

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 69

Київ
2019

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 № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

**Науковий журнал включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)**

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

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 14 від 05 червня 2019 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 (*головний редактор*);
М. М. Марусинець – доктор педагогічних наук, професор;
В. Д. Сиротюк – доктор педагогічних наук, професор;
В. М. Слабко – доктор педагогічних наук, професор;
Фабіан Андрушкевич – доктор педагогічних наук, професор (Опольський ун-т, Республіка Польща);
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 69 : 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, 2019. – 328 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

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 69

Kyiv
2019

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 23508-13348IIP dated 03.08.2018

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)

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

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 14 dated June 05, 2019)

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 Sciences, 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, Professor;
- Fabian Andrushkevych* – Dr. Sc. in Pedagogic, Full Professor (University of Opole, Republic of Poland);
- 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 69 : collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University, 2019. – 328 p.

UDC 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, 2019

© Editorial Board and Editorial Council, 2019

СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ, ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ

У статті розглянуто проблему професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. Проаналізовано структуру професійної компетентності, яка зумовлена її компонентами: ключовими, базовими, спеціальними й частково-професійними компетенціями. Зазначено, що професійно компетентний педагог закладу дошкільної освіти на високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у розвитку та вихованні дітей дошкільного віку. Всі структурні компоненти професійної компетентності спрямовані на практичну діяльність у вигляді вмінь розв'язувати конкретні педагогічні ситуації. Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися до зміни педагогічного середовища. Педагогічна майстерність визначається як найвищий рівень професійної педагогічної діяльності, є проявом творчої активності особистості. Розглядаються етапи становлення майстерності вихователя закладу дошкільної освіти: елементарний, базовий, досконалий, творчий. Педагогічна майстерність вихователя закладу дошкільної освіти визначається наявними у нього здібностями, які є важливою передумовою оволодіння педагогічною професією та елементом структури педагогічної майстерності. Наявність здібностей забезпечує успішне оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками. Педагогічну творчість у структурі професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти визначає особистісний компонент як самореалізацію педагога, усвідомлення себе як творчої індивідуальності, визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання, створення та забезпечення програми самовдосконалення.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна майстерність, педагогічна творчість, дошкільна освіта.

В умовах модернізації освіти перехід від теорії до практики вимагає від вихователів закладів дошкільної освіти компетентного мислення. Компетентність фахівця-педагога проявляється в знаннях, обізнаності, авторитеті в педагогічній галузі. Компетентного педагога характеризує знання у своїй предметній галузі, особистісно-гуманістична орієнтація, володіння сучасними педагогічними технологіями, здатність до інтеграції з досвідом, креативність у професійній сфері, наявність рефлексивної культури. Професійна компетентність педагога – це здатність вирішувати професійні проблеми, завдання в умовах професійної діяльності; сума знань і вмінь, яка визначає результативність і ефективність праці, комбінація особистісних і професійних якостей. Визначається мотивованим прагненням до безперервної освіти і самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

Компетентна модель освіти розробляється такими дослідниками, як А. Л. Андрєєв, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимня, Дж. Равен, В. В. Серіков, О. В. Соколова, А. В. Хуторський та ін. Як складова професійної педагогічної компетентності методична компетентність займає особливе місце в роботах В.А. Адольфа, Т.А. Загрівної, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мігіної. Професійну компетентність вихователя закладу дошкільної освіти як предмет наукового дослідження охарактеризували Л. В. Артемова, А. М. Богуш, О. Л. Богініч, І. М. Дичківська, О. Л. Кононко, Т. П. Танько та ін. Різні аспекти педагогічної майстерності та педагогічної творчості вихователів закладів дошкільної освіти знайшли відображення у працях Н. В. Гавриш, Л. П. Загородньої, І. А. Зязюна, Г. С. Сухобської, Т. І. Поніманської, В. А. Семиченко, М. Д. Ярмаченко та ін.

Мета статті – визначити сутність проблеми педагогічної майстерності і педагогічної творчості як складової професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.

Професійна компетентність є необхідним складником професіоналізму людини. Сучасні підходи і трактування професійної компетентності досить різні. У зарубіжній літературі переважають визначення професійної компетентності як «поглибленого знання», «стану адекватного виконання завдання», «здібності до актуального виконання діяльності». Для придбання професіоналізму потрібні відповідні здібності, бажання і характер, готовність постійно вчитися і вдосконалювати свою майстерність [14]. Компетентність охоплює когнітивну, операціонально-технологічну, етичну, соціальну, мотиваційну, поведінкову складові, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій [2]. Тобто компетентність являє собою інтегративний ресурс, який забезпечує успішну діяльність за рахунок засвоєних теоретичних і практичних знань, що сприяє в цілому досягненню кінцевих цілей здійснюваної діяльності в різних соціально значущих сферах.

Оскільки педагогічна професія є одночасно перетворювальною і керуючою, поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм. У зв'язку з цим професійна компетентність визначається рівнем прояву професійної готовності до реалізації професійної діяльності [13].

Під професійною компетентністю розуміється сукупність професійних і особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Найчастіше поняття професійної компетентності вживається інтуїтивно для вираження високого рівня кваліфікації та професіоналізму. У педагогіці цю категорію розглядають або як похідний компонент від «загальнокультурної компетентності» (М. С. Розов, О. В. Бондарєвська), або як «рівень освіченості фахівця» (Б. С. Гершунський, А. Д. Щекатунова).

Структура професійної компетентності педагога включає три види компетентності: ключові – необхідні для будь-якої професійної діяльності, базові – відображають специфіку певної професійної діяльності, спеціальні – відображають специфіку конкретної сфери професійної діяльності (А. П. Тряпичина).

Професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти є характеристикою здатності педагога вирішувати професійні завдання та типові проблеми, що виникають у професійній педагогічній діяльності, реальних ситуаціях в умовах запровадження освітньої діяльності.

Педагогічні завдання – це протиріччя, що виникають у педагогічному процесі, враховуючи які, вихователь сприяє розвитку особистості дитини. Для професійного бачення ситуації характерно попереднє обдумування й «обігрування» можливих варіантів взаємодії з дітьми, прогнозування результату виховання. Діяльність педагога закладу дошкільної освіти складається з низки педагогічних ситуацій, що створюються навмисно і випадково, педагогом і дітьми. Майстерність педагога полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічне завдання. Дослідники розглядають педагогічну діяльність як вирішення складної системи педагогічних завдань. На думку Н. В. Кузьміної, структурні елементи такої системи є базовими характеристиками педагогічних систем, сукупність яких утворює ці системи і відрізняє від інших непедагогічних систем [7].

Оволодіння педагогічною майстерністю доступно кожному педагогу, якщо він працює над собою, тому що основою його формування є, перш за все, практичний досвід. «Виховуючи інших, ми виховуємо, перш за все, і самих себе», – писав А. Н. Острогорський [6]. Вихователь закладу дошкільної освіти як педагог-майстер реалізує свій творчий потенціал за рахунок вміння конструювання освітнього процесу, знання психології дітей дошкільного віку, володіє індивідуальним стилем роботи, досягає високих результатів професійної діяльності. Однак майстерність проявляється в педагогічній діяльності, але не сходиться тільки до неї.

Майстерність вихователя не можна обмежити високим рівнем спеціальних умінь. Суть майстерності – в особистості педагога, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на основі власної системи цінностей.

Педагогічна майстерність у структурі особистості, як зазначав І. А. Зязюн, – це система, здатна до самоорганізації на рефлексійній основі. Основою професійної майстерності є професійна компетентність і професійні знання, які становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується. Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників [5].

Майстерність вихователя закладу дошкільної освіти є найвищим рівнем професійної педагогічної діяльності, проявом творчої активності особистості. Витоки майстерності педагога-фахівця становить комплекс властивостей особистості, які забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на основі рефлексії, яка полягає в здатності та вмінні оцінювати свої дії та відносини з людьми, пізнавати свій внутрішній світ.

У своєму становленні майстерність вихователя закладу дошкільної освіти переходить із рівня на рівень, проходячи декілька послідовних етапів:

Елементарний рівень майстерності характеризується наявністю тільки окремих професійно важливих якостей. На цьому рівні вихователь, як правило, спирається на досвід педагогів-майстрів. Однак, якщо ж вихователь зупиняється лише на етапі методичних прикладів, знання про які він отримав у процесі навчання в закладі вищої освіти, або про які він читав у спеціальній літературі, спостерігав під час відкритих занять, то вихователь перетворюється в інтерпретатора готових ідей. Такий фахівець лише механічно повторює те, що вже відомо. Зазвичай на елементарному рівні педагог закладу дошкільної освіти володіє предметом викладання, але йому не вистачає спрямованості на розвиток дітей дошкільного віку, техніки організації діалогу. При цьому продуктивність роботи низька.

На *базовому рівні* вихователь закладу дошкільної освіти володіє такими основами педагогічної майстерності, як гуманістична спрямованість, вміння на позитивній основі будувати відносини з дітьми та колегами.

Для *досконалого рівня* характерні чітка спрямованість дій вихователя закладу дошкільної освіти, їх висока якість, співробітництво в спілкуванні, планування й організація діяльності на тривалий проміжок часу з метою розвитку особистості, самовизначення позитивних і негативних сторін своєї педагогічної діяльності, самокритичне ставлення до власного досвіду.

Творчий рівень – це найвищий ранг педагогічної майстерності, коли вихователь ініціативно і творчо підходить до професійної діяльності, будучи генератором ідей. Він здатний швидко та креативно вирішувати проблемні ситуації, відходити від традиційних схем. Діяльність педагога закладу дошкільної освіти на творчому рівні визначає оригінальність прийомів взаємодії, забезпечується опорою на рефлексію. Крім цього, такий вихователь здатний бачити проблему в цілому, вміння загострити увагу на головному. На цьому етапі яскраво проявляється індивідуальний стиль діяльності.

Отже, *педагогічна майстерність* – це сукупність певних якостей особистості, зумовлених психолого-педагогічною підготовкою і здатністю оптимально вирішувати педагогічні завдання. Педагогічна майстерність вихователя закладу дошкільної освіти – багатогранний феномен, утворений єдністю таких компонентів, як гуманістична спрямованість діяльності, педагогічні здібності, педагогічна техніка. Розглянемо ці компоненти.

Гуманістична спрямованість діяльності – одна з визначальних характеристик майстерності вихователя закладу дошкільної освіти. Гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження духовних цінностей, моральних норм поведінки [6]. Спрямованість вихователя на свою роботу виражається в захопленості нею: з одного боку, це змушує педагога постійно вдосконалюватися, творчо підходити до діяльності, з іншого – діти відчують, що вихователь працює із задоволенням і відповідають йому взаємністю.

Педагогічні здібності вихователя закладу дошкільної освіти забезпечують успішність професійної діяльності, надають своєрідність спілкуванню з дітьми, визначають швидкість і ступінь оволодіння різними вміннями, допомагають реалізувати себе. Структура педагогічних здібностей включає: перцептивні, конструктивні, дидактичні, експресивні, комунікативні, організаторські, академічні, сугестивні (Ф. Н. Гоноволін, Н. В. Кузьміна, О. І. Щербаков).

Педагогічна техніка як компонент майстерності вихователя закладу дошкільної освіти являє собою сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності дітей дошкільного віку та педагогічного колективу в цілому. Це вміння обрати раціональний стиль і тон у спілкуванні, керувати увагою дітей, демонструвати своє ставлення до їхньої поведінки, а також розвиток мови, вміння керувати своїм тілом, регулювати емоції, знімати напруження, висловлювати почуття.

Серед компонентів педагогічної майстерності науковці виділяють педагогічну творчість. Різноманітність педагогічних ситуацій, прагнення підійти до вирішення проблем, які виникають в процесі освітньої діяльності нестандартно на основі своєї уяви, обумовлюють педагогічну творчість. Діяльність вихователя на основі розроблених шаблонів значно збіднює освітній процес та негативно впливає на авторитет педагога. Справжня творчість заснована на повноті інформації, науковому прогнозі, умінні педагога кожен раз по-новому та ефективно застосовувати в освітньому процесі різні комбінації засобів, форм і методів педагогічного впливу. На думку В. П. Андрущенка, педагог-професіонал формується засобами педагогічної творчості, майстерності педагога, вихователя [1].

Творчість, як визначає «Філософський педагогічний словник», характеризується продукуванням нових результатів. Пов'язана з самореалізацією індивідуальності, чинниками уяви, інтуїції, ейдетичності, евристичним мисленням, діяльність [11].

Результатом творчості є введення в педагогічний процес закладу дошкільної освіти інновацій, які пов'язані з нововведеннями, їхньою оцінкою, засвоєнням та реалізацією на практиці. А. В. Хуторський до складників компонентів «педагогічної інноватики» відносить: зміст освіти (плани, програми, методичне забезпечення тощо); організація освітнього процесу в закладі освіти; система ставлень «педагог – зростаюча особистість»; методи освітньої діяльності та інше [12]. Отже, інноваційна педагогічна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти є особливим видом творчої діяльності, яка спрямована на формування професійної компетентності педагога та реалізації його творчого потенціалу. І. М. Дичківська наголошує на необхідності спрямовувати інноваційне середовище, організоване в межах освітнього процесу, на розвиток особистого інноваційного потенціалу, активізувати ресурси щодо накопичення та реалізації у практиці креативних засобів педагогічного впливу [4]. Творчість педагога, на відміну від творчості в інших сферах, не створює такого нового та оригінального, що є соціально цінним продуктом, оскільки її мета – розвиток особистості.

Розвиток творчої особистості, сформованість творчого потенціалу та творчих здібностей розглядається як результат підготовки вихователів до професійної педагогічної діяльності. На думку учених (А. М. Богуш, В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, С. О. Сисоєвої та інших), кожному педагогу властиве прагнення до безперервного розвитку свого потенціалу, оскільки творчість є необхідною умовою його професійного становлення. Творчий потенціал, як зазначає О. А. Листопад, – це динамічна характеристика наявних у людини на визначений момент часу ресурсів (фізичних, психічних, інтелектуальних та інше), які дають їй змогу успішно діяти відповідно до вимог наявної ситуації. Творчий потенціал педагога освітнього закладу формується на основі двох компонентів: педагогічно-професійного та соціального досвіду [8].

Без спеціальної підготовки і знань педагогічна творчість неможлива. Вихователю закладу дошкільної освіти доводиться часто вирішувати безліч типових і нестандартних педагогічних завдань у мінливих обставинах. Вирішуючи ці завдання, вихователь будує освітню діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналізує педагогічну ситуацію; відповідно до вихідних даних проектує результат освітньої діяльності; аналізує засоби, які необхідні для досягнення бажаного результату; оцінює отримані дані; формує нові завдання.

Творча педагогічна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти складається з таких етапів: виникнення педагогічної ідеї, опрацювання та перетворення її в гіпотезу, пошук засобів та способів запровадження в освітню діяльність. Досвід творчості набувається вихователем за умови систематичної активної педагогічної діяльності при вирішенні спеціально підібраних завдань та організації як навчальної, так і реальної професійно-орієнтованої діяльності в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Прояв творчості педагога не зводиться лише до нестандартного, оригінального рішення педагогічних завдань. У структурі професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти особистісний компонент визначає педагогічну творчість як самореалізацію педагога, усвідомлення себе як творчої індивідуальності, визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання, створення та забезпечення

програми самовдосконалення. «... Особистість» – це суб'єкт діяльності, що виробляє новий матеріальний або духовний продукт. Провести такий новий продукт – означає здійснити акт творчості. Тому поняття «особистість» і «творчість» невіддільні одна від одної» [9].

Виділяють такі рівні педагогічної творчості вихователів закладів дошкільної освіти (за С. О. Смірновим): 1 рівень – відтворення готових рекомендацій на рівні елементарної взаємодії з дітьми – вихователь використовує зворотний зв'язок, коригує свої дії за результатами, але діє «за шаблоном», з досвіду інших вихователів; 2 рівень – оптимізація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти – при плануванні освітньої діяльності творчість вихователя проявляється в умілому доборі та доцільному поєднанні змісту, методів і форм виховання та навчання; 3 рівень – використання можливостей творчого спілкування з дітьми; 4 рівень – привнесення особистісного під час використання готових прийомів відповідно до творчої індивідуальності вихователя, особливостей вихованців (вікових та особистісних), рівня розвитку дітей. Отже, педагогічна творчість вихователя закладу дошкільної освіти є динамічним процесом від засвоєння, накопичення та відтворення готових знань і досвіду до особистісного перетворення. Діяльність педагога неповноцінна, якщо вона будується на відтворенні одного разу засвоєних методів роботи. Це «не сприяє розвитку особистості самого педагога. Без творчості немає педагога – майстра» [9].

Творчість педагога часто пов'язують із передовим педагогічним досвідом, під яким розуміють високу майстерність. У словникових джерелах визначається: передовий педагогічний досвід – це досвід досягнення високої майстерності, впровадження якого врешті-решт сприяє забезпеченню ефективності навчально-виховного процесу відповідно до сучасних і перспективних потреб педагогічної практики (Н. М. Десятниченко). Для вихователів, які ще не оволоділи педагогічною майстерністю, такий досвід може служити зразком, але він лише відтворює досягнутий педагогом-майстром досвід, який є передовим і гідним до поширення, а не містить в собі нового, оригінального. Це є характерним для вихователів першого і другого рівнів педагогічної творчості. До новаторства призводять третій і четвертий рівні педагогічної творчості вихователя, для яких характерним є наявність елементів творчого пошуку, новизни, оригінальності. Це відкриває нові можливості в освітній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти та розвитку педагогічної науки в цілому. Результатом інноваційного досвіду можуть бути як часткові зміни в змісті дошкільної освіти, педагогічних технологіях, так і глобальні перетворення в сфері освіти.

Творчий потенціал вихователів закладів дошкільної освіти характеризується низкою особливостей, які називають ознаками творчої особистості:

1) здібність особистості помічати і формулювати альтернативи, брати під сумнів на перший погляд очевидне, уникати поверхових формулювань; уміння вникнути в проблему і водночас відірватися від реальності, побачити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; вміння побачити знайомий об'єкт із зовсім іншого боку, в новому контексті; готовність відмовитися від теоретичних суджень (О. П. Рудницька);

2) легкість асоціювання – здатність особистості до швидкого і вільного переключення думок, здатність викликати у свідомості образи і створювати з них нові комбінації; здатність до оціночних суджень і критичність мислення – вміння вибрати одну з багатьох альтернатив до її перевірки, здатність до переносу рішень; готовність пам'яті – оволодіння досить великим обсягом систематизованих знань, упорядкованість і динамічність знань; здатність до узагальнення і відкидання несуттєвого (Л. В. Туріщева);

3) особистість вважають творчою, якщо в її характеристиці присутня креативність, тобто здатність перетворювати діяльність у творчий процес (Д. Б. Богоявленька).

Висновки. Отже, вищевикладене дає змогу зробити висновок, що під професійною компетентністю розуміється комплексний ресурс особистості, який залежить від необхідного для цього набору професійних компетенцій. Досконале володіння всією сукупністю педагогічних умінь и навичок, високий ступінь педагогічної вмілості характеризується поняттям педагогічна майстерність.

Досвід творчості набувається вихователем закладу дошкільної освіти за умови підбору найбільш ефективних напрямів методичної роботи та форм взаємодії з педагогічними кадрами. Значна увага приділяється такому виду педагогічної діяльності, як проєктування: проєктування та реалізація програм навчання і виховання; ситуацій і подій, які розвивають емоційно-ціннісну сферу дитини; безпечного і комфортного освітнього середовища.

Для організації діяльності з підвищення професійної компетентності вихователів найбільш адекватні нові, відмінні від традиційних, інтерактивні методи роботи з педагогічним колективом закладу дошкільної освіти: репродуктивний, частково-пошуковий, пошуковий, дослідницький, евристичний, проблемний, модельний – вони дають можливість одночасно вирішувати навчально-пізнавальні та комунікативно-орієнтаційні завдання.

Використана література:

1. Андрущенко В. П. Педагогічна творчість як ознака і потреба епохи духовного оновлення. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: Проблеми теорії і практики підготовки вчителя – вихователя – викладача* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : НПУ, 2005. С. 5–8.
2. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–60.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
5. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача : навч. посібник. Харків : Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
6. Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 117 с.
7. Листопад О. А. Експериментальне дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 125–131.
8. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка. Суми, 2015. 430 с.
9. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук; НАНУ, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002.
10. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. изд. Москва : Изд-во ДО, 2005. 222 с.
11. Edwards R., Nicoll K. Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*. 2006. No 32. P. 115–131.
12. Sharmahd N., Peeters J., Bushati M. Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyze practice. *European Journal of Education*. 2018. No 53 (1). P. 58–65.

References:

1. Andrushchenko V. P. Pedagogichna tvorchist yak oznaka i potreba epoxy duxovного onovlennya [Pedagogical creativity as a sign and need of the era of spiritual renewal]. *Pedagogichna tvorchist, majsternist, profesionalizm: problem teorii i praktyky pidgotovky vchytelya – vyxovatelya – vykladacha* : materialy Vseukrayinskoj nauko-vo-praktychnoj konferenciji. Kyiv : NPU, 2005. S. 5–8 [in Ukrainian].
2. Hluzman O. V. Bazovi kompetentnosti: sutnist ta znachennia v zhyttiovomu uspihku osobystosti [Basic competencies: the essence and meaning in the life's success of the individual]. *Pedahohika i psykholohiia*. 2009. № 2. S. 51–60 [in Ukrainian].
3. Dychkivska I. M. Innovacijni pedagogichni tehnologiyi [Innovative pedagogical technologies]: navch. posibnyk. Kyiv : Akademydav, 2004. 352 s. [in Ukrainian].
4. Zyazyun I. A. Pedagogichna majsternist [Pedagogical skill] / za red. I. A. Zyazyuna. Kyiv : Vyshha shkola, 2004. 422 s. [in Ukrainian].
5. Kajdalova L. G., Shhokina N. B., Vaxrusheva T. Yu. Pedagogichna majsternist vykladacha [Teachers pedagogical skills] : navch. posibnyk. Kharkiv : Vyd-vo NFaU, 2009. 140 s. [in Ukrainian].
6. Kuzmyna N. V. Professyonalizm lichnosti prepodavatelya y mastera proyzvodstvennogo obuchenyya [Professionalism of the personality of the teacher and the master of production training]. Moskva : Vysshaya shkola, 1990. 117 s. [in Russian].
7. Lystopad O. A. Eksperymentalne doslidzhennya formuvannya profesijno-tvorchogo potencialu majbutnix vyxovateliv doshkilnyx navchalnyx zakladiv [Experimental research of forming future preschool teacher's professionalism and creativity]. *Nauka i osvita*. 2015. № 9. S. 125–131 [in Ukrainian].
8. Osobystist u rozvytku: psykholohichna teoriia i praktyka [Personality in development: psychological theory and practice]: monohrafiia / za red. S. D. Maksymenka. Sumy, 2015. 430 s. [in Ukrainian].
9. Filosofskij encyklopedychnyj slovnyk [Philosophical Encyclopedia Dictionary] / gol. red. V. I. Shynkaruk; NANU, In-t filosofiyi im. G. S. Skovorody. Kyiv : Abrys, 2002 [in Ukrainian].
10. Xutorskoj A. V. Pedagogicheskaya ynnovatyka: metodologyya, teoryya, praktyka [Pedagogical Innovation: Methodology, Theory, Practice] : nauch. yzd. Moskva : Yzd-vo DO, 2005. 222 s. [in Russian].
11. Edwards R., Nicoll K. Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*. 2006. No 32. P. 115–131 [in English].
12. Sharmahd N., Peeters J., Bushati M. Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyze practice. *European Journal of Education*. 2018. No 53 (1). P. 58–65 [in English].

Aleksieienko-Lemovska L. V. Components of professional competence of educators of pre-school educational institutions: pedagogical excellence, pedagogical creativity

The article deals with the problem of professional competence of educators of preschool educational institutions. The structure of professional competence, which is determined by its components: key, basic, special and partly professional competencies, is analyzed. It is noted that professionally competent teacher carries out pedagogical activity, pedagogical communication at a high level and achieves stably high results in the development and upbringing of children of preschool age. All structural components of professional competence are aimed at the practical activity of the teacher of preschool education in form of skills to solve specific pedagogical situations. Development of professional competence is the development of creative individuality, susceptibility to pedagogical innovations and ability to adapt to the changing pedagogical environment. Pedagogical excellence is defined as the highest level of professional pedagogical activity and is a manifestation of creative activity of the individual. Stages of formation of skills of the teacher of preschool education are considered: elementary, basic, perfect and creative. Pedagogical excellence of the educator is determined by their abilities, which are an important prerequisite for mastering pedagogical profession and an element of the structure of pedagogical skills of the teacher of the preschool educational institution. The presence of abilities ensures successful mastery of professional knowledge and skills. Pedagogical creativity in the structure of professional competence is determined by the personal component as a self-realization of the teacher, awareness of themselves as a creative individuality, identification of individual ways of their professional growth, creation and maintenance of a program for self-improvement.

Key words: professional competence, pedagogical excellence, pedagogical creativity, preschool education.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СУМО В ХАРКІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ

Представлено Перспективний план розвитку сумо в Харківській області та результати його експертної оцінки, яку проводили дві групи експертів: науковці – викладачі закладів вищої освіти, які мають науковий ступінь та/або вчене звання (20 чоловік) та практики – працівники галузі фізичної культури та спорту (20 чоловік). План включає завдання, показники, заходи, терміни виконання. На думку експертів обох груп, найбільший вплив на розвиток сумо в Харківській області матимуть заходи, спрямовані на створення інфраструктури спортивних споруд для занять сумо. Найвищий бал експерти-практики поставили показникам щодо координації дій громадської організації «Харківська обласна федерація сумо» з органами державної влади у сфері фізичної культури та спорту та фізкультурно-спортивними організаціями, а дещо нижче (4,6 балів) оцінили впровадження сумо у навчальний процес та позакласну роботу з фізичного виховання в закладах освіти та заходи щодо зміцнення кадрового потенціалу. Своєю чергою експерти-науковці теж на 4,6 балів оцінили заходи щодо зміцнення кадрового потенціалу, а ось впровадженню сумо у навчальний процес та позакласну роботу з фізичного виховання в закладах освіти поставили 3,9 балів. Найменший вплив на розвиток сумо у Харківській області, на думку експертів-науковців, матимуть заходи, спрямовані на формування у населення системи знань щодо оздоровчих та виховних цінностей сумо (3,8 балів). Розроблений План є ефективним, а його реалізація сприятиме створенню громадської організації «Харківська обласна федерація сумо» необхідних умов для залучення широких верств населення до занять сумо. Це підтверджується високою оцінкою експертів, яка становить 4,55 балів, з 5 можливих коефіцієнт кореляції становить 0,96, що свідчить про узгодженість думок експертів.

Ключові слова: сумо, федерація сумо, перспективний план розвитку сумо, експертна оцінка.

Один з видів спорту, який почав стрімко розвиватись у Харківській області, це незвичний для України вид спорту – сумо. Цей вид боротьби входить до програми Всесвітніх ігор, де вітчизняні спортсмени демонструють стабільно високі результати. Своєю чергою сучасні вчені виявляють інтерес до сумо, що підтверджено науковими роботами Г. Арзютова, С. Безкорвайного, В. Буравцова, Є. Гаджисєва, М. Ложечки, С. Коробко, М. Мальської та інших, у яких автори досліджували історію розвитку сумо, його правила, методику викладання у закладах освіти. Однак ми не зустріли роботи авторів, присвячені перспективам розвитку сумо в Україні або в регіонах нашої країни, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – визначити перспективні шляхи розвитку сумо в Харківській області.

Розвитком неолімпійських видів спорту в Україні, крім національних федерацій, опікується громадська організація, яка є аналогом Олімпійського комітету з неолімпійських видів спорту – Спортивний комітет України [2]. Відповідно до Закону України «Про фізичну культуру та спорт» центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері фізичної культури та спорту співпрацює із Спортивним комітетом України щодо розвитку неолімпійських видів спорту на підставі договору, може надавати йому фінансову підтримку з державного бюджету для здійснення статутної діяльності, підготовки та участі національних збірних команд у Всесвітніх іграх з неолімпійських видів спорту, інших міжнародних змаганнях [4].

Розвитком сумо в Харківській області займається громадська організація «Харківська обласна федерація сумо», яку за даними реєстру громадських об'єднань було зареєстровано у 2009 році. Відповідно до свого статуту обласна федерація, як і багато інших громадських організацій, є самостійною організацією. Проте всі свої рішення стосовно глобального розвитку сумо на території області вона погоджує з обласним Управлінням у справах молоді та спорту та Всеукраїнською федерацією сумо, а саме: обласна федерація кожного року підписує договір про співпрацю з Управлінням у справах молоді та спорту обласної державної адміністрації, згідно з яким федерації надано права сприяти розвитку сумо, пропаганді цього виду спорту, затверджувати збірну команду області на офіційні змагання та навчально-тренувальні збори, а також організації та проведенню офіційних міжнародних, всеукраїнських та обласних змагань на території Харківської області. Управління своєю чергою здійснює у встановленому порядку та в межах компетенції контроль за діяльністю федерації [2].

Опитування мешканців області, з числа пересічних громадян, показало, що більше 40% опитаних вважають сумо непопулярним видом спорту в нашій країні, 76% респондентів взагалі не цікавляться цим видом спорту і лише 4,3% цікавляться, при цьому виявлено низький рівень поінформованості населення щодо сумо. 80% опитаних вважають за потрібне розвивати сумо в Харківській області, для цього, на їх думку, слід активізувати маркетингову діяльність обласної Федерації, збільшити кількість трансляцій змагань і пізнавально-розважальних програм про сумо на телебаченні та створити офіційні сайти федерацій і клубів у мережі Інтернет і сторінки у соціальних мережах [1].

В процесі дослідження нами було розроблено Перспективний план розвитку сумо в Харківській області (далі План) для ГО «Харківська обласна федерація сумо». План сформовано на підставі Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», схваленої Указом Президента України від 9 лютого 2016 року № 42/2016 [3], головною метою якої є формування у суспільстві умов до оздоровчої рухової активності та здорового способу життя для формування здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності в державі.

План містить завдання, показники, заходи та терміни виконання. Його було представлено для оцінювання експертам, яких умовно було поділено на дві групи: науковці – викладачі закладів вищої освіти, які мають науковий ступінь та/або вчене звання (20 чоловік) та практики – працівники галузі фізичної культури та спорту (20 чоловік). На основі отриманих даних анкетування, яке проводилося за 5-бальною шкалою оцінювання, зроблено математико-статистичну обробку результатів дослідження. Використовувався метод описової статистики, метод перевірки статистичних гіпотез за критерієм знаків, метод експертних оцінок за розрахунком коефіцієнту конкордації, метод виявлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками за розрахунком коефіцієнту рангової кореляції Спірмена та коефіцієнту конкордації [5].

Комплекс показників розподілу випадкової величини, представлений дисперсією, стандартним відхиленням та коефіцієнтом варіації (табл. 1), свідчить про незначну варіативність оцінок в групі експертів-практиків (від 0,1% до 13%) та розходження думок в групі експертів-науковців (від 9% до 29%). Ці результати можна трактувати як узгодженість думок експертів-практиків та незначне коливання неузгодженості у експертів-науковців.

Таблиця 1

Математико-статистична обробка результатів опитування експертів

Об'єкти експертизи (показники), n=7	Група експертів	$\bar{O} \pm m$	Mo	Me	D	σ	v
Координація дій Федерації з органами державної влади у сфері фізичної культури та спорту та фізкультурно-спортивними організаціями	1 група*	4,6±0,17	5	5	0,57	0,75	16%
	2 група**	5,0±0,01	5	5	0,01	0,01	0,1%
Створення інфраструктури спортивних споруд для занять сумо	1 група*	4,8±0,10	5	5	0,20	0,44	9%
	2 група**	5,0±0,01	5	5	0,05	0,22	5%
Формування системи знань у населення щодо оздоровчих та виховних цінностей сумо	1 група*	3,8±0,25	4	4	1,22	1,11	29%
	2 група**	4,7±0,11	5	5	0,22	0,47	10%
Збільшення кількості загальнодоступних спортивних заходів з сумо для залучення широких верст населення	1 група*	4,2±0,24	5	4,5	1,19	1,09	26%
	2 група**	4,8±0,09	5	5	0,17	0,41	9%
Впровадження сумо у навчальний процес та позакласну роботу з фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти (розроблення методичних рекомендацій, поліпшення матеріально-технічного забезпечення)	1 група*	3,9±0,22	4	4	0,98	0,99	26%
	2 група**	4,6±0,11	5	5	0,26	0,51	11%
Впровадження у засобах масової інформації реклами фізкультурно-спортивних заходів з сумо, а також пізнавальних програм про сумо для осіб різного віку	1 група*	4,4±0,18	5	5	0,66	0,81	19%
	2 група**	4,7±0,11	5	5	0,22	0,47	10%
Зміцнення кадрового потенціалу	1 група*	4,6±0,14	5	5	0,37	0,60	13%
	2 група**	4,6±0,13	5	5	0,36	0,60	13%

*1 група експертів-науковців (n=20)

**2 група експертів-практиків (n=20)

З таблиці 1 видно, що показники репрезентативності думок експертів, виражених помилкою репрезентативності, є нормальними та не перевищують 10% від середніх показників. Таким чином, результати описової математичної статистики дають можливість проведення порівняльного аналізу результатів висловлення думок двох груп експертів 1 – науковці та 2 – практики. Для цього використаний непараметричний критерій знаків для рівнозначних вибірок.

Для критерію знаків наявність нормального розподілу випадкових величин необов'язковий, хоча в наших дослідженнях він виявлений. Виявлено достовірні відмінності між досліджуваними показниками під час опитування груп експертів науковців та практиків. За таблицею Ван дер Вардена інтервалом достовірності виступає [1–7]. Отриманий показник ($z=6$), потрапляє в заданий інтервал, що свідчить про наявність достовірних відмінностей в оцінках двох груп експертів ($p>0,01$). При цьому слід зазначити, що не було виявлено жодного негативного показника $z(-) = 0$, що свідчить про більш високу оцінку експертів-практиків відносно оцінок експертів-науковців. Згідно з отриманими показниками розроблений нами План можна вважати ефективним.

Для виявлення узгодженості думок експертів було розраховано коефіцієнт конкордації. Серед науковців та практиків спостерігається узгодженість думок щодо використання запропонованого нами Плану у роботі ГО «Харківська обласна федерація сумо», оскільки коефіцієнт конкордації $W=0,73$ і $W=0,71$; за $p>0,01$ у всіх

групах коефіцієнт конкордації $W \geq W_{gr}$. Рівень узгодженості думок експертів у кожній групі був високий та підтверджував достовірність проведеної експертизи.

Для виявлення взаємозв'язку між виставленими експертами оцінками було проведено кореляційний аналіз за методикою Спірмена (рангова кореляція), результати якого представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Узгодженість думок експертів науковців та практиків щодо оцінюваних показників (за коефіцієнтом кореляції)

Об'єкти експертизи (показники), n=7	\bar{O} балів експертів-науковців (m=20)	\bar{O} балів експертів-практиків (m=20)
Координація дій Федерації з органами державної влади у сфері фізичної культури та спорту та фізкультурно-спортивними організаціями	4,6	5
Створення інфраструктури спортивних споруд для занять сумо	4,8	5
Формування системи знань у населення щодо оздоровчих та виховних цінностей сумо	3,8	4,7
Збільшення кількості загальнодоступних спортивних заходів з сумо для залучення широких верств населення	4,2	4,8
Впровадження сумо у навчальний процес та позакласну роботу з фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти (розроблення методичних рекомендацій, поліпшення матеріально-технічного забезпечення)	3,9	4,6
Впровадження у засобах масової інформації реклами фізкультурно-спортивних заходів з сумо, а також пізнавальних програм про сумо для осіб різного віку	4,4	4,7
Зміцнення кадрового потенціалу	4,6	4,6
Середнє значення (\bar{O})	4,33	4,77
$\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (x_i - y_i)^2}{n(n^2 - 1)}$		0,96
p		<0,001

Отриманий показник коефіцієнта рангової кореляції $\rho = 0,96$ за $p > 0,001$ означає, що думки експертів є узгодженими, що своєю чергою підтверджує ефективність проведених експертиз щодо використання запропонованого нами Перспективного плану розвитку сумо в Харківській області.

Слід зазначити, що експерти обох груп достатньо високо оцінили запропонований нами План, про що свідчить загальна оцінка експертів, яка становить 4,55 балів з 5 можливих, при цьому оцінка експертів-практиків вища за оцінку експертів-науковців і становить – 4,77, тоді як оцінка експертів-науковців склала – 4,33. Цікавим виявився той факт, що, на думку експертів обох груп, найбільший вплив на розвиток сумо в Харківській області матимуть заходи, спрямовані на створення інфраструктури спортивних споруд для занять сумо. Найвищий бал експерти-практики також поставили показникам щодо координації дій ГО «Харківська обласна федерація сумо» з органами державної влади у сфері фізичної культури та спорту та фізкультурно-спортивними організаціями, а дещо нижчі (4,6 балів) оцінили впровадження сумо у навчальний процес та позакласну роботу з фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти (розроблення методичних рекомендацій, поліпшення матеріально-технічного забезпечення) та заходи щодо зміцнення кадрового потенціалу. Своєю чергою експерти-науковці теж на 4,6 балів оцінили заходи щодо зміцнення кадрового потенціалу, а ось впровадженню сумо у навчальний процес та позакласну роботу з фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти (розроблення методичних рекомендацій, поліпшення матеріально-технічного забезпечення) виставили 3,9 балів, найменший вплив на розвиток сумо у Харківській області, на думку експертів-науковців, матимуть заходи, спрямовані на формування у населення системи знань щодо оздоровчих та виховних цінностей сумо (3,8 балів).

Проведене дослідження дозволило зробити **висновок** про те, що розроблений нами Перспективний план розвитку сумо в Харківській області є ефективним, а його реалізація сприятиме громадській організації «Харківська обласна федерація сумо» у створенні необхідних умов для залучення широких верств населення до занять сумо. Це підтверджується високою оцінкою експертів, яка становить 4,55 балів. Дані є репрезентативними, про достовірність проведеної експертизи свідчить отриманий коефіцієнт конкордації, а коефіцієнт кореляції становить 0,96, що свідчить про узгодженість думок експертів.

Використана література:

1. Байрамов Р., Бондар А. Організаційно-управлінські засади діяльності Харківської обласної федерації сумо. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків, № 3(71). (2019). С. 26–31 DOI: <https://doi.org/10.15391/sns.v.2019-3.004>.
2. Менеджмент неолімпійського спорту (на прикладі сумо) / Р.Х. Байрамов та ін. *Стратегічне управління розвитком фізичної культури і спорту*. Харків, 2018. С. 123–126.
3. Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» : Указ Президента України від 09 лютого 2016 р. №42/2016. / Президент України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/42/2016> (дата звернення: 06.05.2019).
4. Про фізичну культуру і спорт : Закон України від 24 грудня 1993 р. № 3809-XII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3808-12/page2>. (дата звернення: 20.07.2019).
5. Руденко В. М. Математична статистика. Київ : Центр навчальної літератури, 2017. 304 с.

References:

1. Bairamov R.Kh., Bondar A.S. (2019) Orhanizatsiino-upravlinski zasady diialnosti Kharkivskoi Oblasnoi Federatsii Sumo [Organizational and managerial bases of activity of the Kharkiv Regional Sumo Federation.]. *Slobozans'kij naukovo-sportivnij visnik*. №3 (71). S. 26–31. [in Ukrainian] DOI: <https://doi.org/10.15391/sns.v.2019-3.004>
2. Bairamov R.Kh., Bondar A.S., Kotliar S.M., Kandrashchenko S.M. (2018) Menedzhment neolimpiiskoho sportu (na prykladi sumo) [Management of the non-Olympic sport (for example sumo)]. *Stratehichne upravlinnia rozvytkom fizychnoi kultury i sportu*. S. 123–126 [in Ukrainian]
3. President of Ukraine (2016). Decree of the President of Ukraine «On the National strategy for motor rehabilitation in Ukraine up to 2025 «Motor activity – a healthy lifestyle – a healthy nation» dated February 9, 2016. №42/2016. Kiev. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/42/2016> (data zvernennia: 06.05.2019).
4. Verkhovna Rada of Ukraine (2019). Law of Ukraine «About physical culture and sports» dated December 24, 1993 № 3809-XII. Kiev. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3808-12/page2> (data zvernennia: 20.07.2019).
5. Rudenko V.M. (2017) Matematychna statystyka [Mathematical statistics]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury. 304 s. [in Ukrainian]

Bairamov Ruslan Khalik ogly Perspectives for development of sumo in kharkiv region

The article presents the Prospective Sumo Development Plan in the Kharkiv region and the results of its expert evaluation, which was carried out by two groups of experts: scientists – teachers of higher educational institutions who have a scientific degree and / or academic title (20 people) and practitioners – workers in the field of physical culture and sports (20 people). The plan includes objectives, indicators, activities, deadlines. According to experts of both groups, the greatest impact on the development of sumo in the Kharkiv region will have activities aimed at creating the infrastructure of sports facilities for sumo classes.

Practitioners put the highest score on coordinating the activities of the public organization «Kharkiv Regional Sumo Federation» with state authorities in the field of physical culture and sports and physical education and sports organizations, 4.6 points appreciated the introduction of sumo into the educational process and extracurricular work on physical education in educational institutions and measures to strengthen human resources. scientists rated at 4.6 points measures to strengthen human resources, put 3.9 points the introduction of sumo in the educational process and extracurricular work on physical education in schools, according to experts, scientists will have the least impact on the development of sumo in the Kharkiv region, aimed at shaping the knowledge system about the health and educational values of sumo (3.8 points). The Plan is effective, and its implementation will contribute to the public organization "Kharkiv Regional Sumo Federation" to create the necessary conditions for attracting large segments of the population to sumo classes. This is confirmed by the high estimate of experts, which is 4.55 points, out of 5 possible, the correlation coefficient is 0.96, which indicates the consistency of expert opinions.

Key words: *sumo, Sumo Federation, prospective sumo development plan, expert assessment.*

СИСТЕМА ЕЛЕКТРОННОЇ ПІДТРИМКИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК НОВИЙ ЩАБЕЛЬ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

Стаття покликана показати необхідність створення єдиної системи підтримки освітнього процесу в Україні. Проведений нами аналіз наукових досліджень із питань дистанційного навчання дає змогу зробити висновки, що цей вид навчання виник досить давно і вдосконалюється разом науково-технічним прогресом. У нашій країні зараз є дисонанс між можливостями освіти та запитами сучасного суспільства до якості, методів та способів отримання освітніх послуг.

Розвиток інформаційного суспільства залежить від швидкості поширення та можливостей обробки інформації. Покращити ці методи передачі та обробки інформації може електронна освіта, яка зараз стрімко розвивається.

Розроблена нами електронна система підтримки освітнього процесу в школі це лише перший крок на шляху до створення цілісної системи, яка буде охоплювати всі навчальні заклади в нашій країні. Ця система створена з урахуванням потреб викладачів, учнів, батьків, адміністрації шкіл. Потрібно враховувати і педагогічні умови, які будуть реалізовані в межах розробки для покращення якості сприйняття інформації в межах системи. Ця система є вебресурсом (електронною школою), до якого завжди є доступ, що дає можливість використовувати його не лише для розширення можливостей школи, а й для підготовки учнів до ЗНО.

Можливості розробленої нами системи не обмежуються лише винесенням навчальних матеріалів до електронної школи. Електронна школа дає змогу батькам слідкувати за успішністю свої дітей, консультуватися з адміністрацією школи, стежити за шкільними новинами та багато інших важливих функцій. Учні можуть обробляти навчальні матеріали, самостійно оцінювати якість засвоєння матеріалу, а у разі необхідності звернутися за допомогою до викладача.

У статті повністю розкрито освітні можливості електронної школи «ION» та окреслено перспективи подальшого її вдосконалення.

Ключові слова: електронна школа, «ION», електронна підтримка освітнього процесу, електронна освіта, навчальний вебресурс, система освіти, дистанційне навчання, освітній процес.

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта потребує не тільки впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, а й створення і застосування електронних середовищ, призначених для підтримки та покращення освітнього процесу. Електронні середовища мають сприяти швидкому обміну інформаційними даними для навчальної діяльності і про навчальну діяльність, наприклад, SMART технології [1]. Подібні електронні розробки дадуть змогу без обмежень розширити аудиторію викладача та максимально наблизитися до будь-яких спеціальних потреб учнів чи студентів при здобутті ними якісної освіти, зокрема дистанційної. Країни, що володіють сучасними дистанційними технологіями навчання, залучають до навчання у своїх університетах студентів, незалежно від їх стану здоров'я чи географічного розташування, а самі студенти можуть обрати будь-який напрямок для реалізації свого потенціалу.

У Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» зазначено, що прагнення побудувати інформаційне суспільство є одним із найважливіших пріоритетів нашої країни. Суспільство має бути орієнтоване на загальнолюдські інтереси, спрямоване на розвиток, в якому кожний міг би створювати і накопичувати інформацію, мати до неї вільний доступ, використовувати і обмінюватися знаннями, з метою реалізації як власного потенціалу, так і підвищення якості життя. Одним із інструментів розвитку інформаційного суспільства є електронна освіта [2]. Саме впровадження систем електронної підтримки освітнього процесу дасть змогу створити умови для оновлення форм, засобів та методів викладання дисциплін, сприятиме розповсюдженню знань, зробить освіту доступнішою з можливістю побудови власної траєкторії навчання, а також розвитку в учнів та студентів компетентностей, що відповідають потребам сучасного ринку праці та допоможуть адаптуватися у прогресивному мінливому соціумі.

На цьому етапі розвитку сучасних технологій освіти в Україні потрібно створити систему електронної підтримки освітнього процесу, що дасть змогу покращити показники якості надання освітніх послуг. Зараз в Україні є декілька подібних систем, але вони не є цілісною системою, а можливості деяких з них обмежуються лише електронним журналом, що в нинішніх реаліях не досить для задоволення освітніх потреб. Розпочинати розробку та впровадження цілісної електронної системи підтримки освітнього процесу потрібно зі шкіл з використанням методичних рекомендацій щодо матеріалів, які будуть доступні в цій системі.

Опрацювання літературних джерел вітчизняних дослідників, зокрема спільної праці авторів В. В. Лапінського та А. М. Гуржія, дає змогу зробити висновок, що необхідним процесом для загального розвитку держави є створення електронних освітніх ресурсів, які набули поширення у країнах з високим рівнем розвитку системи освіти [3]. У статті зазначено, що такі високорозвинені держави, як Канада, США та Велика Британія вже мають системи електронних ресурсів, що містять банки електронних засобів навчання, загальнодоступний навчальний матеріал, та навіть систему, яка презентує передовий викладацький досвід та критерії оцінювання якості навчання.

Американський дослідник із питань оцінки ефективності вищої та середньої освіти в США Джон Сенер зазначав: «Освіта була, є і буде кіберизовуватися», тобто впровадження освітній процес нових технологій є процесом природнім. Він визначає «кібернізацію» як «адаптацію під цифрові технології». Сенер стверджує, що перша ера онлайн-освіти була присвячена забезпеченню доступу до освітніх матеріалів, а друга ера має потенціал для підвищення якості освіти в цілому, а не тільки онлайн-освіти. Мова йде не про зміну суті чи змісту переданого знання, а просто про зміну способу його передачі, збереження і генерування [9].

Професор Штурмського юридичного коледжу Денверського університету, Хоуп Кентор, у своїй праці з питання еволюції онлайн-освіти засвідчує те, що, наприклад, дистанційна освіта не є чимось новим, а бере початок ще з 1700-х років, коли дистанційне навчання відбувалось за допомогою листувань. Прогрес дистанційної освіти, протягом останніх 300 років, відбувався паралельно із науково технічною еволюцією, беручи на озброєння все нові й нові способи передачі, збереження та відтворення навчальних матеріалів [8].

Дослідженням проблематики впровадження та розвитку в Україні дистанційного навчання в освітній процес займалися також такі вітчизняні дослідники: М. І. Жалдак, Н. О. Петрина, Л. Т. Ониксимова, М. І. Садовий, О. М. Трифонова та інші, однак ні одна з наявних в Україні електронних систем підтримки освітнього процесу не задовольняє сучасним вимогам і можливостям інформативних технологій.

Метою є презентація нової системи підтримки освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах та окреслення перспектив її подальшого вдосконалення.

Під час вивчення цього питання були використані такі методи наукового дослідження: аналіз науково-методичної літератури та узагальнення і систематизація опрацьованого матеріалу, системний науково-методологічний аналіз підручників і навчальних посібників, наукових статей.

Нині в Україні, порівняно із країнами, наприклад, Європи, практично відсутня цілісна система електронної підтримки освітнього процесу. Зараз в освітніх закладах використовують електронні ресурси, які не є цілісною системою, а лише виконують окремі функції, наприклад: електронний журнал, онлайн-тестування, розклад, онлайн-курси і тому подібне.

Унаслідок аналізу низки найпоширеніших освітніх електронних систем, які зараз використовують українські школи та університети для підтримки освітнього процесу, нами, під керівництвом завідувачого кафедри фізики та методики навчання фізики Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка д. пед. н., проф. І. О. Мороза, створено систему електронної підтримки освітнього процесу в закладах середньої освіти під умовною назвою «ION» (<http://ion-school.pp.ua>).

Функціонал «ION» дає більш широкі можливості реалізації та створення нових освітніх задач, у порівнянні з існуючими в Україні аналогічними ресурсами, наприклад, «Електронна школа», якою вже користуються деякі заклади загальної середньої освіти.

Розроблений нами вебресурс готується до запуску з першого вересня 2019 року для апробації у кількох школах та коледжах України. На нашу думку, інноваційний проєкт «ION» – це новий щабель в організації освітнього простору, що наближує систему шкільної світи до сучасної цифрової освіти і є передумовою до переходу до цифрової економіки, адже сучасні школярі – це майбутні працівники та керівники підприємств, регіонів, міністерств і всієї країни. Отже, формування креативних, передових, сучасних ділових якостей цих керівників можливе лише за умови одержання ними освіти, яка опирається на сучасні досягнення науки і цифрові технології.

Пропонований нами вебресурс містить широкий спектр функціональних можливостей.

1. Матеріали для навчання.

База системи містить уже готові плани конспектів, які можна доповнювати і коригувати. Викладач під час створення навчального курсу може самостійно створювати власну траєкторію подачі матеріалу, вибирати навчальні матеріали із уже наявної бази матеріалів, а за необхідності корегувати їх на свій розсуд.

У вебдодатку є можливість зберігати матеріали у вигляді мультимедійних файлів різних типів: фото, відео, презентації, файли програм динамічної математики, таблиці, діаграми тощо.

Учні мають доступ до підручників чи навчальних посібників, можливість переглядати матеріали роботи в класі, записи відео уроків, та брати участь в онлайн-конференціях чи отримувати онлайн-консультації у вчителів-предметників.

2. Завдання до матеріалів.

Учні зможуть отримувати завдання різних типів, виконувати їх офлайн чи онлайн, що дасть змогу оперативно оцінювати якість засвоєних знань: тестування, лабораторні роботи, роботи у програмах динамічної математики, завдання, що потребують розгорнутої відповіді, творчі завдання з прикріпленням файлу, тощо. Зареєструвавшись одноразово на ресурсі, не буде необхідності шукати електронну пошту вчителя, щоб відправити виконане завдання, чи реєструватися на додаткових ресурсах, що дасть змогу взаємодіяти з усіма вчителями на одному додатку, навіть у власному смартфоні.

3. Електронний журнал.

Учитель має змогу не тільки виставити поточні, самостійні, контрольні, семестрові та річні оцінки, а і пропуски та атестації. Наприклад, через мобільний телефон чи комп'ютер батьки зможуть стежити за успішністю своєї дитини та відвідуванням школи, а учні в свою чергу – за динамікою власної успішності та місцем у рейтингу серед інших учнів класу.

4. Рейтинги.

Функціонал вебдодатку дасть змогу автоматично створювати мікро- та макро-рейтинги освітнього середовища. Залежно від типу профілю (учнівський, батьківський, вчительський, профіль класного керівника, профіль адміністратора) кожен матиме можливість переглянути та проаналізувати сформовані рейтинги:

– адміністратор – місце в рейтингу власної школи серед інших шкіл (критерії – результати олімпіад, показники ЗНО);

– вчитель – рейтинг викладачів (результати олімпіад, відсоток відмінників);

– учні – місце в рейтингу серед всього класу, школи чи предмету;

– батьки – рейтинги своїх дітей та шкіл і вчителів-предметників.

Ця функція буде корисною як під час складання звітної документації вчителем чи адміністрацією школи, так і для батьків, які прагнуть обрати найкращий навчальний заклад для своєї дитини.

5. Щоденник учня.

Цей вебресурс дає можливість авторизуватися на будь-якому пристрої з доступом до мережі Інтернет та переглянути чи навіть виконати домашнє завдання. Головна мета щоденника полягає у відображенні успішності учня з кожного предмету, у щоденнику також відображаються домашні завдання та оцінки за них (домашні завдання та оцінки мають змогу переглядати батьки). Це можна зробити безпосередньо на сайті чи у мобільному додатку. Повідомлення про нове завдання можна буде отримати як на мобільний додаток, так і на електронну пошту, Viber, Telegram, тощо.

6. Дошка оголошень.

Працівники школи, учні та батьки отримуватимуть повідомлення про проведення будь-якого шкільного і позашкільного заходу. Дошка оголошень буде розподілена за рівнем доступу до редагування та внесення інформації в залежності від профілю:

– оголошення на рівні адміністраторів – адміністратор створює загальні оголошення для всієї школи, для вчителів (приватні оголошення для одного або кількох окремих вчителів, загальні оголошення для всіх вчителів), класів (одного конкретного класу або декількох), учнів чи батьків;

– оголошення на рівні вчителів – вчитель створює оголошення на школу, класи (один, або декілька), батьків.

7. Кабінет лектора.

Після впровадження у навчальний процес запропонованої нами системи «ION», для проведення онлайн-лекцій, конференцій та лабораторних робіт не потрібно шукати додаткові онлайн-ресурси. «ION» включає в себе технологію, що дасть змогу транслювати доповідь спікера у супроводі презентації, онлайн взаємодіяти з аудиторією, ставлячи та відповідаючи на запитання, а також зберігати відеоматеріали на сервері для подальшого користування.

Такий функціонал сприятиме забезпеченню реалізації взаємодії учнів, батьків і надавачів освітніх послуг, а також досягненню освітніх та суспільних цілей таких, як:

– реалізація дистанційного навчання;

– дистанційна підготовка учнів до ДПА і ЗНО;

– зручна реалізація змішаного навчання;

– усунення прогалин у навчанні;

– вільний доступ до навчальних матеріалів;

– можливість самоосвіти;

– навчання учнів у власному темпі сприйняття інформації;

– контроль успішності учнів;

– можливість отримати освіту дітьми з вадами органів сприйняття;

– безпосередня комунікація між вчителем, учнем, батьками і адміністрацією школи;

– створення умовної конкуренції за місце у рейтингу шкіл, викладачів і учнів;

– наявність статистичних даних успішності для використання при формуванні звітів чи проведенні наукових досліджень.

Зареєструвавшись на цьому вебресурсі, кожен матиме можливість доступу не тільки до загальної публічної інформації, а також до інформації згідно з рівнем доступу залежно від типу профілю. Для забезпечення інкапсуляції школи, тобто можливості обмеження доступу до особистих даних вчителів чи закритої для публічного доступу інформації школи, реєстрація відбувається за такою схемою:

1. Ми реєструємо школу та запрошуємо адміністратора школи. Під адміністратором розуміється директор чи завуч.

2. Адміністратор школи створює класи та запрошує викладачів приєднатися до системи.

3. Викладачі створюють профіль де відображається публічна інформація. Класні керівники запрошують учнів закріпленого за ними класу та їх батьків. Так автоматично створюються база даних школи та списки учнів у класах.

Адміністратор школи може сам запросити учнів і батьків, або видалити профіль. Учні самі можуть додати своїх батьків до системи самостійно, під контролем класного керівника.

Під час реєстрації кожен користувач додатку отримує свій статус (батьки, учень, вчитель, адміністратор) і, в залежності від статусу, рівень доступу до інформації та можливостей її введення та редагування.

Можливості адміністратора школи:

- заповнення загальної публічної інформації про школу;
- запрошення, видалення і призупинення участі викладачів, учнів та батьків в проєкті;
- створення класів;
- закріплення та перезакріплення класів за класним керівником.
- перегляд журналів класу;
- перегляд рейтингів: учнів класу, класів, викладачів, шкіл;
- створення приватних чи публічних оголошень для: школи, викладачів (деяких викладачів), класів (деяких учнів) та батьків.

Можливості класного керівника:

- запрошення учнів і батьків;
- ведення особових справ учнів;
- перегляд: списків класу, профілів учнів, рейтингу учнів з будь-якого предмету;
- спілкування з учнями та батьками в межах вебдодатку, а також з адміністратором школи;
- створювати календарне планування та конспекти уроків з предмету;
- ведення журналу класу з власного предмету;
- створення матеріалів і завдань із предмета;
- створення оголошень для учнів чи конкретного учня.

Можливості вчителя-предметника:

- перегляд: списків класу, профілів учнів, рейтингу учнів з власного предмету;
- спілкування з учнями та батьками в межах вебдодатку, а також з адміністратором школи;
- створювати календарне планування та конспекти уроків з предмету;
- ведення журналу класу з власного предмета;
- створення матеріалів і завдань із предмета;
- проведення онлайн-лекцій як із зворотним зв'язком, так і в односторонньому порядку;
- створення оголошень для учнів чи конкретного учня.
- можливість консультування та обговорення матеріалів провідних науковців педуніверситету.

Можливості учня:

- перегляд успішності по предметам;
- листування з викладачем;
- опрацювання матеріалів з предметів;
- обговорення матеріалів;
- виконання завдань призначених викладачем;
- участь у «вебінарах»;
- перегляд оголошень;
- питання до вчителів і обговорення матеріалів.

Можливості батьків:

- перегляд успішності з предметів;
- листування з викладачем, класним керівником, та адміністратором (за запитом адміністратора);
- перегляд оголошень.

Окреслимо деякі вдосконалення та нововведення, які ми введемо в найближчому майбутньому:

- введення профілю класного керівника (на вебресурсі кожен вчитель буде створювати власну персональну сторінку, на якій відобразатиметься фото профілю, контактна інформація, відомості стосовно професійної діяльності, оголошення та класне керівництво);
- особисті повідомлення окремим батькам (адміністрація школи, класний керівник чи будь який вчитель-предметник зможе контактувати безпосередньо з батьками кожного з учнів школи);
- повноцінний щоденник учня на кшталт друкованого з домашніми завданнями (аналог звичного щоденника забезпечить зручність та зрозумілість функціонування додатку);
- онлайн-діалоги (функція онлайн-діалогу забезпечить можливість швидкого та зручного обміну інформацією між працівниками школи та учнями за схемою: адміністратор – вчитель, вчитель – вчитель, вчитель – учень, учень – вчитель);
- створення бібліотеки підручників і методичних матеріалів для вчителів (бібліотекою на вебресурсі зможе користуватися як учень, так і вчитель для вдосконалення педагогічної майстерності та поповнення власної педагогічної скарбнички);
- вдосконалення кабінету лектора (ведення аудіодіалогів онлайн, дискусії з керуванням учасників вебінару (щоб уникнути одночасних аудіо діалогів декількох учасників, вчитель сам обирає кому надати слово));
- формат журналу подібний до стандартного (аналог сторінки журналу стане не тільки зручним, завдяки звичному формату, але й оснащений автоматичним заповненням клітинок з прізвищами, що автоматично формуватиметься із зареєстрованих учнів, алгоритмом підрахунку підсумкових оцінок та можливістю друку таблиці).

Висновки. Електронна підтримка процесів навчання, проведення наукових досліджень і управління освітнім процесом за допомогою цього вебресурсу загалом сприятиме підвищенню якості освітніх послуг та інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір.

Перспективи подальшого розвитку вбачаємо в такому:

- створити повноцінну віртуальну школу, в якій зможуть навчатися діти, що не можуть відвідувати школу у зв'язку із особливими потребами;
- спростити управління школою;
- розширити інтерактивні можливості створення і обробки матеріалів та завдань, створивши чи підключивши спеціалізовані програмно-інструментальні засоби для обробки відео, фото, створення презентацій, таблиць, графічних 2D та 3D зображень, діаграм, інфографіки, динамічних схем та іншого освітнього контенту;
- створити публічну сторінку школи, де доступ до інформації матиме кожний охочий;
- вдосконалити методи батьківського контролю та створити батьківський комітет із публічною сторінкою та можливістю реалізації функцій комітету онлайн;
- залучити всіх учасників до модернізації ресурсу через прийняття рекомендацій, націлених на вдосконалення роботи додатку та освітнього процесу в цілому;
- синтезувати єдиний освітній простір, тобто мережу освітніх закладів всіх рівнів, де учень, одноразово зареєструвавшись, автоматично переводиться системою в наступний клас, а далі в коледж чи університет. На ресурсі будуть внесені та збережені всі дані про учня, включаючи успішність, досягнення у навчальній, суспільній, творчій, спортивній і науковій діяльності, результати ЗНО, ДПА, вступних іспитів тощо.

Використана література:

1. Балабан Я. Р., Іваній В. С., Мороз І. О. Використання SMART-технологій в організації навчального середовища вивчення фізики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 8 (72).
2. Концептуальні засади розвитку електронної освіти в Україні. URL: <http://www.mon.gov.ua> (дата звернення: 06.07.2019).
3. Лапінський В. В. та Гуржій А. М. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загально-освітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 15. С. 30–37.
4. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал впровадження дистанційних форм навчання. *Матеріали науково-методичного семінару «Інформаційні технології в навчальному процесі»*. Одеса : Вид. ВМВ, 2009. С. 6–8.
5. Петрина Н. О., Онисимова Л. Т. Інформаційне забезпечення процесів освіти і науки в умовах становлення інформаційного суспільства. URL: <http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2660/3/Petrina%202.pdf> (дата звернення: 01.07.2019).
6. Садовий М. І., Трифонова О. М. Дистанційна освіта в умовах використання хмарних технологій як основа профорієнтаційної роботи з абітурієнтами. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/840/1/cloud.pdf> (дата звернення: 16.06.2019).
7. «Електронна школа». Запровадження системи інтернет-щоденника для школярів. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/1353816.html> (дата звернення: 18.06.2019).
8. Kentnor H. Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States (August 13, 2015). *Curriculum and Teaching Dialogue*. 2015. Vol. 17. Nos. 1 & 2; U Denver Legal Studies Research Paper No. 15-41. *SSRN*. URL: <https://ssrn.com/abstract=2643748>.
9. Sener J. The seven futures of American education: Improving learning and teaching in a screen captured world. North Charleston, SC : CreateSpace, 2012. URL: https://www.amazon.com/Seven-Futures-American-Education-Screen-Captured/dp/146797336X/ref=ntt_at_ep_dpt_1.

References:

1. Balaban Ya. R., Ivaniy V. S., Moroz I. O. Vykorystannya SMART-tekhnologiy v orhanizatsiyi navchal'noho seredovyscha yuvchennya fizyky. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyini tekhnolohiyi*. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2017. № 8 (72) [in Ukrainian].
2. Kontseptual'ni zasady rozvytku elektronnoyi osvity v Ukrayini. URL: <http://www.mon.gov.ua> (data zvernennya: 06.07.2019) [in Ukrainian].
3. Lapins'kyy V. V. ta Hurzhiy A. M. Elektronni osvitni resursy yak osnova suchasnoho navchal'noho seredovyscha zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. *Informatsiyini tekhnolohiyi v osviti*. 2013. № 15. S. 30–37 [in Ukrainian].
4. Zhaldak M. I. Pedahohichnyy potentsial vprovadzhennya dystantsiynykh form navchannya. *Materialy naukovy-metodychnoho seminaru «Informatsiyini tekhnolohiyi v navchal'nomu protsesi»*. Odessa : Vyd. VMV. S. 6–8 [in Ukrainian].
5. Petryna N. O., Onyksymova L. T. Informatsiyne zabezpechennya protsesiv osvity i nauky v umovakh stanovlennya informatsiynoho suspil'stva. URL: <http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2660/3/Petrina%202.pdf> (data zvernennya: 01.07.2019) [in Ukrainian].
6. Sadovyy M. I., Tryfonova O. M. Dystantsiyina osvity v umovakh vykorystannya khmarnykh tekhnologiy yak osnova proforiyentatsiyanoi roboty z abituriyentamy. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/840/1/cloud.pdf> (data zvernennya: 16.06.2019) [in Ukrainian].
7. «Elektronna shkola». Zaprovadzhennya systemy internet-shhodennyka dlya shkolyariv. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/1353816.html> (data zvernennya: 18.06.2019) [in Ukrainian].
8. Kentnor H. Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States (August 13, 2015). *Curriculum and Teaching Dialogue*. 2015. Vol. 17. Nos. 1 & 2; U Denver Legal Studies Research Paper No. 15-41. *SSRN*. URL: <https://ssrn.com/abstract=2643748> [in English].
9. Sener J. The seven futures of American education: Improving learning and teaching in a screen captured world. North Charleston, SC : CreateSpace, 2012. URL: https://www.amazon.com/Seven-Futures-American-Education-Screen-Captured/dp/146797336X/ref=ntt_at_ep_dpt_1 [in English].

Balaban Ya. R. Electronic educational protection support system as a new welded in the educational system

In article is intended to demonstrate the urgency of creating a unified system supporting the educational process in Ukraine. Analysis of research on distance learning allows us to conclude that this kind of training has arisen quite a long time and is improved together with scientific and technological progress. In our country, there is now dissonance between educational opportunities and the demands of modern society on the quality, methods and means of obtaining educational services.

The development of an information society depends on the speed of dissemination and the possibilities information processing. E-learning, which is now rapidly evolving, can improve these transfer and processing techniques.

The e-system developed by us to support the educational process at school is only the first step towards creating a coherent system that will cover all educational institutions in our country. This system is created taking into account the needs of teachers, students, parents, school administration. It is necessary to take into account the pedagogical conditions that will be implemented within the framework of the development to improve the quality of perception of information within the system. This system is a web resource (e-school), which is always accessible, which makes it possible to use it not only to expand the opportunities of the school, but also to prepare students for external testing.

The capabilities of the system we have developed are not limited to the delivery of educational materials to the e-school. The e-school allows parents to keep track of the success of their children, consult with the school administration, follow school news and many other important functions. Students can process teaching materials, independently assess the quality of material absorption, and if necessary, seek help from a teacher.

In this article the educational opportunities of the ION electronic school are fully revealed and the prospects for its further improvement are outlined.

Key words: *E-school, «ION», electronic support of educational process, electronic education, educational web resource, education system, distance learning, educational process.*

УДК 37.091.4Сухомлинський:37.015.31:17215:37.091.12.011.3-51

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.4>

Березівська Л. Д.

ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ВИХОВАННІ В УЧНІВ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У РУСЛІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

На основі аналізу педагогічних праць В. О. Сухомлинського розкрито його ідеї стосовно ролі вчителя у вихованні патріотичних почуттів учнів. У роботі зазначається, що формування любові та поваги до рідної землі – це важливий вектор навчально-виховного процесу, який дає можливість учням усебічно розвиватися та реалізовувати себе в дорослому житті.

Аргументовано, що виховання патріотичних почуттів має бути серцевиною освітнього процесу, де ключовою фігурою є вчитель, якому необхідно стати прикладом свідомого громадянина, який займає активну життєву позицію, знає історію свого народу, досконало володіє українською мовою задля формування у школярів високої патріотичної свідомості, почуття відповідальності за майбутнє країни, вірності й любові до Батьківщини, готовності служити їй, стати на її захист. Міркування видатного українського педагога, який працював в умовах радянської ідеології, не втратили своєї актуальності й у незалежній Україні в руслі розбудови нової української школи. Охарактеризовано методи та прийоми навчання, використовувані В. О. Сухомлинським у його педагогічній діяльності, які дають можливість учителю сприяти не лише накопиченню знань учнів, а й ефективному їх застосуванню в різних життєвих ситуаціях, виробленню основних загальних і предметних компетентностей, що є основою сучасної системи освіти. До найголовніших тверджень відомого педагога належать такі: на вчителя покладається відповідальна місія виховання в учнів любові до рідної землі, українського народу, його традицій і культури; школярі повинні усвідомлювати, що вони є відповідальними за майбутнє власної країни, її подальший розвиток; дієвими засобами виховання патріотичних почуттів є рідна мова та література, історія, казка, пісня, мистецтво, природа, що створюють необхідну психологічну атмосферу, яка допомагає збільшувати мотиваційний складник пізнання Батьківщини в усіх її сферах.

Ключові слова: *В. О. Сухомлинський, учитель, національно-патріотичне виховання школярів, патріотичні почуття учнів.*

Проблема патріотичного виховання учнів як майбутніх громадян суспільства має глобальний характер та є актуальною для всіх держав світу. Формування у школярів патріотичних почуттів, а саме любові до батьків, природи, мови й культури свого народу, до Батьківщини, є важливим складником освітнього процесу.

Сьогодні в незалежній Україні задекларовані мета, завдання, шляхи та форми національно-патріотичного виховання дітей і молоді у провідних освітніх документах (наприклад, Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року) [2; 3]. Так, у Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді поняття «патріотичне виховання» тлумачиться як «складник національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина – патріота України, гуманіста й демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до усладжування духовних та культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин» [2].

Одним зі стратегічних завдань освітньої сфери стало вдосконалення підготовки та перепідготовки кадрів, які займаються питаннями національного й патріотичного виховання дітей і молоді в системі освіти,

культури, спорту [1]. Педагогічна спадщина видатного українського педагога, дитячого письменника, директора Павлівської середньої школи В. О. Сухомлинського, незважаючи на те, що він працював в умовах радянської ідеології, є підвалиною для розбудови нової української школи, оскільки ґрунтується на таких загальнопедагогічних принципах, як дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, індивідуальний підхід. Зазначимо, що нині актуалізуються також його філософсько-педагогічні ідеї про виховання патріотичних почуттів в учнів та щодо провідної ролі вчителя в цьому процесі.

Творчий доробок В. О. Сухомлинського – це предмет різноаспектних наукових пошуків українських і зарубіжних учених, таких як М. Я. Антоненко, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, Н. М. Бібік, А. М. Богущ, Л. С. Бондар, Н. А. Калініченко, М. М. Марусинець, О. Б. Петренко, Г. П. Пустовіт, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська, В. Л. Федяєва, Е. Гартманн (Німеччина), А. Кокерілл (Австралія), Сяо Су (КНР), Х. Франгос (Греція) та інші. Ми також уже порушували питання щодо ідей педагога у процесі формування патріотичних почуттів у школярів [1]. Водночас більш ґрунтовного аналізу потребують його міркування стосовно ролі вчителя в патріотичному вихованні дітей і молоді задля їх осмислення в ході реалізації державної освітньої політики.

Мета статті – розкрити ідеї В. О. Сухомлинського щодо ролі вчителя у вихованні патріотичних почуттів учнів у ході розбудови нової української школи.

Для цього ми дослідили педагогічні праці В. О. Сухомлинського, зокрема його книги «Духовний світ школяра», «Як виховати справжню людину», «Павлівська середня школа», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Розмова з молодим директором», «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителів», «Щоб у серці жила Батьківщина» та статті «Могутній вихователь», «Про деякі сторони виховання радянського патріотизму», «Слово до спадкоємця» тощо.

Прогностичною є думка педагога про те, що в патріотичному вихованні найяскравіше виявляється проєктування людини, адже далекоглядний вихователь, формуючи патріотичні почуття й переконання, орієнтується на майбутнє [8, с. 133]. В. О. Сухомлинський підкреслював, що вихователь повинен «творити патріотичний стрижень людини», тобто допомагати дитині побачити світ навколо себе, «почути музику рідної природи» [8, с. 133–134].

Василь Олександрович вводить і тлумачить термін «патріотичне бачення світу», яке, на його переконання, повинен формувати вчитель в учня. Останній у дорослому житті, пригадуючи своє дитинство, зможе побачити «то струнку тополлю біля дороги, то зелений луг із жовтими вогниками – квіточками кульбаби, то ніжні пелюстки вишневого цвіту», заплющивши очі, «почути далеку пісню, яка доноситься з луку, пісню про те, як доспіває жито, пісню про вітер у широкому полі» [8, с. 135–136].

Саме вчителю, на думку В. О. Сухомлинського, необхідно навчити дітей захоплюватися красою рідної землі, що є найемоційнішим джерелом любові до Батьківщини. Для цього педагог, наприклад, неодноразово йшов зі школярами на вершину кургану, щоб милуватися «красою землі, яка народила нас, де жили діди й прадіди, де нам судилося прожити життя, повторити себе в дітях, постаріти та піти в землю, яка народила нас» [10, с. 256].

Проникливими й актуальними є поради Василя Олександровича вихователям, він говорить: «Водіть дітей у поле, покажіть їм квіти нашого українського степу, відкривайте очі їхні на це багатюще, невичерпне джерело краси рідної природи. У наших польових і лугових вітках – не тільки краса природи, а й багатства рідної мови, рідного слова. Свою могутню творчу душу вкладав наш народ у назви квіток і трав, у казки й легенди, і в кожній із них – безцінні перлини рідного слова, діаманти фантастичних образів і втілених у слово картин» [14, с. 15]. Як бачимо, перед учителем постає відповідальне завдання – через природу прищепити дітям любов до рідної мови, літератури, казки, традицій.

Крім того, педагог має розвивати в учнів любов до української народної пісні. Василь Олександрович наводив приклад про те, як він разом зі школярами зробив із бузини сопілку та загравав мелодію української народної пісні про веселого пастушка, акцентуючи увагу на сприйнятті цього вчинку дітьми – вони також виявили бажання опанувати гру на музичних інструментах. Уже через декілька днів учні грали мелодії народних пісень, зокрема «Ой на горі та й жінці жнуть» [10, с. 71].

В. О. Сухомлинський у ході вчительської праці з'ясував, що пісня допомагає розкрити перед дитиною красу рідного слова. Він писав: «У пісні слово постає в усій своїй красі та поетичній принадності, мелодія доносить до дитячої душі тонкощі відтінків і пахощі рідного слова, всю глибину почуттів і переживань, вкладених народом у своє духовне багатство» [14, с. 32]. Тому педагог разом зі школярами співав українські пісні «Садок вишневий коло хати», «Ой, у полі вітер віє, а жито половіє» [14, с. 33].

У своїх працях Василь Олександрович порушував проблему значення рідної мови у вихованні та навчанні дитини. Випробуванням шкільною практикою, проте й нині актуальним є такий засіб формування патріотичних почуттів учнів, як написання ними під керівництвом учителя творів-мініатюр, що відкривають «багатство рідної мови», «велич, силу і виразність рідного слова». У Павлівській середній школі впродовж 4 років початкового навчання під керівництвом учителя кожен учень складав по 40–50 творів-мініатюр [10, с. 201–202, 206].

Педагог називав рідну мову «повноводною річкою», «поезією». Завдання вчителя, на його думку, полягає в тому, щоб відкрити її поетичну грань перед дітьми, і це найважче в патріотичному вихованні. За допомогою уроків життя слова необхідно назавжди зберегти в душах вихованців яскраві картини дитинства, за словами педагога, «провести нитки – тонкі й міцні – від кожного серця до великого та безсмертного – до народу, до його невичерпної духовної культури» [8, с. 136–137].

У зверненні до вчителів В. О. Сухомлинський висловив думку про те, що рідне слово є могутнім засобом виховання патріотичних почуттів школярів. Він писав: «Слово – це ніби та стежинка, прямуючи якою, дитина здобуває громадянську зрілість, осмислює, хто вона, якому народові, якій землі зобов'язана своїм життям і щастям. Тож ведіть дитину цією стежкою, відкривайте вікно у світ за допомогою рідного слова, доносьте до найпотаємніших куточків дитячих сердець музику та аромат найдорожчого духовного багатства народу – рідну мову» [14, с. 22]. Ці ліричні, проникливі, одухотворені описи актуальні й для сучасної педагогіки. Видатний педагог доводив, що в рідній мові «уособлюється та втілюється краса всього, що творить народ своїми руками для наших днів і для прийдешніх поколінь, – краса наших сіл і міст, краса ланів, засіяних повнозерною пшеницею, краса лісу, що підносить зелені віти назустріч сонцю в посушливих степах» [14, с. 22].

Василь Олександрович вважав, що вчителі повинні широко використовувати казку як засіб патріотичного виховання. Він аргументував цю думку тим, що наші діди й прадіди через казку (наприклад, «Солом'яний бичок», «Івасик-Телесик», «Три брати» тощо) передавали нащадкам свої заповіді, любов до рідної землі. Нині актуалізується думка педагога про казку як «благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити», як «творіння народу», як «духовні багатства народної культури, пізнаючи які, дитина пізнає серцем життя народу» [10, с. 177–178, 184].

У Павлівській середній школі В. О. Сухомлинський створив «кімнату казки» та ляльковий театр і драматичний гурток при ній. Аналізуючи організаційні та змістові основи її діяльності, він зазначав, що серед казок різних народів пріоритетними мають бути українські народні казки. Наприклад, учні під керівництвом учителя інсценували українську народну казку «Рукавичка». Ці та багато інших дієвих форм сприяли відтворенню, збереженню й передачі українських традицій, а отже, і формуванню патріотичних почуттів учнів.

Педагог вважав, що вчителі у процесі виховання молодого покоління мають спиратися на духовність народу, оскільки «у душах наших вихованців відбувається те, в ім'я чого ми взагалі переступаємо щодня поріг школи: від кожного дитячого серця простягаються тисячі ниток до того великого й вічного, ім'я якому – народ, його мова, культура, література, мистецтво, слава тих, хто пішов від нас, і прекрасне майбутнє нових поколінь» [8, с. 136].

Звичайно, діяльність школи великою мірою залежить від директора, його світоглядних орієнтирів і переконань. Так, Василь Олександрович як директор Павлівської середньої школи щороку в підсумковій доповіді аналізував проблему патріотичного виховання, намагався узагальнено представити результати роботи педагогічного колективу щодо формування у школярів «патріотичного бачення світу» та готовності до виконання обов'язку перед Вітчизною. «Що зроблено конкретно для того, щоб кожний клаптик рідної землі, кожний пагорбок стали рідними, дорогими для дитини?» – головне питання, над яким він розмірковував [9, с. 624].

В. О. Сухомлинський як учитель і як директор школи прагнув, щоб «на першому місці серед усього, що відкривається перед людиною в навколишньому світі, були святині Вітчизни – земля, густо полита кров'ю героїв; праця нових поколінь, одухотворені ідеї служіння народу; образи героїв, які віддали життя за те, щоб Вітчизна наша завжди сяяла в ореолі слави й величі» [11, с. 402–403]. Він радив педагогам для патріотичного виховання учнів здійснювати подорожі рідним селом, районом, областю та загалом Україною, створювати в кожному класі куточки бойової слави земляків, вивчати історію Батьківщини «як вічно живу силу, яка створює громадянина» [8, с. 139, 147, 149].

Висновки. Отже, у результаті аналізу педагогічних праць В. О. Сухомлинського та сучасних нормативних документів концептуального характеру крізь призму проблеми виховання в учнів патріотичних почуттів доходимо висновку про те, що ідеї видатного педагога стосовно ролі вчителя в цьому процесі є актуальними й нині. Так, на вчителя покладається відповідальна місія виховання в дітей любові до рідної землі, українського народу, його традицій і культури. При цьому дієвими засобами виховання патріотичних почуттів є рідна мова й література, історія, казка, пісня, мистецтво, природа.

Теорія та методика виховання патріотичних почуттів школярів, розроблена й упроваджена Василем Олександровичем у діяльність Павлівської середньої школи, підтверджує положення Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015 р.), що саме вчитель реалізовує «в освітньому процесі принцип міжпоколінної наступності, який зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні» [2].

Сьогодні на часі є звернення Василя Олександровича до вчителів: «Нехай роки дитинства й отрочтва ваших вихованців будуть роками пізнання Вітчизни» [11, с. 402]. Ми не піддавали глибокому аналізу випробувані у творчій шкільній практиці форми та засоби виховання почуття патріотизму в учнів, якими рясніють твори В. О. Сухомлинського, що може стати предметом подальшого наукового дослідження.

Використана література:

1. Березівська Л. Д. Василь Сухомлинський про джерела формування в школярів патріотичних почуттів. *Рідна школа*. 2016. № 7. С. 10–15.
2. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2015 р. № 641 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15> (дата звернення: 05.06.2019).
3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 05.06.2019).
4. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1976. Т. 1. С. 209–400.

5. Сухомлинський В. О. Могутній вихователь. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1977. Т. 5. С. 495–499.
6. Сухомлинський В. О. Павлицька середня школа. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1977. Т. 4. С. 7–390.
7. Сухомлинський В. О. Про деякі сторони виховання радянського патріотизму. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1977. Т. 5. С. 29–35.
8. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1976. Т. 1. С. 55–208.
9. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1977. Т. 4. С. 391–626.
10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1977. Т. 3. С. 7–279.
11. Сухомлинський В. О. Слово до спадкоємця. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1977. Т. 5. С. 401–410.
12. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1976. Т. 2. С. 417–654.
13. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1976. Т. 2. С. 7–146.
14. Сухомлинський В. О. Щоб у серці жила Батьківщина. Київ : Знання, 1965. 80 с.
15. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1976. Т. 2. С. 149–416.

References:

1. Berezivska, L. D. (2016). Vasyl Sukhomlynskyi pro dzherela formuvannia v shkoliariv patriotychnykh pochuttiv [Vasyl Sukhomlynsky about the sources of formation of patriotic feelings in students]. *Ridna shkola*, no. 7, pp. 10–15 [in Ukrainian].
2. Ministry of Education and Science of Ukraine (2015). Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi, Zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi ta metodychnykh rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 chervnia 2015 r. № 641 [On approval of the Concept of national patriotic upbringing of children and youth, Measures to implement the Concept of national patriotic upbringing of children and youth and methodical recommendations on national patriotic upbringing in general educational institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 16, 2015 № 641]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15> [in Ukrainian].
3. Cabinet of Ministers of Ukraine (2016). Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-p [On approval 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: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 14, 2016 № 988-p]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> [in Ukrainian].
4. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Dukhovnyi svit shkoliara [The spiritual world of the schoolboy]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 1, pp. 209–400 [in Ukrainian].
5. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Mohutnyi vykhovatel [Powerful educator]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 5, pp. 495–499 [in Ukrainian].
6. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Pavlyska serednia shkola [Paul's High School]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 4, pp. 7–390 [in Ukrainian].
7. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Pro deiaki storony vykhovannia radianskoho patriotyizmu [Some aspects of the upbringing of Soviet patriotism]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 5, pp. 29–35 [in Ukrainian].
8. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoї osobystosti [Problems of upbringing of a well-developed personality]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 1, pp. 55–208 [in Ukrainian].
9. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Rozмова z molodym dyrektorem [Talking to a young director]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 4, pp. 391–626 [in Ukrainian].
10. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to the children]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 3, pp. 7–279 [in Ukrainian].
11. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Slovo do spadkoiemtsia [A word to the heir]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 5, pp. 401–410 [in Ukrainian].
12. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Sto porad uchytelevi [One hundred tips for the teacher]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 2, pp. 417–654 [in Ukrainian].
13. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Formuvannia komunistychnykh perekonan molodoho pokolinna [Formation of communist beliefs of the young generation]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 2, pp. 7–146 [in Ukrainian].
14. Sukhomlynskyi, V. O. (1965). Shchob u sertsii zhyla Batkivshchyna [So that the Motherland lives in the heart]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
15. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Yak vykhovaty spravzhniu liudynu [How to educate a real person]. *Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory* (in 5 vol.). Kyiv, vol. 2, pp. 149–416 [in Ukrainian].

Berezivska L. D. V. O. Sukhomlynsky's ideas on the role of the teacher in students' patriotic education feelings of the new Ukrainian school

On the basis of the analysis of pedagogical works of V. O. Sukhomlynsky his ideas concerning the role of the teacher in patriotic education feelings of students are revealed. Formation of love and respect for the native land is an important vector of the educational process, which enables students to fully develop and realize themselves in adulthood. It is argued that the education of patriotic feelings should be at the heart of the educational process, where the key figure is a teacher who needs to become an example of a conscious citizen, who takes an active life position, knows the history of his people, is fluent in Ukrainian for the formation of schoolchildren, for the future of the country, loyalty and love for the Motherland, readiness to serve her, to stand up for her. The considerations of a prominent Ukrainian teacher, who worked under the conditions of the Soviet ideologue, have not lost their relevance and nowadays in independent Ukraine in the course of building a new Ukrainian school. The methods and methods of teaching used in his pedagogical activity V. O. Sukhomlynsky allow the teacher not only to promote the accumulation of students' knowledge, but also their effective application in different life situations, to develop basic general and subject competences that are the basis of the modern education system. The main statements are as follows: the teacher is entrusted with the responsible mission of educating the students in the love of their native land, the Ukrainian people, their traditions and culture; students should be made aware that they are responsible for the future of their own country and its further development; effective means of nurturing patriotic feelings are native language and literature, history, fairy tale, song, art, nature, which create the necessary psychological atmosphere that helps to increase the motivational component of knowledge of the Motherland in all its spheres.

Key words: V. O. Sukhomlynsky, teacher, national-patriotic upbringing of students, students' patriotic feelings.

УДК 37.015.31:172:373.8:353.1

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.5>

Богомолова Н. М.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ РИС ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Події та зміни, які відбуваються у сучасному світі ставлять під загрозу існування традиційної моделі громадянства та визначають необхідність формування нового типу громадянина. В Україні реформування освіти пов'язано з вихованням особистості, відповідальної за власний свідомий вибір. Розвиток цього напрямку сучасної педагогічної науки обумовлено демократизацією суспільного життя, поважним відношенням до особистості, захистом гідності й прав кожної людини.

У статті здійснено аналіз сучасних наукових підходів з проблеми формування рис громадянськості у старшокласників. Визначено, що поняття «громадянськість» є предметом досліджень в рамках різних наук (філософії, політології, психології, педагогіки, правознавства, соціології). Встановлено, що погляди науковців щодо формування громадянськості різняться і оформлюються у термінах: властивості, якості, риси та цінності. Доведено, що громадянськість є важливим предметом дослідження у педагогіці, тому що є потреба виховання гідного громадянина держави та патріота.

Автором громадянськість розглядається як інтегративна системна властивість особистості, що характеризується сформованими суспільно значущими громадянськими якостями суб'єкта у формі сукупності відповідних особистісних рис, набутих ним в процесі інтеріоризації шляхом зовнішніх стосунків впродовж життєдіяльності, самоактуалізації та самореалізації у внутрішню ціннісно-нормативну поведінку.

Особистість у контексті досліджуваної проблеми розглядається через підготовку до життя у правовій, соціальній державі з розвиненим громадянським суспільством.

На підставі аналізу наукових досліджень обгрунтовано, що юнацький вік, який перепадає на час навчання у старшій школі, є сприятливим для формування рис громадянськості, оскільки є періодом інтенсивного формування особистості, трансформації мотивації, ціннісних орієнтацій та формування громадянської позиції.

Ключові слова: громадянин, громадянськість, громадянське виховання, держава, особистість, риси громадянськості, старшокласник.

Події та зміни, що мають місце в Європі і світі, глобальні загрози і відсутність безпеки, міграція населення, недовіра до традиційних політичних інститутів, форм правління і політичних лідерів, ставлять під загрозу існування традиційної моделі громадянства та визначають необхідність формування нового типу громадянина: не лише освіченого, але й активного, здатного зробити свій внесок у життя суспільства, країни, всього світу та взяти на себе більше відповідальності.

Головною метою консолідації нації є збереження загальнонаціональної єдності та поглиблення загальнонаціонального діалогу з метою збереження територіальної цілісності України. Саме в цьому полягає сенс державної політики в сфері освіти. Тому реформування освітянської галузі базується на такій фундаментальній засаді, пов'язаній з вихованням особистості державницького типу, який притаманна громадянська відповідальність за власний свідомий суспільний вибір.

Розвиток цього напрямку сучасної педагогічної науки й освітньої практики обумовлено самою суттю процесів демократизації й гуманізації суспільного життя, прагненням створити суспільство, у якому культивується поважне відношення до особистості, захист гідності й прав кожної людини.

Досліджуючи різні аспекти громадянськості, науковці розглядають цей феномен з різних підходів: особистісно-орієнтованого (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська), технологічного (О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Капська, М. Кларін, С. Сисова), діяльнісного (К. Альбуханова-Славська, В. Семиченко), аксіологічного (Б. Брагусь, М. Горлач, І. Жерносека).

Психолого-педагогічні аспекти виховання громадянських цінностей, які передбачають формування змін у свідомості, пов'язаних з почуттям громадянства, присвячені праці Н. Косаревої, Л. Крицької, К. Чорної та інших учених; професійно-педагогічний аспект формування громадянських цінностей досліджувався І. Вдовичиним, Ю. Завалевським, Н. Ржевською, Л. Рубашевською, М. Рудь та іншими науковцями.

