9@gmail.com
PALIICHUK RUSLANA IVANIVNA	Head of the sector of rare editions, V.O. Sukhomlynskyi state scientific and pedagogical library of Ukraine National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine fond.dnpb@ukr.net
PAVLENKO IRYNA GRYGORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at Pedagogical Department, Luhansk Taras Shevchenko National University igp7733@ gmail.com
PAVLIUK TETIANA HRYHORIVNA	Postgraduate Student, Bohdan Khmelnytskyi National academy of the State Border Guard Service of Ukraine glebpavluk@gmail.com
PETRYK KRISTINA YURIIVNA	Postgraduate Department of Professional Education, Labor Training and Technologies, Berdyansk State Pedagogical University petrykk1510@ukr.net
PINCHUK LARYSA MUKOLAYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Teaching Foreign Languages as the Second Languages, Zaporizhzhya National University LarisaPinchuk2000@gmail.com
POHORIELOVA TETIANA FEODOSIIVNA	Senior lecturer, National Academy of Statistics, Accounting and Audit tatianaeng3@gmail.com
POPOV ROMAN ANATOLIIOVYCH	Candidate of Public Administration (PhD), Associate Professor at the Department of Romance and Germanic Languages and Translation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine popovra@kmu.gov.ua
PROKOPCHUK NATALIIA ROMANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Intercultural Communication and Applied Linguistics, Zhytomyr State University natalkapetr@gmail.com
PYSARCHYK OLENA LEONIDIVNA	Lecturer, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
RAZENKOVA NATALIA VLADIMIROVNA	Postgraduate Student of the laboratory of technology of vocational education, Institute of Vocational Education and Training National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine nataliarazenkk@gmail.com
SAVARYN TETIANA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign languages, I. Horbachevsky State Medical University savaryn@tdmu.edu.ua
SEVERINCHUK LYUDMILA ANATOLIIVNA	Postgraduate Student, Institute for Education Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Chief of the Department for Children, Cherkasy District State Administration 9839553@ukr.net
SHAPARENKO CHRISTINA ANDRIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Preschool and Remedial Education, Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council kristsh@gmail.com
SHAPOSHNYK ANHELINA MYKOLAIVNA	Postgraduate Student at the Department of Creative Education and intellectual property, Ukrainian Engineering-Pedagogic Academy angelinakudelko@gmail.com
SHEIAN MARYNA OLEKSANDRIVNA	Methodist of the research laboratory of health-saving technologies, Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education marisha19062@gmail.com
SHEVYREVA IRINA GEORGIEVNA	Postgraduate Student, State Institution “Lugansk National Taras Shevchenko University” irina-shevyreva@mail.ru
SHKOLIAR NATALIA VALERIIVNA	Postgraduate student at the department of social work and social pedagogics, Khmelnytsky National University shkoliar111@ukr.net
SHYNKARENKO VIACHESLAV VIACHESLAVOVYCH	Candidate of Pedagogical Sciences, Head at the Department of Preschool and Primary Education, Dnipro Academy of Continuing Education forte-pianowww@ukr.net