Соціокультурний контекст формування громадянських цінностей старшокласників висвітлений у працях Г. Васківської, І. Жерносека, І. Єрмакова, М. Іванової, О. Киричука, Н. Лавриненко, С. Максимюк, С. Нартової-Бочеве, Л. Сохань та інших дослідників.

Поняття громадянськості розглядається у широкому колі наук, актуалізуючи наукові дослідження у різних галузях. Аналіз літератури з проблеми дослідження дав нам підстави стверджувати, що ряд науковців намагаються надати громадянськості універсальних характеристик, позбавляючи її національного змісту, етнічних і соціокультурних позапросторових обмежень, зорієнтованих на всезагальність і вселюдськість. Громадянськість при цьому розглядають як сукупність поглядів і переконань, що передбачає високий ступінь незалежності і свободи думок індивідуума щодо суспільства, інших людей і активне соціальне життя в конкретному соціумі.

Проте подальшого розроблення потребують розгляд цього феномену як інтегративної системної властивості особистості, що характеризується сформованими суспільно значущими громадянськими якостями суб'єкта у формі сукупності відповідних особистісних рис.

Метою статті є аналіз сучасних наукових підходів з проблеми формування рис громадянськості у старшокласників.

Громадянин – це людина, яка ідентифікує себе з певною країною, що породжує в неї певні духовно-моральні почуття щодо встановлених в ній порядків, її історії й культури, а також наділена відповідним юридичним статусом. Набуваючи статусу *громадянина* конкретної держави (громадянського стану), людина стає суб'єктом політико-правових відносин – отримує встановлені у цій державі права, покладає на себе певні обов'язки перед нею, набуває можливості брати участь у житті громади та впливати на прийняття рішень [12].

Поняття «громадянськість» увібрало в себе багатоманітні аспекти, що стають предметом розгляду різних наук – філософії, політології, психології, педагогіки, правознавства, соціології у різних його аспектах.

Сучасна філософська думка розглядає громадянськість як особливу характеристику особистості, усвідомлення нею суспільного обов'язку, відповідальності. Дослідники наголошують на необхідності виховання свідомих, соціально активних громадян (В. Андрущенко, Л. Архангельський, В. Кремень, Л. Сохань, В. Шинкарук, Є. Шинкарук та інші).

Також наголос робиться на морально-етичному стані громадянськості, на наблизенні свідомості суспільства до розуміння таких життєво важливих ідеалів, як відповідальність, гідність, гуманність, совість тощо (Л. Беляєва, Е. Ільєнков, А. Титаренко).

Політологи підкреслюють важливість та неоднозначність таких характеристик громадянськості, як здатність та готовність відчувати себе громадянином (С. Рябов), усвідомлення належності до конкретної країни (Д. Арабаджієв).

Соціологи наголошують на тому, що громадянськість виражає зв'язок між конкретним громадянином держави й особистістю як суб'єктом суспільних відносин і діяльності (Д. Акімов, А. Білоус, В. Судаков та інші).

Психологи пов'язують громадянськість із процесами виховання і самовиховання особистості, її потребою до саморозвитку (І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук, В. Поплужний та інші вчені), виокремлюють громадянські якості особистості (Б. Ананьєв, І. Бех, Д. Фельдштейн, П. Чамата та інші).

Інші науковці зазначають, що громадянськість – це фундаментальна, інтегративна, моральна якість, світоглядно-психологічна характеристика особистості, яка виявляється в інтелектуальній, емоційно-ціннісній, діяльнісній сферах та цілеспрямовано формується у процесі громадянського виховання (Р. Арцишевський, Ю. Завалевський, П. Ігнатенко, Л. Рехтета, А. Розенберг, К. Чорна та інші).

О. Сухомлинська вважає громадянськість політичною соціально-психологічною якістю, яка властива для поведінки індивіда та характеризується усвідомленням себе повноправним громадянином країни з політично зрілою свідомістю, розвинутим почуттям патріотизму і не лише співпричетністю до долі своєї країни і свого народу, а й відповідно організованою діяльністю [16].

У сучасних дослідженнях також зустрічаємо інші визначення «громадянськості»:

– усвідомлення прав і обов'язків щодо держави, суспільства, почуття відповідальності за їхнє становище (С. Гончаренко) [7];

– зовнішня і внутрішня сторони структури особистості, які не просто взаємопов'язані, а є продовженням одна одної, оскільки внутрішня суть громадянськості особистості спонукає до прояву громадянських якостей у зовнішній формі: вчинках, діяльності, взаємовідносинах, а зовнішня форма прояву посилює внутрішню сутність громадянськості, актуалізує прояв громадянської позиції чи закріплює її (Ю. Завалевський) [8];

– готовність і здатність людини до активної участі у справах суспільства й держави (В. Горбатенко) [5];

– готовність людини реалізувати свої права та обов'язки перед суспільством і державою за свої вчинки (О. Пометун) [14].

Науковець П. Ігнатенко розкриває зміст поняття громадянськість як цілісне особистісне інтегроване психологічне утворення, що передбачає формування в особистості низки важливих стійких рис і вищих особистісних почуттів (любов до Батьківщини-України; готовність самовіддано працювати для її розквіту й процвітання і для максимального задоволення своїх матеріальних та духовних потреб, захищати її, підносити міжнародний авторитет; висока правосвідомість, сформована потреба дотримуватися правових норм і законів держави; досконале знання державної мови й постійна турбота про піднесення її престижу і функціонування в усіх сферах суспільного життя та побуту; повага до історико-культурних і державотворчих традицій українського народу і готовність продовжувати їх; усвідомлення своєї належності до рідного народу; діловитість, почуття господаря своєї землі, піклування про неї, екологію; моральна чистота й висока культура міжнаціонального спілкування та ін. [9, с. 23].

М. Рудь розглядає громадянськість як інтегративну єдність якостей і властивостей особистості, що визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення особистих соціально-значимих інтересів, цілей відповідно до наявних у суспільстві, державі умов, особистих потреб і можливостей, прийнятих моральних норм [15]; О. Кошолоп – як інтегрований комплекс якостей особистості, що визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально-значущої та індивідуально-необхідної мети у відповідності з наявними в суспільстві можливостями і дотриманням існуючих морально-правових норм [10, с. 9].

Громадянськість як складну соціокультурну проблему визначає О. Шапаренко, яка зауважує, що багатомірність цього феномена та різноманітність її інтерпретацій і тлумачень, обумовлюють необхідність звернення до цього поняття з принципово нових позицій у контексті соціально-філософського знання, а саме має розглядатися як така життєва позиція людини, яка включає в себе любов до Батьківщини, національну самосвідомість, гідність, громадянську активність, законослухняність, а також такі актуальні в сучасному світі характеристики людини, як толерантність, критичне мислення, здатність ідентифікувати себе з певною країною і одночасно відчувати себе повноправним громадянином планети Земля [17, с. 5, 7–8].

Погляд на громадянськість як на «абсолютні якості, риси індивіда» знаходимо у дослідженнях Н. Дерев'яно та В. Костів, які розглядають її через формування громадянської культури особистості та визначають як «інтегральну системну властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно-значущих інтегративних громадянських якостей, генетично заданих і соціально набутих у результаті функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції громадянської поведінки і зовнішніх громадянських ставлень особи в процесі її життєдіяльності та самореалізації» [7, с. 40, 272].

Досліджуючи формування рис громадянськості у старшокласників, Ю. Олексін визначає «*риси громадянськості*» як властивості характеру особистості, які сформувались у процесі діяльності шляхом інтеріоризації людиною громадянських цінностей суспільства й проявляються у вчинках і поведінці людини [13, с. 17].

Отже, можна стверджувати, що поняття «громадянськість» найбільше дотичне до предметного психолого-педагогічного комплексу, який стосується, з одного боку, своєрідної локалізації цієї властивості у психіці суб'єкта, а з іншого – виховання гідного громадянина держави, патріота.

За останнє десятиріччя актуалізувались пошуки вітчизняних дослідників у галузі зарубіжної теорії і практики, зокрема розглядалися проблеми виховання громадянськості у Франції, Західній Європі, Великій Британії, США, Канаді та інш.

Наприклад, О. Бажановська доводить, що головною особливістю виховання громадянськості учнів середньої школи у Франції є формування їх базових громадянських якостей, що ґрунтуються на міжкультурному й міждисциплінарному підходах та вміщує взаємодію різноманітних виховних інститутів (сім'я, школа, мас-медіа, церква, громадські організації і т. ін.); спирається на школу; ґрунтується на досвіді міжнародних організацій (Рада Європи, ЮНЕСКО, Європейський Союз), які дійшли спільної думки у вихованні демократії, миру, поваги до прав людини [2, с. 12].

Дослідниця О. Алексеева розглядає громадянськість як педагогічну діяльність, в процесі якої здійснюється спеціалізована, систематична підготовка громадян нового типу – мобільних, творчих, підприємливих, демократичних, відповідальних як за долю європейського континенту, так і людства загалом. Особлива увага приділяється вихованню власної гідності учнів та їх здатності поважати інших людей, а також прищепленню молоді почуття суспільного обов'язку й відповідальності [1, с. 4].

Досліджуючи громадянське виховання старшокласників у Великій Британії, М. Гурій зазначає, що британські педагоги розглядають громадянськість як ядро патріотизму і засіб виховання законослухняного громадянина, а громадянознавчу освіту старшокласників вважають однією із найважливіших передумов розвитку сучасного суспільства, що передбачає потребу формування таких рис особистості, як толерантність, активна громадянська позиція, пріоритет загальнолюдських цінностей, повага до закону, прагнення до соціальної гармонії тощо [6, с. 6].

Важливого значення набуває для України вивчення сучасних ефективних технологій виховання громадянина в Канаді, оскільки там, процеси націєтворення ускладнювались міжетнічним протистоянням, проблемами визнання і введення державної двомовності. Так, наприклад, І. В. Василенко доводить, що громадянськість в Канаді розглядається як активність громадян, спрямована на удосконалення суспільства шляхом економічної діяльності, соціального обслуговування, волонтерської роботи; відданість й лояльність до демократичного суспільства та держави; конструктивна критика умов політичного і громадського життя з метою його поліпшення.

Як цілісне особистісне утворення громадянськість виступає у вигляді її складових – громадянських якостей: співробітництво, пильність, дорадча досконалість та повага до закону (політичний аспект); відданість демократичному суспільству, толерантність, пріоритетність права (морально-етичний аспект); громадська активність, автономність, відповідальність та стриманість (аспект самоврядування). В основі аспектів громадянськості лежить почуття власної гідності, правосвідомість, законослухняність, громадянська культура [3, с. 7].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес науковців до досягнень американської педагогіки. Наприклад, досліджуючи громадянське виховання учнівської молоді в середній школі США, Т. Ліхневська визначає його особливості (розвиток індивідуальних здібностей, критичного мислення, відмова від створення наукової теорії виховання, оскільки кожна людина індивідуальна, формування особистості під впливом психоаналітичних та соціальних факторів), основні напрями змісту (формування політичної культури, правосвідомості, культури міжетнічних стосунків, мотивації до праці, усвідомлення моральних цінностей, забезпечення розуміння свободи) та тенденції його розвитку (посилення контролю з боку держави, прагнення до централізації під час розробки програм, розширення громадянського виховання шляхом введення нових технологічних курсів, посилення освітньої функції та встановлення тісного зв'язку із суспільними організаціями) [11, с. 11].

Узагальнюючи погляди та підходи сучасних науковців щодо проблеми громадянськості можемо стверджувати, що розвиток педагогічної думки пов'язаний з трансформацією цього базового поняття, яке, в свою чергу, обумовлене соціально-економічними змінами й культурними здобутками.

У нашому дослідженні ми розглядаємо *громадянськість* як інтегративну системну властивість особистості, що характеризується сформованими суспільно значущими громадянськими якостями суб'єкта у формі сукупності відповідних особистісних рис, набутих ним в процесі інтеріоризації впродовж життєдіяльності, самоактуалізації та самореалізації у внутрішню ціннісно-нормативну поведінку.

Особистість, яку ми розглядаємо у нашому дослідженні, – старшокласник, процес становлення якого відбувається відповідно реаліям сучасного суспільства. У контексті досліджуваної проблеми – це підготовка до життя у правовій, соціальній державі з розвиненим громадянським суспільством.

Науковці приділяють чимало уваги, досліджуючи особливості формування особистості саме в період ранньої юності під час навчання у старшій школі. Наприклад, у дослідженнях А. Аніщенко йдеться про соціалізацію юнацтва в умовах територіальної громади, А. Асманов розглядає психолого-педагогічні засади патріотичного виховання старшокласників М. Уйсімбаєва досліджує виховання соціальної активності старшокласників у проєктній діяльності; Т. Швець – громадянську соціалізацію старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу, Ю. Завалевський – формування громадянської спрямованості старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів та інше.

На основі проведених досліджень Ю. Олексін доводить, що значна роль у формуванні рис громадянськості належить саме старшій школі, яка розширює знання учнів про процеси та явища суспільного життя, права людини, сприяє формуванню громадянської позиції людини, її соціально-політичних орієнтацій. Дослідник стверджує, що на цьому ступені індивідуального розвитку формується готовність захищати свої права, права інших людей, будувати індивідуальну й колективну діяльність [13].

Отже, обрання саме цього вікового періоду для формування рис громадянськості як найсприятливішого, спричиняється його визначальними особливостями.

Висновки. На підставі аналізу сучасних наукових доробок встановлено, що поняття громадянськості у різних його аспектах є предметом дослідження філософії, політології, психології, педагогіки, правознавства, соціології тощо.

Єдиної позиції щодо сутності цього поняття немає, але ми визначили такі спільні риси, щодо змісту громадянськості – це інтегративна якість, яка дає можливість індивіду відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатним; характеристика особистості з державною самоідентифікацією, усвідомлення нею суспільного обов'язку та відповідальності; усвідомлення своїх прав і обов'язків щодо держави; духовно-моральна цінність, соціально-психологічна якість індивіда.

Погляди науковців щодо формування громадянськості різняться і оформлюються у різних термінах: властивості, якості, риси та цінності. Враховуючи, що поняття громадянськості є інтегративним, кожен науковець обирає термінологічний контекст відповідно до завдань свого дослідження.

Актуальними напрямками подальшого розроблення окресленої проблеми є визначення особливостей формування рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурного регіону.

Використана література:

1. Алексєєва О. В. Теорія і практика виховання громадянськості в школах Франції у контексті європейської інтеграції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2003. 18 с.
2. Бажановська О. В. Загальнолюдські цінності в контексті громадянського виховання учнів середньої школи у Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2004. 20 с.
3. Василенко І. В. Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2009. 20 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 373 с.
5. Горбатенко В. П. Громадянська освіта як чинник гуманізації суспільства. *Доба*. 2002. № 3. С. 2–5.
6. Гурій М. О. Громадянське виховання старшокласників у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2008. 20 с.
7. Дерев'яно Н. П., Костів В. І. Формування громадянської культури особистості школяра : навч.-метод. посіб. / за ред. В. І. Костіва. Київ, «Праймдрук», 2011. 352 с.
8. Завалевський Ю. І. Деякі аспекти формування громадянської спрямованості старшокласників у процесі виховної діяльності. *Педагогіка*. 2003. № 3. С. 12–14.
9. Ігнатенко П. Р. Громадянське виховання учнів засобами українського народознавства. *Українське народознавство і проблеми виховання учнів* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. : у 2-х ч. Івано-Франківськ, 1995. Ч. І. С. 22–24.
10. Кошолоп О. Ф. Громадянське виховання старшокласників у процесі історико-краєзнавчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2005. 20 с.
11. Ліхневська Т. А. Громадянське виховання учнівської молоді в середній школі США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2009. 20 с.
12. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / авт.-упор. Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко. Київ; Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
13. Олексін Ю. П. Навчання вітчизняної історії як засіб формування рис громадянськості старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 23 с.
14. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. Вип. 23. С. 18–20.

15. Рудь М. В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіону) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2002. 20 с.
16. Сухомлинська О. В. Громадянське виховання і сучасна освіта: від здобутого – до нових акцентів і наголосів. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 2 (87). С. 5–13.
17. Шапаренко О. В. Формування громадянськості в умовах соціокультурних трансформацій українського суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Харків, 2008. 25 с.

References:

1. Aleksieieva O. V. Teoriia i praktyka vykhovannia hromadianskosti v shkolakh Frantsii u konteksti yevropeiskoi intehratsii [A theory and practice of education of citizenship in schools of France in the context of European integration] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kyiv, 2003. 18 s. [in Ukrainian].
2. Bazhanovska O. V. Zahalnoлюдski tsinnosti v konteksti hromadianskoho vykhovannia uchniv serednoi shkoly u Frantsii [Common to all mankind values are in the context of civileducation of students of high school in France] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Luhansk, 2004. 20 s. [in Ukrainian].
3. Vasylenko I. V. Vykhovannia hromadianskosti studentiv zasobamy samovriaduvannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Kanady [Student citizenship education for self-government students in higher education institutions in Canada] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kyiv, 2009. 20 s. [in Ukrainian].
4. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 1997. 373 s. [in Ukrainian].
5. Horbatenko V. P. Hromadianska osvita yak chynnnyk humanizatsii suspilstva [Civil education as factor of humanizing of society]. *Doba*. 2002. № 3. S. 2–5 [in Ukrainian].
6. Hurii M. O. Hromadianske vykhovannia starshoklasnykiv u Velykii Brytanii [The civic education of high school students in the UK] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Drohobych, 2008. 20 s. [in Ukrainian].
7. Derevianko N. P., Kostiv V. I. Formuvannia hromadianskoi kultury osobystosti shkoliara [The formation of civil culture of the individual student] : navch.-metod. posib. / za red. V. I. Kostiva. Kyiv : «Pramdruk», 2011. 352 s. [in Ukrainian].
8. Zavalevskiy Yu. I. Deiaki aspekty formuvannia hromadianskoi spriamovanosti starshoklasnykiv u protsesi vykhovnoi diialnosti [Some aspects of formation of civil orientation of senior pupils in the process of educational activities]. *Pedahohika*. 2003. №3. S. 12–14 [in Ukrainian].
9. Ignatenko P. R. Hromadianske vykhovannia uchniv zasobamy ukraïnskoho narodoznavstva [Civil education of students by means of the Ukrainian Ethnology]. *Ukrainske narodoznavstvo i problemy vykhovannia uchniv* : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. : u 2-kh ch. Ivano-Frankivsk, 1995. Ch. I. S. 22–24. [in Ukrainian].
10. Kosholap O. F. Hromadianske vykhovannia starshoklasnykiv u protsesi istoriko-kraieznavchoi diialnosti [Civil education of senior pupils in the process of local history activities] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kherson, 2005. 20 s. [in Ukrainian].
11. Likhnevskaya T. A. Hromadianske vykhovannia uchnivskoi molodi v serednii shkoli SShA [Civic education for young students in high school USA] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Ternopil, 2009. 20 s. [in Ukrainian].
12. Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk [Adult education: a short glossary of terms.] / avt.-upor. L. B. Lukianova, O. V. Anishchenko. Kyiv; Nizhyn : PP Lysenko M. M. 108 s. [in Ukrainian].
13. Oleksin Yu. P. Navchannia vitchyznianii istorii yak zasib formuvannia rys hromadianskosti starshoklasnykiv [The teaching of national history as means of formation of the traits of a citizenship of high school seniors] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2006. 23 s. [in Ukrainian].
14. Pometun O. I. Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti: pohliad z pozytsii suchasnoi pedahohichnoi nauky [Formation of civil competence: a view from the position of modern pedagogical science]. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv*. 2005. Vyp. 23. S. 18–20 [in Ukrainian].
15. Rud M. V. Formuvannia hromadianskykh yakosteï starshoklasnykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly (v umovakh polikulturnoho rehionu) [The formation of civil qualities of students in educational process of comprehensive schools in the conditions of multicultural region] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Luhansk, 2002. 20 s. [in Ukrainian].
16. Sukhomlynska O. V. Hromadianske vykhovannia i suchasna osvita: vid zdobutoho – do novykh aktsentiv i naholosiv [Civic education and modern education: from made – to new emphases and accents]. *Pedahohika i psykholohiia*. 2015. № 2 (87). S. 5–13 [in Ukrainian].
17. Shaparenko O. V. Formuvannia hromadianskosti v umovakh sotsiokulturnykh transformatsii ukraïnskoho suspilstva [The formation of citizenship in terms of social and cultural transformation of the Ukrainian society] . avtoref. dys. ... kand. filoz. nauk : 09.00.03. Kharkiv, 2008. 25 s. [in Ukrainian].

Bogomolova N. M. The problem formation of citizenship in the higher school students in modern scientific researches

Events and changes that occur in the modern world threaten the existence of the traditional model of citizenship and determine the need to form a new type of citizen. In Ukraine, education reform is associated with the education of the individual responsible for his conscious choice. The development of this direction of modern pedagogical science is due to the democratization of public life, respect for the individual, protection of the dignity and rights of every person.

The article analyzes the modern scientific approaches to the problem of civic education among high school students. It is established that the concept of «citizenship» is the subject of research of various sciences (philosophy, political science, psychology, pedagogy, jurisprudence, sociology). The opinions of scientists on the problem of the formation of citizenship are different and expressed through the concepts: properties, qualities, features and values.

It is proved that citizenship is an important subject of study in pedagogy, because there is a need to educate a worthy citizen of the state and a patriot.

In the article, the author considers citizenship as an integrative system property of a person, which is characterized by formed socially significant civic qualities of a subject in the form of an aggregate of personality traits that are acquired through interiorization and manifest themselves in value-normative behavior.

Personality in the context of the studied problem is considered through preparation for life in a legal, social state with a developed civil society.

On the basis of the analysis of scientific research is reasonable, period of study of young men in high school is favorable for the formation of citizenship, because a personality is formed, the motivation of behavior and values changes, and citizenship is manifested.

Key words: citizen, citizenship, civic education, personality, state, features of citizenship, high school student.

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Висвітлено сутність самоосвітньої діяльності, її значення в процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, у професійній діяльності музиканта-педагога. Визначено, що вагоме місце в інструментальній підготовці студентів мистецької галузі належить інструментально-виконавській самопідготовці, яка сприяє залученню майбутніх учителів музики до виконавських традицій, норм музичної культури, художньо-естетичних цінностей. Окреслено питання про вимоги сучасного суспільства, яке потребує фахівців не з «механічно» набутими знаннями, а з духовно-особистісним, творчим і культурним досвідом, накопичення якого зумовлює соціалізацію майбутнього фахівця. Проте у статті зазначено, що інструментально-виконавська діяльність має значні резерви для виявлення індивідуальності студентів, розвитку їх самостійності та творчого потенціалу, що професійна діяльність учителя в умовах мінливого середовища стає все більш інноваційною, що дає змогу педагогу сформувати особистісну траєкторію професійного розвитку. Демократичні зрушення у галузі мистецької освіти потребують переосмислення та усвідомлення в суспільстві ролі самоосвітньої діяльності учителя музики як основного джерела творчості, важливого фактора у формуванні індивідуального стилю педагогічної діяльності, професійно-особистісного розвитку фахівця. Встановлено зв'язок між самоосвітньою музично-виконавською діяльністю в інструментальній підготовці майбутніх учителів музики та визначення рівня її впливу на розвиток професійного становлення майбутніх фахівців. Доведено, що успішність музичного виконавства значною мірою залежить від багатьох чинників, серед яких важливим є самоосвітня діяльність в процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

Ключові слова: самоосвіта, самопідготовка, інструментально-виконавська діяльність, інструментальна підготовка, виконавство, майбутні учителі музики.

Поширення значної кількості різноманітних методологічних підходів до підготовки педагогічних кадрів, які мають на меті перебудувати навчальний процес згідно з вимогами суспільства, потребують глибокого та змістовного аналізу. Однак, незважаючи на цю різноманітність, можна окреслити певну спільність цілей підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. До них відносять такі як: формування здібностей до самоосвіти, саморозвитку, творчого вирішення проблем; створення нової системи цінностей.

Особливо великого попиту набуває інструментальна музична педагогіка, інтерес до якої зумовив активізацію наукових підходів до виконавської підготовки майбутніх учителів музики у класі гри на музичному інструменті. Значення інструментальної підготовки до діяльності учителя музики постійно підкреслюють у науковій літературі. Як зазначає Г. Ципін, «музиканту, який працює в школі, потрібен цілий комплекс практичних умінь та навичок, який передбачає читання з аркуша, акомпанемент тощо. Це стає можливим лише тоді, коли маєш міцний, капітальний фундамент загальної інструментальної майстерності» [6, с. 7].

«З усіх умінь, якими повинен оволодіти вчитель музики, слід виокремити володіння інструментом», – писав Д. Кабалевський у вступній статті до своєї програми з музики. В музичній педагогіці проблематика підготовки майбутніх учителів музики у класі гри на інструменті представлена більш широким спектром досліджень: від музично-виконавської майстерності, виконавської компетентності, виконавської культури до її стильових, образно-мисленневих аспектів, культурологічних, художньо-пізнавальних основ та методичного забезпечення.

Значущість інструментальної підготовки до музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музики, на нашу думку, є досить важливою складовою у сфері музичної освіти, оскільки у процесі становлення музиканта-фахівця відбувається розвиток позитивних якостей особистості, виявляється і спрямовується формування її індивідуальності, надається можливість розвинути творчі задатки, виховується готовність до подолання труднощів у роботі та стремління до самовиховання, самоосвіти і самотворення.

На думку вітчизняних науковців (Є. Бондарєвської, Г. Карпова, В. Серікова, Р. Чумичева та інших), професійна діяльність учителя в умовах мінливого середовища стає все більш інноваційною, що дає змогу педагогу сформувати особистісну траєкторію професійного розвитку. Демократичні зрушення у галузі мистецької освіти потребують переосмислення та усвідомлення в суспільстві ролі самоосвітньої діяльності учителя музики як основного джерела творчості, важливого фактора у формуванні індивідуального стилю педагогічної діяльності, професійно-особистісного розвитку фахівця.

На думку О. Рудницької, розвиток у студентів інструментального виконавства, емоційності до художньо-образної сфери музичних творів, які вони вивчають у інструментальному класі, сприятиме формуванню специфічних якостей їхньої професійної діяльності (уваги, уяви, виконавської пластичності, образної, логічної та психофізіологічної пам'яті, музичного мислення тощо) [3].

На думку науковця А. Гіро, «високий професіоналізм фахівця має бути заснованим на безперервному самовдосконаленні індивіда» [2, с. 1]. Отже, мотиваційна готовність до професійної самоосвітньої діяль-

ності, активний саморозвиток педагога-інструменталіста набуває особливого значення, необхідності інвестувати сили, енергію у процес, самореалізації. У наукових працях, на нашу думку, багато уваги приділено розгляду процесу самоосвіти і, частково, його мотивації. Так, у дослідженнях Ю. Азарова, Н. Гоноболіна, Д. Гришина, С. Єлканова, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Кухарева, І. Наумченко, В. Сластьоніна та інших визначено функції вдосконалення та саморозвитку учителя, обґрунтовано вимоги до його самоосвітньої культури. Мотиви професійного вдосконалення – інтерес до інструментальної діяльності, самоствердження, перспективи зростання, самооцінка тощо – охарактеризовано у працях С. Каркліна, Т. Крилова, Н. Луніна, Б. Мухіна, Є. Шелкова, М. Юр'єва. У трактуванні терміну «самоосвіта» особистості в науці склалися чіткі позиції і погляди: самоосвіта забезпечує можливість людині визначати свої погляди, позиції, удосконалювати професійну підготовку (Н. Крупська); педагогічна самоосвіта як автодидактика є складником професійної діяльності (В. Сластьонін).

Мета статті – обґрунтувати та з'ясувати роль самоосвітньої музично-виконавської діяльності в інструментальній підготовці майбутніх учителів музики та визначити рівень її впливу на розвиток професійного становлення майбутніх фахівців.

Проблеми вдосконалення професійної підготовки виконавців-інструменталістів піднімаються в роботах багатьох науковців. Звертаються до проблеми індивідуального навчання музиканта-виконавця в класі спеціального інструмента видатні майстри-музиканти – Л. Баренбойм, Г. Нейгауз, Г. Ципін [6], де у своїй спадщині широко висвітлюють набутий передовий педагогічний та виконавський досвід роботи в зазначеній галузі, підкреслюють найважливішу роль самопідготовки. Такі дослідники, як О. Рудницька [3], Р. Тельчарова розглядають особливості музично-виконавської інструментальної підготовки в педагогічних закладах вищої освіти. За висновком Р. Тельчарової, музично-виконавська підготовка студентів у класі спеціального інструменту представлена системою, що передбачає декілька взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих видів виконавської практики: «Перший безпосередньо пов'язаний із навчальною роботою і є її завершенням. Сюди належать такі виступи студентів, в яких передбачається їхній зв'язок зі слухачами – це академічні концерти, звітні концерти класу, участь у конкурсах тощо ін. Другий вид передбачає виконавську діяльність студентів, як майбутніх учителів музики у школі для дітей. Третій вид виконавської практики пов'язаний із суспільно-просвітницькою роботою студентів».

Підкреслюючи різноманітність виконавських видів діяльності учителя музики в школі, Г. Ципін перелічує їх у такому обсязі: «В стінах школи, у себе вдома учитель повинен бути готовим виконати по нотах, без попередньої підготовки незнайомий або малознайомий твір. У першому випадку участь у шкільній художній самодіяльності, керівництво різними формами позакласної роботи завжди можуть поставити його перед необхідністю швидко та оперативно оволодіти новим матеріалом. В другому випадку читання з аркуша поза школою – також важливий компонент професійної самопідготовки вчителя, який передбачає обов'язковою умовою постійне та систематичне розширення знань у галузі музичної літератури» [6, с. 111].

Зазначимо, що система вітчизняної освіти тривалий час розвивалася в руслі підходу, за яким пріоритетним було засвоєння майбутнім фахівцем відповідних знань із певної предметної сфери, проте без уваги до його здібностей, умінь і навичок. Для підготовки фахівців музично-педагогічної діяльності важливо було мати музичні здібності, які сприятимуть удосконаленню проведення уроків музики, при цьому вивченню психолого-педагогічних дисциплін надавали другорядного значення.

Останнім часом ситуація кардинально змінилася: конкретні предметні знання, зокрема галузь інструментальної підготовки, безумовно, визнано не першочергово важливими для освіти майбутнього фахівця. Метою його підготовки визначено виховання всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка орієнтується в сучасному кросс-культурному просторі та готова до корпоративної культури сприйняття потреб суспільства.

Як бачимо, формування професійної компетентності в системі освіти має інноваційний характер і протистоїть класичній педагогіці – «знання – уміння – навички», парадигма якої нині вже не домінує в українській освіті. Це пояснюють тим, що за сучасних умов значно швидше відбуваються інформаційні та соціальні зміни, ніж завершується період навчання у закладі вищої освіти. Звідси – криза парадигми освіти, що ґрунтувалася лише на передаванні студентам відповідних знань, умінь і навичок. Сучасне суспільство потребує фахівців не з «механічно» набутих знаннями, а з духовно-особистісним, творчим і культурним досвідом. Сучасна освіта не обмежена простим заучуванням і відтворенням отриманих знань, а передбачає культуровідповідне навчання – взаємодію навчання та викладання [3, с. 255].

На нашу думку, провідними напрямками вдосконалення музично-інструментальної підготовки є визначення особистісних якостей студента, пов'язаних із професійною компетентністю, формування його готовності до власного вдосконалення та саморозвитку. Саме тому проблему самопідготовки, самопізнання та самовдосконалення майбутнього вчителя музики слід вважати пріоритетною тенденцією системи вищої мистецької освіти. Загалом, для музично-педагогічної підготовки постає вагомою наявністю певного набору властивостей і здібностей, а також здатність гармонійно поєднувати й узагальнювати їх. У нашому контексті йдеться про професійно значущі особистісні якості вчителя музики.

За реалізацію організаторської, управлінської функцій вчителя музики відповідає організаційна підсистема якостей, складниками якої є: відповідальність, вимогливість, працездатність, ініціативність, організованість, наполегливість, самостійність, прагнення до професійної самопідготовки, саморегуляції (самоконтролю, самокорекції) тощо. Підсистема професійної спрямованості також значно детермінована ефективністю реалізації репетиційного та концертно-виконавського процесу. До її складників належать такі особистісні характеристики, як-от: високий рівень професійної мотивації, постійне прагнення до самовдосконалення шляхом багаточасової самопідготовки, адекватна самооцінка, гуманістична спрямованість, відповідальність, позитивне ставлення до себе.

Ретроспективний зріз, аналіз опрацьованої науково-методичної літератури та власний професійний досвід дає нам підстави стверджувати, що доволіна музично-інструментальна активність студентів мистецького напрямку у процесі інструментально-виконавської підготовки є вольовою самоорганізацією. Активізація цієї діяльності зумовлена наявністю осмисленої звукової мети, якісним рівнем розвитку музичного слуху, уяви, сприймання, пам'яті, звукотворчої волі і забезпечує творче осмислення художньої ідеї музичного твору, самостійний пошук виконавських засобів виразності, контроль й адекватну оцінку власного виконання. Проблема формування музично-інструментальної активності у процесі інструментально-виконавської підготовки – одна з найбільш актуальних і життєво необхідних для професійної діяльності майбутніх учителів музики. Її практичне вирішення відбувається шляхом створення домінантної установки на художньо осмислену творчу виконавську діяльність та інтенсифікацію контролюючо-оцінних навичок на основі ймовірного прогнозування процесу «живої» побудови ігрових рухів та їх звукового результату [6, с. 85].

Отже, процес професійної підготовки учителя музики у вищих мистецьких закладах освіти слід організовувати із забезпеченням його навчально-розвивального характеру, з урахуванням нерівномірності засвоєння студентами професійних знань і розвитку професійних здібностей. Відповідно, методи формування професійної компетентності повинні відзначатися зорієнтованістю на особистісний аспект майбутнього учителя музики: саморозвиток і генералізацію базових підсистем професійних якостей, активізацію механізмів самоорганізації та рівня самопідготовки в галузі інструментальної педагогіки.

Використана література:

1. Давидов М. А. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності. *Науковий вісник Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського*. Київ, 1999. Вип. 2. 44 с.
2. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв : «Іліон», 2005. 272 с.
3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
4. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наукове видання / НАПН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН ; Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. Київ, 2010. 362 с.
5. Теплова О. Ю. Формування готовності майбутніх вчителів музики до творчої самореалізації в умовах інструментально-виконавської практики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. Київ : НПУ, 2007. Вип. 4 (9). С. 92–95.
6. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие. Москва : «Просвещение», 1984. 176 с.

References:

1. Davidov M. A. Interpretacijni aspekti vikonavs'koj majsternosti. *Naukovij visnik Nacional'noi muzichnoi akademii im. P. I. Chajkovs'kogo*. Kyjiv, 1999. Vyp. 2. 44 s.
2. Pehota O. M., Star'eva A. M. Osobistisno orientovane navchannya: pidgotovka vchitelya : monografiya. Mikolayiv, 2005. 272 s.
3. Rudnic'ka O. P. Pedagogika: zagal'na ta mistec'ka : navchal'nij posibnik. Ternopil' : Navchal'na kniga – Bogdan, 2005. 360 s.
4. Sisoyeva S. O., Sokolova I. V. Problemi nepererвної profesijnoyi osviti: tezaurus naukovogo doslidzhennya : naukove vidannya / NAPN Ukraini ; In-t pedagogichnoї osviti i osviti doroslih, MON ; Mariupol's'kij derzh. Gumanitarnij un-t. Kyjiv, 2010. 362 s.
5. Teplova O. Yu. Formuvannya gotovnosti majbutnih vchiteliv muziki do tvorchoї samorealizacii v umovah instrumental'no-vikonavs'koї praktiki. *Naukovij chasopis Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova : zbirnik naukovih prac'. Seriya 14 : Teoriya i metodika mistec'koї osviti*. Kyjiv : NPU, 2007. Vyp. 4 (9). S. 92–95.
6. Cypin G. M. Obuchenie igre na fortepiano : ucheb. posobie. Moskva. : «Prosveshchenie», 1984. 176 s.

Bukhnieva O. A., Bankul L. D. Self-education in the instrumental preparation of future music teachers

The article highlights the essence of self-education activity, its importance in the process of instrumental training of future music teachers, and the professional activities of musician-teacher. Instrumental self-training is an important place in the instrumental training of students in the arts sector. It helps to attract future music teachers to the performing traditions, norms of musical culture, artistic and aesthetic values. Modern society requires specialists not from the «mechanically» acquired knowledge, but with the spiritual-personal, creative and cultural experience. The accumulation of this experience predetermines the socialization of the future specialist. At the same time, instrumental and performing activities have significant reserves for identifying students' individuality, developing their autonomy and creativity. The success of musical performance depends on many factors, among which self-education is important in the process of instrumental training for future music teachers.

Key words: self-education, instrumental-performing activity, instrumental training, future music teachers.

УДК 374.72

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.7>

Васильєва М. П.

СПІВВІДНОШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ І АНДРАГОГІЧНИХ ОСНОВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РІЗНОВІКОВІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ГРУПІ

Представлено аналіз вікового складу слухачів різновікової навчальної групи, яка може складатися з юнаків, студентів вищого, дорослих і осіб похилого віку; надано дефініцію поняття «дорослий слухач». Вказано на основні положення науки про навчання дорослих – андрагогіки, на яких повинно будуватися навчання дорослих слухачів. Пояснено різницю між педагогікою та андрагогікою, уточнено поняття «модель навчання». На основі п'яти основних параметрів, що характеризують слухачів різновікової навчальної групи (самосвідомість слухача; досвід слухача; готовність до навчання (мотивація) і мета навчання; застосування отриманих знань; участь в організації процесу навчання), здійснено співвідношення педагогічної та андрагогічної моделей навчання іноземної мови. Зроблено висновок, що процес навчання іноземної мови в різновіковій навчальній групі повинен будуватися на поєднанні педагогічної та андрагогічної моделей навчання. Відповідно до підвищення віку слухачів, більше спиратися на андрагогічну модель. Враховуючи той факт що, більшість слухачів у різновіковій навчальній групі становлять дорослі слухачі, розглянуто базові андрагогічні принципи навчання: принцип пріоритетності самостійного навчання; принцип спільної діяльності того, хто навчається з одногрупниками і викладачем при підготовці і в процесі навчання; принцип використання наявного позитивного життєвого досвіду, практичних знань, умінь, навичок слухача в якості основи навчання і джерела формування нових знань; принцип коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що перешкоджають засвоєнню нових знань; принцип індивідуального підходу до навчання; принцип рефлексивності; принцип затребуваності результатів навчання у практичній діяльності слухачів; принцип актуалізації результатів навчання; принцип елективності навчання; принцип системності навчання; принцип розвитку слухача. У статті стверджується, що під час організації навчання у різновіковій навчальній групі необхідно поєднувати андрагогічні та дидактичні принципи навчання з методичними принципами викладання іноземної мови.

Ключові слова: іноземна мова, педагогіка, андрагогіка, вік, дорослий слухач, модель навчання, педагогічна модель навчання, андрагогічна модель навчання, принципи навчання.

У зв'язку з процесами євроінтеграції, з певними змінами в політичному і соціальному житті держави, вивчення іноземних мов набуває все більшої популярності серед усіх верств населення, осіб різного віку і соціальної приналежності. Вивчити іноземну мову можна у вищих навчальних закладах, як на філологічних, так і на немовних факультетах, на курсах іноземних мов, в різноманітних лінгвістичних школах та центрах, в умовах корпоративного навчання, в університетах третього віку.

Для належної організації процесу навчання, викладачеві необхідно враховувати особливості контингенту слухачів, а також мету, зміст і умови навчання. У зв'язку з розширенням вікових меж студентства та впровадженням концепції освіти впродовж життя, в одній аудиторії вищого навчального закладу можуть знаходитися як юнаки, так і дорослі люди. На курсах іноземних мов в одній групі присутні учні старших класів шкіл, студенти вищого, дорослі й, навіть, люди похилого віку. Завданням викладача є забезпечити результативність навчання та створити комфортні умови для кожного із слухачів. Досягти цієї мети, на нашу думку, можна завдяки вдалому поєднанню педагогічної та андрагогічної моделей навчання іноземної мови в різновіковій навчальній групі.

Мета статті – проаналізувати співвідношення педагогічних і андрагогічних основ навчання іноземної мови в різновіковій навчальній групі.

Вивчення окремих аспектів психолого-педагогічної організації навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах займалися Г. Артамонова, Р. Безлюдний, І. Гіренко, Ю. Дегтярєва, І. Коваль, Ю. Колісник, Ю. Павловська. Наукові розвідки Н. Гордієнко, О. Горіної, В. Колісник, Ю. Павловської та Ю. Лаптінової присвячені особливостям організації навчання іноземних мов у різнорівневих групах.

Вивченням особливостей навчання дорослих займалися авторитетні вітчизняні та зарубіжні дослідники Т. Андрющенко, В. Войтко, О. Гуліна, Т. Завгородня, С. Змейов, Л. Лук'янова, М. Ноулз, О. Пашко. Численні роботи науковців В. Буренко, О. Гладкової, Т. Григор'євої, Р. Єфимової, А. Калиніної, Є. Кривоносової, Т. Модестової, О. Назарькова, Т. Польшиної, Є. Семенової, Т. Старкової, В. Тилець, Л. Цвяк, В. Шаравйова, О. Щербини, О. Шум, О. Яцишина присвячені психолого-педагогічним умовам навчання іноземної мови дорослих. Наукові розвідки О. Баніт, Г. Низодубова, О. Калиніної, Р. Преснер, О. Тарнопольського стосуються організаційно-педагогічних умов навчання дорослих поза межами вищівських навчальних програм. Проте проблема організації навчання іноземної мови в різновіковій навчальній групі ще не отримала належного висвітлення.

Як згадувалося вище, в умовах однієї групи можуть бути присутні юнаки, молоді люди, студенти вищих навчальних закладів, дорослі слухачі і, навіть, особи похилого віку.

Сьогодні вчені різних галузей гуманітарного знання – фізіологи, психологи, соціологи, дослідники проблем освіти – встановили, що людина протягом свого життя проходить через три великих, досить чітко визначених етапи, кожен з яких має свої особливості.

Перший етап можна визначити як «незрілість» і умовно поділити на дитинство, підлітковий вік, юність. Цей етап, згідно з оцінками різних дослідників, триває приблизно до 18–22 років.

Другий етап – дорослість – триває від 20 до приблизно 65 років (за різними оцінками – від 18–24 до 60–70 років). Його традиційно поділяють на перший зрілий вік (приблизно до 35 років), другий зрілий вік (приблизно до 50 років) та літній вік.

Після 65 років настає період похилого або «третього» віку [1, с. 131–135; 6, с. 12; 6, с. 53–54].

Кожен період життя людини має вже досить глибоко досліджені психофізіологічні, соціально-психологічні, професійні особливості, від яких залежить специфіка організації процесу навчання іноземної мови у цьому періоді. Вивченням проблем організації навчання людини в період незрілості займається наука про навчання дітей – *педагогіка*. Дослідженням особливостей організації навчання дорослої людини займається досить нова галузь наук про освіту – *андрагогіка*.

У теорії і практиці навчання ще й досі йдуть дебати щодо визначення дорослої людини з соціологічної, психологічної, педагогічної точок зору. Проаналізувавши і узагальнивши існуючі визначення, С. Змейов пропонує вважати дорослою людиною «особу, яка виконує соціально значущі продуктивні ролі (громадянина, працівника, члена родини), що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, відносно економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідальної самокерованої поведінки» [3, с. 65].

Основними положеннями андрагогіки, на яких саме будується процес навчання дорослої людини, є такі:

- 1) провідна роль у процесі навчання належить тому, хто навчається;
- 2) дорослий слухач прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування;
- 3) дорослий слухач має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може використовуватися в якості важливого джерела навчання як його самого, так і його колег;
- 4) доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; дорослий слухач розраховує на невідкладне застосування умінь, навичок, знань і якостей, отриманих під час навчання;
- 5) навчальна діяльність дорослого слухача в значній мірі визначається часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання;
- 6) процес навчання дорослої людини організований як спільна діяльність того, хто навчається та того, хто навчає на всіх його етапах: діагностики, планування, реалізації, оцінювання і, в певній мірі, корекції [2, с. 141–142].

Беручи до уваги неоднорідний склад різновікової навчальної групи (від підлітків та юнаків до дорослих і, навіть, похилих людей), ми робимо припущення, що навчання різновікової навчальної групи повинно відбуватися за умов вдалого поєднання педагогічної та андрагогічної моделей навчання. Коли ми говоримо про моделі навчання, ми маємо на увазі систематизований комплекс основних закономірностей діяльності того, хто навчається, та того, хто навчає. При цьому необхідно враховувати і інші компоненти навчального процесу – зміст, джерела, засоби, форми і методи навчання. Проте головною у моделі навчання є діяльність того, хто навчається (слухача), та того, хто навчає (викладача).

Слід зазначити, що не завжди дорослі слухачі проявляють необхідні якості, щоб навчатися за андрагогічною моделлю і, навпаки, деякі юнаки мають досить високий рівень самосвідомості і можуть навчатися згідно з андрагогічними принципами навчання. Крім того, навчання слухачів може переслідувати найрізноманітніші цілі і відбуватися в різноманітних умовах, які вимагають використання тих або інших технологічних дій, які не завжди будуть суто андрагогічними або педагогічними. Отже, відношення того або іншого слухача до незрілої або дорослої людини не вимагає автоматичного застосування чи то педагогічної чи андрагогічної моделі.

Обидві моделі навчання складаються з п'яти основних параметрів, що характеризують слухачів різновікової навчальної групи: самосвідомість слухача; досвід слухача; готовність до навчання (мотивація) і мета навчання; застосування отриманих знань; участь в організації процесу навчання [4, с. 99–100].

Розглянемо співвідношення педагогічної та андрагогічної моделей навчання іноземної мови в різновіковій навчальній групі за основними параметрами, які характеризують слухачів.

Самосвідомість слухача. В умовах різновікової навчальної групи можуть навчатися як учні старших класів шкіл, так і дорослі люди. У старшокласників ще не досить сформована особистість, вони мають залежний економічний та соціальний стан, не мають серйозної проблеми, задля рішення якої їм необхідно навчатися. Навчання старшокласників і деяких студентів початкових курсів відбувається за *педагогічною моделлю*, відповідно до якої викладач відіграє провідну роль у визначенні параметрів навчання. Згідно з *андрагогічною моделлю*, саме дорослі слухачі повинні відігравати визначальну роль в процесі свого навчання через те, що вони мають глибоку потребу в самостійності і самоврядуванні. Проте, як свідчить досвід, не всім слухачам вдається визначити параметри, зміст, форми та методи навчання. Все залежить від досвіду та тривалості вивчення іноземної мови. У цьому випадку перевага надається *педагогічній моделі* навчання.

Досвід слухача. Згідно з *андрагогічною моделлю* навчання, досвід слухача (побутовий, соціальний, професійний) може використовуватися в якості важливого джерела навчання як його самого, так і його колег. Учні старших класів шкіл і студенти здебільшого мають досвід навчальної діяльності. Студенти вищів можуть мати певний соціальний та професійний досвід. Чим дорослішою є людина, тим багатший її життєвий досвід. Крім того, дорослій людині притаманні розумність, критицизм, здатність до вирішення проблем. Сприйняття нових знань у дорослих нерозривно пов'язане з тим, що вже відомо слухачеві. Якщо нові

знання не співвідносяться з тим, що людині відомо, вона підсвідомо налаштовується на те, щоб відкинути такі знання [5, с. 52]. Безумовно, слухачі будь-якого віку вже мають певний досвід вивчення іноземної мови. Відповідно до головної мети вивчення іноземної мови – навчання життєвого спілкування, викладачеві слід використовувати елементи експерієнційного навчання, тобто навчання через практичний досвід. Експерієнційне навчання передбачає використання таких видів навчальних завдань, які імітують ситуації реального життєвого спілкування і базуються на досвіді слухачів. Прикладами експерієнційних видів навчальної діяльності є рольові ігри, драматизація, презентації з певних проблем, дискусії-обговорення, проектування.

Готовність до навчання (мотивація) і мета навчання. З точки зору педагогічної моделі, готовність учня школи до навчання визначається в основному зовнішніми причинами: примусом, тиском суспільства (сім'ї, друзів) на нього, загрозою життєвої невдачі в разі невиконання і т.д. Головним завданням викладача в цьому випадку є створення системи мотивації. Слід зазначити, що серед старшокласників та студентів нерідко трапляються слухачі, які вивчають іноземну мову задля досягнення конкретної мети і мають сильну внутрішню мотивацію. Що стосується дорослих слухачів, вони починають вивчати іноземну мову задля вирішення конкретної життєвої проблеми (подорожі, участь у конференціях, просування кар'єрними сходами, перспективи працевлаштування закордоном, тощо). Вони мають певну мету і намагаються якомога швидше отримати необхідні знання. Дорослі слухачі більш дисципліновані, сумлінно ставляться до навчання. Таким чином, у відповідності до андрагогічної моделі навчання, саме дорослий слухач відіграє провідну роль у формуванні мотивації і визначенні цілей свого навчання. Завданням викладача є створити сприятливі умови навчання, допомогти слухачеві з'ясувати або конкретизувати потреби у вивченні іноземної мови. Навчальні програми в повинні бути побудовані на основі їх можливого застосування в житті.

Застосування отриманих знань. В педагогічній моделі навчання може відбуватися на протязі тривалого часу, знання отримуються про запас, учні не потребують їх негайного використання. Особливістю андрагогічної моделі є негайна потреба дорослих у використанні знань. Курс навчання зорієнтовано на вирішення життєвих завдань. Він будується на основі розвитку умінь та навичок, необхідних для негайного використання іноземної мови в професійному або особистому житті.

Участь в організації процесу навчання. В педагогічній моделі домінуюче положення належить викладачу. Саме він визначає цілі, зміст, форми, методи, джерела та засоби навчання. Через наявність об'єктивних причин, таких як несформованість особистості, незначний життєвий досвід, залежне економічне становище, слухач займає підлегле становище і не може впливати на планування і оцінювання процесу навчання. Проте в андрагогічній моделі саме дорослі слухачі відіграють провідну роль у процесі навчання. Вони займають активну позицію в навчальному процесі. Дорослі не мають схильності імітувати інтерес. Вони висловлюють свою точку зору, якщо не згодні з викладачем. Виступаючи в ролі споживача освітніх послуг, дорослий слухач зацікавлений в якості «товару» і займає позицію вимогливого і критично налаштованого суб'єкта навчальної діяльності.

Отже, беручи до уваги віковий діапазон різновікової навчальної групи, рівень самосвідомості та різноманітність життєвого досвіду слухачів, вважаємо доцільним будувати процес навчання іноземної мови в різновіковій навчальній групі на поєднанні педагогічної та андрагогічної моделей навчання. Відповідно до підвищення віку слухачів, більше спиратися на андрагогічну модель.

Беручи до уваги той факт, що більшість слухачів у різновіковій початковій групі становлять саме дорослі, розглянемо базові андрагогічні принципи навчання, які становлять основи теорії навчання дорослих:

1. *Принцип пріоритетності самостійного навчання.* Дорослі слухачі є самокерованими особистостями, які чітко розуміють мету вивчення іноземної мови і можуть працювати самостійно. Залежно від віку, тренованості пізнавальних процесів та роду основної діяльності, дорослі мають різний темп засвоєння матеріалу. Через це їм комфортніше працювати у зручному для них темпі. Застосування цього принципу потребує від викладача завчасної підготовки та тиражування навчального матеріалу, застосування засобів інформаційних технологій тощо.

2. *Принцип спільної діяльності того, хто навчається з одногрупниками і викладачем при підготовці і в процесі навчання.* Перед початком вивчення іноземної мови в різновіковій навчальній групі, викладачеві слід потратити певний час на виявлення потреб слухачів. Це можна зробити за допомогою анкетування, бесіди, інтерв'ю, групового обговорення.

3. *Принцип використання наявного позитивного життєвого досвіду (перш за все, соціального і професійного), практичних знань, умінь, навичок того, хто навчається в якості основи навчання і джерела формування нових знань.* Цей принцип заснований на активних методах навчання, що стимулюють творчу роботу слухачів.

4. *Принцип коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що перешкоджають засвоєнню нових знань.* Дорослі слухачі розпочинають навчання, маючи певні стереотипи та сподівання щодо перебігу навчального процесу, своє ставлення до методик викладання. Досвід слухачів також може не відповідати потребам часу, цілям навчання. Викладачеві слід проводити бесіди, переконати слухача в неспроможності певних стереотипів, сприяти формуванню нових позицій, розкриттю нових перспектив тощо.

5. *Принцип індивідуального підходу до навчання.* В основі індивідуального підходу знаходиться оцінка особистості слухача, аналіз його професійної діяльності, соціального статусу і характеру взаємовідносин в

групі. Побудувати соціально-психологічний портрет слухача можна за допомогою анкетування, інтерв'ю, тестування.

6. *Принцип рефлексивності.* Цей принцип будується на свідомому ставленні дорослої людини до навчання, умінні оцінювати результати своїх досягнень.

7. *Принцип затребуваності результатів навчання у практичній діяльності слухачів.* Дорослі навчаються заради практичного застосування результатів навчання. Викладачеві слід враховувати потреби слухачів під час планування та організації процесу навчання.

8. *Принцип актуалізації результатів навчання (їх якнайшвидше використання на практиці).* Дорослі вчать заради отримання нового досвіду та намагаються негайно застосовувати набуті знання.

9. *Принцип елективності навчання.* Суть цього принципу полягає в тому, що дорослий слухач сам обирає місце, час, умови навчання. Йому належить вибір цілей, змісту, форм, методів, джерел, оцінювання результатів навчання.

10. *Принцип системності навчання.* Він полягає у відповідності цілей і змісту навчання його формам, методам, засобам навчання і оцінці результатів. Системність також розуміють і як систематичність, тобто безперервність або регулярність навчання з урахуванням результатів попереднього навчання і нових навчальних потреб.

11. *Принцип розвитку слухача.* Навчання повинно бути спрямоване на вдосконалення особистості, створення можливостей для самонавчання, отримання нових знань та навичок в процесі практичної діяльності людини.

Слід зауважити, що андрагогічні принципи не є протилежними дидактичним принципам педагогіки (принципам науковості, свідомості, посильності, міцності, активності, доступності, наочності, індивідуалізації, виховуючого навчання, систематичності та послідовності, колективності, проблемності, розвиваючого навчання). Певною мірою вони розвивають дидактичні принципи, а деякою мірою – доповнюють їх.

Безумовно, вищезгадані принципи є базовими для навчання дорослої аудиторії незалежно від дисципліни. Беручи до уваги особливості навчання предмета іноземна мова в різновіковій навчальній групі, ми доповнюємо їх такими методичними принципами навчання: врахування індивідуально-психологічних особливостей слухачів; формування впевненості і навчального потенціалу слухачів; принцип сумісної (спільної) діяльності, опора на досвід; вміння представити мову як систему взаємопов'язаних елементів; використання різних методів навчання; підбір навчальних матеріалів, що відразу використовують декілька органів чуття; принцип індивідуалізації навчання; принцип комунікативної свідомості; адекватна реакція викладача на емоційні прояви аудиторії; використання методів і прийомів, які зменшують вплив рідної мови; знання потреб слухачів та їхніх стратегій опанування відповідної теми; раціональний розподіл діяльності в часі; підтримка мотивації студентів групи.

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, слід зазначити, що навчання іноземної мови в різновіковій навчальній групі повинно відбуватися за умов вдалого поєднання педагогічної та андрагогічної моделей навчання. Враховуючи, що найімовірніше більшість слухачів у групі будуть становити дорослі слухачі, перевагу слід надавати андрагогічним принципам. Навчання повинно будуватися на врахуванні сімейного, соціального, професійного та лінгвістичного досвіду членів групи і будуватися на поєднанні андрагогічних та дидактичних принципів навчання з методичними принципами викладання іноземної мови.

Використана література:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград, 1968. 324 с.
2. Вылегжанина О. Е., Бавтрушева М. В. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической модели обучения. Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2009. № 1. С. 141–144.
3. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. Москва, 2003. 207 с.
4. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва, 2007. 272 с.
5. Козлова О. В. Интегративная технология обучения взрослых иностранному языку. *Современные наукоемкие технологии*. Москва, 2005. № 8. С. 52–53.
6. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва, 1985. 195 с.

References:

1. Anan'ev B. N. Chelovek kak predmet poznaniya [A Human Being as a Subject of Knowledge]. Leningrad, 1968. 324 s. [in Russian].
2. Vylegzhanina O. E., Bavtrusheva M. V. Sravnitelnyi analiz pedahohicheskoi i andrahohicheskoi modeli obucheniia [The Comparative Analysis of the Pedagogical and Andragogical Models of Instruction]. *Zhurnal Hrodnenskoho hosudarstvennogo meditsynskoho universiteta*. 2009. № 1. S. 141–144 [in Russian].
3. Zmeev S. Y. Andrahohika: osnovy teorii i tekhnologii obucheniia vzroslykh [Andragogy: the Fundamentals of the Theory and Technology of Teaching Adults]. Moskva, 2003. 207 s. [in Russian].
4. Zmeev S. Y. Andrahohika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniia vzroslykh [Andragogy: the Fundamentals of the Theory, History and Technology of Teaching Adults]. Moskva, 2007. 272 s. [in Russian].
5. Kozlova O. V. Intehratyvnaia tekhnolohiia obucheniia vzroslykh inostrannomu yazyku [The Integrative Technology of Teaching Adults a Foreign Language]. *Sovremennye naukoemkie tekhnolohii*. Moskva, 2005. № 8. S. 52–53. [in Russian].
6. Kuliutkyn Yu. N. Psikholohiia obucheniia vzroslykh [The Psychology of Teaching Adults]. Moskva, 1985. 195 s. [in Russian].

Vasylieva M. P. The correlation between the pedagogical and andragogical foundations of teaching a foreign language in a multi-aged group of learners

The article presents an analysis of the age structure of students of a multi-aged group, which may consist of teenagers, students of higher educational establishments, adults and the elderly. The definition of the concept «adult learner» is given. The basic foundations of the science of adult education – andragogy, on which teaching adult learners should be based are presented. The difference between pedagogy and andragogy is explained, the concept of «model of instruction» is specified. The correlation between the pedagogical and andragogical models of foreign language teaching based on the five main parameters is offered. The parameters are: a learner's self-awareness; a learner's experience; a learner's readiness for education (motivation) and the purpose of education; the obtained knowledge application; participation in the process of training. It is concluded that the process of teaching a foreign language in a multi-aged group of learners should be based on the combination of pedagogical and andragogical models of instruction. If there are mostly adults in a group, the andragogical model is preferred. Considering the fact that the majority of students in a multi-aged group of learners are adults, the fundamental andragogical principles are revealed. The principles are: the principle of the priority of independent education; the principle of joint activity of a learner with the groupmates and an instructor while preparing and realizing the process of education; the principle of using a learner's positive life experience, practical knowledge, and skills as a basis for education and the source for new knowledge formation; the principle of correcting the out-dated experience and personal settings that impede the new knowledge acquisition; the principle of an individual approach to learning; the principle of reflectivity; the principle of using the education outcomes in learners' practical activity; the principle of education results actualization; the principle of education electivity; the principle of systematic learning; the principle of a learner's development. The article states that while organizing the process of education in a multi-aged group of learners it is necessary to combine the andragogical and didactic principles of instruction with the methodological principles of teaching a foreign language.

Key words: foreign language, pedagogy, andragogy, age, adult learner; model of instruction, pedagogical model of instruction, andragogical model of instruction, principles of instruction.

УДК 373.013.42.011.3-057.88-053.6:005.336.2(045)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.8>

Великжаніна Д. В.

**ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ
У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

У статті зосереджено увагу на актуальності реалізації компетентнісного підходу в освіті та формування життєвої компетентності підростаючого покоління. Охарактеризовано роль соціального педагога в освітньому процесі щодо розвитку життєвої компетентності дітей, зокрема підлітків. Обґрунтовано необхідність фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку життєвої компетентності підлітків в закладах загальної середньої освіти.

Окреслено критерії, показники та рівні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів щодо формування ключових компетентностей для життя у підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти. Визначено й охарактеризовано діагностичний інструментарій дослідження готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками у школі в напрямі формування в них життєвої компетентності. Представлено результати діагностики професійної готовності майбутніх соціальних педагогів в означеному векторі та виявлено рівні її сформованості (високий, достатній, середній та низький) за визначеними автором критеріями такої готовності: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-ресурсним, діяльним і рефлексивним критеріями. Здійснено аналіз отриманих під час діагностики даних, зроблено висновок про необхідність здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів у вищезначеному напрямі.

Охарактеризовано перспективи щодо зміни отриманих під час діагностики результатів у позитивному напрямі, які вбачаємо у розробленні та апробації моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: життєва компетентність, заклад загальної середньої освіти, підліток, майбутній соціальний педагог, готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів, діагностика, критерії, показники та рівні професійної готовності, діагностичний інструментарій.

Сьогодні пріоритетом освіти у сучасній Україні є всебічний розвиток особистості, розвиток її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування 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, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [10].

Реалізація цього завдання має успішне вирішення за умов впровадження компетентнісного підходу до навчання та виховання учнів. Компетентнісний підхід в освіті спрямований на провадження освітньої діяльності з орієнтиром на формування у дітей життєво необхідних і важливих умінь та якостей, які не гіпотетично, а дійсно будуть в нагоді у повсякденному житті, корисними для застосування в усіх сферах жит-

тедіяльності людини XXI сторіччя. Такі компетентності об'єднує поняття «життєва компетентність», яка містить таке: здатності особистості до самостійного й творчого вирішення життєвих задач, будувати плани на власне життя та обирати стратегії їх досягнення, будувати індивідуальну освітню та професійну траєкторію; здатності до життєтворчості; здатності до успішної комунікації, взаємодії з оточуючими в різних життєвих ситуаціях; уміння попереджати й вирішувати конфліктні ситуації, уміння бути відповідальним за власні вчинки; володіння рідною та іноземними мовами; інформаційну, політичну, економічну, екологічну грамотність, культурну обізнаність та соціальну активність [6].

Освітній процес у сучасному закладі освіти передбачає створення доброзичливих і комфортних, змістовно насичених та практико зорієнтованих умов для набуття учнями життєвої компетентності, а помічником та наставником на цьому шляху дітям має виступати соціальний педагог. Увага соціального педагога зосереджується на допомозі дітям в оволодінні соціальними ролями, виробленні моделей суспільної поведінки, розкритті особистісного потенціалу та перспектив індивідуального розвитку, де особливе значення такої соціально-педагогічної діяльності набуває робота з дітьми підліткового віку.

Тому підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи в закладах загальної середньої освіти з підлітками в напрямі формування в них життєвої компетентності сприятиме як успішній соціалізації підростаючого покоління, зміцненню гуманістичних й змістовних позицій сучасної школи, реалізації компетентнісного підходу в освіті, так і позитивним змінам і розвитку професійної педагогічної освіти в контексті актуальних суспільних запитів.

Теоретичні засади та практичні аспекти професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх соціальних педагогів, є актуальними питаннями й розглядалися у дослідженнях багатьма вітчизняними науковцями. Наприклад, вивченню питань професійної підготовки педагогів в процесі здобуття ними вищої педагогічної освіти присвячені наукові праці В. Андрущенко, В. Галузинського, І. Зязюна, Є. Клімова, І. Ковчиної, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, М. Фіцули та інших; фахової підготовки соціальних педагогів – Р. Вайноли, О. Вакуленко, Л. Віннікової, О. Гомонюк, І. Доброскок, М. Євтуха, Н. Заверико, І. Зверєвої, Р. Зозуляк-Случик, А. Капської, О. Карпенко, С. Калаур, Л. Коваль, Н. Коляди, Т. Логвіненко, Л. Міщик, Н. Мирошниченко, Г. Олійник, О. Пожидаєвої, В. Поліщук, Ю. Поліщука, О. Пономаренко, Л. Романовської, Г. Слозанської, С. Харченко, Р. Чубук та інших учених. Особливості фахової підготовки соціальних педагогів до роботи з підлітками вивчали М. Волошенко, І. Гайдамашко, Н. Заверико, О. Ключко, Г. Майборода, М. Малькова, О. Наконечна, Н. Сайко, М. Чуносів, М. Ярошко та інші науковці. Проблему формування життєвої компетентності особистості вивчали П. Горностай, І. Єрмаков, В. Ляшенко, Г. Несен, В. Нечипоренко, В. Ніщета, О. Пометун, Д. Пузіков, О. Савченко, Л. Сохань, М. Степаненко, В. Циба, І. Ящук та інші дослідники.

Водночас проблема діагностики та формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до розвитку життєвої компетентності підлітків в закладах загальної середньої освіти досі на стала предметом педагогічних досліджень, що обумовлює її актуальність.

Метою статті є визначення й характеристика діагностичного інструментарію та виявлення на його основі рівнів сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів щодо формування життєвої компетентності підлітків в закладах загальної середньої освіти.

У дослідженні щодо визначення готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з підлітками щодо формування їх життєвої компетентності в умовах закладів загальної середньої освіти брали участь студенти комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків), комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів). Всього у дослідженні брали участь 318 студентів вищевказаних закладів вищої освіти (III та IV курси, напрям підготовки 6.01016 «Соціальна педагогіка», перший (бакалаврський) рівень вищої освіти; спеціальність 231 Соціальна робота (за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка»), перший (бакалаврський) рівень вищої освіти). Контрольну групу становили 153 студенти, а експериментальну – 165 студентів, що дає підстави стверджувати репрезентативність вибірок.

Дослідження готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти здійснювалось за допомогою критеріїв такої готовності: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-ресурсного, діяльнісного та рефлексивного. Кожен з критеріїв характеризується відповідними якісними показниками, сформованість яких, в свою чергу, студенти можуть виявити на високому, достатньому, середньому й низькому рівнях.

Розглянемо рівні сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти [1, с. 28]:

– *високий* – студенти мають стійку мотивацію до соціально-педагогічної роботи в школі; бажання працювати з підлітками, враховуючи їх індивідуальні характеристики; усвідомлення необхідності соціально-педагогічної роботи щодо розкриття життєтворчого потенціалу підлітків та набуття ними життєво важливих

здатностей; вмотивованість й відповідальність щодо провадження професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу в освіті; демонструють позитивні особистісні якості, важливі у роботі соціального педагога; мають прагнення до професійного зростання;

– *достатній* – студенти виявляють позитивне ставлення до професійної діяльності, зокрема, в напрямі формування життєвої компетентності підлітків; характеризуються стійким інтересом до соціально-педагогічної роботи в школі; виявляють позитивні особистісні характеристики, що здатні забезпечити ефективність професійної діяльності соціального педагога в роботі з підлітками; характеризуються здатністю використовувати свій потенціал щодо реалізації професійних завдань; виявляють здатність до здійснення об'єктивної оцінки своєї роботи, потребу у професійному самовдосконаленні;

– *середній* – студенти виявляють нестійку мотивацію до виконання професійної діяльності, до роботи у загальноосвітньому навчальному закладі; демонструють пасивність й недостатньою зацікавленістю у вирішенні проблем підлітків щодо їх особистісного й життєвого розвитку; виявляють прогалини у теоретичній та практичній підготовці; мають репродуктивний характер професійної діяльності; характеризуються відсутністю потреби аналізувати свою діяльність за фахом;

– *низький* – студенти не виявляють зацікавленості у роботі за фахом, виявляють байдуже ставлення до соціально-педагогічної діяльності у школі, до проблем підліткового середовища та актуальних питань сучасної освіти, зокрема розвитку життєвої компетентності підростаючого покоління; мають фрагментарні теоретичних знань та слабку практичну підготовку щодо роботи з підлітками; виявляють труднощі у реалізації соціально-педагогічних функцій, у використанні технологій формування життєвої компетентності дітей на практиці; демонструють невміння аналізувати власні професійні дії та результати.

Розглянемо показники мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладах загальної середньої освіти, ними є: виявлення інтересу студентів до обраної професії та вияв стійких мотивів до поглибленого й успішного вивчення фахових дисциплін, потреб у досягненні позитивних результатів у навчанні та практичній професійній діяльності; виявлення інтересу студентів до практичної роботи з дітьми у школі на засадах компетентнісного підходу в освіті; виявлення стійких мотивів щодо усвідомлення студентами значущості та розуміння необхідності розвитку життєвої компетентності дітей з огляду на сучасні життєві реалії суспільства; виявлення потреб студентів у саморозвитку, самоосвіті, особистісному й професійному зростанні; визначення гуманістичних й демократичних ціннісних орієнтацій студентів [1, с. 29].

Тож для визначення рівнів сформованості професійної готовності майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки до формування життєвої компетентності підлітків в школі за мотиваційно-ціннісним критерієм нами було використано такі діагностичні методики: методику визначення ключових мотивів обрання професії (Є. Павлютенков), методику вивчення мотивів навчальної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана, В. Якуніна), тест оцінки сили мотивації досягнення успіху (Т. Елерс), методику «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч), методику визначення особистісних якостей майбутнього педагога (Ф. Фідлер).

Методика визначення ключових мотивів обрання професії (Є. Павлютенков) призначена для виявлення 9 груп таких ключових мотивів щодо обрання професії: соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі мотиви, мотиви, що пов'язані із змістом професійної діяльності, а також матеріальні, престижні й утилітарні мотиви. Студентам було запропоновано 18 суджень стосовно професії, які вони мають оцінити, і більшість позитивних оцінок щодо кожної групи мотивів визначає їх градацію [3, с. 5–7].

Методика вивчення мотивів навчальної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана, В. Якуніна) містить 16 запитань щодо мотивів навчання студентів, спрямованих на визначення частоти найбільш значущих за всією досліджуваною вибіркою і визначення рангового місця у цій виборчій сукупності (ЗВО, студентська група та ін.) [9].

Тест оцінки сили мотивації досягнення успіху (Т. Елерс) передбачає 41 ствердження, погодження чи непогодження студентів з якими дає змогу визначити силу їх бажання й цілеспрямованість на досягнення успіху. Студенти мають набрати від 0 до 21 бала, що визначають градацію такої мотивації від низької до досить високої і, навіть, надто високої [9].

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч) спрямована на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини, змістовного боку спрямованості особистості, визначення її активності, поглядів, відносин із навколишнім світом. Методика передбачала роботу студентів із 18 картками, які відображають певні цінності, і які необхідно ранжувати за значущістю. Отже, відбувається ієрархізація студентами життєвих цінностей, що дозволяє отримати цілісну картину ціннісно-мотиваційної сфери кожного студента [9].

Методика визначення особистісних якостей майбутнього педагога (Ф. Фідлер) дає змогу виявити у студентів ряд особистісних якостей, серед яких: працелюбство, ініціативність, охайність, професійна грамотність, організованість, енергійність, відповідальність, здібність до роботи, доброзичливість, життєрадісність, широта кругозору, експресивність, наявність рефлексивної позиції. На опитувальному бланку майбутнім соціальним педагогом було запропоновано шкалу самооцінки, що містила сімнадцять особистісних ознак. Відповіді по кожному з пунктів оцінюються зліва направо від 1 до 15 балів. Чим лівіше розміщався знак-відповідь, тим нижче бал і тим більш позитивна самооцінка студента. За допомогою цієї методики ми отримали можливість визначити особистісні якості майбутніх соціальних педагогів [11, с. 336].

Узагальнені результати діагностики готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм, визначені за допомогою методу середнього підрахунку кількісних і якісних показників, представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Готовність майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм (констатувальний етап)

Рівень сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Осіб	%	Осіб	%
Низький	31	20,26 %	32	19,39 %
Середній	48	31,37 %	51	30,91 %
Достатній	62	40,52 %	66	40,00 %
Високий	12	7,84 %	16	9,70 %

Показниками когнітивно-ресурсного критерію готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків є: знання специфіки соціально-педагогічної діяльності у школі, вікових особливостей дітей, зокрема дітей підліткового віку та кола актуальних проблем підліткового середовища; розуміння студентами особливостей соціально-педагогічної роботи з підлітками; розуміння сутності життєвої компетентності, особливостей її формування у підлітків в умовах школи; вияв знання щодо сучасних та ефективних методів, форм та засобів формування життєвої компетентності підлітків; вияв студентами здатності знаходити, використовувати та примножувати інформацію щодо соціально-педагогічної роботи з підлітками в означеному напрямі [1, с. 29].

Визначення готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах загальноосвітніх навчальних закладів за *когнітивно-ресурсним критерієм* та його показниками передбачало проведення комплексного тесту-опитувальника з контролю знань за дисциплінами циклу професійної підготовки («Соціалізація особистості», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти»), тесту-опитувальника «Що я знаю про формування життєвої компетентності підлітків?» та тесту-опитувальника «Прагнення до інновацій».

Комплексний тест-опитувальник з контролю знань за дисциплінами циклу професійної підготовки («Соціалізація особистості», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти») передбачає зріз знань студентів щодо інститутів і механізмів соціалізації особистості, технологічного складника соціально-педагогічної діяльності й функціональності соціально-педагогічної роботи у загальноосвітній школі. Зріз знань студентів здійснювався за допомогою питань до заліку й самоконтролю студентів, передбачених робочими навчальними програмами означених дисциплін.

Тест-опитувальник «Що я знаю про формування життєвої компетентності підлітків?» є авторським і передбачає визначення обізнаності та уявлення студентів щодо такого явища, як «життєва компетентність». Тест-опитувальник запропонував студентам 10 питань із двома варіантами відповіді (правильною та неправильною). Кількість правильних відповідей нагалошує на достатній орієнтації, прогалинах чи некомпетентності здобувачів вищої освіти в цьому питанні.

Тест-опитувальник «Прагнення до інновацій» також є авторським і спрямований на визначення готовності, рішучості й бажання студентів впроваджувати в практику професійної діяльності нестандартних, нових та оновлених, затребуваних форм, методів і засобів соціально-педагогічної роботи із підлітками. Студентам було запропоновано твердження, з якими вони мали погодитись або не погодитись. Відповіді майбутніх соціальних педагогів дають змогу визначити рівні (високий, достатній, середній або низький) їх готовності і прагнення до інновацій.

Узагальнені результати діагностики готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти за когнітивно-ресурсним критерієм, визначені за допомогою методу середнього підрахунку кількісних і якісних показників, представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Готовність майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти за когнітивно-ресурсним критерієм (констатувальний етап)

Рівень сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Осіб	%	Осіб	%
Низький	66	43,14 %	69	41,82 %
Середній	48	31,37 %	53	32,12 %
Достатній	31	20,26 %	36	21,82 %
Високий	8	5,23 %	7	4,24 %

Визначення готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах загальноосвітніх навчальних закладів за *діяльнісним критерієм* передбачало діагностування студентів відповідно до об'єктивних показників цього критерію. Такими показниками виступають: здатність студентів використовувати теоретичний й методичний багаж знань у практичній роботі соціального педагога, самостійно приймати професійні рішення; здатність до продуктивної взаємодії з підлітками, в тому числі й налаштовувати роботу щодо формування в них життєвої компетентності; уміння спиратися в своїй роботі з підлітками на їх здібності, особистісні й соціальні ресурсів; уміння організовувати практикуми життєвої компетентності для підлітків, здатність складати особистісні та групові життєві проекти, креативно вирішувати різні життєві та професійні завдання; здатність здійснювати творчий підхід у роботі з підлітками; готовність використовувати інноваційний педагогічний досвід в роботі з підлітками та здатність самостійно розробляти соціально-педагогічний інструментарій [1, с. 29].

Діагностика рівнів сформованості за цим критерієм передбачала використання наступних методик: комплект педагогічних задач управлінського характеру, діагностики стилів керівництва, визначення домінуючого стилю прийняття рішень (А. Роуве), методику діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко), методику співбесіди щодо визначення професійної мотивації та професійних здібностей (А. Деркач, А. Маркова), та діагностику сформованості проєктувальних умінь педагога (Л. Яковина), методику діагностування вміння студентів планувати свою професійну діяльність (С. Полякова), карту педагогічної оцінки (самооцінки) здатності педагогів до інноваційної діяльності (О. Моторнок).

Визначенню відповідних рівнів сформованості таких показників діялісного критерію професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків, як здатність студентів використовувати теоретичний й методичний багаж знань у площині практичної професійної дії, самостійно приймати професійні рішення, а також уміння реалізовувати базові аспекти, функції та напрями роботи соціального педагога в закладі загальної середньої освіти, сприяло використання комплекту педагогічних задач управлінського характеру, діагностики стилів керівництва, визначення домінуючого стилю прийняття рішень (А. Роуве) [2]. Цей діагностичний інструментарій передбачав надання студентами відповідей на 10 запитань (із варіантами відповідей) щодо стилів прийняття рішень, а також розв'язання ними запропонованих методикою педагогічно-управлінських завдань, з якими найчастіше стикаються у практиці педагогічної роботи соціальні педагоги.

Методика діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко) дозволяє визначити такі важливі у соціально-педагогічній роботі умонастрої людини, як уміння розуміти й приймати індивідуальність іншої людини, категоричність або консерватизм в оцінюванні людей, тенденції орієнтації на себе як еталону в оцінюванні оточуючих. Також методика дозволяє виявити у студентів такі поведінкові ознаки, що можуть впливати на практичну роботу за фахом, як: уміння вибачати іншим їх помилки, схильність підганяти партнерів «під себе», уміння приховувати неприємні відчуття при зустрічі з некомунікабельними якостями партнерів тощо [9]. Студентам було запропоновано обрати найбільш прийнятні для них судження щодо комунікативної толерантності, що дозволило визначити рівні сформованості в них уміння виявляти повагу, толерантність до оточуючих, зокрема підлітків, бачити в кожній дитині особистість, а також уміння встановлювати довірливі відносини, суб'єкт-суб'єктну взаємодію з підлітками в процесі організації соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку їх ключових життєвих компетентностей.

Модифікована методика співбесіди щодо визначення професійної мотивації та професійних здібностей (А. Деркач, А. Маркова) передбачає визначення під час індивідуальної співбесіди зі студентами двох груп їх особистісних якостей, а саме: професійна мотивація – мотивація професійної діяльності та професійного навчання та професійні здібності – здібності до професійної діяльності (вміння студента оцінювати свій професійний розвиток, вирішувати професійні завдання, будувати професійне спілкування, планувати свій особистісний професійний розвиток тощо) [8, с.79]. Під час співбесіди студенти відповідали на запропоновані їм 23 запитання стовно важливих професійних якостей та характеристик, власної професійної поведінки у різних педагогічних ситуаціях, варіантів організації соціально-педагогічної роботи з учнями, впровадження у практику соціально-педагогічної діяльності практикумів життєвої компетентності.

Діагностику сформованості проєктувальних умінь педагога (Л. Яковина) обрано для визначення здатності майбутніх соціальних педагогів складати з учнями їх особистісні та групові життєві проекти, уміння формулювати проблемні завдання, моделювати активну діяльність учнів, проєктувати навчальну й позанавчальну діяльність підлітків [12]. Студенти здійснили самооцінку сформованості в себе запропонованих методикою 15 проєктувальних умінь за шкалою від 1 до 3 балів. Таку ж оцінку умінь студентів здійснили експерти, якими виступали викладачі. Узагальнені оцінки дали змогу визначити рівні сформованості проєктувальних умінь майбутніх соціальних педагогів – від низького до високого.

Методику діагностування вміння студентів планувати свою професійну діяльність (С. Полякова), адаптовану до нашого дослідження, було використано задля виявлення рівнів сформованості у студентів умінь планувати професійну діяльність у школі в напрямі розвитку життєвої компетентності учнів, здійснювати самоконтроль та самокорекцію в процесі практичної роботи за фахом, умінь використовувати існуючий педагогічний досвід роботи з підлітками, планувати соціально-педагогічну роботу з ними [8, с. 85]. За цією методикою майбутнім соціальним педагогам було запропоновано розглянути 20 суджень стосовно вищевказаних показників та погодитись або не погодитись із ними.

Задля виявлення рівнів сформованості у студентів готовності й здатності розробляти актуальний соціально-педагогічний інструментарій для використання у практичній роботі з підлітками в школі щодо формування в них життєвої компетентності нами було використано карту педагогічної оцінки (самооцінки) здатності педагогів до інноваційної діяльності (О. Моторнюк) [7]. Майбутнім соціальним педагогам було запропоновано оцінити свої ресурси, здатності щодо готовності до інноваційної діяльності і побудувати графічний профіль на карті-бланку, а також проаналізувати загальну оцінку та поведінку графіка на фрагментах карти «мотивація», «креативність», «професійні здібності».

Узагальнені результати діагностики готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти за діяльнісним критерієм, визначені за допомогою методу середнього підрахунку кількісних і якісних показників, представлено у таблиці 3.

Таблиця 3

Готовність майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти за діяльнісним критерієм (констатувальний етап)

Рівень сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Осіб	%	Осіб	%
Низький	25	16,34 %	20	12,12 %
Середній	51	33,33 %	49	29,70 %
Достатній	53	34,64 %	71	43,03 %
Високий	24	15,69 %	25	15,15 %

Показниками останнього критерію – *рефлексивного* – є такі: здатність студентів аналізувати власну професійну діяльність та здійснювати її об'єктивну оцінку, нести відповідальність за результати соціально-педагогічної роботи з підлітками у школі в напрямі формування в них життєвої компетентності; здатність до професійного самовдосконалення та самоосвіти в напрямі формування життєвої компетентності учнів [1, с. 29].

Визначення готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти за *рефлексивним критерієм* передбачало діагностування студентів за методиками «Шкала локусу контролю» (Дж. Роттер) та «Шкала визначення рівня застосування вольових зусиль, рішучості» (Е. Берн).

За допомогою «Шкали локусу контролю» (Дж. Роттер) нами було досліджено такий показник рефлексивного критерію, як здатність аналізувати власну професійну діяльність, зокрема здатність нести відповідальність за результати соціально-педагогічної роботи з підлітками у школі в напрямі формування в них життєвої компетентності [5, с. 413–417].

Такі показники рефлексивного критерію, як здатність здійснювати об'єктивну оцінку власних знань й умінь щодо організації роботи з розвитку життєвої компетентності підлітків, здатність до побудови стратегій самоосвіти та професійного самовдосконалення на основі самоаналізу роботи з дітьми в напрямі їх компетентнісного становлення нами було досліджено за допомогою «Шкали визначення рівня застосування вольових зусиль, рішучості» (Е. Берн) [4, с. 120]. Ця методика передбачає вибір студентами варіантів відповіді на 10 запитань на кшталт «Що, на Вашу думку, рухає людиною у житті перш за все?», «Ви не встигли вчасно виконати якусь роботу і ...», «Як Ви вчините у конфліктній ситуації?» та інші. Обрані студентами відповіді дали змогу сформувати відповідну картину щодо їх особистісної та професійної рішучості, здійснення самоаналізу соціально-педагогічної діяльності, окреслення планів професійного зростання.

Узагальнені результати діагностики готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти за рефлексивним критерієм, визначені за допомогою методу середнього підрахунку кількісних і якісних показників, представлено у таблиці 4.

Таблиця 4

Готовність майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти за рефлексивним критерієм (констатувальний етап)

Рівень сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Осіб	%	Осіб	%
Низький	32	20,92 %	37	22,42 %
Середній	48	31,37 %	52	31,52 %
Достатній	48	31,37 %	50	30,30 %
Високий	25	16,34 %	26	15,76 %

Отримані дані діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти за означеними критеріями представлено в узагальненому вигляді у таблиці 5.

Таблиця 5

Рівні сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-ресурсним, діяльнісним і рефлексивним критеріями (констатувальний етап), %

Критерії	Рівні сформованості							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	7,84	9,70	40,52	40,00	31,37	30,91	20,26	19,39
Когнітивно-ресурсний	5,23	4,24	20,26	21,82	31,37	32,12	43,14	41,82
Діяльнісний	15,69	15,15	34,64	43,03	33,33	29,70	16,34	12,12
Рефлексивний	16,34	15,76	31,37	30,30	31,37	31,52	20,92	22,42

Висновки. Отже, результати діагностики засвідчили існуючу потребу у підвищенні високого й достатнього рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти в обох групах (контрольній та експериментальній) за рахунок зниження середнього й низького, що, у свою чергу, підтверджує необхідність експериментальної перевірки системи заходів, яка передбачає цілеспрямований педагогічний вплив на професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів у вищезначеному напрямі.

Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо у визначенні й обґрунтуванні, а також експериментальній перевірці моделі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в процесі навчання до формування життєвої компетентності підлітків та методики її реалізації.

Використана література:

1. Великжаніна Д. В. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності в загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. № 63. С. 24–31.
2. Визначення домінуючого стилю прийняття рішень. Методика Алана Роуве. URL: <https://infopedia.su/9xa3e.html> (дата звернення: 11.04.2019).
3. Врублевская М. М., Зыкова О. В. Профорориентационная работа в школе : методические рекомендации. Магнитогорск : МаГУ, 2004. 80 с.
4. Діагностика індивідуально-психологічних властивостей особистості : навч.-метод. посіб. / за ред.: А. Б. Неурової, О. С. Капінус, Т. Л. Грицевич. Львів : НАСВ, 2016. 181 с.
5. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 560 с.
6. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
7. Моторнюк О. Ю. Моніторинговий підхід до вивчення стану навчання та виховання. *Завучу. Усе для роботи*. 2014. № 19–20. С. 2–16.
8. Самоорганізація діяльності державного службовця : вітчизняний та європейський досвід : навч.-метод. матеріали / за ред. Т. В. Новаченко ; уклад. Н. В. Ясько. Київ : НАДУ, 2013. 96 с.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Бахрах, 2002. 628 с.
10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 16.07.2019. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 18.07.2019).
11. Рабочая книга практического психолога. 3-е изд. : пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. Москва : Издательство Института психотерапии, 2001. 640 с.
12. Яковина Л. Г. Діагностика сформованості проєктувальних умінь педагога. URL: <https://vseosvita.ua/library/diagnostika-sformovanosti-proektualnih-umin-pedagoga-57875.html> (дата звернення: 11.04.2019).

References:

1. Velykzhanina D. V. Kryterii, pokaznyky ta rivni hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do formuvannia zhyttievoi kompetentnosti v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Criteria, indicators and levels of the future social pedagoges' formation of the adolescents' life competence in a general educational institution]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5 : Pedahohichni nauky: realii ta perspektivy*. Kyiv, 2018. № 63. S. 24–31 [in Ukrainian].
2. Vyznachennia dominuiuchoho styliu pryiniattia rishen. Metodyka Alana Rouve [Determination of the dominant style of decision-making. Method Alan Rove]. URL: <https://infopedia.su/9xa3e.html> (data zvernennia: 11.04.2019) [in Ukrainian].
3. Vrublevskaia M. M., Zyкова O. V. Proforyentatsyonnaia rabota v shkole : metodycheskye rekomendatsyy [Vrublevskaya M. M., Zyкова O. V. Vocational guidance work at school : methodical recommendations.]. Mahnytohorsk : MaHU, 2004. 80 s. [in Russian].
4. Diagnostyka indyvidualjno-psykhologichnykh vlastyvostej osobystosti : navchaljno-metodychnyj posibnyk [Diagnostics of individual psychological properties of personality: teaching method] / A. B. Neurova, O. S. Kapinus, T. L. Ghrycevyeh. Ljviv : NASV, 2016. 181 s. [in Ukrainian].
5. Elyseev O. Praktikum po psykhologhy lychnosti [Workshop on personality psychology]. Sankt-Peterburh : Pyter, 2003. 560 s. [in Russian].
6. Zhyttieva kompetentnist osobystosti : vid teorii do praktyky [Life competence of the person: from theory to practice] / za red. I. H. Yermakova. Zaporizhzhia : Tsentriion, 2005. 640 s. [in Ukrainian].
7. Motorniuk O. Yu. Monitorynhovyi pidkhid do vyvchennia stanu navchannia ta vykhovannia [The monitoring approach to the study of the state of education and education]. *Zavuchu. Use dlia roboty*. 2014. № 19–20. S. 2–16 [in Ukrainian].

8. Novachenko T. V. Samoorhanizatsiia diialnosti derzhavnoho sluzhbovtisia : vitchyzniani ta yevropeyskyi dosvid : navch.-metod. materialy [Self-organization of the civil servant's activity: domestic and European experience: teaching method. materials] / za red. T. V. Novachenko ; uklad. N. V. Yasko. Kyiv : NADU, 2013. 96 s. [in Ukrainian].
9. Praktycheskaia psikhodyahnostyka. Metodyky y testy [Practical psychodiagnostics. Methods and tests] : ucheb. posobyie / red.-sost. D. Ya. Raihorodskiy. Samara : Bakhrakh, 2002. 628 s. [in Russian].
10. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [About education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Data onovlennia : 16.07.2019. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 18.07.2019) [in Ukrainian].
11. Rabochaia knyha praktycheskoho psykholoha. 3-e yzd. : posobyie dlia spetsyalystov, robotaiushchykh s personalom [Working book of a practical psychologist. 3rd ed. : manual for specialists working with personnel] / pod red. A. A. Bodaleva, A. A. Derkacha, L. H. Lapteva. Moskva : Yzdatelstvo Ynstytuta Psykhoterapy, 2001. 640 s. [in Russian].
12. Iakovyna L. H. Diahnostyka sformovanosti proektualnykh umin pedahoha [Diagnosis of the formation of the designing skills of the teacher]. URL: <https://vseosvita.ua/library/diagnostika-sformovanosti-proektualnih-umin-pedagoga-57875.html> (data zvernennia: 11.04.2019) [in Ukrainian].