SOKOLENKO LILIYA ALEKSANDROVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics and Economics, National University "Chernihiv Collegium" named after T.G. Shevchenko liliysokol9@gmail.com
SOLOHUB OLEKSANDRA STANISLAVIVNA	Methodologist of the scientific and methodological center of teaching computer sciences, information and communication technologies and distance learning, Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education l.solodub@gmail.com
SOLOHUB VIKTORIIA DARIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor on the order of the chair of musical art, Separated subdivision "Mykolaiv branch Kyiv National University of Culture and Arts" victoriya12ds@gmail.com
SPIVAK YAROSLAV OLEGOVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, "Donbass State Pedagogical University"
STAKHOVA LARYSA LVIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Logopaedics, Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University Larastakhova4@meta.ua
STASHUK OLHA OLEKSANDRIVNA	Lecturer of the social work department, Khortytska national educational rehabilitational academy Zaporizhzhya regional council olgastaschuk@gmail.com
STOLIARCHUK LESIA BOHDANIVNA	Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University lesia.stelmakh@gmail.com
TRUKHAN OKSANA VIACHESLAVIVNA	Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Cherkasy In-Service Teacher Training Institute of Cherkasy Regional Council trukhannn@gmail.com
TRYBULKEVYCH KATERYNA HEORHIIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the department of social and humanitarian disciplines, Head at the department of social and humanitarian disciplines, Admiral Makarov National University of Shipbuilding Tribulkevich@gmail.com
TSOMYK KHRYSTYNA BOGDANIVNA	Master's Student, Dragomanov National Pedagogical University kristipa@meta.ua
VERBENETS ANNA ANDREEVNA	Postgraduate Student Pedagogy Department Kryvyi Rih State Pedagogical University verbenetsanna@gmail.com
VERBIVSKYI DMYTRII SERHIIOVYCH	Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Associate Professor of Applied Mathematics and Computer Science, Zhytomyr Ivan Franko State University d_verbovskiy@ukr.net
VOLNOVA LESYA MYKOLAYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation, Dragomanov National Pedagogical University volnova1979@ukr.net
VOLOTIVSKA INNA IVANIVNA	Postgraduate student at the Department of Pedagogical Sciences, Zhytomyr Ivan Franko State University voinkorpk@ukr.net
VORON NELYA MICHALIVNA	Master 1 year of studying at the Faculty of Natural and Physical and Mathematical Education, Hlukhiv National Pedagogical University of Alexander Dovzhenko
VORONINA HANNA RAISIVNA	Lecturer, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" hannavoronina@ukr.net
YAMSHYNSKA NATALIIA VALENTYNIVNA	Lecturer, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" nyamshinskaya@ukr.net
ZHYHZHYTOVA LIUDMYLA MYKOLAIVNA	Lecturer, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" Lmzh.its@gmail.com
ZOZULIA OKSANA VICTORIVNA	Specialist of Higher Category, Teacher-Methodist, Balaklia Branch of Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" Kharkiv Region Council zozulia.o254@gmail.com
MYSKOVA NATALIIA MYKOLAIVNA	Lecturer at the Department of Preschool Pedagogy and Professional Methods, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy miskova19@ukr.net

ЗМІСТ

Андрієвська В. М.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ……5

Бідюк Н. М., Олеськова Г. Г.
РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕННЯ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ
ВІД СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ДО ДЕРЖАВНОГО ВИЗНАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ
СЕСТРИНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ В НІМЕЧЧИНІ……8

Бовт А. Ю.
ПРИНЦИПИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ В ОКРЕМИХ ПРОВІНЦІЯХ КАНАДИ
ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ……14

Бондарчук О. Б., Палійчук Р. І.
НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТА СХІДНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ
ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЧАСОПИСУ «НОВИМ ШЛЯХОМ» (1927–1930 РР.)……17

Боровик М. О.
ЛЕГКА АТЛЕТИКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ ……21

Булгару Н. Б.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ
ІННОВАЦІЙНИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕСС ВНЗ……26

Вербенець А. А.
ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМКИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ……29

Волотівська І. І.
ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЕТАПІ ПОБУДОВИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1984–1991 РР.)……34

Вольнова Л. М., Цьомик Х. Б.
КОНСУЛЬТАТИВНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА БАТЬКАМ
В ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ……37

Вороніна Г. Р., Ямшинська Н. В.
МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ’ЯЗКИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ……40

Георгадзе Т. О.
СІМ’Я ЯК ДЖЕРЕЛО ЗАХИСТУ І ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ
СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ……45

Гириловська І. В.
ЕТАПИ ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ
У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ……48

Гордійчук С. В.
СОЦІОЛОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯК ЕЛЕМЕНТ
СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НА ІНСТИТУЦІЙНОМУ РІВНІ……51

Грицько В. В.
ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЯК НАГАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ……56

Гроховська Т. В.
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ЧУЖОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ……59

Гура А. М.
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ……63

Гусак В. М.
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА
В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ (РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ)……67

Данченко І. О.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ……72

Деленко В. Б.
УКРАЇНСЬКА ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ДЖЕРЕЛО ВИХОВАННЯ
ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 77

Дімітрова-Бурлаєнко С. Д.
ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ
ДО ВИЯВЛЕННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК НЕОБХІДНОЇ
СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ МАЙБУТНЬОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 80

Жигжитова Л. М.
ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ
ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ..... 84

Зозуля О. В.
ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІД ЧАС ЛЕКЦІЙ
ЯК УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ..... 88

Іванова О. А.
ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ФАХІВЦЯ СФЕРИ ПОСЛУГ..... 92

Калініченко А. І.
НАУКОВИЙ ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДУ..... 94

Карплюк С. О., Вербівський Д. С.
РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ЯК ЗАСІБ
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ
В ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 98

Кедіс О. Ю.
РОЛЬ КАМЕРНО-ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ У ВИХОВАННІ ФАХІВЦІВ
НАПРЯМКУ «АКАДЕМІЧНИЙ СПІВ»..... 102

Кекош М. Л.
КОМУНІКАТИВНА ПОВЕДІНКА ВЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 106

Кисленко Д. П.
АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ І ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 110

Кіндрась І. В.
ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ВМІНЬ
УСНОГО ТУРЕЦЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 117

Кічула М. Я., Саварин Т. В.
НАВЧАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: КРЕАТИВНИЙ АСПЕКТ..... 121

Коваленко А. С.
ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ГІТАРИСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
(КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)..... 125

Kovalenko O. O., Konoplianyk L. M.
DIFFERENTIATED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE LEARNING..... 129

Ковтун О. М.
ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ
СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР..... 134

Корчагіна Г. С.
РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ..... 139

Костолович Т. В.
МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФОНЕТИКИ Й ОРФОЕПІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ..... 143

Костюшко В. І.
ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
ЛЕКСИКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ..... 147

Котубей В. Ф.
ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... **151**

Кравченко О. І.
СТЕЙКХОЛДЕРСЬКИЙ ПІДХІД У МОДЕЛЮВАННІ
СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ..... **155**

Кравченко О. О.
ОСВІТНЬО-ВИХОВНА ТА КУЛЬТУРОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОЛЕТКУЛЬТУ В УКРАЇНІ..... **159**

Kravchuk L. V.
THE WAYS OF USING INTERACTIVE METHODS AT THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGES..... **164**

Кучерява К. В.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ
САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ..... **166**

Lichman L. Yu.
BUILDING DISTANCE LEARNING SYSTEM IN THE HIGHER SCHOOL LANGUAGE DIDACTICS
OF UKRAINE IN THE LATE 20TH – THE EARLY 21ST CENTURY (A RETROSPECTIVE ANALYSIS)..... **171**

Луценко О. І., Мамаєва Л. Т., Кримова Т. М., Ворон Н. М.
ТЕОРІЯ АКТИВНОСТІ ЯК ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УЧИТЕЛЯМИ
БІОЛОГІЇ ТА ПРИРОДОЗНАВСТВА НА ПРИКЛАДІ СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ..... **174**

Мелешко І. В.
НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРОСЛИХ ЯК ФАКТОР СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ
УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ..... **178**

Миськова Н. М.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ
«ДОШКІЛЬНЯТАМ ПРО СТАЛИЙ РОЗВИТОК»: АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД..... **181**

Misiura Ya. Yu.
TEACHING ENGLISH TO GENERATION Z..... **184**

Могорита В. М.
МОДЕРНІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ
НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ..... **188**

Nypadymka A. S., Pysarchyk O. L.
THE IMPACT OF PERCEPTION STYLES ON THE CHOICE
OF CLASSROOM ACTIVITIES IN ESL TEACHING..... **192**

Овчаренко Л. Р.
ЦІЛІ ТА ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... **196**

Овчарова Л. М.
ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬНОГО ЗАПИТУ З ПІДГОТОВКИ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОСТІ СУСПІЛЬНИХ ВІДНОСИН..... **200**

Олексій К. Б.
СИСТЕМА ДИДАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ
З ОСВОЄННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ..... **205**

Олійник І. В.
АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ОДНА З ІННОВАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... **208**

Онищук І. А.
РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК
СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... **213**

Опалюк Т. Л.
КОГНІТИВНО-ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... **218**

Осадча К. П.
АНАЛІЗ ДОСВІДУ ТЬЮТОРСТВА ТА ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ У ФРАНЦІЇ..... **223**

Павленко І. Г., Курліщук І. І.
ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... **227**

Павлюк Т. Г.
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО РОБОТИ З ПЕРСОНАЛОМ..... **231**

Петрик К. Ю.
МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ..... **235**

Пінчук Л. М.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... **240**

Погорєлова Т. Ф.
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... **243**

Попов Р. А.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ
В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... **247**

Прокопчук Н. Р.
КОМП'ЮТЕРНІ ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... **252**

Разенкова Н. В.
ФАКУЛЬТАТИВНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... **257**

Северинчук Л. А.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
РОДИННИХ ВЗАЄМИН СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... **260**

Соколенко Л. О.
ДОСВІД ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ
ДИСЦИПЛІНИ «НАУКОВІ ОСНОВИ ШКІЛЬНОГО КУРСУ МАТЕМАТИКИ»..... **264**

Сологуб В. Д.
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАННЯ
БАРОКОВИХ АНСАМБЛЕВИХ ТВОРІВ НА КЛАСИЧНІЙ ГІТАРІ..... **270**