Velykzhanina D. V. Diagnosis of the readiness of the future social pedagogues' formation of the adolescents' life competence in general educational institutions

The article focuses on the relevance of the implementation of the competence approach in education and the formation of the life competence of the younger generation. The role of social pedagogue in the educational process regarding the development of life competence of children, in particular adolescents, is described. The necessity of professional training of future social pedagogues' for the development of life competence of adolescents in institutions of general secondary education is substantiated.

The criteria, indicators and levels of professional readiness of future social pedagogues' regarding the formation of key competences for life in adolescents in conditions of the institution of general secondary education are outlined. The diagnostic tool for studying the readiness of future social pedagogues' to work with adolescents in the school in the direction of forming their life competency in them is determined and characterized. The results of the diagnosis of the future readership of social pedagogues' in the specified vector are presented and the levels of its formation (high, sufficient, average and low) are determined according to criteria determined by the author for such readiness: motivational-value, cognitive-resourceful, activity and reflexive criteria. The analysis of the data obtained during the diagnosis is made, the conclusion is made on the necessity of purposeful pedagogical influence on the professional training of future social pedagogues' in the above-mentioned direction.

Prospects are described in relation to the change of the results in positive direction, see that in development and approbation of model of professional preparation of future social teachers to forming of vital competence of teenagers in establishments of universal middle education, got during diagnostics.

Key words: life competence, institution of general secondary education, adolescent, future social educator, readiness for professional activity of social pedagogues, diagnostics, criteria, indicators and levels of professional readiness, diagnostic tools.

УДК 378.6:378.014.5

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.9>

Гнатів З. Я.

**УНІВЕРСИТЕТ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА:
ІНСТИТУЦІЯ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ**

Проблемам формування індивідуальності, реалізації нахилів і внутрішніх резервів кожної людини, а також естетичному, цілісному, лідерському розвитку надається все більшого значення в сучасних наукових розробках. Роблячи високі ставки на естетично-емоційний розвиток особистості в сучасній вищій освіті, ми звернулися до розгляду трансформації інтелектуального центру, де і відбувається формування фахівців, інтелектуалів, еліти, а саме – університету.

В Україні є чимало освітніх проблем, пов'язаних із перспективами розбудови університету світового рівня. Проте сучасний науковий потенціал провідних фахівців на шляху процесу реформування університетської освіти докладає багато зусиль щоб привести вищу школу у відповідність з сучасними світовими стандартами, шукаючи відповіді на актуальні запитання, реалізуючи стратегічні завдання, долаючи перепони до оптимальних шляхів розвитку як вищої освіти, так і культурно-освітнього рівня суспільства в цілому.

Зі свого боку, ми піднімаємо питання гармонізації культурно-освітнього простору, місця естетичного виховання у вищій школі, зазначаючи його вкрай необхідну потребу, оскільки під час формування професіонала будь-якої галузі основою залишаються питання моральності і духовності, наповнення красою внутрішнього та зовнішнього світу, людяність тощо, адже, як зазначав проф. В. Скотний, насамперед «голове – бути Людиною».

У статті висвітлюються питання сутності, концепції, моделі, ідеї університету, від яких залежить теперішнє та майбутнє. Звертається увага на особливості американського та європейського університетів, конкуренція яких на початку ХХ ст. привела до започаткування Лісабонського та Болонського процесів. Аналізуються трансформаційні процеси в сучасній вищій освіті, шляхи подолання кризи, важливості консолідації інтелектуальної еліти тощо (як приклад – заснування спільного проекту представників українського бізнесу, політики та громадського сектору – незалежного аналітичного центру Український інститут майбутнього (UIF)).

Ключові слова: вища освіта, університет, моделі університету, трансформація, суспільство, інтелект, соціум.

Сьогодні університет не критикує хіба що лінивий, а найбільшої критики він піддається самими освітянами. Чи насправді на часі зараз поняття кризи університету поруч із цілком та чітко наявними кризами професій, працевлаштування тощо. Сучасні випускники – чи/ким вони затребувані, чи/де/як використовуватимуть знання, отримані у вищій школі? Яке майбутнє університету та його суб'єктів? Чи університет сьогодні є центром зосередження інтелекту як стратегічного ресурсу розвитку цивілізації? Що суспільства очікують від цієї інституції, та якої освіти потребує ХХІ століття? Чи закінчилася в теорії та на практиці модерна місія університету в її класичному німецькому формулюванні? тощо. Ці та багато інших питань турбують сьогодні не тільки науковців, відповіді на які вимагають детального аналізу, досліджень, дискусій.

Про феномен університету в контексті «суспільства знань» пишуть сучасні науковці В. Андрущенко, І. Предборська, Є. Пінчук, І. Степаненко; трансформаційні стратегії університетської освіти висвітлюють С. Курбатов, О. Гомілко, Л. Горбунова; проблему еволюції університету, його майбутнього піднімають в своїх дослідженнях С. Бабак, М. Скиба, М. Крікунов, К. Семенова-Шелевицька; моделі системи освіти і освітнього середовища стали полем наукових пошуків В. Бикова; концептуальні моделі університету висвітлюють в своїх працях О. Кузьменко, А. Ржевська, О. Кравченко; в складних лабіринтах пошуку істини проводить філософський дискурс ідеї університету М. Зубрицька; ідею університету та її історичні метаморфози знаходимо в дослідженнях І. Совсун; університет як унікальний суб'єкт соціального пізнання, філософські рефлексії ідеї університету в сучасному суспільстві зустрічаються в працях Л. Панченко; про призначення, місію університетів пишуть С. Квіт, С. Пролєєв, В. Кіпень, І. Тарапов С. Сірополко та інші вчені.

Місце естетичного виховання, якому ми наділяємо значної уваги в життєдіяльності як кожної особистості, так і у вищій школі, окреслюють в своїх працях відомі філософи, педагоги, психологи (І. Зязюн, В. Дряпіка, С. Кримський, С. Мельничук, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Євтух, В. Мовчан та інші).

Звертаючись до проблеми пошуків шляхів удосконалення сучасного едукативного процесу вищої школи, ми зупиняємо свою увагу на сутності та життєдіяльності стратегічного ресурсу розвитку особистості, суспільства та всієї цивілізації – університеті. Безперечно, питання сутності університету було актуальним протягом багатьох століть, в принципі відтоді, коли утворювалися університети. Перша спроба глибокої теоретичної рефлексії над сутністю університету була здійснена ще І. Кантом у його праці «Суперечка факультетів» (1795 р.). Та особливо гостро це питання почало звучати в дискусіях ХІХ ст. та набуло свого логічного продовження в наступні роки.

Безперечно, що формування інтелектуальної еліти відбувається в університетському середовищі. Саме від концепцій, моделей, ідей університету залежить теперішнє та майбутнє. Сам термін «ідея університету» ввів в науковий дискурс англійський теолог, педагог Дж. Ньюмен, який у 1852 році видав книгу «Ідея Університету» («The Idea of a University»), тим самим обґрунтувавши концепцію інтелектуальної моделі університету з його безпосередньою метою – культивування інтелекту. Відтоді цей термін («ідея університету») набув поширення в працях науковців ХХ ст. (Я. Пелікан («Ідея Університету. Переосмислення»), Ю. Габермас («Ідея університету – навчальні процеси»), Ф. Р. Лівіс («Ідея Університету»), Г.-І. Гадамер («Ідея університету – вчора, сьогодні, завтра»), В. Лепеніз («Ідея німецького університету – погляд ззовні»), К. Ясперс («Ідея Університету»), В. Мацкевич («Культурна політика й ідея університету») та ін.

Метою статті є звернення уваги до сутності феномену університету, аналіз наукових розвідок в цьому контексті, осмислення сучасних проблем вищої школи з метою покращення сучасного едукативного процесу.

Дослідники стверджують, що університет як інституція має європейське та християнське коріння, а першими університетами були Болонський (1088 рік заснування) та Паризький університет (заснований приблизно у 1150 році). Болонський університет спеціалізувався на канонічному та цивільному праві, натомість Паризький університет більшою мірою концентрувався початково на вивченні теології. Це була не єдина і не головна відмінність між двома закладами. Ключова відмінність полягала в інституційній структурі та розподілі влади. Обидва університети були, передусім, корпораціями студентів та викладачів. Болонський університет був керований студентами, котрі винаймали викладачів для отримання від них знань, проте могли звільнити у разі незадовільного викладання. Натомість у Паризькому університеті головними були викладачі. Певний час ці дві моделі співіснували між собою, проте з часом «паризька» модель перемогла – у більшості європейських університетів професура приймала рішення та керувала університетами [7].

Вважають, що далеким від інтелектуальних пошуків був європейський університет ХVІІ–ХVІІІ ст. За винятком кількох закладів, більшість тогочасних університетів перетворились на заклади соціалізації еліти. Кількість університетів у Європі почала скорочуватись через втрату соціальної місії та довіри; після Французької революції було закрито 22 університети і замість них було відкрито заклади вищої освіти нового типу – *grandes écoles* та спеціалізовані заклади вищої освіти не-університетського типу, сконцентровані на підготовці фахівців. Тоді ж було вибудовано централізовану модель управління вищою освітою – починають створюватись міністерства освіти, які, зокрема, управляли закладами вищої освіти. Попри те, що ці заклади залишаються перлинами французької системи вищої освіти до сьогодні, вони не витіснили університети повною мірою. З плином часу університетам вдалось віднайти своє місце у новому соціальному та політичному контексті. Французька модель, котра видавалась найпрогресивнішою на початку ХVІІІ століття, зрештою поступилась німецькій моделі. Саме у Німеччині було витворено те розуміння університету, котре стало загально прийнятним сьогодні [7].

Щодо моделей університету, то дослідники зазначають їх різноманітність, проте, умовно виокремлюють дві: європейську та американську. Концепція національного (європейського) університету належить ректорові Берлінського університету Вільгельму фон Гумбольдту – німецькому вченому, який у 1809 році заснував у Берліні новий університет під гаслом «Відданість науці», що став прототипом сучасного дослідницького університетського закладу. Вченим уперше системно була визначена сутність класичного дослідницького університету – інтеграція навчального процесу та фундаментальних наукових досліджень. Університет став центром формування знання, а не просто центром підготовки церковних та державних діячів.

Щодо гумбольдтівської моделі Л. Рижак пише: «Як вважав Гумбольдт, культурний принцип, втілений в університеті, сполучає поступальну ходу об'єктивної науки (культурне знання) з духовним і моральним вихованням (культывацією) суб'єкта. З цією метою університет був організований Гумбольдтом відповідно до правила спекулятивної філософії, яка роздуває над позитивними знаннями у пошуках їх джерела і мети і одночасно прагне створити такий метакурс, який міг би легітимувати і організувати все знання загалом» [6]. Гумбольдтівська модель була зrealізована у Штатах. Власне, через запозичення гумбольдтівської моделі та її накладання на властиво американський контекст було започатковано дослідницькі університети в США, котрі тепер значною мірою вважаються найуспішнішими.

На відміну від європейських університетів, американський університет орієнтується на професіоналізм, підготовку фахівців найвужчого профілю, але з глибокими практичними знаннями. Вони орієнтовані і адаптуються вже в навчанні до сфери управління, високих технологій військової справи, промисловості, аграрного сектора, медицини і т. д., навіть сфер інноваційної діяльності.

Загалом, дві моделі європейського та американського університетів перебувають у постійній конкуренції, про що свідчить і започаткування на початку ХХ ст. Лісабонського та Болонського процесів із метою привабливості європейської освіти та подолання відставання від американського суспільства, американських університетів. Сьогодні ця конкуренція між собою відбувається і в студентів з інших континентів.

К. Павловський вважає, що ефективний і професійний менеджмент, фінансова й організаційна стабільність, спрощена процедура промоції нових наукових та академічних кадрів, особлива атмосфера наукового та навчального партнерства викладача і студента, а також давні традиції співпраці із зовнішнім середовищем забезпечують перевагу американського університету над європейським на сучасному етапі. Зокрема, в університетах США кар'єра молодих викладачів і науковців розвивається швидко, останній ступінь, який присвоює держава, – це ступінь доктора наук. Звання професора пов'язане з роботою в певному університеті, тому воно присвоюється при обиранні на посаду за результатами конкурсу. При цьому до кандидатів висуваються чіткі вимоги, враховуються їхні видатні заслуги в науці чи викладанні, і тому для США не є дивною ситуація, коли тридцятирічний науковець обіймає посаду професора в провідному університеті. В Європі звання професора надається державою, найвищі університетські посади зарезервовані за літніми професорами та габілітованими докторами, що не дає молодим науковцям і викладачам шансів на незалежність і якісне фінансування їхніх досліджень і навчальної роботи на початку кар'єри. Як наслідок, європейська академічна культура, відстоюючи престиж, традиції і якість європейської науки, зберігаючи роками університетські пости за окремими найкращими представниками академічної спільноти, водночас перешкоджає розвитку молодих викладачів і науковців, окремих творчих груп і навіть цілих галузей науки [8, с. 56].

Останнім часом дослідники трансформаційних процесів у галузі освіти наголошують на загальноосвітній тенденції трансформації організаційної моделі університетів від моделі класичного університету, тобто культурної інституції (її іноді називають колегіальною моделлю, або моделлю дослідницького університету) до університету як організації, що надає освітянські послуги (яку також визначають як управлінську або підприємницьку модель).

Інституційно університет змінюється разом із докорінними перетвореннями соціальних лаштунків, у яких він функціонує (виникненням лаштунків «глобалізації», «знанневої економіки» та «знанневого суспільства»). Формується новий світ, який набуває різних назв і форм, а відповідні соціальні, культурні й економічні процеси стають об'єктом дебатів, що точаться в науках про суспільство; проте останнім часом на нього дедалі частіше дивляться крізь призму глобалізації [1, с. 12]. Ключову роль в епосі інновацій, стрімкого технологічного прогресу, конкуренції, а відтак у вирішенні нагальних потреб ринку праці, дисбалансі між попитом і пропозицією робочої сили, в реаліях підготовки високої якості людського капіталу безперечно відіграватиме інтелект. Популярність поняття «людський капітал» уже спричинила значне поширення уявлень про те, що інвестиції в освіту дають людині кращу роботу, доходи та якість життя, економіці – вищу продуктивність праці і можливість участі в конкуренції знаннями, а суспільству – більш високу громадянську участь, культурне розмаїття, демократію і поширення здорових настроїв [3, с. 27].

На жаль, місце неякісної вищої освіти, продукування незапитаних спеціалістів, які часто отримуючи диплом стають безробітними є беззаперечним. Випускники часто вимушені шукати роботу не за фахом, перекваліфіковуватись, мігрувати до інших країн.

Про неспроможність українських закладів вищої освіти надавати випускникам запитаний сучасною економікою рівень знань і навичок свідчить той факт, що, враховуючи майже 76-відсоткову охопленість населення вищою освітою, за індексом глобальної конкурентоспроможності (GCI) Всесвітнього економічного форуму Україна за 2015–2016 рр. посіла лише 79-е місце серед 140 країн. Незважаючи на високі позиції

України за рівнем охоплення населення вищою освітою (14-те місце зі 140 країн, після Греції, США, Фінляндії, Німеччини та ін.), її якість залишається низькою (54-те місце), що йде всупереч кількісним показникам [5, с. 3]. Стан українського ринку праці підтверджує невтішний факт: кваліфікація випускників, кількість новоявлених фахівців у певних галузях, якість отриманих ними знань і навичок не задовольняють потреб роботодавців. Причина – відсутність налагодженої схеми партнерських зв'язків між бізнесом і закладами вищої освіти. Абитурієнти обирають освітні програми за параметрами, що не мають нічого спільного з майбутньою професією та її затребуваністю національною економікою: за престижністю, рівнем складності навчання, наявністю бюджетних місць. У результаті маємо ринок праці, що характеризується професійно-кваліфікаційним дисбалансом попиту і пропозиції робочої сили [5, с. 1].

Стефан Колліні у книзі «Навіщо існують університети?» [2] пише, що в дискусії про функцію університету в суспільстві надто часто звучать вузькі економічні цілі, як-то зниження безробіття, проте суспільна значущість університету для суспільства цим не обмежується (або ж – не повинна обмежуватись). Ба більше, – зазначає І. Совсун, – сьогодні попри досить чіткі та однозначні кореляції між наявністю університетського диплому та доходами, ми спостерігаємо появу протилежного тренду: великі високотехнологічні корпорації масово оголошують, що наявність диплому не є обов'язковою для отримання роботи. Серед таких компаній – Google, Apple, IBM, EY, Hilton, Bank of America та інші [7].

За даними Всесвітнього економічного форуму, у міру прискорення темпів технологічних змін і глобальної конкуренції дедалі більше університетів пристають на модель підприємництва як важливу частину академічного досвіду, формуючи культуру, яка підтримує інноваційне мислення. Так, тільки 2017 року понад 200 коледжів і університетів відкрили у своїх структурах центри інновацій та підприємництва, що стали членами Глобального консорціуму підприємницьких центрів (Global Consortium of Entrepreneurship Centres) [3].

Улітку 2016 року з метою сприяння успішній модернізації України був заснований незалежний аналітичний центр Український інститут майбутнього (UIF) – спільний проєкт представників українського бізнесу, політики та громадського сектору. Інститут займається прогнозуванням зміни та моделюванням можливих сценаріїв розвитку подій в Україні; наданням компетентної оцінки українським подіям; формулюванням практичних рекомендацій до дій; пропонуванням ефективних рішень; наданням майданчиків для дискусій на актуальні теми. Місія Українського інституту майбутнього – проєктування успішного майбутнього України, через експертні дослідження та дискусії, що стимулюватимуть прийняття якісних політичних рішень як в українській, так і міжнародній політиці.

Задля цього Українським інститутом майбутнього було започатковано проєкт «Майбутнє університету», стратегічною метою якого є формування концепції Нового українського університету, на основі якої має відбутися трансформація системи вищої освіти в Україні. Адже автори проєкту переконані, що для того, щоб побудувати в Україні систему вищої освіти нового покоління потрібно передусім зрозуміти закономірності еволюції університету і у деталях розглянути його базові елементи. Як зазначає М. Кикунов: «Педагогіка має залишатися в школі. Університет має формувати розуміння, що я значу у світі й чого я хочу» [3]

Висновки. Сфера освіти знаходиться в пошуках нової моделі успішного українського університету, як центру концентрації інтелекту, інтелектуалів, де відоме зустрічається з невідомим, як певний концепт, якому притаманна певна ціль та цілісність попри все розмаїття інтерпретацій, як певний задум, котрий змінюючись, не втрачає загального спрямування.

Оскільки університетські моделі не є незмінними, вони трансформуються в залежності від соціуму, його духовних і моральних пріоритетів, ментального і культурного простору, академічного середовища, національних та глобальних тенденцій розвитку економіки. Проте, незмінним залишається надзавдання університету – служити суспільству, готувати молоде покоління до реалізації потреб суспільства, надавати можливості для мобільності, інтернаціоналізації, адаптації до нових вимог сучасного світу.

Використана література:

1. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 5–15.
2. Колліні С. Навіщо існують університети? URL: <https://www.cnb.com/2018/08/16/15-companies-that-no-longer-require-employees-to-have-a-college-degree.html>.
3. Крікунов М. Майбутнє університету: місія можлива, якщо вона сформульована. URL: <http://nus.org.ua/articles/majbutnye-universytetu-misiya-mozhlyva-yakshho-vona-sformulovana/>.
4. Луков В. Мировая университетская культура. *Знание. Понимание. Умение*. 2005. № 3. С. 32–33.
5. Покідіна В. Університети та бізнес: міжнародний досвід співпраці та перспективи для України. Проєкт «Популярна економіка: ціна держави». № 41. 24 травня 2016 р. URL: <http://case-ukraine.com.ua>.
6. Рижак Л. Самодостатня особа як ідеал постнекласичної моделі освіти. *Вісник Львівського ун-ту. Серія : Філософські науки*. Вип. 9. 2006. С. 12–24.
7. Совсун І. Ідея університету та її історичні метаморфози. URL: <https://medium.com/@inna.sovsun>.
8. Pawlowski Krzysztof. *Rediscovering higher education in Europe*. Bucharest : UNESCO-CEPES, 2004. 146 p.

References:

1. Andrushchenko V. University education: trends of change. *Higher Education in Ukraine*. 2012. № 2. S. 5–15.
2. Kollini S. Why do universities exist? URL: <https://www.cnb.com/2018/08/16/15-companies-that-no-longer-require-employees-to-have-a-college-degree.html>.

3. Krikunov M. Maibutnie universytetu: misiia mozhlyva, yakshcho vona sformulovana. URL: <http://nus.org.ua/articles/majbutnye-universytetu-misiya-mozhlyva-yakshcho-vona-sformulovana/>.
4. Lukov V. Myrovaia unyversytetskaia kultura. *Znanye. Ponymanye. Umenye*. 2005. № 3. S. 32–33.
5. Pokidina V. Universytety ta biznes: mizhnarodnyi dosvid spivpratsi ta perspektyvy dlia Ukrainy. Proekt «Populiarna ekonomika: tsina derzhavy». № 41. 24 travnia 2016 r. URL: [http:// case-ukraine.com.ua](http://case-ukraine.com.ua).
6. Ryzhak L. Samodostatnia osoba yak ideal postneklasychnoi modeli osvity. *Visnyk Lvivskoho un-tu. Seriya : filosofski nauky*. 2006. Vyp. 9. S. 12–24.
7. Sovsun I. Ideia universytetu ta ii istorychni metamorfozy. URL: <https://medium.com/@inna.sovsun>.
8. Pawlowski Krzysztof. Rediscovering higher education in Europe. Bucharest : UNESCO-CEPES, 2004. 146 p.

Hnativ Z. Ya. University as strategic resource for society development: institution and transformation

Problems in the formation of individuality, the implementation of the inclinations and internal reserves of each person, as well as aesthetic, integral, leadership development is given increasing importance in modern scientific developments. We make high rates on the aesthetic-emotional development of the individual in modern higher education; we are turning to the transformation of the intellectual center, where the formation of specialists, intellectuals, elites, namely, the university, takes place.

There are many educational problems in Ukraine related to the prospects of building a world-class university. However, the current scientific potential of leading specialists in the process of reforming university education is making a great effort to bring higher education in line with current world standards, seeking answers to topical questions, realizing strategic objectives, overcoming obstacles to the optimal ways of developing both higher education and cultural -the educational level of society as a whole.

For our part, we raise the question of harmonizing the cultural and educational space, the place of aesthetic education in high school, pointing out its extremely necessary need, since, in the formation of a professional in any field, the issues of morality and spirituality, the filling of the beauty of the inner and outer world, humanity are important, as Prof. Skotny noted, first of all «the main thing is to be a Human».

The article covers issues of the essence, concept, model, idea of the university, on which the present and future depend. Attention is drawn to the peculiarities of American and European universities, whose competition in the early twentieth century led to the launch of the Lisbon and Bologna processes. The transformational processes in modern higher education, ways to overcome the crisis, the importance of consolidating the intellectual elite, etc. are analyzed (for example, the creation of a joint project of representatives of Ukrainian business, politics and the public sector, an independent analytical center of the Ukrainian Institute for the Future (UIF)).

Key words: higher education, university, university model, transformation, society, intellect, society, aesthetic education.

УДК 378.147:005.6]:614.253.5

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.10>

Гордійчук С. В.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена проблемі забезпечення якості освітньої діяльності та сучасному стану впровадження інформаційно-комунікативних технологій у підготовці майбутніх медичних фахівців. Методологія дослідження була адаптована до роботи зі студентами перших та четвертих курсів спеціальності 223 «Медсестринство», що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста, а також із здобувачами освітнього ступеню бакалавр та магістр, що навчаються на умовах ступеневої медичної освіти.

Проведено аналіз науково-методичних джерел та здійснено соціологічне опитування респондентів для визначення системності застосування викладачами закладу медичної освіти інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі; інформаційно-комунікативних технологій як елементу підвищення якості освітньої діяльності для здобувачів медичної освіти; впливу інформаційно-комунікативних технологій на формування професійних компетентностей у майбутніх медичних сестер. Отримані під час дослідження анкетні дані були проаналізовані та на основі результатів соціологічного дослідження було побудовано модель впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх медичних сестер.

Науковою новизною дослідження стало обґрунтування стану використання ІКТ та подальшого вдосконалення інноваційних технологій у процесі навчання майбутніх медичних фахівців. Одержані результати впроваджено у підготовку медичних сестер КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради.

Серед загальних висновків, що зроблені за результатами дослідження, необхідно визначити те, що забезпечення якості освітнього процесу є пріоритетним завданням діяльності закладів медичної освіти. Підкреслено важливе значення інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, а також необхідність вдосконалення сьогоденного стану системи використання ІКТ та подальшого впровадження інноваційних технологій у процесі навчання майбутніх медичних фахівців.

Ключові слова: якість, медична освіта, інформаційно-комунікаційні технології.

Якість освіти – це ряд системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятним вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам [2]. Отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (про-

грами, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси і т.д.) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців [1]. Нині відбувається накопичення досвіду, пошук шляхів підвищення якості навчання і нових форм використання інформаційно-комунікаційних технологій у різних освітніх процесах [5], зокрема, при підготовці майбутніх медичних сестер. Модернізація та забезпечення якості медичної освітньої діяльності [4] шляхом сучасного розвитку інформаційних технологій та застосування інформаційно-комунікаційних (далі – ІКТ) засобів, а також ІКТ-методів навчання дасть можливість учасникам освітнього процесу (студентам, викладачам) отримувати можливість самостійно обирати програми та модулі організації освітньої діяльності, використовувати як традиційну систему освіти, так і безперервну освіту на основі ІКТ, що допоможе підвищувати якість надання освітніх послуг у медичних інститутах, коледжах, училищах, які здійснюють підготовку медичних сестер, акушерок, парамедиків (фельдшерів) [3].

Проблемам управління якістю освіти в сучасних ринкових умовах присвячено роботи В. Бондаря, І. Булах, С. Гордійчук, Г. Дмитренко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Т. Лукіної, В. Маслова, В. Олійника, В. Радченко, Т. Сорочан. Окремі аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес досліджували А. Андрєєва, В. Бикова, М. Жалдака, С. Сисоєва, О. Спірина, П. Стефаненко та інші.

Метою статті є аналіз системності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі та обґрунтування моделі впровадження ІКТ-технологій у підготовку майбутніх медичних сестер.

На початковому етапі педагогічного дослідження особливо важливим є збір даних щодо фактичного стану досліджуваної проблеми у педагогічній практиці. Основними практичними методами збору початкових даних є спостереження, бесіди, інтерв'ю та анкетування. Нами було розроблено анкету, метою якої було отримання інформації щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі підготовки медичних сестер. Анкета складалась з 25 запитань, що були розділені на 3 кластери: системність застосування викладачами закладу медичної освіти інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес; інформаційно-комунікативні технології як елемент підвищення якості освітньої діяльності для здобувачів медичної освіти; вплив інформаційно-комунікативних технологій на формування професійних компетентностей у майбутніх медичних сестер.

Дослідження проводилось на базі КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради, було отримано відповіді 200 респондентів (70 осіб (35 %) – студенти I року навчання та 70 осіб (35 %) – студенти IV року навчання відділення «Сестринська справа», а також 60 осіб (30 %) – студенти освітнього ступеня магістр та бакалавр кафедри «Сестринська справа»).

За результатами анкетування за першим кластером нами було з'ясовано, що, на думку студентів, системність застосування викладачами закладу медичної освіти інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес не залежить від кваліфікаційного рівня викладача (79 % респондентів) та 21 % студентів вважають, що частково залежить. Також, 40 % здобувачів медичної освіти підкреслили системність застосування інформаційно-комунікаційних технологій на лекційних та практичних заняттях науково-педагогічними та педагогічними працівниками; 30 % зазначили періодичність використання ІКТ технологій викладачами закладу та 30% відмітили відсутність практики застосування інформаційно-комунікаційних технологій педагогічними працівниками під час аудиторних занять. Здобувачі вищої освіти, які прийняли участь в опитуванні, зауважили, що найбільш привабливою формою засвоєння нового матеріалу є: пояснення викладача під час проведення лекційних занять та занотування необхідного матеріалу (12 % студентів I курсу; 5 % студентів IV курсу та 4 % здобувачів освітнього ступеня бакалавр та магістр); представлення матеріалу викладачем з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (31 % студентів I курсу; 43 % студентів IV курсу та 51 % здобувачів освітнього ступеня бакалавр та магістр); опанування нового матеріалу шляхом проведення самостійного дослідження з подальшим оприлюдненням результатів (27 % студентів I курсу; 7 % студентів IV курсу та 3 % здобувачів освітнього ступеня бакалавр та магістр); розв'язання проблемних питань (застосування проблемно-орієнтованого методу) за допомогою викладача (18% студентів I курсу; 27 % студентів IV курсу та 14 % здобувачів освітнього ступеня бакалавр та магістр); самостійно окреслювати проблему, знаходити шляхи її розв'язання, робити самостійні висновки (4 % студентів I курсу; 2 % студентів IV курсу та 9 % здобувачів освітнього ступеня бакалавр та магістр); приймати активну участь у реалізації творчих завдань та освітніх проєктах із використанням ІКТ (8 % студентів I курсу; 17 % студентів IV курсу та 19 % здобувачів освітнього ступеня бакалавр та магістр). Окрім того, 30,8 % студентів підкреслили, що викладачі систематично застосовують ІКТ під час проведення підсумкового контролю; 42,2 % зауважили періодичне використання інформаційно-комунікаційних технологій під час іспитів, заліків тощо; 27 % студентів, які приймали участь в опитуванні, визначили відсутність досвіду реалізації контролю знань за допомогою інформаційно-комунікаційних методів та технологій.

Аналізуючи відповіді студентів з питань, які були віднесені до 2-го кластеру, нами було відмічено, що основними формами застосування ІКТ технологій у освітньому процесі є: підготовка навчальних матеріалів за допомогою комп'ютерної техніки (37 % студентів I курсу; 16 % студентів IV курсу та 9% здобувачів освітнього ступеня бакалавр та магістр); пошук інформаційних джерел у мережі Інтернет (35 % студентів I курсу; 39 % студентів IV курсу та 41 % здобувачів освітнього ступеня бакалавр та магістр); створення відеороликів та презентацій за результатами власних досліджень (28 % студентів I курсу; 45 % студентів

IV курсу та 50 % здобувачів освітнього ступеня бакалавр та магістр). Відповіді на питання «Для підвищення якості освітньої діяльності, яким формам оцінювання знань, умінь, навичок Ви надали б перевагу?» розділились так: лише 5% серед студентів IV року навчання, 7 % серед студентів I року навчання та 3 % студентів з освітнім ступенем магістр та бакалавр – надали перевагу відповіді «усне опитування». 11 % студентів I курсу навчання, 8 % студентів IV року навчання та 6 % студентів з освітнім ступенем магістр та бакалавр серед пріоритетів визначили дискусію. Розв'язанню конкретних ситуаційних завдань та застосування кейсів надали перевагу 22 % студентів I року навчання, 14 % студентів IV року навчання та 4 % студентів з освітнім ступенем магістр та бакалавр. Більша частина здобувачів медичної освіти (48 % студентів I року навчання, 54 % студентів IV року навчання та 66 % студентів з освітнім ступенем магістр та бакалавр) відмітили, що комп'ютерний контроль є найбільш адекватною формою визначення рівня сформованих компетентностей. Решта респондентів (12 % студентів I року навчання, 19 % студентів IV року навчання, 21 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр) зауважили, що лише творчі роботи є найкращою формою оцінювання знань, умінь та навичок майбутніх медичних сестер.

Також нами з'ясовано, що основними дієвими формами оцінювання якості самостійної роботи студентів, на думку здобувачів медичної освіти, є узагальнення результатів самостійних досліджень у вигляді презентацій та відеороликів (33 % студентів I року навчання, 60 % студентів IV року навчання та 46 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр); представлення самостійної роботи із заданої теми у вигляді реферату (41 % студентів I року навчання, 8 % студентів IV року навчання та 2 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр); підготовка тез за результатами проведеного самостійного дослідження (3 % студентів I року навчання, 26 % студентів IV року навчання та 45 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр); представлення результатів самостійної роботи у вигляді усної доповіді (23 % студентів I року навчання, 8 % студентів IV року навчання та 5 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр). Окрім того, майбутні медичні сестри, які здобувають ступеневу медсестринську освіту, зауважили, що використання викладачем технічних засобів для представлення візуальної інформації на заняттях підвищує рівень сприйняття та запам'ятовування.

Отримані у ході опитування відповіді респондентів, що були віднесені до 3-го кластеру надали можливість визначити вплив інформаційно-комунікативних технологій на формування професійних компетентностей у майбутніх медичних сестер. Так було з'ясовано, що на думку здобувачів медичної освіти, пріоритетними змінами, які б сприяли підвищенню якості професійної підготовки медичних сестер є такі: збільшення частоти використання викладачами на заняттях сучасних інноваційних технологій (32 % студентів I року навчання, 43 % студентів IV року навчання та 41 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр); підвищення рівня комунікації та толерантності серед учасників освітнього процесу (викладач, студент, адміністрація закладу) (18 % студентів I року навчання, 16 % студентів IV року навчання та 16% студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр); систематичне підвищення кваліфікації викладачів шляхом участі у тренінгах, семінарах, воркшопах, що сприятиме посиленню якості педагогічної майстерності науково-педагогічних та педагогічних працівників (12 % студентів I року навчання, 9 % студентів IV року навчання та 12 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр); постійне удосконалення матеріально-технічної бази закладу медичної освіти (15 % студентів I року навчання, 12 % студентів IV року навчання та 9 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр); періодичний перегляд освітніх програм (8 % студентів I року навчання, 6 % студентів IV року навчання та 6 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр); систематичний зворотній зв'язок із усіма учасниками освітнього процесу (15 % студентів I року навчання, 14 % студентів IV року навчання та 16 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр). Особливістю підготовки здобувачів освіти у галузі знань 22 «Охорона здоров'я», зокрема, спеціальності 223 «Медсестринство» є те, що для визначення рівня сформованості загальних та спеціальних компетентностей, освітнім стандартом передбачено проведення ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок». У кожного закладу медичної освіти є свої технології підготовки здобувачів освіти до процедури ліцензійного випробування, однак найпоширенішою практикою є створення внутрішнього інформаційного середовища, яке містить навчальний, методичний, практичний, науковий контент. Тому нами було з'ясовано рівень задоволеності студентів функціонування такої системи, частоту використання інших програм, що сприяють підготовці до єдиного кваліфікаційного комплексного іспиту, а також яким інформаційним контентом користуються студенти для підготовки до навчальних занять та оцінювання якості набуття знань, умінь і навичок.

Результати, що отримані у ході дослідження, свідчать про те, що більшість респондентів серед студентів IV року навчання (56 %) та здобувачів освітнього ступеня бакалавр та магістр (58 %) вказали, що для підготовки до навчальних та практичних занять частіше використовують всевітню систему сполучених комп'ютерних мереж – Інтернет. Водночас, більшість студентів I року навчання (49%) зауважили, що систематично користуються послугами бібліотеки закладу освіти.

Нами визначено, які сучасні соціальні мережі у процесі навчання використовують здобувачі медичної освіти. Встановлено, що 15% студентів I року навчання, 27 % студентів IV року навчання та 26% студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр систематично використовують інформацію з Instagram; для 13% студентів I року навчання, 29 % студентів IV року навчання та 28% студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр, найбільш привабливим для отримання необхідного матеріалу є Facebook; 49% студентів I року навчання, 23 % студентів IV року навчання та 21% студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр у про-

цесі підготовки до аудиторних та практичних занять використовують електронну пошту; решта респондентів (23% студентів I року навчання, 21 % студентів IV року навчання та 25% студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр) користуються іншими соціальними мережами та мобільними додатками: Viber, Whats App, Google Translate, Google Classroom, Google Chrome, QR-код тощо.

Для забезпечення якості освітньої діяльності на інституційному рівні та підвищення рівня позитивного впливу на результати єдиного кваліфікаційного комплексного іспиту, закладам медичної освіти необхідно бути обізнаними щодо інформаційного контенту, яким користуються студенти під час підготовки до оцінювання якості набуття знань, умінь та навичок. За результатами опитування було з'ясовано, що 15 % студентів I року навчання, 21 % студентів IV року навчання та 18 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр для підготовки до підсумкового модульного контролю та кваліфікаційного іспиту використовують інтегровану систему пакету програм «Колоквіум», яка дає змогу виконувати завдання тестів у різних комбінаціях і режимах тестування; 45 % студентів I року навчання, 12 % студентів IV року навчання та 14 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр вважають, що найкращою формою підготовки до інтегрованих іспитів є систематичне опрацювання кожного тестового завдання під контролем викладача; 31 % студентів I року навчання, 9 % студентів IV року навчання та 7 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр, зауважили, що лише самостійне опрацювання інформаційного контенту надає найкращі результати аудиту якості формування загальних та спеціальних компетентностей у майбутніх медичних сестер; 19 % студентів I року навчання, 58 % студентів IV року навчання та 61 % студентів освітнього ступеня магістр та бакалавр підкреслили необхідність систематичного опрацювання банку тестових завдань, що знаходяться у вільному доступі на вебсторінці ДУ «Центр тестування при МОЗ України».

Проведений аналіз результатів констатувальної частини дослідження дав змогу визначити необхідність створення моделі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку майбутніх медичних сестер. Мета моделі – забезпечення якості освітньої діяльності шляхом підвищення рівня формування загальних та спеціальних компетентностей майбутніх медичних сестер під час проектування освітнього процесу засобами ІКТ-технологій. Модель представлена чотирма основними блоками: концептуально – цільовий; змістовний; діяльнісний; результативний. В основі концептуального блоку розміщені сучасні педагогічні ідеї щодо підвищення рівня якості освітньої діяльності підготовки майбутніх медичних сестер; модернізація та вдосконалення системи професійної підготовки медичних кадрів, зокрема у медичних коледжах та училищах; оптимізація освітнього процесу у відповідності до європейських стандартів підготовки медичних спеціалістів. Серед потенційних можливостей визначено вдосконалення та систематичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні фахових компетентностей у майбутніх медичних сестер; розміщення ресурсного забезпечення навчальної компоненти освітнього процесу; використання ІКТ як засобу самостійної підготовки. Змістовний блок характеризує напрями та інструменти забезпечення якості освітньої діяльності шляхом провадження інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку майбутніх медичних сестер. Діяльнісний блок визначає етапи провадження (визначення цілей, модернізацію системи управління освітньої діяльності підготовки медичних сестер, реалізацію проекту освітнього процесу та оцінку результатів такого провадження); форми (традиційні та інноваційні); технології проектування (комп'ютерне програмне забезпечення, Інтернет і мультимедійні технології, системне комп'ютерне тестування тощо). Результативний блок визначає вимоги до рівня сформованості загальних та спеціальних компетентностей шляхом провадження інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх медичних сестер; критерії сформованості компетентностей (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний).

Висновки. Забезпечення якості освітнього процесу є пріоритетним завданням діяльності закладів медичної освіти, оскільки від рівня сформованості загальних та фахових компетентностей випускників залежить рівень надання медичної допомоги населенню країни. За результатами проведеного соціологічного дослідження нами виявлено, що серед респондентів 82 % студентів I року навчання, 87 % студентів IV року навчання та 93 % здобувачів освітнього ступеня магістр і бакалавр вказали на важливість значення інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, необхідність вдосконалення сьогоденного стану системи використання ІКТ та подальшого впровадження інноваційних технологій в процесі навчання майбутніх медичних фахівців. Впровадження розробленої моделі використання ІКТ у процесі навчання майбутніх медичних сестер надають можливість підвищити рівень забезпечення якості освітньої діяльності при підготовці кадрів для системи охорони здоров'я України.

Використана література:

1. Борисова Є. Е. Якість освіти і місце вищої школи в суспільстві. *Альма-матер*. 2003. № 11. С. 27–33.
2. Гордійчук С. В. Забезпечення якості освітньої діяльності за участю студентів у вищому медичному навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2016. Вип. 3 (85). С. 37–42.
3. Гордійчук С. В. Застосування інтегрованої інформаційної системи управління освітнім процесом у медичному коледжі. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. пр. 2016. Вип. 2 (17). С. 86–95.
4. Гордійчук С. В. Якість як пріоритетний напрям освітньої діяльності медичного навчального закладу. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка (педагогічні науки)*. Вип. 6 (303). Жовтень, 2016. С. 100–107.
5. Ставицька І. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1103>.

References:

1. Borysova Ye. E. Yakist osvity i mistse vyshchoi shkoly v suspilstvi. [Quality of education and the place of higher education in society]. *Alma-mater*. 2003. № 11. S. 27–33.
2. Gordiichuk S. V 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 im. I. Franka*. 2016. Vyp. 3 (85). S. 37–42 (ukr).
3. Gordiichuk S. V. Yakist yak priorityetnyi napriam osvitnoi diialnosti medychnoho navchalnoho zakladu. [Quality as a priority direction of educational activity of a medical educational institution]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenko (pedagogichni nauky)*. 2016. № 6 (303). October. S. 100–107 (ukr).
4. Gordiichuk S. V. Zastosuvannia intehrovanoi informatsiinoi systemy upravlinnia osvitnim protsesom u medychnomu koledzhi. [Application of an integrated information management system for educational process in a medical college]. *Pedagogichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy* : zb. nauk. pr. № 2 (17). S. 86–95 (ukr).
5. Stavyt'ska I. V. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti. [Information and communication technologies in education]. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1103>.

Hordiichuk S. V. Ensuring of the quality educational activities of the institution medical education through the introduction of information and communication technologies

The article is devoted to the problem of ensuring the quality educational activities and the current state of implementation information and communication technologies in the training of future medical professionals. The methodology of the research was adapted to work with students of the first and fourth courses of specialty 223 «Nursing», obtaining the educational qualification of a junior specialist, as well as those with a bachelor's and master's degree, studying in terms of grade medical education.

The analysis of scientific methodology and sources of poll respondents conducted to determine the systematic application of medical education teachers of ICT in the educational process; information and communication technologies as part of improving the quality of educational activities for candidates of medical education; the influence of information and communication technologies in formation of professional competence of future nurses. The questionnaire data obtained during the study were analyzed and basis the results of a sociological study, a model for the implementation of information and communication technologies in the training of future nurses was constructed.

The scientific novelty of the study was the substantiation of the state of using ICT and further improvement of innovative technologies in the process of training future medical professionals. The obtained results were implemented in the training of medical nurses of MHEI «Zhytomyr Medical Institute» Zhytomyr Regional Council.

Among the general conclusions made by a study it is necessary to determine that ensuring the quality of the educational process is a priority activity of the medical education institutions. Emphasis was placed on the importance of information and communication technologies in the educational process, and the necessity improvement the current state system of using ICT and further introduction of innovative technologies in training of future medical professionals.

Key words: quality, medical education, information and communication technologies.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.11>

Грицаєнко Л. М.

**САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ПРОЦЕС САМОВИХОВАННЯ,
САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Досліджено роль самостійної роботи студентів у процесі самовиховання, саморозвитку особистості майбутніх педагогів та розкрито актуальність теми на сучасному етапі. Розглянуто трактування понять «самовиховання» і «саморозвиток» внаслідок зробленого аналізу використання цих термінів у науковій літературі.

У статті проаналізовано самостійну роботу як складову освітнього процесу, яка сприяє формуванню в майбутніх педагогів високого ступеня самоосвіти, творчого ставлення до професійної діяльності; розвиває внутрішні резерви до самовдосконалення, самовиховання. Досліджено, що саморозвиток включає в себе самопізнання, самовизначення, творчу самореалізацію та самовибудовування особистості, самопроектування. Вказано на чинники ефективної організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти з метою досягнення майбутніми педагогами конструктивно-креативного – найбільш високого рівня самостійності під час виконання навчальних завдань. Доведено, що ефективна самостійна робота активізує освітню, дослідницьку, творчу, інноваційну, навчально-практичну діяльність кожного студента, поглиблюючи його знання, вміння, сприяє набуттю загальних і фахових компетентностей, визначених освітньою (освітньо-професійною, освітньо-науковою) програмою. Класифіковано самостійну роботу здобувачів вищої освіти за характерними ознаками.