Сологуб О. С.
ПРО СТАН СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИСТІВ МЕТОДИЧНИХ УСТАНОВ
РАЙОНІВ, МІСТ ТА ОБ'ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД..... **273**

Співак Я. О., Бахов І. С.
ВЕКТОРИ УСПІХУ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА..... **279**

Стахова Л. Л.
РУХЛИВА ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ
НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ..... **285**

Сташук О. О.
РОЗВИТОК РЕСУРСІВ СІМ'Ї ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ЗАКЛАДАХ РАННЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ..... **288**

Столярчук Л. Б.
ПРАКТИЧНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ..... **295**

Трибулькевич К. Г.
СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ: РЕАЛІЇ РОЗВИТКУ..... **298**

Трухан О. В.
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
ДЛЯ АКТУАЛІЗАЦІЇ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ..... **302**

Філімонова Т. В.
ЕТАПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ
ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ…… **306**

Фляк М. М.
НЕОБХІДНІСТЬ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ…… **311**

Чаговець А. І.
ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ
ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ВЛАСНОЇ ТІЛЕСНОСТІ…… **314**

Чередник Л. М.
ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ТОЛЕРАНТНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЯК КОМПЛЕКС
ЙОГО ОСОБИСТІСНО-ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ
ТА ВИЯВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ…… **318**

Шапаренко Х. А.
МОДЕЛЬ ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ…… **323**

Шапошник А. М., Лазарєва Т. А.
ЦІЛІ НАВЧАННЯ СИРОВИНІ ХІМІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НА ЗАСАДАХ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ ПОНЯТТЯ…… **327**

Шевирьова І. Г.
МЕДІА-ПРОДУКТ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ…… **331**

Шеян М. О.
АНАЛІЗ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ ПРЕДМЕТА «ОСНОВИ ЗДОРОВ’Я»
У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ’ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ…… **335**

Шинкаренко В. В.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ…… **340**

Школяр Н. В.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ
ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ…… **344**

НАШІ АВТОРИ …… **349**

СОДЕРЖАНИЕ

Андриевская В. М. Подготовка будущего учителя начальной школы к использованию информационно-коммуникационных технологий……5

Бидюк Н. М., Олеськова Г. Г. Ретроспектива становления медсестринского образования от средневековья до государственного признания деятельности сестринского персонала в Германии……8

Бовт А. Ю. Принципы художественно-эстетического воспитания учащихся средних школ в отдельных провинциях Канады средствами изобразительного искусства……14

Бондарчук О. Б., Палийчук Р. И. Национальное образование восточной украинской диаспоры по материалам журнала «Новым шляхом» (1927–1930 гг.)……17

Боровик Н. А. Легкая атлетика как средство развития физической выносливости будущих офицеров Национальной полиции Украины……21

Булгару Н. Б. Формирование профессиональных компетенций студентов путем внедрения инновационных и информационных технологий в образовательный процесс вузов……26

Вербенец А. А. Приоритетные направления совершенствования системы инклюзивного образования в Украине……29

Волотовская И. И. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в период построения национальной системы образования Украины (1984–1991 рр.)……34

Вольнова Л. Н., Цьомык К. Б. Консультативно-психологическая помощь родителям в оптимизации социального воспитания подростков……37

Воронина А. Р., Ямшинська Н. В. Междисциплинарные связи как фактор формирования профессиональной компетентности будущих специалистов……40

Георгадзе Т. А. Семья как источник защиты и влияния на формирование семейных ценностей современной украинской молодежи……45

Гириловская И. В. Этапы проведения мониторинга качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях……48

Гордейчук С. В. Социологический мониторинг как элемент системы обеспечения качества на институциональном уровне……51

Грицько В. В. Формирование правовой культуры младших школьников как неотложная проблема современности……56

Гроховская Т. В. Некоторые аспекты изучения украинской терминологии в иностранной аудитори……59

Гура А. Н. Особенности подготовки учителей естественных специальностей средствами информационно-коммуникационных технологий……63

Гусак В. Н. Развитие профессиональной компетентности педагога-организатора в условиях последипломного образования……67

Данченко И. А. Организационно-педагогические условия формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений……72

Деленко В. Б. Украинская детская литература как источник воспитания толерантности у детей дошкольного возраста……77

Димитрова-Бурлаенко С. Д. Пути подготовки студентов технического университета к проявлению креативной компетентности как необходимой составляющей будущей инженерной деятельности……80

Жигжитова Л. Н. Применение принципов нейролингвитсического програмирования при обучении иностранным языкам……84

Зозуля О. В. Пути повышения мотивации во время лекций как условие организации учебно-познавательной деятельности будущих воспитателей дошкольного звена образования……88

Иванова Е. А. Особенности структурной составляющей профессиональной позиции специалистов сферы услуг…… **92**

Калиниченко А. И. Научный текст как объект перевода……**94**

Карплюк С. А., Вербовский Д. С. Разработка электронных образовательных ресурсов как средство повышения эффективности изучения курса общей физики в педагогическом заведении высшего образования…… **98**

Кедис О. Ю. Роль камерно-вокальных произведений в воспитании специалистов направления «Академическое пение»……**102**

Кекош М. Л. Коммуникативное поведения учителя на уроках иностранного языка……**106**

Кисленко Д. П. Анализ учебных планов и программ профессиональной подготовки будущих специалистов по охранной деятельности…… **110**

Киндрась И. В. Оценивание уровня сформированности умений устной турецкой монологической речи соискателей высшего образования……**117**

Кичула М. Я., Саварин Т. В. Обучение медицинской терминологии: креативный аспект……**121**

Коваленко А. С. Организация и содержание подготовки гитаристов в учреждениях высшего образования Украины (конец XX – начало XX ст.)…… **125**

Коваленко О. А., Конопляник Л. Н. Дифференциальный подход в обучении иностранному языку……**129**

Ковтун О. Н. Деонтологический подход и его роль в формировании мировоззренческой культуры будущих медицинских сестер……**134**

Корчагина А. С. Развитие интеллектуально-творческих умений будущих учителей музыкального искусства в процессе инструментально-исполнительской подготовки……**139**

Костолович Т. В. Методы формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов-филологов в процессе изучения фонетики и орфоэпии украинского языка……**143**

Костюшко В. И. Лингвистические основы формирования в иностранных студентов лексикологической компетентности в процессе обучения украинскому языку……**147**

Котубей В. Ф. Основные направления профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов……**151**

Кравченко Е. И. Стейкхолдерский подход в моделировании стратегического развития университета……**155**

Кравченко О. А. Образовательно-воспитательная и культуротворческая деятельность Пролеткульта в Украине……**159**

Кравчук Л. В. Способы использования интерактивных методов обучения на уроках иностранного языка…… **164**

Кучерявая Е. В. Педагогические условия формирования и развития самообразовательной компетентности будущих преподавателей экономики…… **166**

Личман Л. Ю. Формирование системы дистанционного обучения в лингводидактике высшей школы Украины конца 20 – начала 21 века (ретроспективный анализ)…… **171**

Луценко Е. И., Мамаева Л. Т., Крымова Т. М., Ворон Н. М. Теория активности как основа исследования использования информационно-комуникационных технологий учителями биологии и природоведения на примере Сумской области…… **174**

Мелешко И. В. Неформальное образование взрослых как фактор социокультурной модернизации украинского общества: опыт Финляндии……**178**

Миськова Н. Н. Подготовка будущих воспитателей к реализации образовательной программы «Дошкольникам об устойчивом развитии»: аксиологический поход……**181**

Мисюра Я. Ю. Особенности преподавания английского языка для поколения Z……**184**

Могорыта В. М. Модернизационные процессы в формировании
учебных программ и школьных учебников истории……188

Ныпадымка А. С., Писарчик Е. Л. Влияние стилей восприятия
на выбор учебных материалов для преподавания английского языка как иностранного……192

Овчаренко Л. Р. Цели и принципы профессионально ориентированного обучения английскому языку
студентов нефилологических специальностей……196

Овчарова Л. М. Проблемы реализации общественного запроса на подготовку
социальных работников в условиях нестабильности общественных отношений……200

Олексий К. Б. Система дидактических задач по освоению иноязычной лексики студентами-медиками……205

Олейник И. В. Арт-терапия как одна из инновационных психолого-педагогических технологий
в профессиональной деятельности социальных работников……208

Онищук И. А. Развитие культуры самовыражение как важной составляющей
становления будущего специалиста дошкольного образования……213

Опалюк Т. Л. Когнитивно-содержательный компонент социальной рефлексии будущего учителя……218

Осадчая Е. П. Анализ опыта тьюторство и подготовки тьюторов во Франции……223

Павленко И. Г., Курлищук И. И. Формирование медиаграмотности студентов
в образовательном процессе высшего учебного заведения……227

Павлюк Т. Г. Критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной готовности
будущих офицеров-пограничников к работе с персоналом……231

Петрик К. Ю. Модель подготовки будущих учителей начальной школы
к организации интерактивного учебного взаимодействия учеников……235