Особлива увага приділена питанню академічної культури, професійної етики під час підготовки фахівців, майбутніх педагогів, у закладах вищої освіти. Підкреслено на необхідності дотримання академічної доброчесності як науковими, науково-педагогічними, педагогічними працівниками, так і здобувачами вищої освіти. У роботі зазначено, що морально-етичні цінності, задекларовані академічною спільнотою, є ключовими під час формування індивідуальності майбутніх педагогів як високопрофесійних фахівців, здатних до самовиховання, мобільності, креативності, творчого саморозвитку.

Ключові слова: самостійна робота студентів, самовиховання, самовдосконалення, саморозвиток особистості майбутніх педагогів, ефективність організації самостійної роботи, здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники, академічна доброчесність.

Підготовка фахівців, зокрема майбутніх педагогів, має орієнтуватися на формуванні самостійності у здобувачів вищої освіти, як професійно необхідної якості особистості, спроможної самостійно аналізувати, репродукувати отримані знання для вирішення професійних і життєвих проблем з метою самореалізації, розкриття професійно-особистісного потенціалу. Тому в організації освітнього процесу закладів вищої освіти (далі – ЗВО) пріоритетна роль відводиться самостійній роботі студента (далі – СРС). Випускник ЗВО, згідно з новими вимогами, повинен бути готовим до комплексного аналізу політичної, соціально-економічної ситуації, яка постійно змінюється; вміти ефективно знаходити, обробляти і аналізувати інформацію і разом з тим володіти практичними навичками роботи, бути здатним до дослідницької діяльності і її практичного застосування, володіти однією з ключових компетентностей особи: навченість навчатися, тобто постійно саморозвиватися, самовдосконалюватися, самоорганізовуватися.

Першочергова роль у реалізації цього завдання відводиться викладачу, педагогу, який у сучасних умовах ретранслює інформацію, вчить, розвиває, виховує, формує нове покоління, яке б вміло працювати не тільки в інформаційному суспільстві, а за визначенням ЮНЕСКО – в «суспільстві знань». Нове покоління майбутніх педагогів, за словами Г. Сагач, має володіти високою духовною культурою, зберігати «...власну душу чистою, любляче серце не втомленим, вуста неложними, розум осяяний благодаттю істини, золоте слово добра й правди окрилені через власну життєтворчість, індивідуальність мікрокосмосу в макрокосмосі «планети людей» [7, с. 171]. А це можливо лише за постійної праці розуму (самонавчання), морального вдосконалення та духовного розвитку особистості (як визначали філософи ще в часи античності риторичними поняттями: логосу, етосу (моральності), пафосу).

Актуальність теми зумовлена як об'єктивними чинниками: соціально-економічними змінами в Україні та євроінтеграційними процесами в освітньому просторі, так і суб'єктивними, а саме: процес самовиховання, саморозвитку має бути постійним, багатограним і життєво необхідним для майбутніх педагогів, оскільки їх майбутня професійна діяльність (місія вчителів), пов'язана із самоформуванням, самовдосконаленням, самоосвітою протягом всього життя. Ю. Фокін зауважує: «Самодисципліна, самоконтроль, активність у вибраній сфері діяльності, у підвищенні своєї професійної компетентності – необхідні якості сучасного спеціаліста. Спеціаліст сьогодні – це значною мірою продукт самого себе. Але ця різностороння самостійність особливо ефективна лише тоді, коли вона ґрунтується на високій культурі особистості спеціаліста, що забезпечує внутрішню орієнтацію в нових умовах і можливостях» [9, с. 81].

Теоретичні і практичні аспекти проблем самовиховання, саморозвитку завжди були в центрі уваги науковців у галузі педагогіки та психології. У працях М. Барчій, І. Беха, І. Булах, І. Зязюна, Л. Крамуценко, В. Кременя, І. Кривоноса, С. Максименка, Л. Мацько, В. Оржеховської, Е. Помиткіна, Г. Сагач, В. Сухомлинського, Н. Тарасевич, Ю. Фокіна та інших учених розглядаються питання духовного розвитку особистості, самовиховання, самоосвіти, саморозвитку та формування майбутнього педагога.

Питанням організації та проведенню самостійної роботи здобувачів вищої освіти присвячені праці таких учених, як А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, І. Бочан, В. Буряк, В. Козаков, В. Луценко, О. Малихін, О. Мороз, І. Скляренко, Н. Уйсімбаєва та інші.

Незважаючи на значну кількість наукових публікацій, залишається недостатньо вивченим аспект впливу самостійної роботи на процес становлення, саморозвиток особистості, професійної підготовки педагогів на сучасному етапі.

Метою статті є дослідження ролі самостійної роботи студентів у процесі самовиховання, саморозвитку особистості майбутніх педагогів.

Терміни «самовиховання» і «саморозвиток» тісно пов'язані семантично і часто вживаються у науковій літературі як тотожні поняття: «Професійне самовиховання і саморозвиток – це свідомо діяльність, спрямована на удосконалення своєї особистості у відповідності з вимогами професії до людини» [1, с. 272]. Можуть використовуватися в наукових статтях як взаємозамінні поняття «...самовиховання – це усвідомлений, керований самою особистістю саморозвиток, в якому в інтересах самої особистості планомірно формуються якості, властивості сили і здібності людини» [8, с. 146].

Більшість науковців дотримується одностайної думки, що «самовиховання» і «саморозвиток» – це безперервний процес, «в якому під впливом конкретних мотивів, через внутрішні психологічні ресурси ставляться і досягаються конкретні цілі шляхом трансформування власної діяльності, поведінки чи зміни самого себе, використовуються форми самоутвердження, самоудосконалення і само актуалізації» [6, с. 77]; «саморозвиток, самовиховання, самореалізація, як усвідомлені процеси, можливі тільки за тієї умови, коли людина має відповідні знання про себе й уміння, навички саморегулювання, самоаналізу» [2, с. 185].

М. Барчій, досліджуючи самовиховання як процес самовдосконалення, який «спирається на індивідуальні особливості людини, її потреби, дає змогу максимально виявляти власні домінуючі задатки», вважає, що професійне самовиховання «є чинником, який забезпечує ефективність майбутньої самостійної професійної діяльності» [1, с. 274].

Однак часто науковці розглядають ці поняття як діяльність: «Самовиховання – свідомо діяльність, спрямована на можливу найповнішу реалізацію людиною себе як особистості» [8, с. 142]; на думку Н. Гаркавенко, саморозвиток – це внутрішня духовно-практична діяльність суб'єкта, яка спрямована на зміну самої людини, в результаті якої змінюється її внутрішній світ [2, с. 180].

Зробивши короткий огляд дефініції термінів «самовиховання» і «саморозвиток», у контексті нашої теми можна вважати доцільним їх використання як синонімів, лексем, що доповнюють одна одну.

Для зростання можливостей забезпечення одного із завдань сучасної вищої освіти – неперервності навчання, реалізації освіти впродовж усього життя – необхідно сформулювати вміння в майбутніх фахівців, зокрема педагогів, самостійно вчитися, свідомо і самостійно працювати з навчальним матеріалом, науковою інформацією; закласти основи самоорганізації та самовиховання; прищепити навички для подальшого постійного підвищення своєї кваліфікації; розвинути прагнення до самовдосконалення, самовиховання. Це вимагає, як зауважує І. Зязюн, «зміни існуючої стратегії підготовки і орієнтації в роботі зі студентом на його безумовну здатність підняти себе до рівня творчої діяльності в системі «людина – людина». При цьому в центрі уваги стає розвиток у майбутнього спеціаліста здібності до пробудження в іншому людської сутності, поєднаної з установкою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення, професійне самовиховання» [4].

Реалізація цього завдання закладена у прагненні здобувача вищої освіти до оволодіння загальними та фаховими компетентностями під час опанування майбутньої професії педагога. Розглядаючи ресурси саморозвитку особистості, О. Поліщук визначає такі етапи саморозвитку, як: «1) виявлення особистісних смислів у процесі саморозвитку (самопізнання); 2) усвідомлення необхідності займатись саморозвитком (мотивація саморозвитку і цілепокладання); самостійне планування саморозвивальної життєдіяльності (самоорганізація і самореалізація)... Як одиницю аналізу саморозвитку, його складника, є самовибудовування особистості, як спосіб втілення, самопроектування» [6, с. 68]. У педагогічній діяльності необхідним є творчий саморозвиток як процес безперервного самотворення й самовдосконалення творчих рис майбутнього педагога. Це сприяє навчанню впродовж життя та допомагає особистості піднятися на вищий рівень і зуміти компетентно вирішувати життєво необхідні творчі завдання та проблеми у професійній діяльності.

Сам процес самовиховання, саморозвитку постійний і може відбуватися як у прогресуючому, так і регресуючому напрямі, тобто як студент себе скеровує: постійно самовдосконалює, самонавчається, розвиває кращі моральні якості, а може відбуватися протилежно – деградація особистості. Великий педагог В. Сухомлинський писав: «Постав перед собою сто вчителів – вони будуть безсилями, якщо ти не зможеш сам примусити себе і вимагати від себе». Отже, готовність до самовиховання і самовибудовування залежить від особистості.

Досліджуючи проблеми професійної орієнтації на вчительські професії, більшість науковців зазначають, що стійкі установки на педагогічну професію мають лише ті студенти, які зробили свій вибір у шкільні роки і вони вже готові до самовиховної діяльності [3, с. 109]. Інша група дослідників проблеми професіогенезу у студентському віці переконані, що показником особистісного рівня готовності студентів до фахової діяльності є їхня рефлексія власної підготовленості, яка відбувається у процесі професійного та особистісного саморозвитку. На думку Н. Гаркавенко, «професійний вибір, зроблений студентом під час вступу на той або інший факультет, з одного боку, вказує на спрямованість його інтересів і намірів адаптації в одну з громадських структур, а з іншого – на той образ діяльності, спілкування, поведінки, з якою він себе ідентифікує» [2, с. 189].

Проте, які б чинники не впливали на вибір майбутньої професії, зокрема педагога, важливим залишається питання не лише формування усвідомленої готовності, а й здатності здобувача вищої освіти до процесу самовиховання, саморозвитку, який реалізується в освітній, науковій, творчій інноваційній, навчально-практичній діяльності під час самостійного виконання різних видів робіт, що передбачені як СРС.

Самостійна робота як одна з форм організації освітнього процесу сприяє розширенню можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, розвитку творчого мислення, креативності, мобільності; стимулює внутрішній потенціал студента. Давньогрецький філософ Плутарх казав: «Учень – це не посудина, яку потрібно наповнити, а факел, який потрібно запалити».

За ефективної організації викладачем самостійної роботи розкривається внутрішній потенціал студента. «Можливість побудови активної позиції виникає на основі теоретичного осмислення себе, своєї діяльності, своєї взаємодії з педагогічною реальністю. Це веде до трактування особистості майбутнього вчителя як саморозвиваючої, саморегулюючої системи, цілеспрямована активність якої в педагогічній сфері піднімається до рівня свідомої ціннісної вибірковості діяльності» [4].

Самостійна робота студентів є складником освітнього процесу, яка сприяє формуванню в майбутніх педагогів високого ступеня самоосвіти, творчого (креативного) ставлення до професійної діяльності; розвиває внутрішні стимули до самовдосконалення; сприяє створенню довірчих і партнерських відносин між студентами і науково-педагогічними працівниками. СРС є однією із форм організації освітнього процесу, коли студенти самостійно засвоюють навчальний матеріал у час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Однією з найважливіших умов ефективності СРС є її планування. Співвідношення обсягів аудиторних занять і самостійної роботи студентів визначається з урахуванням специфіки та змісту конкретної навчальної дисципліни, її місця, значення і дидактичної мети в реалізації освітньої (освітньо-професійної, освітньо-наукової) програми, а також питомої ваги в освітньому процесі лекційних, практичних, семінарських і лабораторних занять.

Ефективність організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти залежить від багатьох чинників, зокрема таких:

- наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;
- нормативного, організаційного, наукового та навчально-методичного забезпечення СРС;
- посилення мотивації навчальної діяльності студентів, зорієнтованої на саморозвиток за рахунок інновації методів навчання, можливості індивідуалізації навчання;
- активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів через моделювання якісно нового типу візуалізації навчального матеріалу як реальних, так і віртуальних об'єктів, процесів, педагогічних ситуацій;
- трансформації змісту, методів і форм навчання з використанням інформаційно-комунікативних технологій;
- варіювання складності, об'єму, видів завдань та логіки їх побудови для самостійної роботи, темпу їх виконання;
- посилення мотивації освітньої діяльності майбутніх педагогів завдяки самостійному вибору варіативної складової (вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та навчальним планом, в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для цього рівня вищої освіти);
- здійснення педагогічної корекції і безперервного зворотного спілкування та зв'язку;
- поєднання контролюючої діяльності науково-педагогічного працівника із самоуправлінням та самоконтролем майбутнього педагога. Контроль знань і вмінь студентів є формою зворотного зв'язку, джерелом інформації для викладача про хід самостійного оволодіння здобувачами навчальним матеріалом, про повноту та міцність його засвоєння; контроль допомагає майбутнім фахівцям критично оцінити свої досягнення та помилки, правильно організувати подальшу роботу, забезпечити її системність і регулярність.

Самостійну роботу студентів характеризують за такими ознаками:

- з огляду на місце і час проведення, характер керівництва нею з боку науково-педагогічного працівника виокремлюють: 1) позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів); 2) самостійну роботу студентів під контролем науково-педагогічного працівника);
- за рівнем обов'язковості: 1) обов'язкову – це виконання домашніх завдань, написання курсових та дипломних (бакалаврських/магістерських) робіт, а також ті види завдань, які майбутні педагоги самостійно виконують під час практики; 2) рекомендовану – наукова й дослідницька робота студентів, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналізі. Важливим для розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців є участь у роботі наукового студентського товариства (підготовка доповідей, тез, статей); участь в олімпіадах, конкурсах, вікторинах, семінарах, конференціях;
- за видами діяльності: 1) навчально-пізнавальну (через мислення, аналіз, синтез тощо); 2) професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують фахівці під час навчальної, педагогічної практики);
- за рівнями мотивації: 1) низького рівня (до самостійних дій студента спонукає науково-педагогічний працівник, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи виконання); 2) середнього рівня (до роботи хоча й спонукає науково-педагогічний працівник, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе); 3) високого рівня (виконання завдання організовує і контролює сам студент);
- за етапами розвитку самостійності: 1) перший рівень розвитку самостійності (самостійно-репродуктивний) характеризується виконанням таких видів робіт, як: опрацювання літератури, складання плану; конспектування прочитаного, графічне зображення тексту; робота зі словником, довідником; ознайомлення з нормативними документами, виконання завдань, вправ, що вимагають простого відтворення (репродукції) засвоєних знань; 2) другий рівень (репродуктивно-конструктивний) пов'язаний з нестандартними завданнями, перетворенням набутих знань, тобто розв'язання певної проблемної ситуації, підготовка майбутніми педагогами виступів для семінарів, написання рефератів, доповідей, складання бібліографії, підготовка відповідей на контрольні запитання на основі самостійного пошуку, що вимагає використання здобутих знань з різних тем вивченого матеріалу, узагальнення, класифікації тощо; 3) третій, найбільш високий рівень самостійності (конструктивно-креативний), виявляється під час розв'язування творчих, ситуативних виробничих завдань, підготовка до ділових ігор; підготовка курсових, дипломних (бакалаврських/магістерських) робіт, дослідно-пошукова робота та ін.

Самостійна робота студентів, майбутніх педагогів може досягти третього, найбільш високого рівня самостійності за умови високого рівня мотивації та обов'язковому дотриманні всіма учасниками освітнього процесу професійної культури, етичних норм, моральних цінностей, визнаних академічною спільнотою. Для цього науково-педагогічні працівники ЗВО повинні не лише знати, розуміти та дотримуватись основних принципів академічної доброчесності, а й прагнути донести студентам знання та навички академічного письма; прописувати у робочих програмах навчальної дисципліни політику щодо академічного плагіату; розробляти чіткі вимоги до виконання різних видів робіт; толерантно ставитися до студентів; об'єктивно оцінювати результати навчання здобувачів вищої освіти.

Дотримання академічної доброчесності, професійної етики студентами, майбутніми педагогами, передбачає оволодіння такими знаннями та навичками якісного академічного письма, як: «діяти у професійних і навчальних ситуаціях із позицій академічної доброчесності та професійної етики; самостійно виконувати навчальні завдання, коректно покликатися на джерела інформації... усвідомлювати значущість норм академічної доброчесності, оцінювати приклади людської поведінки відповідно до них; давати моральну оцінку

власним вчинкам, співвідносити їх із моральними та професійними нормами та інше» [5]. Отже, дотримання норм професійної етики сприяє саморозвитку, самовихованню особистості, скеровує майбутніх педагогів на засвоєння вищевказаних компетентностей, а передусім на оволодіння морально-етичними нормами: відповідальність, чесність, мужність, толерантність, гуманність, справедливість, об'єктивність та інше.

Дотримання академічної доброчесності під час самостійного виконання навчальних завдань стимулює майбутніх педагогів до активного формування власної думки під час вирішення поставлених проблемних питань і як наслідок: з пасивної ролі виконавця здобувач вищої освіти перетворюється в активну творчу особистість у пізнавальній, дослідницькій, творчій, комунікативній діяльності під час навчання в ЗВО.

Висновки. Самостійна робота студентів є дієвим джерелом саморозвитку, самовиховання особистості майбутнього педагога. Розвиток самостійності – це своєрідний перехід від діяльності під керівництвом науково-педагогічного працівника до такого виду діяльності, коли студент сам керує своїми діями. Для цього СРС має бути зорієнтована на активізацію творчої самостійності студентів, на прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та на професійно-педагогічну підготовку, на самореалізацію (автокреацію) під час самостійного виконання різних видів робіт, на обов'язковому дотриманні академічної доброчесності науково-педагогічними працівниками та студентами, майбутніми педагогами.

Використана література:

1. Барчій М. С. Самовиховання особистості студента в процесі професійної підготовки. *Психологічні виміри культури, економіки, управління* : науковий журнал. 2018. № XI. С. 271–281. URL: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/42274/2/2018v11_Barchii_M-Samovykhovannia_osobystosti_271-281.pdf (дата звернення: 28.06.2019).
2. Гаркавенко Н. В. Самовиховання і саморозвиток майбутніх фахівців з вищою освітою. *Психологія саморозвитку особистості* : зб. наук. пр. 2016. С. 179–192. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704781/4/maket73.pdf> (дата звернення: 02.07.2019).
3. Єлканов С. Б. Основи професійного самовиховання майбутнього вчителя. *Педагогічна майстерність* : хрестоматія / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2008. С. 108–112.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf> (дата звернення: 20.03.2019).
5. Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності : лист Міністерства освіти і науки України від 23.10.2018 р. № 1/9–650. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/recomendatsii.pdf> (дата звернення: 20.03.2019).
6. Поліщук О. М. Ресурси саморозвитку особистості. *Психологія саморозвитку особистості* : зб. наук. пр. 2016. С. 64–81. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704781/4/maket73.pdf> (дата звернення: 02.07.2019).
7. Сагач Г. М. Риторика : навч. посібник. Київ : Ін Юре, 2000. 568 с.
8. Складенко І. Ю. Самовиховання як фактор розвитку особистості майбутнього вчителя. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип. 3. С. 142–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_3_25 (дата звернення: 25.05.2019).
9. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие. Москва : Академия, 2002. 224 с.

References:

1. Barchii M. S. Samovykhovannia osobystosti studenta v protsesi profesiinoi pidhotovky [Self-education of the student's personality in the process of professional training]. *Psykhologichni vymiry kultury, ekonomiky, upravlinnia* : naukovyi zhurnal. 2018. № XI. S. 271–281. URL: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/42274/2/2018v11_Barchii_M-Samovykhovannia_osobystosti_271-281.pdf (data zvernennia: 28.06.2019).
2. Harkavenko N. V. Samovykhovannia i samorozvytok maibutnix fakhivtsiv z vyshchoiu osvitoiu [Self-education and self-development of future specialists with higher education]. *Psykhologhiia samorozvytku osobystosti* : zb. nauk. pr. 2016. S. 179–192. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704781/4/maket73.pdf> (data zvernennia: 02.07.2019).
3. Yelkanov S. B. Osnovy profesiinoho samovykhovannia maibutnoho vchytelia [Basics of professional self-education of the future teacher]. *Pedahohichna maisternist* : khrestomatiia / za red. I. A. Ziaziona. Kyiv, 2008. S. 108–112 [in Ukrainian].
4. Ziazun I. A. Filosofia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity [The philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf> (data zvernennia: 20.03.2019).
5. Metodychni rekomendatsii dlia zakladiv vyshchoi osvity z pidtrymky pryntsyviv akademichnoi dobrochesnosti [Methodical recommendations for institutions of higher education to support the principles of academic integrity] : lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 23.10.2018 r. № 1/9–650. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/recomendatsii.pdf> (data zvernennia: 20.03.2019).
6. Polishchuk O. M. Resursy samorozvytku osobystosti [Resources of self-development of personality]. *Psykhologhiia samorozvytku osobystosti* : zb. nauk. pr. 2016. S. 64–81. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704781/4/maket73.pdf> (data zvernennia: 02.07.2019).
7. Sahach H. M. Rytoryka [Rhetoric] : navch. posibnyk. Kyiv : In Yure, 2000. 568 s. [in Ukrainian].
8. Skliarenko I. Yu. Samovykhovannia yak faktor rozvytku osobystosti maibutnoho vchytelia [Self-education as a factor in the development of the personality of the future teacher]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity*. 2011. Vyp. 3. S. 142–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_3_25. (data zvernennia: 25.05.2019).
9. Fokyn Yu. H. Prepodavanye y vospytanye v vysshei shkole [Teaching and upbringing in high school] : Metodolohiya, tsely y sodержanye, tvorchestvo : ucheb. posobyе. Moskva : Akademyia, 2002. 224 s. [in Russian].

Hrytsaenko L. M. The actual work of students is the process of self-education, self-development of the personality of teachers in the future

The article examines the role of independent work of students in the process of self-education, self-development of the personality of future teachers. The relevance of the topic at the present stage is also revealed. The interpretation of the concepts of «self-education» and «self-development» is considered as the result of the analysis of the used terms in the scientific literature.

The article analyzes self-work as a component of the educational process, which promotes the formation of a high degree of self-education by future educators, a creative attitude to professional activity; develops internal reserves for self-improvement, self-education. It was investigated that self-development includes self-knowledge, self-determination, creative self-realization and self-constructing of personality, self-design. It is indicated on the factors of effective organization of independent work of students in order to reach the future teachers constructive and creative. This is the highest level of autonomy in the performance of educational tasks. It is proved that effective independent work activates educational, research, creative, innovative, educational and practical activity of each student. It deepens its knowledge, skills, promotes the acquisition of general and professional competencies determined by the educational (educational-professional, educational-scientific) program. Independent work has been classified by educators based on their characteristic features.

Particular attention is paid to the issue of academic culture, professional ethics in the training of specialists, future teachers, and in institutions of higher education.

It was emphasized on the necessity to adhere to academic integrity as scientific, scientific and pedagogical, pedagogical workers, and students of higher education. This article states that the moral and ethical values declared by the academic community are key in shaping the individuality of future educators as highly professional specialists able of self-education, mobility, creativity, creative self-development.

Key words: *independent work of students, self-education, self-improvement, self-development of the personality of future teachers, efficiency of organization of independent work, students, scientific and pedagogical workers, academic integrity.*

УДК 378.1 «312»

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.12>

Губіна О. Ю.

СТАН РОЗРОБЛЕНOSTІ ПРОБЛЕМИ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФІЛОСОФСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Представлено результати дослідження теоретико-методологічного та освітньо-політичного аспектів розвитку відкритої освіти у вітчизняній освітній системі. Встановлено, що відкрита освіта являє собою складний, комплексний соціальний феномен, дослідження якого передбачає цілісне вивчення, систематизацію та класифікацію джерел у багатьох галузях знань, що утворили протягом останніх десятиліть розвинений багатодисциплінарний та інтердисциплінарний дискурс. До найбільш розвинених складових такого дискурсу належать дослідження у галузі філософії освіти, соціології освіти, освітньої політики, дидактики вищої школи, інформаційно-комунікаційних технологій, педагогічної інноватики, теорії організацій, порівняльної педагогіки тощо. Комплексний характер досліджуваної проблеми передбачає системний розгляд зовнішніх та внутрішніх чинників її розвитку, освітньо-політичних процесів та нормативних документів, цілей, завдань, принципів, функцій, змісту, форм, методів, засобів, технологій, результатів, критеріїв та процедур оцінки якості тощо. Усе різноманіття наукових розвідок вітчизняних дослідників, об'єктом яких є відкрита освіта, ми об'єднали в кілька тематичних груп залежно від специфіки предмету, та виокремили такі аспекти розгляду, як теоретико-методологічний та освітньо-політичний. Належність нашого дослідження до галузі педагогічної компаративістики, зумовлює звернення до джерел порівняльно-педагогічного характеру, у яких розглядаються окремі аспекти досліджуваного нами освітнього феномену. Доведено, що теоретико-методологічне обґрунтування відкритої освіти як нової освітньої парадигми будується у вітчизняній теорії освіти на фундаментальних засадах сучасних філософських концепцій, зокрема таких, як педагогічна синергетика, філософська гуманістика, теорія самоорганізації.

Ключові слова: *відкрита освіта, синергетичний підхід, філософська гуманістика, особистісно орієнтоване навчання.*

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розкриття сутності сучасних інноваційних форм навчання. Розгляд теоретико-методологічного аспекту досліджуваної проблеми у розвідках вітчизняних науковців включає її філософське обґрунтування як інноваційної освітньої парадигми. Проблеми трансформації сучасної освітньої парадигми на засадах відкритості досліджують такі науковці, як В. Кремень (педагогічна синергетика), В. Пазенок (сучасна філософська гуманістика), А. Цикін (теорія самоорганізації) та ін.

Мета статті полягає в дослідженні теоретико-методологічних та освітньо-політичних аспектах розвитку відкритої освіти у вітчизняній освітній системі.

Прихильник синергетичного підходу, або філософії нестабільності, видатний український філософ В. Кремень вважає, що педагогічну синергетику можна означити як сферу педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної, освітньо-виховної системи. Педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед із позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток [4].

Науковець зазначає, що сутність системи освіти, заснованої на принципах синергетики, впливає з відкритості світу, процесів пізнання, навчання і виховання людини, тому вона і називається «відкритою». Досліджувану систему освіти український філософ вважає відкритою та орієнтованою на саморозвиток, оскільки, по-перше, в ній постійно відбувається процес обміну інформацією (знаннями) між викладачем і студентом

(зворотний зв'язок), цілеспрямованого отримання інформації (під час освітнього процесу з'являються нові цілі, методи і засоби навчання). По-друге, змінюється зміст освіти, який повинен постійно відповідати системі знань та вмінь учня. По-третє, освітній інформаційний простір, що постійно розширюється, виводить систему зі стану стійкої рівноваги, роблячи останню нерівноважною [4].

В. Кремень підкреслює, що відкрита система освіти характеризується нелінійністю (знання та досвід поведінки не тільки нарощуються, а й виникають спонтанно, об'єктивно, непередбачувано завдяки процесам відкриття їх учнями); незавершеністю та відкритістю (інформація про знання повідомляється в неповному вигляді); суб'єктивністю (знання належить тільки конкретному індивіду незалежно від рівня загальності знання); нестійкістю та нестабільністю (знання мінливі, перебувають, як і людина, в постійному розвитку, визначають можливість розвитку особистості).

Отже, синергетичний підхід вказує на те, що система освіти є здатною до самоорганізації, складною, відкритою, нелінійною, здатна досягати стану нестійкості, володіти як джерелами так і стоками інформації.

Представник сучасної філософської гуманістики – вітчизняний науковець В. Пазенок визначає, що особливості уваги в контексті реформування освітньої практики заслуговує людина як складна система, що саморозвивається за внутрішніми й зовнішніми законами, завдяки відкритості освіти. Тому саме педагогіка, спроможна формувати гуманні та відкриті відносини в освітньому середовищі, визначати засоби формування світогляду й емоційних якостей, вивчати особистість, яка навчається [5].

Дослідник підкреслює, що бурхливий розвиток антропології, генетики, соціальної психології, педагогіки, політології й інших наук під впливом глобалізації екологічних і демографічних явищ у розвитку цивілізації і наукового прогресу зумовив перебіг процесу «олюднення» освіти в сучасних умовах: утвердження принципів нового, глобального гуманізму; досягнення відкритості індивідуального особистісного розвитку й цілісності особистості, формування її комунікативності, прагнення духовності; гуманітаризації людського мислення й насичення його гуманітарними знаннями, плюралізації дослідницької свідомості на основі визнання різних способів осягнення істини; розгортання перманентної творчості, пов'язаної з розвитком такої ціннісної установки свідомості, яка орієнтує людину на осягнення буття, що розуміється як самовизначення, самоствердження, самореалізація [5].

Ще одним важливим аспектом філософського знання, значимим для аналізу досліджуваної проблеми, є теорія самоорганізації. Представник цієї течії – український філософ В. Цикін зазначає, що формування сучасної освітньої парадигми пов'язано зі змінами, які відбулись в наших уявленнях про природу, процеси пізнання та розвиток людини. Характерною рисою сучасного етапу розвитку науки є універсальний (глобальний) еволюціонізм, який поєднує ідеї еволюції з ідеями системного підходу і поширюється на всі сфери буття, налаштовуючи універсальний зв'язок між неживою, живою та соціальною матерією. Велику роль у ствердженні принципу універсального еволюціонізму зіграли три найважливіші концептуальні напрями у науці ХХ ст.: теорія нестационарного Всесвіту, синергетика, теорія біологічної еволюції та розвинена на її основі концепція біосфери та ноосфери. В цей період, зазначає філософ, закінчився перехід більшості фундаментальних наукових дисциплін до вивчення нового типу об'єктів – систем, що самоорганізуються та саморозвиваються [7].

Отже, теоретико-методологічне обґрунтування відкритої освіти як нової освітньої парадигми будується у вітчизняній теорії освіти на фундаментальних засадах сучасних філософських концепцій, зокрема таких, як педагогічна синергетика, філософська гуманістика, теорія самоорганізації.

Освітньо-політичний аспект розгляду проблеми відкритої освіти представлений дослідженнями таких українських науковців, як В. Ю. Биков, В. Гейць, А. Даниленко та Е. Лібанова, В. Кремень та В. Луговий, Б. Шуневич та інші.

Зокрема, провідний український фахівець у галузі інформатизації освіти В. Биков виокремлює широке коло чинників розвитку відкритої освіти, до яких, передусім, належать такі:

- демократизація процесу здобуття освіти, а саме вільний вибір та рівний доступ до якісної освіти широким верствам населення незалежно від їхнього соціального статусу, місця проживання, фізичних чи розумових можливостей;

- гуманізація освіти; формування системного мислення; індивідуалізація навчання; технологізація культуротворчого процесу; безперервність;

- процеси інноваційного розвитку освіти, передусім змісту, стандартів, навчально-методичного забезпечення, методів, засобів, ресурсів, технологій освіти та систем управління нею;

- інформатизація освіти, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства й передбачає створення єдиного інформаційного освітнього простору на основі комп'ютерних технологій [1].

Поява зазначених чинників зумовлюється такими змінами в суспільстві, як: по-перше – поява нових вимог до освітнього рівня фахівців; по-друге – поява нових індивідуальних потреб студентів щодо їхнього особистісного розвитку та процесу отримання якісних знань; по-третє – поява в системі освіти нових можливостей щодо вдосконалення змісту й технологій навчання, що проявляються у глобальній інформатизації системи освіти, яка, відповідно, взаємодіє з іншими системами суспільства [1].

Чинники та тенденції розвитку інновацій у системі відкритої освіти стали предметом наукового інтересу Б. Шуневича. На його думку, розвиток відкритої освіти, спричинений політичними, економічними й соціокультурними особливостями розвитку країни [7]. Регулювання політики відкритої освіти відбувається на держав-

ному рівні з урахуванням освітніх вимог населення. В умовах стрімкого розвитку ІКТ та за підтримки політики уряду в освітній системі мають місце такі тенденції її розвитку:

1) поява відкритих, віртуальних і гібридних вищих навчальних закладів, що використовують засоби й методи відкритої освіти і створюють власні розробки віртуального навчального середовища. Їхня освітня політика регулюється державними законопроектами з урахуванням можливостей навчальних закладів та потреб конкретного регіону;

2) створення відкритих дистанційних курсів для вивчення наук (економічних, соціальних, комп'ютерних), які найбільш затребувані населенням країни;

3) відкрите надання результатів оцінювання студентів (для отримання відповідної акредитації) різним комісіям та асоціаціям;

4) упровадження курсів підготовки викладачів для роботи у відкритому навчальному середовищі;

5) надання навчальним закладам фінансової допомоги державою, інколи це можуть бути кошти студентів від плати за навчання та гранти.

Освітньо-політичні підходи до вирішення проблеми запровадження інноваційної освітньої парадигми розглянуто в розвідках В. Гейця, А. Даниленка та Е. Лібанової. Науковці зазначають, що в умовах інноваційно-технологічного розвитку суспільства рушійною силою стають знання, тому формування професійного потенціалу людини, яке забезпечує система освіти, повинно реалізуватися в умовах інноваційної освіти. Для успішної реалізації інноваційного розвитку системи освіти науковці вважають за необхідне здійснити низку кроків:

1. Розбудова інноваційної системи освіти з акцентом на особистісно орієнтоване навчання, що сприятиме розвитку освіти протягом життя. Для реалізації цього завдання потрібні певні умови: відповідність вітчизняної освіти європейським стандартам, надання більшої автономії університетам, налагодження взаємодії між університетським та галузевим секторами науки для розробки й імплементації дослідницьких проєктів чи програм, забезпечення якісної професійної підготовки працівників освіти, упровадження сучасних ІКТ в організацію процесу навчання, залучення іноземних студентів до вітчизняних вишів та створення умов для заохочення до навчання талановитої молоді у вигляді стипендіальних фондів.

2. Відповідність процесу підготовки професійних освітніх кадрів сучасному інноваційному розвитку суспільства. Спираючись на завдання програми «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020», науковці погоджуються, що успішна реалізація соціального, особистісного та професійного розвитку суспільства можлива на основі інноваційного розвитку систем освіти.

3. Підвищення інноваційної активності населення. Велика увага приділяється розвитку системи освіти протягом життя, яка сприяє успішній реалізації практики безперервної освіти. Важливою умовою для імплементації останньої є використання засобів відкритої освіти, а саме дистанційних. Серед заходів ефективного підвищення інноваційної активності населення найголовнішим є стимулювання поширення дистанційних форм навчання, підвищення гнучкості дистанційних навчальних програм з урахуванням особистісного підходу до тих, хто навчається [2; 3].

Висновки. Отже, аналіз і систематизація робіт українських науковців, присвячених теоретико-методологічному та освітньо-політичному аспектам розвитку відкритої освіти дали змогу дійти висновку, що визначені науковцями чинники та шляхи розвитку цього феномена мають комплексний характер та зумовлені як освітньо-політичними й соціокультурними потребами суспільства, так і його економічними та технологічними можливостями.

Використана література:

1. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти суспільства. Кив : Інститут засобів навчання АПН України, 2010.
2. Гейць В. М. Інноваційна Україна 2020 : національна доповідь. Київ : НАН України, 2015.
3. Даниленко Л. І., Лібанова Е. М. Педагогічні інновації та інноваційні технології. *Постметодика*. 2004. № 6 (58). С. 23–26.
4. Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2013. № 3. С. 3–13.
5. Пазенок В. С. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 52–72.
6. Цикин А. В. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя. *Практична філософія*. 2003. № 1. С. 174–182.
7. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008.

References:

1. Bykov V. Yu. Vidkryte navchal'ne seredovyshe ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoyi osvity suspil'stva. Kyiv : Instytut zasobiv navchannya APN Ukrainy, 2010.
2. Heits' V. M. Innovatsiyna Ukrainy 2020 : natsional'na dopovid'. Kyiv : NAN Ukrainy, 2015.
3. Danylenko L. I., Libanova E. M. Pedagogichni innovatsiyi ta innovatsiyni tekhnolohiyi. *Postmetodyka*. 2004. № 6 (58). S. 23–26.
4. Kremen' V. H. Pedagogichna synerhetyka: ponyatiyno-katehoriyal'nyy syntez. *Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy*. 2013. № 3. S. 3–13.
5. Pazenok V. S. Humanistychnyy pryntsyyp suchasnoyi filosofiyi osvity. *Filosofiya osvity*. 2005. № 1. S. 52–72.
6. Tsykun A. V. Teoryya samoorganyzatsyy – sovremennaya paradyhma obrazovannya y formirovannya modely uchytelya. *Praktychna filosofiya*. 2003. № 1. S. 174–182.
7. Shunevych B. I. Rozvytok dystantsiynoho navchannya u vyshchiy shkoli krayin Yevropy ta Pivnichnoyi Ameriky : avtoref. dys. ... d-ra. ped. Nauk : 13.00.01. Kyiv, 2008.

Gubina O. Yu. The state of development of the problem of open education through the prism of philosophical research

The article presents the results of the study of theoretical and methodological and educational and political aspects of the development of open education in the domestic educational system. It established that open education is a complex, complex social phenomenon, the study of which involves a coherent study, systematization and classification of sources in many areas of knowledge, which has created a multidisciplinary and interdisciplinary discourse over the past decades. The most developed components of such a discourse include research in the field of philosophy of education, sociology of education, educational policy, didactics of higher education, information and communication technologies, pedagogical innovations, the theory of organizations, comparative pedagogy, etc. The complex nature of the problem under investigation involves systematic consideration of external and internal factors of its development, educational and political processes and normative documents, goals, tasks, principles, functions, content, forms, methods, means, technologies, results, criteria and procedures for assessing quality, etc. We have united all the variety of scientific researches of domestic researchers, the object of which is open education, into several thematic groups depending on the specifics of the subject, and singled out such aspects of consideration as theoretical-methodological, educational and political. The affiliation of our research to the field of comparative pedagogy leads to an appeal to sources of comparative-pedagogical character, which consider certain aspects of the educational phenomenon under study. It is proved that theoretical and methodological substantiation of open education as a new educational paradigm is being built in the national theory of education on the fundamental principles of contemporary philosophical concepts, in particular such as pedagogical synergetics, philosophical humanism, self-organization theory.

Key words: open education, synergetic approach, philosophical humanistic, personally oriented learning.

УДК 371.398

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.13>

Дімітрієва Н. С.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ХАТХА-ЙОГИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дослідження присвячене виявленню особливостей практики хатха-йоги на заняттях дітей молодшого шкільного віку з фізичної культури. Шкільний вік вважається найбільш важливим періодом у процесі формування особистості. Саме в цьому віці закладається і зміцнюється фундамент здоров'я та розвитку фізичних якостей, необхідних для ефективної участі в різних формах рухової активності. Рухова активність дітей є одночасно і умовою, і стимулюючим фактором розвитку інтелектуальної, соціальної, психологічної та інших сфер життєдіяльності дитини. Хатха-йога, як засіб для розвитку, зміцнення і підтримки фізичних і психічних властивостей людського організму, може вирішити багато проблем, пов'язаних зі станом здоров'я сучасних дітей. Доцільно використовуючи досвід і творчо підходячи до занять, можна досягти значного поліпшення здоров'я дітей молодшого шкільного віку та зробити різноманітними їх заняття з фізичної культури. Йога для дітей являє собою комплекс занять на основі хатха-йоги, яка створює всі умови для гармонійного з фізичного та психічного боку росту і розвитку дитячого організму. За рекомендаціями автора на першому етапі асани (фізичні вправи) виконуються тільки на рівні фізичного тіла, з контролем дихання. На другому етапі – слід додавати концентрацію уваги на області тіла, енергетичних центрів (в залежності від рівня підготовки). Під час практики хатха-йоги дитина отримує навички управління своїм тілом, деякими фізіологічними та психічними процесами, які в ньому відбуваються. Закріплюючи у свідомості дітей загальнолюдські цінності, розвиваючи їх фізичні та емоційно-вольові якості, практика хатха-йоги допомагає дитині стати гармонійно розвиненою, творчою особистістю. Тому автор пропонує практику хатха-йоги розглядати як засіб виховання і необхідне доповнення до загальної освіти.

Ключові слова: молодший шкільний вік, йога, хатха-йога, фізична культура, хатха-йога для дітей, фізичне виховання, розвиток дитини, формування особистості, вікові особливості дитячого організму.

У фізичному вихованні школярів велика увага приділяється нетрадиційним оздоровчим системам, що дає змогу домогтися гарних результатів зі збереження і зміцнення здоров'я. Шкільний вік вважається найбільш важливим періодом у процесі формування особистості. Саме в цьому віці закладається і зміцнюється фундамент здоров'я та розвитку фізичних якостей, необхідних для ефективної участі в різних формах рухової активності. Рухова активність дітей є одночасно і умовою, і стимулюючим фактором розвитку інтелектуальної, соціальної, психологічної та інших сфер життєдіяльності дитини [2].

Хатха-йога як засіб для розвитку, зміцнення і підтримки фізичних і психічних властивостей людського організму, може вирішити багато проблем, пов'язаних зі станом здоров'я сучасних дітей. Доцільно використовуючи досвід і творчо підходячи до занять можна досягти значного поліпшення здоров'я дітей молодшого шкільного віку та зробити різноманітними їх заняття з фізичної культури [4].

Метою статті є на основі власних спостережень автора та аналізу науково-методичної літератури виявити особливості практики хатха-йоги на заняттях дітей молодшого шкільного віку з фізичної культури.

Молодший шкільний вік – це такий етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання у початковій школі. Охоплює дітей з 6–7 років, в залежності від термінів навчання, до 10–11 років. У цей період збільшується довжина тіла і починають проявлятися індивідуальні типологічні конституційні особливості будови тіла.

Хребет продовжує зростати і зберігає більшу рухливість до 8–9 років. Суглоби дітей цього віку рухливі, зв'язковий апарат еластичний, що є сприятливим для збільшення амплітуди рухів у всіх основних суглобах. Обсяг статичного навантаження різко зростає, що вимагає прийняття спеціальних заходів для профілактики порушень опорно-рухового апарату. Дотримання рекомендованої гігієнічними нормами рухового режиму – необхідна умова збереження і зміцнення здоров'я дітей.

Діти молодшого шкільного віку мають відносно низькі показники м'язової сили. Силові і особливо статичні вправи викликають у них швидке стомлення. Вони більш пристосовані до короткочасних швидкісно-силових вправ, але необхідно поступово привчати їх до збереження статичних поз, що надає позитивний вплив на поставу. Поступово відбувається збільшення обсягу м'язів, наростання м'язової сили. Рухи стають більш точними і узгодженими, ніж у дошкільнят. Однак м'язи їх (особливо у віці 7–9 років) ще недостатньо сформовані, тому швидше втомлюються, здатність до точних дрібних рухів ще невелика. Відбувається інтенсивний розвиток швидкості рухів (частоти, швидкості рухів, часу реакції) [3].

Організм дитини у віці 6–7 років потребує більшої кількості кисню, ніж необхідно дорослим. Абсолютний і відносний об'єм легень у дітей менший, ніж у дорослих. Водночас через легені дитини проходить у середньому 6–7 літрів повітря на хвилину, тобто стільки ж, скільки у дорослого. Гіпервентиляція легень є характерною особливістю дитячого дихання.

Серце школярів у віці до 11–12 років володіє великою масою по відношенню до маси всього тіла. Кровоносні судини всього організму мають широкий просвіт, що сприяє вільній циркуляції крові і швидшому кругообігу крові. Кров'яний тиск у молодших школярів нижчий, ніж у старших. Велика швидкість кровообігу крові забезпечує підвищені вимоги організму дитини в кисні і поживних речовинах. Унаслідок своєї високої чутливості серце дитини реагує не тільки на будь-яке захворювання, але і на втому, порушення режиму, психічну травму. Чималу роль в цьому віці відіграє збільшення ударного обсягу серця і дихальних обсягів, що значно розширює резервні можливості організму в умовах напруженої діяльності і адаптації.

Саме в цьому віці починає чітко виявлятися надмірна вага, пов'язана з тим, що надлишок споживаної їжею енергії не використовується в обмінних процесах, а відкладається у вигляді жирової клітковини [3].

Молодший шкільний вік – вік досить помітного формування особистості. Для нього характерні нові відносини з дорослими та однолітками, включення в цілу систему колективів, включення в новий вид діяльності – навчання, яке пред'являє ряд серйозних вимог до учня. Все це позначається на формуванні і закріпленні нової системи відносин до людей, до навчання і пов'язаних з ними обов'язків, формує характер, волю, розширює коло інтересів, розвиває фізичні та інтелектуальні здібності.