Пинчук Л. Н. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих учителей
иностранного языка во внеаудиторной деятельности……240

Погорелова Т. Ф. Педагогические основы модернизации системы воспитания
студентов высших учебных заведений……243

Попов Р. А. Концептуальные положения развития автономности студентов в условиях интеграции
образовательной и самообразовательной деятельности в высшей школе……247

Прокопчук Н. Р. Компьютерные лабораторные работы как средство развития методической компетенции
будущих учителей иностранного языка……252

Разенкова Н. В. Факультативная работа как составляющая экспериментального исследования
по формированию иноязычной коммуникативной компетентности
будущих бакалавров финансово-экономических специальностей……257

Северинчук Л. А. Педагогические условия формирования культуры семейных отношений
старшеклассников во внеурочной деятельности заведений общего среднего образования……260

Соколенко Л. А. Опыт формирования специальных компетентностей во время обучения дисциплине
«Научные основы школьного курса математики»……264

Сологуб В. Д. Методические аспекты исполнения барочных ансамблевых произведений
на классической гитаре……270

Сологуб А. С. О состоянии сформированности информационно-цифровой компетентности методистов
методических учреждений районов, городов и объединенных территориальных громад……273

Спивак Я. О., Бахов И. С. Векторы успеха современного социального работника……279

Стахова Л. Л. Подвижная игра как средство коррекции нарушений речи на логопедических занятиях……285

Сташук О. А. Развитие ресурсов семьи ребенка с особыми потребностями как составляющая
социально-педагогической деятельности в учреждениях ранней социальной реабилитации……288

Столярчук Л. Б. Практическая составляющая профессиональной подготовки бакалавров в области права в университетах Канады…… **295**

Трибулькевич Е. Г. Студенческое самоуправление: реалии развития…… **298**

Трухан О. В. Некоторые аспекты идей В. А. Сухомлинского для актуализации мотивации профессиональной деятельности педагога в системе последипломного образования в условиях реформирования…… **302**

Филимонова Т. В. Этапы подготовки будущих воспитателей к патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста…… **306**

Фляк М. М. Необходимость воспитательного идеала в современной системе образования в Украине…… **311**

Чаговець А. И. Возрастные особенности формирования ценностного отношения дошкольников к собственной телесности…… **314**

Чередник Л. Н. Готовность учителя начальной школы к толерантному воспитанию учеников как комплекс его личностно-индивидуальных качеств и проявление профессиональной компетентности…… **318**

Шапаренко К. А. Модель личностного самосовершенствования будущего педагога дошкольного образования…… **323**

Шапошник А. Н., Лазарева Т. А. Цели изучения сырья химических технологий на основе формирования концептуальной структуры понятия…… **327**

Шевырева И. Г. Медиа-продукт как результатов практической деятельности будущих учителей начальных классов…… **331**

Шеян М. О. Анализ содержательного компонента предмета «Основы здоровья» в контексте развития здоровьесберегательной компетентности учителей основной школы…… **335**

Шинкаренко В. В. Педагогические условия патриотического воспитания старшеклассников в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений…… **340**

Школяр Н. В. Педагогические условия обеспечения терминологической компетентности будущих графических дизайнеров…… **344**

НАШИ АВТОРЫ …… **349**

CONTENTS

Andriievska V. M. Training of future primary school teachers to use ICTs..... 5

Bidyuk N. M., Oleskova H. H. Retrospective of nursing education origination from the Middle Ages to the state recognition of the nursing personnel activities in Germany..... 8

Bovt A. Yu. Principles of art and aesthetic education at secondary schools in some provinces of Canada by means of visual art..... 14

Bondarchuk O. B., Paliichuk R. I. National education of the Eastern Ukrainian diaspora on the materials of the newspaper «New Way» (1927-1930)..... 17

Borovyk M. O. Track and field as a mean of developing physical endurance of future officers of the National Police of Ukraine..... 21

Bulharu N. B. Formation of the professional competences of students by implementation of innovative and information technologies in the educational process of universities..... 26

Verbenets A. A. Priority directions of improvement of the system of inclusive education in Ukraine..... 29

Volotivs'ka I. I. Foreign language teacher's professional preparation during the period of constructing Ukraine's educational system..... 34

Volnova L. M., Tsomyk K. B. Advisory and psychological assistance to parents to optimize the social education of teenagers..... 37

Voronina H. R., Yamshinskaya N. V. Multidisciplinary links as a factor of professional competence development of future specialists..... 40

Heorgadze T. O. Family as a source of protection and influence on the formation of family values of modern Ukrainian youth..... 45

Hyrylovska I. V. Monitoring stages of professional preparation quality of future qualified workers` at technical vocational schools..... 48

Gordiichuk S. V. The sociological monitoring as an element of quality assurance at the institutional level..... 51

Grytsko V. V. Formation of law culture of junior schoolchildren as an urgent problem of the present time..... 56

Grokhowska T. V. Some aspects of studying Ukrainian terminology in a foreign audience..... 59

Hura A. N. Features of preparation of teachers of natural specialties by means of information and communication technologies..... 63

Husak V. M. Development of the pedagoger-organizer's professional competency during the postgraduate education (results of the study)..... 67

Danchenko I. O. Organizational and pedagogical conditions for the formation of the social maturity of students of higher agrarian educational institutions..... 72

Delenko V. B. Ukrainian children's literature as a source of enhancing preschool children's toleranc..... 77

Dimitrova-Burlaayenko S. D. Ways of technical university students training for the demonstration of creative competence as necessary component of future engineering activity..... 80

Zhyhzhytova L. M. Applying principles of neurolinguistic programming for teaching foreign languages..... 84

Zozulia O. V. Ways to increase motivation during lectures as a condition for organizing learning and cognitive activity of future preschool education teachers..... 88

Ivanova O. A. Features of the structural component of the professional position of specialists in the service sector..... 92

Kalinichenko A. I. Scientific text as an object transfusion..... 94

Karpliuk S. O., Verbivskyi D. S. Development of electronic educational resources as a means of improving efficiency of the study of the general physics course in pedagogical higher education..... 98

Kedis O. Yu. The role of chamber-vocal works in the education of the specialists of the direction «Academic singing» **102**

Kekosh M. L. Teacher’s communicative behavior at foreign language lessons **106**

Kyslenko D. P. Analysis of training plans and professional preparation programs for future professional activities **110**

Kindras I. V. Evaluation of the level of students’ skills of producing oral Turkish monological statements **117**

Kichula M. Ya., Savaryn T. V. Medical terminology training: creative aspect **121**

Kovalenko A. S. The organization and content of training guitarists in institutions of higher education Ukraine (the end of the XX – beginning of the XX century) **125**

Kovalenko O. O., Konoplianyk L. M. Differentiated approach to foreign language learning **129**

Kovtun O. M. Deontological approach and its role in the formation of the global culture of future medical settlements **134**

Korchagina G. S. Development of intellectual and creative skills of future teachers of music art during training performing instrumental **139**

Kostolovych T. V. Methods of professional communicative competence formation of students of philology in the process of studying phonetics and orthoepy of Ukrainian language **143**

Kostiushko V. I. Linguistic bases of foreign students’ lexicological competence formation in the process of the Ukrainian language teaching **147**

Kotubei V. F. The mainstream of the future primary school teachers’ professional training **151**

Kravchenko O. I. Stakeholder approach in modeling of the university’s strategic development **155**

Kravchenko O. O. Educational and cultural activity of Proletkult in Ukraine **159**

Kravchuk L. V. The ways of using interactive methods at the lessons of foreign languages **164**

Kucheriava K. V. Pedagogical conditions of formation and development of self-educational competence of future lecturers of economics **166**

Lichman L. Yu. Building distance learning system in the higher school language didactics of Ukraine in the late 20th – the early 21st century (a retrospective analysis) **171**

Lutsenko O. I., Mamaeva L. T., Krymova T. M., Voron N. M. Theory of activity as a basis for the study of the use of information and communication technologies by teachers of biology and natural history on the example of the Sumy region **174**

Meleshko I. V. Non-formal education of adults as a factor of sociocultural modernization of Ukrainian society: experience of Finland **178**

Myskova N. M. Preparation of the future educators for the implementation of the educational program “To preschool children about sustainable development”: axiological approach **181**

Misiura Ya. Yu. Teaching English to generation Z **184**

Mogoryta V. M. Modernization processes in the formation of curricula and school history textbooks **188**

Nypadymka A. S., Pysarchyk O. L. The impact of perception styles on the choice of classroom activities in ESL teaching **192**

Ovcharenko L. R. Goals and principles of the professionally-oriented English language learning of students of non-linguistic specialties **196**

Ovcharova L. M. Problems of implementation of the public request for preparation of social workers in conditions of instability of public relations **200**

Oleksii K. B. The system of didactic tasks on the development of foreign language vocabulary by medical students **205**

Oliinyk I. V. Art therapy as one of the innovative psychological and pedagogical technologies of social workers activities……208