Поступово змінюється співвідношення процесів збудження і гальмування: процес гальмування стає все більш сильним, але як і раніше переважає процес збудження. Молодші школярі відрізняються гостротою і свіжістю сприйняття, споглядальною допитливістю. Основна тенденція розвитку уяви у період молодшого шкільного віку – це вдосконалення відтворювання уяви. Віковою особливістю є і загальна недостатність волі, а також висока емоційність. Діти молодшого шкільного віку дуже рухливі, легко збудливі, їм важко довго зосередитися на одному виді занять, вони швидше втомлюються, ніж старші школярі [3].

Хатха-йога є давньою системою самовдосконалення тіла і свідомості, це шлях до досконалості людського духу, розуму і тіла, а також спосіб їх гармонізації. Хатха-йога допомагає вирішити багато проблем здоров'я сучасних дітей. Усі вправи (асани), які спрямовані на розтягування і скручування хребетного стовпа не тільки підвищують його гнучкість, покращують процеси постачання поживних речовин до кожного хребця, сприяють формуванню фізіологічної постави, а й компенсують негативний вплив неправильних поз, в яких дитина проводить більшу частину часу протягом дня і навіть під час сну [1].

Робота з шийним відділом хребта нормалізує кровопостачання головного мозку, очей, допомагає поліпшити пам'ять, здібності до зосередження, прийняття і засвоєння нової інформації. Зміцнення м'язів спини і живота формують м'язовий корсет, який надає хребту необхідну надійну підтримку. Крім того, ці вправи допомагають дітям, які страждають від частих простудних захворювань, які зачіпають горло і носоглотку.

Розширення, збільшення екскурсії грудної клітки, що відбувається під час практики багатьох асан, допомагає легням розкритися в повному обсязі, нормалізує роботу органів дихальної системи.

Черевна порожнина також не залишається без уваги. Під час виконання більшої частини асан (гімнастичних вправ) хатха-йоги органи черевної порожнини м'яко масажуються. Внаслідок цього відбувається поліпшення роботи внутрішніх органів, нормалізація їх діяльності, прискорення виведення з організму кінцевих продуктів обміну речовин. Тут також особливе значення має стимуляція перистальтики кишечника, що нормалізує обмінні процеси та покращує засвоєння поживних речовин з їжі.

Як показує досвід, практика асан хатха-йоги розвиває інтелектуальні здібності людини, а також позитивно впливає на психіку дитини.

Йога являє собою багаторівневу систему. Тому такі вищі елементи, як медитація і пранаяма, не входять до занять із дітьми але можуть додаватися у спрощеній або ігровій формі. Основи теорії йоги можуть викладатися для дітей молодшого шкільного віку тільки в полегшеній формі. З усіх різноманітних аспектів йоги для дитячого сприйняття найбільш підходять принципи ями, ніями і асани.

Заняття з хатха-йоги для дітей молодшого шкільного віку орієнтовані на всебічний розвиток людини, що росте (фізичний, інтелектуальний, психічний, моральний, творчий) і включають у себе такі основні компоненти:

- асани хатха-йоги в статиці і динаміці;
- дихальна гімнастика;
- вправи на концентрацію і візуалізацію;
- основи розслаблення і медитації;
- розвиваючі ігри на основі йоги.

Заняття хатха-йоогою з дітьми ведуться в ігровій формі і ґрунтуються на наслідуванні, тому асани викладаються в легкій доступній формі.

Замість складних назв (Таласана, Баддха Конасана) використовуються назви того предмета, на який схожа поза: («поза дерева», «поза метелика»), що сприяє розвитку пам'яті, спостережливості та уяви дитини.

Вправи на розслаблення є одними з найбільш важливих вправ у практиці хатха-йоги. Вправи на розслаблення проводяться в положенні лежачи, під час яких можна використовувати приємну музику, а також розповідати цікаву історію, пов'язану з природою. Після розслаблення потрібно плавно піднятися і зробити кілька дихальних вправ.

Дихання є невіддільною частиною йоги, тому головним завданням є навчання координації дихального акту як в спокої, так і в русі. Дітей слід вчити дихати не часто, щоб видих став довшим за вдих. Домагатися, щоб дихання було глибоким, але ритмічним. Для цього використовуються такі засоби. Вправи на дихання рекомендують виконувати через кожні 3 вправи або після кожного смислового блоку заняття.

Важливе місце в практиці хатха-йоги також займає медитація. Основи медитації дітям даються у спрощених формах, в яких вони уявляють себе лежачи на березі або, наприклад, стають найвищою горою. Медитація сприяє розвитку здатності до образного мислення, при цьому етичне і естетичне виховання здійснюється природно, без насильства, в ігровій формі. Діти уявляють себе в якій-небудь ролі (тварина, квітка), вживаються в цей образ і в рухах вільно висловлюють емоції, що виникають.

На першому етапі вправи виконуються тільки на рівні фізичного тіла, з контролем дихання і концентрацією уваги (викладач кожного разу показує і розповідає техніку виконання). На другому етапі – слід додавати концентрацію уваги на області тіла, енергетичних центрів (в залежності від рівня підготовки). У кожній асані важливо її правильне виконання, тому завжди необхідно пояснювати правильне положення тіла в асані. Після виконання можна розповісти, яку дію надає кожна асана. Більш старшим дітям можна звертати увагу, на які органи впливає кожна асана.

Йога для дітей представляє собою комплекс занять на основі хатха-йоги, яка створює всі умови для гармонійного з фізичного та психічного боку зростання. Дітям до 6–7 років пропонується тільки комплекс фізичних і дихальних вправ, а з 8 років починають давати деякі філософські принципи хатха-йоги, які допомагають дітям краще зрозуміти своє злиття із навколишнім світом, всесвітом. Робиться це за допомогою розповіді, казок, легенд, що допомагає підтримувати у дітей інтерес до пізнання світу і самого себе.

Хатха-йоогою в повному її розумінні діти ще не займаються, а виконують лише деякі її складові, які багато в чому схожі з суглобовою і дихальною гімнастикою. Основна увага приділяється утриманню пози дитиною у статиці. Виконання вправ поєднується з спокійним диханням і розслабленням, показ асан супроводжується поясненням. Для викладача важливо створити образ, доступний дитячому розумінню, викликати у дитини бажання увійти у запропонований образ.

Діти в цьому віці вже можуть концентруватися на своїх відчуттях, тому потрібно звертати увагу дитини на моменти напруги і розслаблення певних груп м'язів, спонукати його стежити за своїм диханням, а також контролювати швидкість освоєння дитиною тих чи інших асан (вправ). Поступово збільшуючи час перебування в асані і орієнтовну точність виконання поз.

В ході занять дитина отримує навички управління своїм тілом, деякими фізіологічними та психічними процесами, які в ньому відбуваються. Закріплюючи у свідомості дітей загальнолюдські цінності, розвиваючи їх фізично і емоційно, практика хатха-йоги допомагає дитині стати гармонійно розвиненою, творчою особистістю. У цьому сенсі заняття хатха-йоогою можна розглядати як засіб виховання і необхідне доповнення до загальної освіти.

У школі заняття хатха-йоогою можуть становити цілий урок (третья година уроку фізичної культури) або використовуватися як ігрова пауза або в якості фізкультхвилинок, а також на початку, в середині та наприкінці уроку фізичної культури. Висока ефективність адаптованої хатха-йоги за систематичних занять зумовлена, перш за все, її здатністю відновлювати захисні системи організму і обмін речовин, нормалізувати роботу нервової системи і кровообіг. Діти сприймають йогу з великим інтересом, тому причетність до таких занять для дітей, особливо з 6–7 років, стає для них дуже цікавою. Ще однією перевагою хатха-йоги є те, що вона практично виключає травматизм, так як в ній відсутній змагальний момент.

Використана література:

1. Кондаков В. Л., Копейкина Е. Н., Бальшева Н. В., Усатов А. Н. Использование гимнастических упражнений хатха-йоги для повышения эффективности занятий физической культурой. *Теория и практика физической культуры*. 2017. № 6. С. 21–23.
2. Матвеев А. П. Методика физического воспитания в начальной школе : учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 248 с.
3. Прищепа И. М. Возрастная анатомия и физиология : учеб. пособие. Минск : Новое знание, 2006. 416 с.
4. Суетина О. Н., Осипова И. С. Использование элементов нетрадиционного оздоровления в структуре третьего часа физической культуры. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2016. С. 51–56.

References:

1. Kondakov V. L., Kopeikyna E. N., Balysheva N. V., Usatov A. N. Use of gymnastic exercises of hatha yoga to increase the effectiveness of physical training. *Teoriya y praktika fizycheskoi kultury*. 2017. No 6. P. 21–23 [in Russian].
2. Matveev A. P. *Metodyka fizycheskoho vospytania v nachalnoi shkole: ucheb. posobye dlia stud. sred. spets. ucheb. zavedenyi* [Methods of physical education in elementary school: studies. allowance for stud. n specialist. studies. institutions]. Moscow : VLADOS-PRESS, 2003 [in Russian].
3. Pryshchepa Y. M. *Vozrastnaia anatomyia y fyziolohyia : ucheb. posobye* [Age anatomy and physiology: studies. allowance]. Minsk : Novoe znanye, 2006 [in Russian].
4. Suetyna O. N., Osypova Y. S. The use of elements of non-traditional health improvement in the structure of the third hour of physical culture. *Vestnyk Shadrynskoho hosudarstvennogo pedahohycheskoho unyversyteta*. 2016. P. 51–56. [in Russian].

Dmitriieva N. S. Features of Hatha Yoga in lessons with young children of school age

The research is devoted to the discovery of the features of the practice of hatha yoga in the classes of children of junior school age in physical culture. School age is considered to be the most important period in the process of personality formation. It is at this age that the foundation of health and development of the physical qualities necessary for effective participation in various forms of motor activity is laid and strengthened. Motor activity of children is both a condition and a stimulating factor for the development of intellectual, social, psychological and other spheres of vital activity of the child. Hatha Yoga, as a means to develop, strengthen and maintain the physical and mental properties of the human body, can solve many problems associated with the health of modern children. With the expedient use of experience and creatively approaching classes, it is possible to achieve a significant improvement in the health of children of elementary school age and to make a diverse range of their physical education classes. Yoga for children is a complex of classes based on hatha yoga, which creates all the conditions for the harmonious from the physical and mental side of the growth and development of the child's body. According to the recommendations of the author in the first stage, the asanas (physical exercises) are performed only at the level of the physical body, with control of breathing. At the second stage – you should add concentration of attention on the body area, energy centers (depending on the level of preparation). During the practice of hatha yoga, the child receives skills in managing his body, some physiological and mental processes that take place there. By fixing in the minds of children the universal values, developing their physical and emotional and volitional qualities, the practice of hatha-yoga helps the child become a harmoniously developed, creative person. Therefore, the author suggests the practice of hatha yoga to be regarded as a means of education and the necessary complement to general education.

Key words: junior school age, yoga, hatha yoga, physical culture, hatha yoga for children, physical education, child development, formation of personality, age features of the child's body.

УДК 811.161.6:378.6:37.018.43

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.14>

Долгопол О. О.

**УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ВІРТУАЛЬНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА З ДИСЦИПЛІНИ
«УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»**

Стаття присвячена питанню удосконалення навчально-методичного забезпечення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Проаналізовано навчально-методичне наповнення навчальних інформаційних середовищ, зокрема, платформи Moodle. Встановлено, що формування мовних компетентностей досягається шляхом застосування методу вправ і завдань, організації самостійної роботи. Зроблено спостереження, що задля формування мовленнєвої компетентності студентів у навчальному інформаційному середовищі необхідно враховувати переваги та можливості платформи Moodle та використовувати інший інструментарій: навчальні аудіо-, відеоматеріали, проблемні завдання та ситуації професійного спрямування, що потребують вирішення шляхом організації діалогічного та полілогічного мовлення між учасниками навчального процесу (викладач – студент, студент – студент, викладач – студенти, студенти – студенти). Враховуючи наукові дослідження з проблеми, практичний досвід зі створення та наповнення віртуального інформаційного середовища висловлено пропозиції щодо удосконалення наповнення навчально-методичного забезпечення платформи Moodle. Придільено увагу ролі та функціям викладача під час розроблення та керування електронним курсом. Відображено питання контролю та оцінювання роботи студентів у навчальному інформаційному середовищі. Рекомендовано пропозиції щодо навчально-методичного наповнення віртуального навчального середовища конкретними завданнями з дисципліни з урахуванням специфіки фаху студентів.

Ключові слова: навчально-методичне забезпечення, українська мова за професійним спрямуванням, віртуальне інформаційне середовище, інформаційний простір навчання мови, віртуальне навчальне середовище Moodle, відкрите навчальне середовище, викладання української мови за професійним спрямуванням, методи навчання мови.

Проблема навчально-методичного забезпечення дисциплін постійно перебуває під посиленою увагою викладачів. Адже педагогічна аксіома звучить: від якості навчально-методичного забезпечення залежить успішність студентів. Із переорієнтацією навчального простору на Інтернет, з появою інформаційних навчальних середовищ постало питання їх якісного методичного наповнення. Вирішення цієї проблеми

допоможе більш мотивувати студентів до навчання, як результат, підвищить якість навчання. Тож наразі гостро стоїть питання методичного забезпечення інформаційного середовища кожної навчальної дисципліни.

Наповнення навчальних інформаційних середовищ відображає орієнтацію сучасної педагогічної науки на потреби особистості майбутнього спеціаліста, враховуючи його запити і мотиви. За допомогою віртуальних навчальних середовищ більшість студентів оволодівають необхідним мінімумом знань. Мета дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» – сформувати у майбутнього фахівця необхідну для успішного виконання професійних завдань мовну і мовленнєву компетентності, що неможливо лише через виконання вправ і завдань без діалогічного та полілогічного складників. Тож під час розроблення методичного забезпечення дисципліни викладачам слід враховувати цю особливість дисципліни.

Метою статті є аналіз стану методичного забезпечення інформаційного середовища дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» та наукове розроблення пропозицій щодо його вдосконалення.

З появою перших інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі (телефонних засобів зв'язку, телебачення) їх використання стало предметом наукових досліджень українських учених В. Ю. Бикова, Я. В. Булахової, О. М. Бондаренко, В. Ф. Заболотного, Г. О. Козлакової, О. А. Міщенко, О. П. Пінчук, О. В. Шестопаля та інших. Наступний крок в опануванні новітніх технологій навчання за допомогою Інтернету належить мережевим технологіям навчання. Їх дослідженню присвячено праці С. Пейперта, А. А. Андрєєва, Є. С. Полат, М. І. Жалдака, Н. В. Морзе, С. А. Ракова, В. В. Олійника, В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренко та інших учених. Близькими до нашої проблеми стоять праці Т. Л. Архіпової, Л. І. Білоусової, В. В. Бикова, А. Ф. Верлань, О. М. Гончарової, А. М. Гуржій, Ю. О. Жук, С. А. Ракова та інших, в яких порушується питання не тільки розроблення та застосування засобів на основі інформаційних технологій, а й методичної підтримки щодо їх використання. Дослідники О. В. Кареліна, Д. Р. Денисов, Н. В. Баловсяк, Т. Б. Поясок, Т. І. Коваль розглядають питання використання інформаційних технологій в професійній підготовці економістів, спеціалістів ресторанного обслуговування, бухгалтерів та формування їх інформаційної компетентності, у тому числі, порушуючи проблему якості навчально-методичного забезпечення інформаційного середовища дисциплін, що викладаються фахівцям зазначених спеціальностей. Активно досліджуються освітні можливості інформаційного середовища Moodle, яке вважається на сьогодні одним із перспективних для впровадження мережових технологій систем управління навчанням LMS (Learning Management Systems). Проблеми його впровадження та використання розглядають М. Дугіамос, П. Якушев, А. Носуленко, А. Попов, А. Андрєєв, Т. Бокарева, І. Доценко, Т. Мяснікова, В. Богомолів та інші. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам інформатизації процесу професійного навчання, у зв'язку з виявленою специфікою фаху, що виражається в необхідності введення до інформаційного середовища навчання з української мови за професійним спрямуванням діалогічного та полілогічного складників, потребує уваги питання навчально-методичного забезпечення інформаційного середовища цієї дисципліни.

У безперечних перевагах використання комп'ютерів, мережових технологій, Інтернету не потрібно переконавати. Зараз сучасні студенти вправно послуговуються усіма надбаннями науково-технічного прогресу і вміють швидко шукати необхідну інформацію в Інтернеті, обробляти її та інтерпретувати, вони навчаються за допомогою окремих інтернет-ресурсів, листуються за допомогою завантажених до гаджетів сучасних програм, активні в комунікації у соціальних мережах, а дехто з них уміє створювати програмні продукти різної складності та гатунку. Тож цілком закономірним є бажання викладацької спільноти мотивувати студентів до навчання, залучаючи їх до знайомих і цікавих інтернет-технологій.

«Інформаційне освітнє середовище», «інформаційний простір навчання», «віртуальне навчальне середовище», «відкрите навчальне середовище» – терміни-синоніми на позначення інтернет-навчання, що зараз набули популярності завдяки багатьом перевагам, зокрема, через інтерактивність, що закладена у побудові механізмів взаємодії учасників навчання [3, с. 104]. Тож із-поміж інших термінів на позначення активної взаємодії суб'єктів навчального процесу в інтерактивному режимі за допомогою мережових технологій будемо послуговуватися терміном «віртуальне інформаційне середовище». Це «єдиний відкритий інтерактивний інформаційний освітній простір, побудований на мережевій технології, що містить: навчальну інформацію та інформацію з результатами навчальної діяльності, представлену з допомогою оптимально-структурованого навчально-методичного комплексу; розширений апарат дидактики, в якому діють принципи інноваційної педагогіки; системи управління навчальним процесом та навчальним контентом, середовище для реалізації процесу навчання» [5, с. 116].

Наразі багато закладів вищої освіти (далі – ЗВО) України послуговуються можливостями такого навчання за допомогою модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища (Moodle).

Аналіз навчально-методичного забезпечення інформаційного середовища Moodle більшості ЗВО демонструє традиційний підхід до наповнення платформи дидактичними матеріалами: тексти лекцій, методичні рекомендації до практичних занять з темами, методичні рекомендації до самостійної роботи з відповідними завданнями, вправами, задачами тощо. Увага викладачів-філологів спрямована на забезпечення інформаційного середовища навчальними матеріалами у вигляді схем, таблиць, вправ, завдань, тестів, тем для письмових робіт тощо, тобто викладачі-мовники користуються арсеналом дидактичних прийомів, методів

і форм роботи, спрямованих на формування мовної компетентності майбутніх спеціалістів. Сформованої мовленнєвої компетентності цим інструментарієм не досягти. Тож перед філологами, які працюють в інформаційному середовищі, стоїть складне завдання: забезпечити інформаційну навчальну платформу такими матеріалами, що сприятимуть формуванню мовленнєвої складової компетентності майбутнього спеціаліста; і як супутнє, додаткове завдання: зробити процес навчання студентів у цьому просторі мотивованим, цікавим та максимально професійно спрямованим, що можливо завдяки дібраним навчально-методичним матеріалам та завданням.

Сьогодні більшість викладачів компетентні у тому, щоб забезпечити дисципліну, яку викладають, навчально-методичними матеріалами в електронному форматі, створити мультимедійну презентацію, електронний підручник чи посібник тощо. Від таких дій виграють обидві сторони: викладач, який надає студентам весь необхідний арсенал знань у електронному форматі, студент, який, маючи доступ до платформи, де розміщено матеріали, у зручний для нього час може скористатися ними у повному обсязі.

Дослідники проблеми стверджують, що ефективність формування ключової або спеціальної фахової компетентності майбутніх фахівців засобами мережевих технологій істотно залежить від таких чинників: по-перше, від програмного забезпечення, від можливостей, які надають розробники адміністраторам в межах електронної платформи; по-друге, від навчально-методичного забезпечення наповнення курсу, по-третє – від суб'єктів навчання, їх компетентності (викладач) та мотивованості (студент) [4, с. 183]. Друге – відображення творчості викладача, його компетентностей, якщо можна так сказати, це на сьогодні один із показників рівня педагогічної майстерності, методичної грамотності, уміння мотивувати студентів тощо.

Навчально-методичні матеріали з української мови за професійним спрямуванням в інформаційному середовищі Moodle сприяють залученню студентів до активного дослідження, адже розвивають уміння спілкуватися на професійні теми, вирішувати складні професійні завдання, будувати діалоги на професійні теми, вирішувати конфліктні ситуації шляхом добору інструментів аргументації, злагоджено працювати в команді, орієнтуватися в ситуаціях спілкування через цікаві та складні завдання, що допомагають формувати та розвивати комунікативні (мовленнєві) компетентності.

Для прикладу можна навести давно і активно застосовувані викладачами засоби мультимедіа. Електронна платформа дає можливість завантажити та використовувати у навчанні електронні лектори, тренажери, підручники, енциклопедії, ситуаційно-рольові та інтелектуальні ігри (у тому числі, з використанням штучного інтелекту), а також моделювати процеси і явища, забезпечити інтерактивні освітні телеконференції, побудувати систему контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програм-тестів), здійснювати проєктивну та дослідницьку діяльність студентів, створювати web-сторінки, надавати посилання на файли, каталоги, аудіо та відео матеріали, тренінги, навчаючі програми, створювати презентації навчального матеріалу. Як показує практика, викладачі послуговуються навіть не всіма можливостями презентацій PowerPoint.

Задля удосконалення навчально-методичного забезпечення з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» до віртуального інформаційного середовища, на нашу думку, окрім традиційних файлів з дидактичними матеріалами, варто додати кілька розділів. «Вимоги» – розділ для студентів із вимогами навчальної програми до рівня компетентностей з дисципліни та зазначенням форм контролю і критеріями оцінювання знань, умінь та навичок студентів. «Схеми розборів» – розділ інформаційного середовища, де студентам запропонувати узагальнені схеми фонетичного, лексичного, синтаксичного та інших розборів з прикладами різної складності. Самостійне ознайомлення з інформацією цього розділу слугуватиме підґрунтям для тематичного та модульного контролів. «Розумові дії» – розділ, в якому зібрати професійні ситуації, що вимагають мовленнєвої діяльності майбутнього фахівця, наприклад, спеціалісту-екологу потрібно проаналізувати та надати усні пояснення з приводу виявлених у ході перевірки об'єкта порушень, або фахівцю з тепломереж усно класифікувати матеріали, з яких виготовлено споруди, навести аналогії тощо. «Фотогалерея» – розділ, який постійно поповнювати завдяки спостережливості самих студентів, у ньому зібрати фото з зображенням порушення мовних норм на рекламній продукції, плакатах, біг-бордах, у роздатковому матеріалі, газетних і журнальних статтях, а також скріншоти з соціальних мереж. Завдання студентам: не лише віднайти помилки і зредагувати мовний матеріал, але й поповнити розділ власними знахідками, а значить, виховати пильність та увагу до мови і мовлення. «Кінозал» – найбільш цікавий для студентів розділ середовища, в якому представити відеоролики з мультфільмів, художніх фільмів, пов'язані з етикою поведінки, зокрема, в професійній сфері. Після перегляду студентам запропонувати різні за складністю завдання: від складання і програвання правильних з погляду етики діалогів і аналізу поведінки головних героїв сюжетів до участі у дидактичній грі з використанням мовленнєвих конструкцій, що були у переглянутому фрагменті. «Практика» – розділ середовища, в якому підібрати мовленнєві вправи (наголос у слові, логічний наголос у реченні, інтонація, підбір синонімів, антонімів, інші вправи). «Опора» – розділ інформаційного середовища, в якому у таблицях і схемах зібрати основні відомості з основ риторики, стилістики, синтаксису тощо. «Література» – розділ, в якому представити оновлений перелік літературних та інтернет-джерел із посиланнями за темами курсу. «Експеримент» – розділ, що містить експериментальні завдання для виконання вдома. Це теми для есе, повідомлень, рефератів з вимогами до їх створення і публічного захисту. «Історія» – невеликий розділ з підібраними архівними матеріалами щодо мовної політики у різні часи існування нашої держави, про розвиток мовознавства та вчених, які рухали

цю галузь. Як показує практика, така інформація є досить цікавою студентам, вони охоче з нею знайомляться. «Контроль» – розділ, в якому представлені завдання для вхідного, поточного, підсумкового контролю з тем курсу. Середовище під позначкою «?» передбачає зворотній зв'язок, у ньому зібрано питання, що виникають у студентів під час роботи з навчально-методичними матеріалами. «Інтерес» – розділ, що є необов'язковим, але бажаним, бо містить матеріали, що знадобляться студентам під час проходження співбесіди, пошуку роботи, складання резюме. Наприклад, є завдання, що передбачають складання зв'язної розповіді про майбутній фах, про перспективи, про освіту, про набуті власні компетентності тощо.

Однозначно, можна говорити про зміну ролі викладача інформаційному навчальному середовищі. Викладач виступає не в ролі передавача готових знань студентам, а виконує роль консультанта, керівника, який «опосередковано організує та стимулює учасників навчальної діяльності» [2, с. 13], комбінуючи традиційні та мережеві форми навчання та допомагає студентам самостійно формувати мовні та мовленнєві компетентності. Викладач має змогу проводити інтерактивні мережеві заняття та викладати фрагменти їх відеозаписів у відповідний розділ платформи. Протягом заняття викладач у змозі змінювати напрями дискусій та обговорення професійних питань, відточуючи у студентів лексичний склад фахової мови. Спілкування студента з викладачем та іншими студентами відбувається опосередковано, в режимі реального часу або через певні часові проміжки. При цьому викладач не відстороняється, а, навпаки, активно бере участь у навчальному процесі, коментуючи та коректуючи поточну роботу учасників навчальної діяльності.

Висновки. Беззаперечним є той факт, що за мережевими освітніми технологіями, віртуальними освітніми середовищами майбутнє, оскільки вони мають переваги перед класичним навчанням. Однією з позитивних ознак віртуального інформаційного середовища є посилення самостійності в навчанні студентів, що вповні відображає сучасну парадигму навчання. Завдання викладачів, функції яких у такому форматі навчання радикально змінюються, зробити процес набуття студентами компетентностей цікавим, професійно спрямованим, корисним. Це досягається шляхом ускладнення вимог до змісту та форм самостійної роботи, залучення студентів до самоорганізації в навчанні, переводом умінь на рівень самоосвіти, науково обґрунтованим та вмотивованим відповідно до мети навчальної дисципліни навчально-методичним забезпеченням електронного змісту курсу. Дотримання таких пріоритетів є додатковою мотивацією для прояву студентської активності у напрямі особистісного професійного спрямування. Перспективним у віртуальному інформаційному середовищі є метод проєктів, проблемний, навчання у співробітництві, метод портфоліо. Їх реалізація стане темою для подальших наукових розвідок.

Використана література:

1. Костриця Н. Пошуки нових форм проведення занять з української мови у вищій школі на нефілологічних факультетах. *Українська мова та література в школі*. 2014. № 3. С. 53–54.
2. Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львівського університету: Серія : «Педагогічна»*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 4–16.
3. Триус Ю., Герасименко І., Франчук В. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : методичний посібник / за ред. Ю. Триуса. Черкаси, 2012. 220 с.
4. Щолок О. Інформаційно-навчальне середовище як чинник формування компетентності самоосвіти у майбутнього фахівця. *Освітнє середовище як методична проблема* : зб. наук. пр. Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. С. 183–184.
5. Büchner A. Moodle 3 Administration. Third Edition. Packt Publishing, 2016. 492 с.

References:

1. Kostrytsia N. Poshuky novykh form provedennia zaniat z ukrainiskoi movy u vyshchii shkoli na nefilolohichnykh fakultetakh. *Ukrainska mova ta literatura v shkoli*. 2014. № 3. S. 53-54 (in Ukrainian).
2. Ravchyna T. Orhanizatsiia vzaïemodii studentiv z osvïtnim seredovyshchem u vyshchii shkoli. *Visnyk Lvivskoho universytetu: ser.: Pedahohichna*. 2015. Vyp. 19. Ch. 2. S. 4–16 (in Ukrainian).
3. Tryus Yu., Herasymenko I., Franchuk V. Systema elektronnoho navchannia VNZ na bazi MOODLE : metodychnyi posibnyk / za red. Yu. Tryusa. Cherkasy, 2012. 220 s. (in Ukrainian).
4. Shcholok O. Informatsiino-navchalne seredovyshche yak chynnyk formuvannia kompetentnosti samoosvity u maibutnoho fakhivtsia. *Osvitnie seredovyshche yak metodychna problema* : zb. nauk. pr. Kherson : Vydavnytstvo KhDU. S. 183–184 (in Ukrainian).
5. Büchner A. Moodle 3 Administration. 3rd ed. Packt Publishing, 2016. 492 s. (in English).

Dolgopol O. O. Improvement of education-methodic for the virtual informational media from the discipline «Ukrainian for Specific Purposes»

The article is devoted to the actual issue of improving the teaching and methodological support of the discipline «Ukrainian for Specific Purposes». The educational and methodological content of educational information media, in particular, the platform Moodle, is analyzed. It is established that the formation of speech competences is achieved by applying the method of exercises and tasks, organizing independent work. It has been observed that other tools need to be used to form the speech competence in the educational information environment. Taking into account the advantages and potential of the virtual learning environment of Moodle for the formation of the speech competence of future specialists, the use of educational audio and video materials, problem tasks and situations of a professional direction, which requires solving by organizing dialogue and polylogical speech between the participants of the educational process (teacher – student, student – student, teacher – students, students – students). The attention was paid to the role and functions of the teacher in the development and management of the electronic course. The results of implementation of these tasks in the educational process are analyzed. Refers the question

of monitoring and evaluating students' work in the educational information environment. The proposals on the teaching and methodological filling of the virtual learning environment with specific tasks in the discipline, taking into account the specifics of the specialty of students, have been developed and recommended.

Key words: vocational guidance in Ukrainian, virtual information environment, language learning information space, virtual learning environment Moodle, open learning environment, teaching the Ukrainian language in a professional way, language teaching methods.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.15>

Железняк О. В., Цокур О. С.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ЯК СУБ'ЄКТІВ ТА ОРГАНІЗАТОРІВ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена висвітленню результатів експерименту з формування педагогічного професіоналізму майбутніх фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді. У процесі дослідження з'ясовано сутність і структуру педагогічного професіоналізму майбутніх фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді, уточнено критерії і показники виміру його рівнів. Проаналізовано емпіричні дані трьох діагностичних зрізів щодо динаміки формування означеного феномена, узагальнено їх результати.

З'ясовано, що педагогічний професіоналізм фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді – це кваліфікаційна характеристика, що забезпечує успішність їх професійної діяльності у сфері освітніх послуг на підставі коректного впровадження принципів гендерного підходу шляхом оволодіння необхідними світоглядними настановами й предметними компетенціями, гнучкими способами виконання професійних завдань і відповідними психологічними установками, мотиваціями.

Продемонстровано, що педагогічний професіоналізм фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді є провідним освітнім результатом їхньої цілеспрямованої фахової підготовки. Це складноструктуроване новоутворення особистості фахівців романо-германської філології як менеджерів гендерованого освітнього середовища, яке віддзеркалює їх гендерну чутливість до будь-яких порушень прав і свобод людини, належну педагогічну кваліфікацію і гендерну грамотність щодо запобігання ризикам насильства та дискримінації осіб за ознакою статі (сексизму, булінгу), гендерну толерантність, гнучкість і різноманітність ефективних способів нівелювання застарілих гендерних стереотипів, що дає змогу з високою стабільною продуктивністю вирішувати навчально-виховні завдання згідно з ідеями гендерної рівності.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці романо-германської філології, гендерний підхід, педагогічний професіоналізм, гендерна чутливість, гендерна грамотність, гендерна толерантність.

Дотримання європейських стандартів якості вищої освіти фахівців романо-германської філології (Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment [2], Education: Moving into the New Era [6], European Language Portfolio: Principles and Guidelines [7]) зумовлює необхідність приведення змісту, форм і методів їхньої фахової підготовки у відповідність до нових вимог. При цьому визнається, що однією з провідних тенденцій розвитку сучасної професійної освіти фахівців романо-германської філології є її подальша демократизація й гуманізація [8, с. 41] на засадах альтернативних – гендерного й мультикультурного [5, с. 462] підходів. У зв'язку з цим у вітчизняній теорії та практиці педагогіки вищої школи значно актуалізувалася проблема підготовки фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної й мультикультурної освіти учнівської молоді [4, с. 79].

Прийняття урядами європейських країн, включно з Україною, стратегії гендерної рівності як складника всіх державних документів, що стосуються нормативно-правового забезпечення найважливіших соціальних програм і першочергових освітніх проєктів [1], значно актуалізувало проблему гендеру в педагогіці. Це сприяло тому, що із середини 90-х років минулого століття в Україні значно активізувалися дослідження з теорії та методології гендеру (І. Горошко, Г. Лактіонова, Л. Лобанова, Л. Міщик, М. Скорик, Л. Смоляр); впровадження принципів гендерної рівності та демократії у сферу освітнього простору сучасної вищої школи (М. Згуровський, Я. Кічук, Л. Кобелянська, Т. Мельник, С. Харченко); інтеграції гендерного підходу у вищу професійну та педагогічну освіту (Т. Голованова, Т. Дороніна, О. Железняк, І. Іванова, О. Любарська, О. Цокур); гендерної психології та педагогіки (Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко); гендерної соціалізації й гендерного виховання учнівської та студентської молоді (С. Вихор, Н. Єрофєєва, Л. Зверєва, О. Каменська, О. Кізь, Л. Надолинська, А. Шевченко).

Однак проблема формування й розвитку професійної компетентності фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді до сьогодні залишається дискусійною. Причиною тому є суперечності між: потребою українського суспільства в освітянах, здатних ефективно

виконувати покладені на них нові виховні функції, та підготовкою педагогічних кадрів без урахування ідей гендерної рівності, принципів гендерного підходу; наявністю в сучасній педагогіці різних концепцій виховання особистості нового типу та відсутністю в них гендерно зорієнтованих методик і технологій; вагомістю доробку гендерної педагогіки та невідповідністю його практичного використання у процесі професійної підготовки фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді [5, с. 642].

Мета статті полягає у висвітленні результатів експерименту з формування педагогічного професіоналізму майбутніх фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді.

Під час проведення педагогічного експерименту з формування педагогічного професіоналізму майбутніх фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді на базі ОНУ імені І. І. Мечникова упродовж 2013–2019-х років малося на увазі, що прикінцевим освітнім результатом їхньої фахової підготовки має стати формування особливого типу особистості, здатної й функціонально налаштованої на ефективне впровадження найбільш конструктивних ідей гендерного підходу [5, с. 464]. Через це вимір рівнів педагогічного професіоналізму майбутніх фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді здійснювався за світоглядним, когнітивним і поведінковим критеріями на основі інтенсивності вияву таких показників:

– гендерної чутливості (здатності сприйняття й реагування на будь-які порушення прав людини та прояви сексизму у сфері освіти; спроможності здійснювати критичний аналіз власних і чужих гендерних стереотипів – патріархатних, феміністських, гетеросексистських та інших; готовності до протидії «скритому навчальному плану» та конструктивного долання сексистських настанов у педагогічній діяльності);

– гендерної грамотності (знання поняттєво-термінологічного, концептуально-методологічного й технологічно-методичного апарату гендерної педагогіки і психології; розуміння сутності та каналів гендерної соціалізації учнівської молоді; обізнаності щодо основних алгоритмів гендерного виміру освітнього середовища);

– гендерної толерантності (відмови від використання будь-яких дискримінаційних практик у навчанні та вихованні учнівської молоді; позитивного сприйняття й поваги гендерної ідентичності учнями; пріоритету егалітарної поведінки із суб'єктами своєї і протилежної статі в різних ситуаціях освітньо-виховного середовища).

Враховуючи сучасні вимоги до проведення науково-педагогічних досліджень [3, с. 48] й тривалість фахової підготовки фахівців романо-германської філології, для отримання достовірних результатів експерименту з формування педагогічного професіоналізму їхньої особистості як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді, було проведено три діагностичні зрізи: початковий, проміжний і прикінцевий. Їх результати висвітлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностичних зрізів щодо інтенсивності вияву педагогічного професіоналізму майбутніх фахівців із романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді

Показники педагогічного професіоналізму	Експериментальні групи		
	1 зріз	2 зріз	3 зріз
	ЕГ1/ЕГ2 51 ос./53 ос.	ЕГ1/ЕГ2 51 ос./53 ос.	ЕГ1/ЕГ2 50 ос./51 ос.
Гендерна грамотність	0,106/0,102	0,354/0,389	0,825/0,843
Гендерна чутливість	0,173/0,172	0,47/0,481	0,826/0,835
Гендерна толерантність	0,186/0,187	0,551/0,526	0,827/0,831
Коефіцієнт сформованості	0,155/154	0,465/0,465	0,826/0,836
Показники педагогічного професіоналізму	Контрольні групи		
	1 зріз	2 зріз	3 зріз
	КГ1/ КГ2 52/53 ос.	КГ1/ КГ2 52/53 ос.	КГ1/ КГ2 51/52 ос.
Гендерна грамотність	0,114/0,119	0,172/0,18	0,189/0,183
Гендерна чутливість	0,174/0,173	0,274/0,271	0,42/0,41
Гендерна толерантність	0,189/0,192	0,346/0,345	0,43/0,42
Коефіцієнт сформованості	0,159/0,161	0,264/0,265	0,346/0,338

Як видно з таблиці 1, за допомогою засобів першого діагностичного зрізу, який проводився на початку 3 семестру, студенти з двох експериментальних груп за величиною коефіцієнтів педагогічного професіоналізму як суб'єкти та організатори гендерної освіти учнівської молоді були приблизно однаковими порівняно зі студентами двох контрольних груп. Зокрема, гендерна грамотність у двох експериментальних групах вияви-

лася дуже слабо: в межах величин 0,106 та 0,102, оскільки знання студентів з основ теорії гендеру, гендерної педагогіки та психології майже не виявилися зовсім. Гендерну толерантність було виявлено на рівні величин коефіцієнтів, відповідно, 0,186 – у першій, 0,187 – у другій експериментальних групах та 0,154 – у першій, 0,153 – у другій контрольних групах студентів. Це свідчило про те, що майбутні фахівці з романо-германської філології майже не продемонстрували адекватного бачення гендерної асиметрії, що має місце у сфері шкільної іншомовної освіти, не мали уявлення про егалітарну поведінку суб'єктів своєї і протилежної статі в різних ситуаціях освітньо-виховного середовища, не виявили здатності до володіння способами антисексизму.

Гендерна чутливість у студентів із двох експериментальних (0,173 та 0,182) і двох контрольних (0,172 і 0,173) груп також не виявилася належним чином. За нашими спостереженнями, студенти всіх чотирьох груп як майбутні фахівці з романо-германської філології не були зацікавлені проблемою гендерного підходу в педагогіці загалом, не виявили здатності сприйняття й реагування на будь-які порушення прав людини та прояви сексизму у сфері освіти; спроможності здійснювати критичний аналіз власних і чужих гендерних стереотипів (патріархатних, феміністських, гетеросексистських та інших). Натомість, за величинами загальних коефіцієнтів, педагогічний професіоналізм студентів контрольних груп як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді виявився дещо вищим (0,159 в КГ1; 0,161 в КГ2), ніж в експериментальних групах (0,155 в ЕГ1; 0,154 в ЕГ2). Але різниця не була статистично значущою, оскільки становила величину 0,04–0,07.

На межі проміжного зрізу, проведеного після закінчення навчальної педагогічної практики (6 семестр), у двох експериментальних групах студентів відбулася досить помітна динаміка формування в них педагогічного професіоналізму як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді. Міру сформованості гендерної грамотності зафіксовано, відповідно, величинами коефіцієнтів 0,354 і 0,389, які зросли на 0,25 і 0,28. За провідними показниками гендерної грамотності студенти виявили більш-менш повні і систематизовані знання з гендерної педагогіки і психології, зокрема, щодо сутності та каналів гендерної соціалізації учнів, а також обізнаність щодо основних алгоритмів гендерного виміру освітнього середовища, в якому перебувають підлітки та старшокласники.

Коефіцієнти сформованості гендерної толерантності в студентів з двох експериментальних груп (0,551 і 0,526 відповідно) також зросли відчутно – на величини 0,3 і 0,2, оскільки вони виявили досить адекватне бачення ситуацій гендерної асиметрії в полі освітнього простору, володіння провідними способами врегулювання конфліктів між старшокласниками своєї і протилежної статі, а також відмову від використання традиційних дискримінаційних практик у навчанні і вихованні юнаків і дівчат в освітньому середовищі. Гендерна чутливість у студентів із двох експериментальних груп також виявилася більш відчутно (0,47 і 0,481), оскільки коефіцієнти суттєво зросли, відповідно, на величини 0,3 і 0,3. Студенти виявили не тільки певну зацікавленість проблемою гендерного підходу в освіті, а також прагнення до професійного й морально-етичного самовдосконалення як суб'єкти генерованого освітнього середовища через спроможність здійснювати критичний аналіз власних і чужих гендерних стереотипів (патріархатних, феміністських, гетеросексистських та інших); здатність до протидії «скритому навчальному плану» та конструкторного додання сексистських настанов у педагогічній діяльності.

За величинами загальних коефіцієнтів, педагогічний професіоналізм студентів експериментальних груп як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді (0,465) виявився значно вищим, ніж у двох контрольних групах (0,264 і 0,265). Різниця на проміжному зрізі була статистично значущою, оскільки становила величину 0,2. Це, на нашу думку, засвідчувало про певні позитивні зміни, що відбувалися в експериментальних групах студентів під дією створених педагогічних умов їхньої професійної підготовки до реалізації гендерного підходу у навчанні і вихованні учнів.

За емпіричними даними, здобутими на межі прикінцевого діагностичного зрізу (8 семестр), було виявлено усталену тенденцію позитивних змін. Підсумовуючи емпіричні дані, очевидно, що після закінчення експерименту, спрямованого на створення необхідних педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців із романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді, саме студенти двох експериментальних груп виявили найбільш вагомий результат, оскільки в них зафіксовано переважно високий (36–39 %), достатній (57–51 %) і низький (7–12 %) рівні педагогічного професіоналізму з означеного виду діяльності. Крім того, у всіх без винятку студентів експериментальних груп компонентна структура педагогічного професіоналізму особистості як суб'єкта та організатора гендерної освіти учнівської молоді була сформована у вигляді цілісного новоутворення як педагога-гендеролога. На відміну від студентів експериментальних груп, майбутні фахівці романо-германської філології із двох контрольних груп, які проходили професійну підготовку з дотриманням традиції, досягли менших успіхів щодо набуття педагогічного професіоналізму особистості як суб'єкта та організатора гендерної освіти учнівської молоді.

Отже, узагальнення даних третього діагностичного зрізу засвідчило, що набуття педагогічного професіоналізму майбутніх фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді відбулося у двох експериментальних (ЕГ1, ЕГ2) групах на високому (35–38 %), середньому (50–58 %) і низькому (7–12 %) рівнях, а у двох контрольних (КГ1, КГ2) групах – переважно на низькому (64–68 %) і середньому (20–12 %) рівнях, за чверті з них (16–20 %), в яких означений феномен перебував у стадії формування.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що педагогічний професіоналізм фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді – це кваліфікаційна характеристика, що забезпечує успішність їх професійної діяльності у сфері освітніх послуг на підставі коректного впровадження принципів гендерного підходу шляхом оволодіння необхідними предметними компетенці-

ями, гнучкими способами виконання професійних завдань і відповідними психологічними установками, мотиваціями.

Педагогічний професіоналізм фахівців романо-германської філології як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді є провідним освітнім результатом їхньої цілеспрямованої фахової підготовки. Це складноструктуроване новоутворення особистості фахівців романо-германської філології як менеджерів гендерованого освітнього середовища, яке віддзеркалює їх гендерну чутливість до будь-яких порушень прав і свобод людини, належну педагогічну кваліфікацію і гендерну грамотність щодо запобігання ризикам насильства та дискримінації осіб за ознакою статі (сексизму, булінгу), гендерну толерантність, гнучкість і різноманітність ефективних способів нівелювання застарілих гендерних стереотипів, що дає змогу з високою стабільною продуктивністю вирішувати навчально-виховні завдання згідно з ідеями гендерної рівності.

За допомогою засобів математичної статистики доведено, що під час проведеного експерименту досягнуті в експериментальних групах студентів результати, незважаючи на їхні індивідуальні особливості, правомірно розглядати як закономірний наслідок реалізації інноваційної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців романо-германської філології, спрямованої на формування їх особистості як суб'єктів та організаторів гендерної освіти учнівської молоді.