Onishchuk I. A. Development of culture of self-employment as important formation of the future faculty of preschool education……213

Opaliuk T. L. Cognitive and semantic component of the social reflection of the future teacher……218

Osadcha K. P. Analysis of experience tutoring and training of tutors in France……223

Pavlenko I. G., Kurlishchuk I. I. Students' media literacy building in the educational process of universities……227

Pavliuk T. G. Criteria, indicators and levels of the already formed professional readiness of future border guard officers to work with personnel……231

Petryk K. Yu. The model of training of future primary school teachers to the organization of interactive educational interaction of pupils……235

Pinchuk L. M. Formation of professional-pedagogical competence of future foreign language teachers in extra-curricular activity……240

Pohorielova T. F. Pedagogical principles of modernization of the system of ethical education of university students……243

Popov R. A. Conceptual provisions of students' autonomy development in the context of educational and self-educational activities integration at higher school……247

Prokopchuk N. R. Computer laboratory works as a means of the methodological competence development of future teachers of English……252

Razenkova N. V. Optional work as a component of an experimental study on the formation of a foreign language communicative professional competence of future bachelors of financial and economic specialties……257

Severinchuk L. A. Pedagogical conditions of formationcultures of family relationssenior advisers in extracurricular activitiesof institution of general secondary education……260

Sokolenko L. A. Experience of forming special competencies while training the discipline "Scientific foundations of the school mathematics course"……264

Sologub V. D. Methodical aspects of the performance of baroque ensemble works on classical guitar……270

Solohub O. S. About the state of formation of information and digital competence of methodologists of methodological institutions of districts, cities and united territorial communities……273

Spivak Ya. O., Bakhov I. S. Vectors of success of the modern social worker……279

Stakhova L. L. Mobile game as a mean of correction of speech disorders on speech corrective lessons……285

Stashuk O. O. Development of resources of families with a child with special needs as the part of social and pedagogical work in the institutions of early social rehabilitation……288

Stoliarchuk L. B. Practical component of bachelors' professional training in the field of law at Canadian universities……295

Trybulkevych K. H. Student self-government: development realities……298

Trukhan O. V. Some aspects of the use of Vasyl Sukhomlynskii's ideas on the actualization of the motivation of pedagogues to professional activity in the conditions of changes in the system of postgraduate education……302

Filimonova T. V. Stages of preparing for the future people before patriotic health of children of an early practical age……306

Flyak M. M. The necessity of the educational ideal in the modern system of education in Ukraine……311

Chahovets A. I. Age features of forming a value retention preschoolers to their own physicality……314

Cherednyk L. M. Elementary school teacher’s willingness to the tolerant education of pupils as a set if teacher’s own individual personal skills and demonstration of professional competency……**318**

Shaparenko C. A. The model of personality self-improvement of future teacher of preschool education……**323**

Shaposhnyk A. M., Lazarieva T. A. Learning objectives raw materials chemical technologies based on the formation of the conceptual structure of the concept……**327**

Shevyreva I. G. Media-product as results of practical activity of future teachers of initial classes……**331**

Sheian M. O. Analysis of the content component of Health Basis subject in the context of development of health protecting competence of the basic secondary schoolteachers……**335**

Shynkarenko V. V. Pedagogical conditions of patriotic education of old members in the educational and professional process of general learning educational institutions……**340**

Shkoliar N. V. Pedagogical conditions of ensuring terminological competence of future graphic designers……**344**

OUR AUTHORS ……**354**

НОТАТКИ

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 61

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Головний редактор – В. П. Андрущенко
Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко
Відповідальний секретар серії – Л. А. Куліш
Технічний редактор – Т. С. Меркулова
Верстка – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 05.04.2018 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 43,48. Обл.-вид. арк. 49,49.
Замов. № 0618/56. Наклад 300 прим.
Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.

Scientific edition

NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 61

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the originaïl language

Authors of published materials are solely responsible for the selection, accuracy of facts, quotes, economic and statistical data, names and other information.

Editor-in-chief – V. P. Andrushchenko
Executive editor of series – L. L. Makarenko
Executive secretary of series – L. A. Kulish
Technical editor – T. S. Merkulova
Layout designer – N. S. Kuznietsova

Signed for publication 05.04.2018.
Format 60x84/8. Headset Times New Roman.
Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 43,48. Published sheets. 49,49.
Order No. 0618/56. Circulation 300.
Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”
73034, Kherson, Parovozna str., 46a, office 105.
Phone +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Certificate of the subject of publishing business
DK No 4392 dated August 20, 2012