Перспективу подальших розвідок становлять способи формування гендерної свідомості фахівців романо-германської філології.

Використана література:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року. *Законодавство України*. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. Николаева С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2001. 350 с.
4. Цокур О. С. Проблеми формування професіоналізму особистості та діяльності майбутнього фахівця в контексті вимог європейської інтеграції : монографія. Одеса : СПД Бровкін О. В., 2012. 158 с.
5. Цокур О. С. Формування гендерної культури майбутніх фахівців упродовж їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі: аналіз концептуальних засад дослідження проблеми. *Гендерна освіта – ресурс розвитку парламентної демократії*. Тернопіль : ТНПУ, 2011. С. 640–646.
6. Education: Moving into the New Era. *Conservative Research Department: Politics Today*. 1990. N 10. P. 265–279.
7. European Language Portfolio: Principles and Guidelines. Strasbourg : Council of Europe, 2000. 37 p.
8. Wright S. Language Networks in European Parliament: the Rise of English. *Multilingualism: Challenges and Opportunities*. Essen, 2008. P. 37–43.

References:

1. Natsionalna strategija rozvutky osvitu v Ukraini do 2021 roky. *Zakonodavstvo Ukrainu*. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>).
2. Nikolaeva S. Yu. Zagalnoyevropeiski rekomendatsii z movnoyi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. Kyiv : Lenvit, 2003. 273 s.
3. Sidorenko Y. V. Metody matematicheskoy obrabotki psikhologiyi. SpB. : ООО «Rech», 2001. 350 s.
4. Tsokur O. S. Problemy formuvannya profesionalizmu osobystosti ta diyal'nosti maybutnyogo fakhivtsya v konteksti vymog yevropeys'koyi integratsiyi. Odesa : SPD Brovkin O. V., 2012. 158 s.
5. Tsokur O. S. Formuvannya gendernoyi kul'tury maybutnikh fakhivtsiv uprodovzh ikhnyoyi profesiynoyi pidgotovky u vyshchomu navchal'nomu zakladi: analiz kontseptual'nykh zasad doslidzhennya problem. *Genderna osvita – resurs rozvytku parytetnoyi demokratiyi*. Ternopil : TNPU, 2011. S. 640–646.
6. Education: Moving into the New Era. *Conservative Research Department: Politics Today*. 1990. N 10. P. 265–279.
7. European Language Portfolio: Principles and Guidelines. Strasbourg : Council of Europe, 2000. 37 p.
8. Wright S. Language Networks in European Parliament: the Rise of English. *Multilingualism: Challenges and Opportunities*. Essen, 2008. P. 37–43.

Zheleznyak O. V., Tsokur O. S. The results of an experiment on formation of the pedagogical proficiency of future romanian-germanic philologists being the acting elements and organizers of the gender-oriented education of students

This article is devoted to elucidation of the results of an experiment carried out and focused on formation of the pedagogical proficiency of future Romanian-Germanic philologists as the acting elements and organizers of the gender-oriented education of students. In the process of the research under study we have managed to determine both the essence and structure of the pedagogical proficiency of future Romanian-Germanic philologists as being the active elements and organizers of the gender-oriented education of students as well as to specify the relevant criteria and the indicators of manifestation of its levels of formation. On top of that, we have analyzed the empirical data pertinent to the 3 diagnostic tests which were carried out and focused on the assessment of the dynamics of formation of the pedagogical proficiency of future Romanian-Germanic philologists treated as the acting elements and organizers of the gender-oriented education of students, the results achieved, – have all been summarized therein.

In addition, we have been able of ascertaining the fact that the pedagogical proficiency of the Romanian-Germanic philologists as being the active elements and organizers of the gender-oriented education of students – appears to be a qualification-related feature which is deemed favorable for ensuring success of their professional activity in the educational sphere on the basis of the corrective implementation of the relevant gender-oriented educational approach by means of mastering a distinctive scope of awareness besides other pertinent competencies and psychological traits and aspirations.

Thus, it has been well-demonstrated that the pedagogical proficiency of Romanian-Germanic philologists as the acting elements and organizers of the gender-oriented education of students has proved to be the primary educational result of the lat-

ter's integral professional training. This development of the personality of a Romanic-Germanic philologist being well-able of performing the managerial functions in the sphere of the gender-oriented education, which is complex in its structure, tends to reflect their gender-related sensitivity for any case of violation of human rights and liberties as well as their relevant pedagogical qualification and the gender-related awareness in regards to prevention of the risks of abuse, violence and discrimination on the basis of sexism or bullying, the gender-related tolerance, flexibility and mastering various effective measures of neutralizing the old-fashioned gender-related stereotypes – all that is believed to ensure stable and productive implementation of the educational tasks within the scope of the gender-related equality.

Key words: professional training, future Romanic-Germanic philologists, gender-oriented approach, pedagogical proficiency, gender-related sensitivity, gender-related awareness, gender-related tolerance.

УДК 37.012:091.313

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.16>

Жозе да Коста Г. О.

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Встановлено, що вдосконалення системи освіти повинно відитовхуватись від потреб середовища і має замінити завдання всебічного розвитку особистості завданням максимального розвитку здібностей людини до саморегуляції та самоосвіти. Стаття базується на аналізі вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях з теоретичних та практичних аспектів проєктної діяльності в освітньому процесі школи. Встановлено, що проєктна діяльність передбачає спільну педагогічну діяльність із проєктування, організації і проведення навчального процесу, застосування різних методів і прийомів навчання, видів навчально-пізнавальної діяльності та має виразне спрямування на одержання кінцевого результату – розвиток певних компетентностей учня у процесі навчальної діяльності та створення проєкту як результату такої діяльності. Визначено сучасну навчальну проєктну діяльність як організаційну форму роботи, що реалізується у спільній (навчально-пізнавальній, дослідницькій, ігровій) діяльності учнів, характеризується партнерськими відносинами, спрямованістю на вирішення проблем, значимих для учасників проєкту, загальною метою та узгодженими способами діяльності. Для педагога основним змістом навчального проєктування є зміни учня (нові знання, вміння, навички, ставлення) на основі проєктної діяльності, а для школярів – самостійна реалізація проєкту. Ознаками проєктної діяльності є такі показники: здобуття нових знань, набуття вмінь на основі самостійної діяльності; навчання в дії; застосування різноманітних методів навчання, способів і видів діяльності; використання різноманітних засобів; планування діяльності в реальних обставинах; вільний вибір та врахування інтересів; практична (репродуктивна, дослідницька, творча) діяльність. Представлено напрями навчального процесу, в яких можна створювати і реалізовувати проєкти, теми і проблеми проєктної роботи. Визначено сучасні та традиційні засоби проєктної діяльності.

Ключові слова: проєкт, проєктна діяльність, освітній процес, заклад загальної середньої освіти, особистість, творча особистість, засоби проєктної діяльності.

Завдання сучасної школи – це виховання компетентної особистості, яка не лише володіє знаннями, високими моральними якостями, а здатна самостійно, нестандартно, креативно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях, застосовуючи свої знання, досвід і беручи на себе відповідальність за власну діяльність. Великі можливості у вирішенні цих завдань забезпечує застосування проєктної діяльності. На думку І. Єрмакова, система освіти має стати гнучкою, спрямованою на розвиток проєктного мислення, здатності ефективно вирішувати проблеми й виконувати життєві й соціальні ролі [11]. Як зауважує дослідник, сучасному суспільству потрібен не виконавець, а творець. Він має бути спроможний самостійно моделювати, створювати проєкти, що відповідатимуть вимогам часу. Він здатний повноцінно жити й активно діяти в новому світі, а також постійно самовдосконалюватись, адекватно реагувати на зміни, особливо в періоди технологічних та цивілізаційних проривів. Цим зумовлено введення проєктної діяльності в освітній контекст навчальних закладів. Зрештою, уміти створювати, реалізувати чи брати участь у проєктах – вагома життєва компетентність особистості, основи якої можливо оптимально сформувані й розвинути в умовах навчання особистості в загальноосвітньому навчальному закладі. Розв'язання поставленого завдання насамперед потребує виявлення засобів проєктної діяльності у закладі загальної середньої освіти.

Метою статті є розгляд теоретичних та практичних аспектів проєктної діяльності в освітньому процесі школи на підставі аналізу вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень. Розкрити напрями навчального процесу, в яких можна створювати і реалізовувати проєкти, теми і проблеми проєктних робіт. Визначити сучасні і традиційні засоби проєктної діяльності.

У загальному розумінні проєктування (від лат. *proiectus* – кинутий уперед) означає «тісно пов'язану з наукою та інженерією діяльність зі створення проєкту, розроблення образу майбутнього уявного продукту» [9]. Як відомо, більшість продуктів людської праці виготовляється на основі їх попереднього проєктування. У такому контексті поняття «проєктування» – це процес створення проєкту, тобто прототипу, прообразу спрогнозованого об'єкта, стану, що передують втіленню задуманого в реальний продукт [9].

Спрямовання сучасної освіти на профільне навчання робить знання і застосування проєктної діяльності актуальним. Проте потрібно пам'ятати, що проєктна діяльність повинна не знижувати рівень навчальних досягнень учнів, а сприяти розвитку творчої особистості.

На основі концепції прагматизму метод проєктів було запропоновано, теоретично обґрунтовано та перевірено на практиці американським ученим, філософом і педагогом Дж. Дьюї наприкінці XIX ст. [5]. В основі цієї педагогічної концепції закладено проєкт «навчання за допомогою виконання», формування у вихованця відповідних практичних навичок проєктування та розв'язання життєвих проблем. Проєкт «навчання за допомогою виконання» полягає у розв'язанні певної проблеми, що передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – припускає необхідність інтегрування знань, умінь, а також їх застосування у різних галузях науки, техніки, технології, творчих сферах.

Наукова ідея Дж. Дьюї знайшла підтримку серед його послідовників, зокрема в У. Кіппатріка, який її повноцінно реалізував у методі проєктів [4]. Працюючи над утіленням власної ідеї, учений замінив традиційні навчальні предмети у середній освіті. Замість них було введено проєкти у вигляді своєрідного тематичного центру, що давало можливість поєднувати роботу та навчання. Проєкти, пов'язані насамперед з інтересами учнів, було спрямовано на розвиток їхньої пізнавальної активності через практичну діяльність.

Ідеї «школи майбутнього» Дж. Дьюї було реконструйовано радянськими педагогами-новаторами початку XX ст. (20-ті рр.) у вигляді трудового методу навчання. Проте варто зазначити, що багатьма ідеологами цей метод критикувався. Так, видатний український педагог Г. Ващенко, досліджуючи метод проєктів, визначав його як один з активних методів навчання. Учений наголошував, що його застосування є неможливим в країнах із тоталітарним режимом [2]. Підтвердженням цього є невдалий експеримент застосування проєктного методу в 1920–30-х рр. на практиці радянської школи. Незважаючи на заборону використання методу проєктів у радянській школі в 1930-х рр., група російських педагогів під керівництвом С. Шацького активно використовувала ідеї Дж. Дьюї на практиці до початку 1940-х рр. С. Шацький визначив основні елементи цього методу в такій послідовності:

- реальний досвід дитини, який має бути виявлений вчителями;
- організований досвід (учитель будує заняття на основі того, що знає про досвід дитини);
- зіткнення з накопиченим людським досвідом (готові знання);
- вправи, які дають дитині нові навички [12].

Метод проєктів знайшов відображення і в українській педагогіці. У 1920-х рр. деякі середні навчальні заклади України працювали за проєктами. Основну увагу вони приділяли самодіяльності учнів, їхній активності, захопленості, ініціативності в досягненні мети. Так, ідеї Дж. Дьюї було покладено в основу програми Державної вченої ради (ДВР) 1923/1924 навчального року [8].

Сучасні українські дослідники (І. Єрмаков, О. Коберник, О. Савченко, В. Тименко, А. Цимбалару та інші) зазначають, що проєктна діяльність сприяє розвитку творчих рис особистості, новому типу відносин між учителем й учнем, основою яких є співпраця, відкритість і довіра.

У 1990-ті рр. у вітчизняній освіті спостерігався зростаючий інтерес до використання у навчально-виховному процесі методу проєктів, який орієнтовано на самостійну (індивідуальну, групову) діяльність, що передбачає використання дослідницьких і пошукових методів, творчих робіт учнів, робіт із різними джерелами інформації, що показують варіативні точки зору.

Витоки поняття «проєкт» можна знайти в давньогрецькій культурі, де воно означає «перешкоду», «задачу», «запитання». У сучасній педагогічній практиці поняття «проєкт» (від латин. – «кинутий уперед») розглядається як форма, задум, план [7]. Ми вважаємо, що проєкт – це інноваційна форма організації індивідуальної, групової, колективної діяльності учнів, спрямованої на створення певного творчого продукту/продукції, реального об'єкта. Інноваційна форма діяльності допомагає залучити учнів до діяльності, спрямованої на рішення проблеми, а також до інтегрованих знань із різних сфер науки, культури, техніки. В основу створення проєкту покладено його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати за допомогою розв'язання тієї або іншої практично й теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у реальній практичній діяльності.

Під проєктною діяльністю ми розуміємо систему різних практичних дій особистості (групи, колективу), спрямованих на створення певного творчого продукту/продукції. Проєктна діяльність відрізняється від просто колективно підготовленого заходу або групової діяльності з наданням наочних результатів тим, що демонструє головний результат проєкту – аналіз діяльності та пред'явлення способу розв'язання окресленої проблеми [7].

Окремі питання застосування проєктної діяльності відображено в працях сучасних українських вчених (М. Елькін, І. Єрмаков, О. Коберник, В. Логвін, А. Цимбалару, С. Ящук та інші), дослідників близького зарубіжжя (Т. Гречухіна, Г. Гузеєв, М. Епштейн, І. Зимня, П. Лернер, Н. Пахомова, Є. Полат та інші) і зарубіжних науковців (Дж. Джонсон, Дж. Пітт, А. Флітнер, П. Фрейре, Д. Хопкінз та інші). Дослідники вважають, що зараз проєктність – це один із вимірів рівня культури народу, а проєктна діяльність забезпечує активне залучення до вирішення власних життєвих та професійних завдань. Ця технологія допомагає учням набутти досвід майбутнього висококваліфікованого фахівця, а також сприяє розвитку індивідуальності дитини. На думку науковців, психолого-педагогічні можливості проєктної діяльності досить високі, адже проєктна діяльність оптимально забезпечує суб'єктне пробудження й розвиток особистості учнів, оскільки цілком

відповідає їх віковим потребам та особливостям. Проектне навчання не лише спонукає до розумно вмотивованої діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів учнів, а й істотно трансформує роль вчителя у керівництві нею [7].

Отже, сучасна українська педагогічна думка розкриває зміст, технологію, значущість проектної діяльності в освітньому процесі, підготовку учителя до організації цього процесу, але не торкається проблеми використання засобів проектної діяльності для різних типів проектів, підтвердження дієвості цих засобів як у комплексі, так і окремо.

Аналіз досліджень Н. Бреднесвої [1] і власний досвід діяльності автора дали змогу умовно згрупувати засоби проектної діяльності так:

- традиційні засоби: паперові (книги, журнали), магнітні (дискети, аудіо- та відеокасети, CD-диски);
- сучасні засоби: електронні (принтери, сканери, комп'ютери, ноутбуки, кишенькові персональні комп'ютери, електронні книги, флеш-накопичувачі, телекомунікації).

Значущість засобів проектної діяльності особливо зростає під час презентації, коли задіяно ноутбук, інтерактивну дошку, медіа-засоби, CD-диски, флешнакопичувачі тощо.

Розглянути переваги засобів проектної діяльності порівняно з традиційними методами допомагає психолого-педагогічна концепція контекстного навчання О. Вербицького. Згідно з нею, абстрактне (традиційне) навчання під час професійної підготовки має трансформуватися в знаково-контекстне (контекстне) навчання, коли знання, вміння та навички накладаються на професійну діяльність, що представлена у навчанні в певній модельній формі. При цьому учень виконує не просто навчальну, а й квазіпрофесійну діяльність, що поєднує характеристики як теперішньої навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Одиницею такої діяльності буде вже не певний обсяг знань, а ситуація (практична діяльність) в предметній і соціальній неоднозначності й суперечливості [3].

У контекстному навчанні, так само як і в абстрактному (традиційному), матеріал подається за допомогою певних знаків, знакових систем, виступає як знання, що потрібно засвоїти. Однак у контекстному навчанні є ще одна особливість: за знаковою системою «просвічують контури професійної діяльності, отже, абстрактне знання не відокремлює від життя, а наближує до нього», що дає змогу переборювати абстрактність досліджуваних феноменів [3]. Це забезпечує необхідні умови для створення мотивації навчання, активності особистості в освітньому процесі, активізації пізнавальних процесів, діалогічної взаємодії, формування професійних інтересів старшокласників. Проектна діяльність набуває не лише розвивального, але й виховного характеру, адже учень повинен підкорятися власні дії нормам не лише предметних дій, але й учнівського колективу. У зв'язку з цим, учень не лише глибше пізнає сутність проектної діяльності, а також у нього відбувається формування моральних, ділових якостей, що є елементами професійного виховання. Отже, в єдиному потоці проектної діяльності реалізується триєдине завдання: навчання, виховання та розвиток.

Сучасний заклад загальної середньої освіти має значний потенціал залучення дітей до проектної діяльності, позитивного впливу на психоемоційний стан учня за допомогою зміни прийомів і методів діяльності. Також у закладі загальної середньої освіти є перспективи для спілкування в проектній діяльності, створення проектів не лише в умовах навчального процесу, але й у позакласній діяльності тощо. Заклад загальної середньої освіти спочатку має нагоду для поєднання у свідомості учня теорії та практики проектної діяльності, набуття досвіду прийняття правильних, креативних рішень, закріплення практичних дій на основі набутих знань.

Нами було визначено напрями освітнього процесу, в яких можна створювати та реалізовувати проекти:

- навчальний процес (уроки, спецкурси, факультативи тощо);
- виховний процес (класні години, позакасна діяльність);
- учнівське самоврядування;
- гурткова діяльність (проектні майстерні);
- робота з батьками.

Уроки (факультативи) є основною формою організації навчання та виховання, що створюють сприятливі передумови для взаємонавчання, колективної діяльності та змагання. У навчальному процесі створюються переважно навчальні проекти. Навчальний проект з точки зору учня – це можливість максимального розкриття власного творчого потенціалу. Навчальний проект із погляду вчителя – це інтеграційний дидактичний засіб розвитку, навчання і виховання, що допомагає виробляти й розвивати специфічні вміння та навички проектування в учнів.

Учніське самоврядування сприяє виробленню в учнів важливого вміння – співпрацювати, що передбачає активну участь у життєвих процесах. Учні виконують активну роль як діячі, планувальники, а не лише як споживачі кінцевих результатів чи продуктів цих процесів.

Виховний процес (класні години, позакасна діяльність) – це заняття, які допомагають у вихованні людини, здатної до самовдосконалення. Проекти, створені в класному колективі, надають школярам різноманітну практику самоствердження у позитивній діяльності.

Проектні майстерні – це напрям гурткової діяльності, де займаються розробленням і створенням проектів у сфері дизайну, декоративно-прикладного мистецтва, технічного моделювання тощо. На заняттях проектних майстерень на основі наявного досвіду учні мають можливість створювати унікальні творчі матеріальні продукти.

Цікавою роботою щодо створення проєктів є творча співпраця з батьками. Один із ключових компонентів концепції Нової української школи є педагогіка партнерства – педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками [10]. На батьках лежить певна частина відповідальності щодо того, якою людиною стане дитина в професійному, творчому, життєвому планах. Створення проєктів вимагає від батьків та учнів таких умінь, як:

- пошук потрібної інформації;
- монтаж за допомогою комп'ютерної техніки;
- фотографування, оброблення та сканування зображень;
- пошук і підбір необхідної інформації в Інтернеті;
- оброблення на комп'ютері отриманої інформації;
- підготовка слайд-презентації.

Створення проєктів у вищезазначених напрямках освітнього процесу передбачається нами як комплекс ціннісних напрямків. Це дає змогу долучити до проєктної діяльності кожного учня з наданням можливості реалізації різних позицій членів групи (від виконавця до організатора). Головною метою виховної роботи в Харківському ліцеї № 89 є виховання і розвиток творчої, соціально-адаптованої особистості, професіонала-патріота України шляхом науково-методичного забезпечення демократичного розвитку освітнього процесу.

Працюючи за напрямом «Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави» в учнів виховується почуття поваги до своєї Батьківщини, любові до рідної природи тісно пов'язане з громадянським вихованням, основна мета якого полягає у формуванні в людини моральних ідеалів суспільства й почуття громадянського обов'язку, тобто вихованні самосвідомості й відповідальності за свою країну, готовності захищати свою Батьківщину, відстоювати принципи моралі, почуття національної гордості, відповідальності за збереження й примноження як національних, так і загальнолюдських цінностей, потреби в праці на благо суспільства. Для реалізації цих завдань учні взяли участь у проєктах: «Дитячий малюнок пораненому бійцю», «Від теплої руки дитини захиснику моєї Країни», проєкт з виготовлення іграшки-оберіга для воїнів АТО; проєкт екранних робіт про мир щодо відзначення 73-ї річниці перемоги над нацизмом у Другій світовій війні.

Завданням напрямку «Ціннісне ставлення до сім'ї, родини, людей» є формування моральної особистості (доброти, взаєморозуміння, милосердя, толерантності, культури спілкування), різнобічних духовних потреб та інтересів; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, національних цінностей українського народу відбувалось через реалізацію пропаганди позитивного іміджу сім'ї та її соціальної підтримки, формування культури сімейних стосунків, підвищення відповідальності батьків за виховання дітей, проводилися різноманітні зустрічі, бесіди щодо популяризації сімейного способу життя, формування національних сімейних цінностей з питань здорового способу життя та збереження репродуктивного здоров'я. У цьому напрямку учні Харківського ліцею № 89 упродовж навчального року приймали участь у міському конкурсі проєктів «Харків очима небайдужих дітей» (проєкт «Майданчик для роста особистості»), флешмобі «Усмішка дитини» (виготовлення стрічки з фотографіями з посмішками учнів ліцею).

Завдання напрямку «Ціннісне ставлення до природи, до праці» – формування почуття єдності з природою, свідомого ставлення та любові до неї, виховання господаря. Найбільш цікавими проєктами цього напрямку були «Жити в злагоді з природою», «Шляхи зменшення екологічних ризиків у харчуванні».

Формування в учнів різнобічних потреб самореалізації творчого потенціалу в різних сферах діяльності й спілкуванні, розвиток дитячих обдарувань через систему позаурочних форм роботи та ефективну взаємодію сім'ї та ліцею є основним завданням напрямку «Ціннісне ставлення до культури і мистецтва». Найбільш значущими проєктами цього напрямку стали проєкти до «Дня ліцею», «Дня святого Миколая», «Дня святого Валентина», «Дня вишиванки»; новорічний конкурс-проєкт «Найкраща ялинка», пізнавальний проєкт «Моя улюблена країна світу».

Основними завданнями превентивного та правового виховання є формування ціннісних ставлень у першу чергу до себе, сім'ї, родини, і як наслідок – до людей, суспільства, держави (наприклад усвідомлення того, що збереження особистісного здоров'я сприяє збереженню здоров'я нації, суспільства в цілому). Виконанню цих завдань сприяла реалізація напрямку «Ціннісне ставлення до себе», в межах якої упродовж навчального року було проведено: проєкт «Здоровий спосіб життя в традиціях українського народу»; правовий проєкт «Учнівська молодь і правопорушення»; проєкт за участю батьків «Чи може суспільство викоринити злочинність?»; проєкт «Екологічна культура сучасної людини».

За ініціативи організації учнівського самоврядування «САМ-89» учні ліцею брали участь у таких проєктах: «Поважай мудрість», «100 днів позитивності», «Подаруй любов», «Компліменти», «Захист Вітчизни – свята справа», «Голос учнівської молоді», «Як подолати конфлікт?», «Пізнай себе».

Необхідно зазначити, що у процесі створення та реалізації кожного проєкту учні опановували як сучасні, так і традиційні засоби проєктної діяльності. Невіддільною частиною інформаційного проєкту є презентація, тому цей проєкт вимагав використання електронних засобів (комп'ютер, флеш-накопичувач, комп'ютерні програми Microsoft Office PowerPoint, Microsoft Office Publisher, Adobe Photoshop, сканер та відповідне програмне забезпечення Fine Reader).

У процесі створення практико-орієнтованого, творчого чи соціального проєктів застосовують традиційні

засоби навчання, а саме: паперові, магнітні. Мультимедійний проєкт вимагає освоєння мультимедійних технологій, тому основними засобами таких проєктів виступають як традиційні, так і сучасні (комп'ютерні програми Macromedia flash, 3ds Max, PowerPoint).

Висновки. Найефективнішим видом навчальної діяльності у формуванні творчої особистості є виконання реальних завдань – проєктів. Така робота забезпечуватиме здатність до самостійного прийняття нестандартних рішень, ефективного розв'язання складних завдань.

Отже, створюючи проєкти, учні мають можливість розкрити власні творчі здібності, долучитися до реальної творчої діяльності. Потреба виразити себе, власне «Я» та самореалізуватися є важливою для учнів. Школярі працюють над проєктом як дослідники, творці. Новизна та можливість творчої самореалізації значно підвищують їх мотивацію й до вивчення проєктної діяльності, і до отримання нових знань.

Працюючи над проєктом, учні долучаються до колективної діяльності, що дає змогу їм використовувати досвід інших учнів, вчитися на власних помилках, набувати досвід. Це стимулює їхній пізнавальний інтерес. Знання, отримані самостійно, стають більш усвідомленими, ґрунтовними й практико-орієнтованими. Сукупність творчих дій забезпечує постійне й безперервне підвищення пізнавального й особистісного рівня розвитку учнів, забезпечує розвиток якостей, здібностей та умінь, необхідних сучасному діловому конкурентоспроможному спеціалісту.

Використана література:

1. Бреднева Н. А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2009. 190 с.
2. Ващенко Г. І. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Українська видавнича спілка, 1997. 441 с.
3. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения. Москва : Знание, 1987.
4. Довбенко Т. В. Метод проєктів в історії шкільництва. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 47–51.
5. Дьюи Дж. Демократия и образование. Москва : Педагогика, 2000. 384 с.
6. Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2003. 80 с.
7. Мартинець Л. А. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 3 (34). С. 10–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_3_4.
8. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. Київ : Вікар, 2003. – 335 с.
9. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проєктної діяльності учнів. *Народна освіта*. 2014. № 2 (23). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383.
10. Нова українська школа : порадник для вчителя : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ, 2018. 160 с. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2556-noviy-poradnik-dlya-vchitelya-nush>.
11. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика : наук.-метод. посібник / за ред. С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. Київ : Департамент, 2008. 520 с.
12. Шацкий С. Т. Советская школа, ее теория и практика : пед. соч. в 4-х т. Москва : Просвещение, 1964. Т. 3.

References:

1. Bredneva N. A. Proektnaia deiatelnost studentov v usloviakh mezhdystryplnarnoi yntehratsyy : dyss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Moskva, 2009. 190 s.
2. Vashchenko H. I. Zahalni metody navchannia: pidruchn. dlia pedahohiv. Kyiv : Ukrainka vydavnycha spilka, 1997. 441 s.
3. Verbytskyi A. A. Psykholoho-pedahohyeheskye osnovy kontekstnoho obuchenyia. Moskva : Znanyia, 1987.
4. Dovbenko T. V. Metod proektiv v istorii shkilyntstva. *Shliakh osvity*. 2005. № 2. S. 47–51.
5. Diuy Dzh. Demokratyia y obrazovanye. Moskva : Pedahohyka, 2000. 384 s.
6. Marmaza O. I. Proektnyi pidkhid do upravlinnia navchalnym zakladom. Kharkiv : Osнова, 2003. 80 s.
7. Martynets L. A. Proektna diialnist u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. 2015. № 3 (34). S. 10–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_3_4.
8. Medvid L. A. Istoriia natsionalnoi osvity i pedahohichnoi dumky v Ukraini. Kyiv : Vikar, 2003. – 335 s.
9. Miroshnyk S. I. Teoretychni osnovy navchalnoi proektnoi diialnosti uchniv. *Narodna osvita*. 2014. № 2 (23). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383.
10. Nova ukrainska shkola : poradnyk dlia vchytelia : navchalno-metodychnyi posibnyk / za zah. red. N. M. Bibik. Kyiv, 2018. 160 s. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2556-noviy-poradnik-dlya-vchitelya-nush>.
11. Proektna diialnist u litsei: kompetentnisnyi potentsial, teoriia i praktyka : nauk.-metod. posibn / za red. S. M. Shevtsovoi, I. H. Yermakova, O. V. Batechko, V. O. Zhadka. Kyiv : Departament, 2008. 520 s.
12. Shatskyi S. T. Sovetskaia shkola, ee teoriya y praktyka : ped. soch. v 4-kh t. Moskva : Prosveshchenye, 1964. T. 3.

Jose da Costa H. O. Project activity in the educational process of the establishment of general secondary education

The article establishes that the improvement of the education system should be based on the needs of the environment and should replace the tasks of comprehensive development of the personality tasks of the maximum development of human abilities to self-regulation and self-education. The article is based on the analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical researches on theoretical and practical aspects of project activity in the educational process of the school. It was established that the project activity involves joint pedagogical activity in designing, organizing and conducting of educational process, application of various methods and methods of training, types of educational and cognitive activity and has a clear direction for obtaining the final result – development of certain competencies of the student in the process of educational activity and creation of the project as a result of such activity. The modern educational project activity as an organizational form of work, realized in the common (educational, cognitive, research, game) activity of students, it is determined by the partnership relations, the orientation on solving problems that are significant for the participants of the project, the general purpose and coordinated ways

of the activity. For the teacher, the main content of the teaching design is the student's change (new knowledge, skills, skills, attitude) based on the project activity, and for students it is an independent implementation of the project. Signs of the project activity are the following indicators: gaining new knowledge, acquiring skills on the basis of independent activity; learning in action; application of various methods of teaching, methods and activities; use of various means; planning of activities in real circumstances; free choice and interests consideration; practical (reproductive, research, creative) activity. It is presented the directions of the educational process, in which it is possible to create and implement projects, themes and problems of the project work. It is determined modern and traditional means of project activity.

Key words: project, project activity, educational process, institution of general secondary education, personality, creative person, means of project activity.

УДК 378.147+530:531.3

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.17>

Завражна О. М.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «УЗАГАЛЬНЕНІ СИЛИ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Основою теоретичної підготовки майбутніх вчителів фізики є фундаментальні теорії, на яких базується навчально-методичне забезпечення навчального процесу. Такими теоріями є загальні варіаційні принципи, які сприяли становленню класичної механіки, що містить в собі, як наслідок, і механіку Ньютона, і має значні перспективи застосування. Варіаційні принципи майбутні вчителі фізики починають вивчати у розділі теоретичної фізики «Класична механіка» на третьому курсі, де вони стикаються з багатьма абстрактними поняттями, формування яких ставить перед ними задачу відмовитись мислити і оперувати звичними наочними поняттями, що притаманні загальній фізиці, а перед викладачами – безліч методичних проблем, які потрібно вирішити. Тому метою статті є розкриття особливостей методики навчання теми «Узагальнені сили». Як методи дослідження використовувались такі: системний науково-методичний аналіз підручників і навчальних посібників, наукових статей; спостереження навчального процесу; синтез, порівняння та узагальнення теоретичних положень; узагальнення власного педагогічного досвіду.

У роботі запропоновано один із можливих способів обґрунтування цього питання, який автори використовують на перших лекціях із класичної механіки. Згідно із цим способом, для успішного опанування студентами даної теми на лекції необхідно розкрити такі питання: варіація функції; узагальнені координати, узагальнені сили, їх розмірності; визначення узагальнених сил для консервативних та неконсервативних систем; роль поняття «узагальнені сили» у побудові аналітичної механіки.

Розглянута методика сприяє формуванню у студентів причинно-наслідкових зв'язків між поняттями «узагальнені координати», «віртуальні переміщення», «принцип можливих переміщень», «узагальнені сили», отже, є основою для вивчення варіаційних принципів і суттєво поліпшить фахову підготовку майбутніх учителів фізики.

Ключові слова: вчителі фізики, класична механіка, механічна система, варіація, віртуальні переміщення, принцип віртуальних переміщень, узагальнені координати, узагальнені сили.

Сучасне суспільство ставить перед навчальним закладом вищої освіти (далі – НЗВО) завдання підготовки компетентного фахівця, який має ґрунтовну теоретичну підготовку, вміє творчо мислити та самостійно здобувати і застосовувати здобуті знання на практиці. Вирішення цієї задачі здійснюється через пошук змісту, форм, методів і засобів навчання, які забезпечують більш широкі можливості розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості (Завражна & Салтикова, 2018). Але основою теоретичної підготовки є фундаментальні теорії, саме на них повинно базуватись навчально-методичне забезпечення навчального процесу. Такими теоріями є загальні варіаційні принципи, які сприяли становленню аналітичної механіки, що містить в собі, як наслідок, і механіку Ньютона, і має значно більші, ніж остання, перспективи застосування. Варіаційні принципи майбутні вчителі фізики починають вивчати на третьому курсі (розділ теоретичної фізики «Класична механіка»), де вони стикаються з багатьма узагальненнями і абстрактними поняттями, формування яких ставить перед ними задачу відмовитись мислити і оперувати звичними наочними поняттями, що притаманні загальній фізиці, а перед викладачами – безліч методичних проблем, які потрібно вирішити.

Оцінюючи значення праць учених-методистів, ми прийшли до висновку, що у теорії та методиці навчання фізики практично відсутні дослідження, у яких висвітлювалися б методичні аспекти навчання основ аналітичної механіки. Лише в окремих посібниках з теоретичної механіки, орієнтованих на інженерні спеціальності, (Бондаренко & Дубінін & Переяславцев, 2004; Булгаков & Яременко & Черниш & Березовий, 2017; Єжов & Макарець & Романенко, 2007; Іванов & Максюта, 2012; Литвинов & Михайлович & Бойко & Березовий, 2013) фрагментарно розглянуто обґрунтування понять «узагальнені сили», «принцип віртуальних переміщень», які є передумовою формулювання варіаційних принципів.

Метою статті є розкриття особливостей методики навчання теми «Узагальнені сили».

Для успішного опанування студентами даної теми на лекції необхідно розкрити такі питання: варіація функції; узагальнені координати, узагальнені сили, розмірності узагальнених координат, узагальнених сил; визначення узагальнених сил для консервативних та неконсервативних систем; роль поняття «узагальнені сили» у побудові класичної механіки.

Вивчення теми доцільно розпочати з нагадування, що при розгляді основної задачі невільних систем ми акцентували увагу на тому, що у системі з N матеріальних точок, на яку накладено k голономних утримуючих в'язей, із $3N$ координат, що визначають її положення у просторі, лише $3N-k$ є незалежними, а інші k координат можуть бути розраховані, виходячи із рівнянь в'язей. Отже, вони не несуть ніякої самостійної інформації про механічний стан системи. Вибір із $3N$ координат дійсно незалежних, наприклад декартових, координат може бути здійснений з аналізу задачі. Але такий аналіз, у загальному випадку – система, яка складається із багатьох тіл, дуже складний і не раціональний. Тому, як зазначалось на попередніх заняттях, положення системи у просторі можна із самого початку задавати не звичними декартовими, а – узагальненими координатами. Це деякі (у механіці – як правило лінійні або кутові) величини $q_1, q_2, \dots, q_{3N-k}$, кількість яких дорівнює числу ступенів вільності системи, які однозначно визначають її положення у просторі і не зв'язані між собою ніякими рівняннями, тобто вони є незалежними величинами.

Будемо вважати, що для деякої механічної системи із N матеріальних точок, на яку накладено k голономних утримуючих в'язей, вибрано $3N-k=l$ узагальнених координат q_1, q_2, \dots, q_l . Узагальнені координати, як і звичайні декартові координати, однозначно визначають положення системи у просторі, тому між узагальненими і декартовими координатами існує функціональний зв'язок, який можна записати у вигляді

$$\vec{r}_i = \vec{r}_i(q_1, q_2, \dots, q_l, t). \quad (1)$$

Звертаємо увагу студентів на те, що при наданні системі віртуального, тобто одномоментного (t -const) переміщення, узагальнені координати зміняться, зміняться й декартові координати. Нагадуємо, що такі зміни називаються варіаціями. Отже між варіаціями узагальнених координат і, наприклад, декартових існує зв'язок. Оскільки в програми з математики при підготовці вчителів фізики не входить варіаційне числення, то, використовуючи відомі студентам знання про розклад функції багатьох змінних у ряд та визначення їх диференціалу, доводимо, що варіацію такої функції, наприклад функції (1), можна розрахувати за формулою, яка й виражає зв'язок між вказаними варіаціями:

$$\delta \vec{r}_i = \sum_{s=1}^l \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \delta q_s. \quad (2)$$

Далі підставляємо цей вираз у принцип віртуальних переміщень

$$\sum_{i=1}^N \vec{F}_i \sum_{s=1}^l \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \delta q_s = 0,$$

змінюємо послідовність визначення сум та одержуємо:

$$\sum_{s=1}^l \left(\sum_{i=1}^N \vec{F}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \right) \delta q_s = 0. \quad (3)$$

Акцентуємо увагу студентів на тому, що скалярну величину вводимо за

$$Q_s = \sum_{i=1}^N \vec{F}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s}, \quad (4)$$

$$Q_s = \sum_{i=1}^N \left(F_{ix} \frac{\partial x_i}{\partial q_s} + F_{iy} \frac{\partial y_i}{\partial q_s} + F_{iz} \frac{\partial z_i}{\partial q_s} \right)$$

означенням як узагальнену силу Q_s , що відповідає узагальненій координаті q_s

Слід звернути увагу студентів на те, що узагальнена сила, як це видно із її означення, має розмірність ньютонівської сили, якщо узагальнена координата є лінійною величиною і – моменту сили, коли узагальнена координата – це кутова величина.

Записуємо вираз (3) з врахуванням (4):

$$\sum_{s=1}^l Q_s \delta q_s = 0. \quad (5)$$

Порівнюємо (5) із принципом віртуальних переміщень, ми бачимо, що вони збігаються з точністю до позначення змінних, це і не дивно, оскільки вираз (5) отримано шляхом перетворення виразу для принципу віртуальних переміщень. Тому вираз (5) також називають принципом віртуальних переміщень, записаним в узагальнених координатах, тобто співвідношення (5) є необхідною і достатньою умовою рівноваги механічних системи із стаціонарними ідеальними в'язями.

На лекції також потрібно відзначити, що узагальнені координати – це незалежні величини, відповідно – їх варіації теж незалежні, і тому їх можна задавати довільним чином, у тому числі – не рівними нулю. Тому із принципу віртуальних переміщень (5) витікає, що необхідною і достатньою умовою рівноваги механічної системи, на яку накладені стаціонарні ідеальні в'язі, є рівність нулю всіх узагальнених сил:

$$Q_1 = Q_2 = \dots = Q_l = 0. \quad (6)$$

Одержаний вираз, за суттю, це системою l рівнянь рівноваги, кількість яких дорівнює кількості ступенів вільності.

Зауважимо, що одержаному результату (6) можна поставити у відповідність достатньо цікавий геометричний образ – вектор узагальненої сили в конфігураційному просторі. Дійсно, рух механічної системи з l ступенями вільності у просторі конфігурацій можна розглядати як рух однієї точки, проекція якої на всі l осей координат дає значення всіх узагальнених координат у даний момент часу. У стані спокою ця точка нерухома і, як це видно із (6), необхідною і достатньою умовою стану спокою системи є рівність нулю всіх узагальнених сил. Отже, у такому l -вимірному просторі можна розглядати вектор узагальненої сили, проекціями якого є всі узагальнені сили. Тому необхідною і достатньою умовою рівноваги вказаної механічної системи є рівність нулю вектора l -вимірної узагальненої сили.

Отже, приходимо до висновку, що узагальнену силу можна визначити з її означення (4), але звертаємо увагу студентів на те, що використовуються й більш прості способи, які, тим не менш, базуються на означенні (4).

Далі пропонуємо студентам розглянути способи розрахунку узагальненої сили.

Спосіб 1. Системи з консервативними силами.

Пояснюємо на лекції, що у такому випадку сила, яка діє на i -ту матеріальну точку, дорівнює $\vec{F}_i = -\frac{\partial U}{\partial \vec{r}_i}$, тоді узагальнена сила (4), яка відповідає узагальненій координаті q_s буде визначатись виразом

$$Q_s = \sum_{i=1}^N \vec{F}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} = -\sum_{i=1}^N \frac{\partial U}{\partial \vec{r}_i} \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} = -\frac{\partial U}{\partial q_s}.$$

Одержаний вираз дозволяє визначити узагальнену силу, що відповідає узагальненій координаті q_s , як скалярну величину, яка дорівнює частинній похідній (зі знаком мінус) від потенціальної енергії системи за цією узагальненою координатою

$$Q_s = -\frac{\partial U}{\partial q_s}. \quad (7)$$

Отже, якщо дійсні сили взаємодії потенціальні, то й узагальнені сили потенціальні. Зрозуміло, що аналітичний вигляд потенціальної енергії від узагальнених координат (у загальному випадку) буде відрізнятись від функції $U = U(\vec{r}_k)$, $k = 1, 2, \dots, N$ і може залежати також від часу, якщо зв'язки та зовнішнє силове поле не стаціонарні.

Вираз (3) також дозволяє сформулювати умови рівноваги системи:

$$\frac{\partial U}{\partial q_1} = 0, \frac{\partial U}{\partial q_2} = 0, \dots, \frac{\partial U}{\partial q_l} = 0,$$

або $\delta U = 0$, тобто $U = \text{const}$. Це може бути мінімальне або максимальне, або стаціонарне значення.

Спосіб 2. Визначення узагальнених сил як коефіцієнтів у віртуальній роботі активних сил.

Пропонуємо студентам знову розглянути механічну голономну систему із l ступенями вільності, на яку накладені утримуючі ідеальні в'язі, і надати всім точкам системи віртуальне переміщення $\delta \vec{r}_i$. Далі розраховуємо роботу всіх активних сил (включаючи сили тертя) на віртуальних переміщеннях (далі – віртуальна робота активних сил):

$$\delta A = \sum_{i=1}^N \vec{F}_i \delta \vec{r}_i,$$

або, враховуючи (2)

$$\delta A = \sum_{i=1}^N \vec{F}_i \sum_{s=1}^l \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \delta q_s.$$

Змінюємо черговість підсумування: $\delta A = \sum_{s=1}^l \left(\sum_{i=1}^N \vec{F}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \right) \delta q_s.$

Враховуючи означення узагальнених сил (4), одержуємо:

$$\delta A = \sum_{s=1}^l Q_s \delta q_s. \quad (8)$$

Наголошуємо, що узагальнені координати q_s – це незалежні величини, відповідно – їх варіації теж незалежні і їх можна задавати довільним чином, у тому числі – не рівними нулю. Це дає можливість розглянути випадок, коли усі віртуальні переміщення, крім δq_s , дорівнюють нулю. Тоді ми одержуємо можливість визначити узагальнену силу Q_s , як скалярний коефіцієнт при віртуальній зміні узагальненої координати у віртуальній роботі активних сил для кожного ступеня вільності: $\delta A = Q_s \delta q_s.$

Акцентуємо увагу студентів на тому, що при практичному розрахунку узагальненої сили визначається кількість ступенів вільності системи, із міркувань простоти вибираються узагальнені координати, і їм по черзі надаються віртуальні переміщення, вважаючи інші узагальнені координати незмінними, тобто їх варіації дорівнюють нулю.

Оскільки при стаціонарних в'язях дійсні переміщення є одними із віртуальних, то, у якості віртуальних можна взяти дійсні переміщення усіх точок прикладання активних сил і скласти вираз для віртуальної роботи на вибраному переміщенні. В одержаному виразі всі дійсні переміщення точок прикладання активних сил виражаться через вибране віртуальне переміщення і коефіцієнт при цьому у виразі для віртуальної роботи й буде узагальненою силою, яка відповідає вибраній узагальненій координаті.

Відзначасмо, що перевагою цього методу визначення узагальнених сил є те, що не потрібно у явному вигляді виписувати формули для перетворення координат i , крім цього, робота активних сил розраховується безпосередньо у вигляді скалярного добутку активних сил і віртуальних переміщень.

Спосіб 3. Визначення узагальненої сили за допомогою «принципу віртуальних швидкостей».

Далі пояснюємо, що узагальнену силу, яка відповідає узагальненій координаті q_s можна також розрахувати як відношення потужності всіх сил, що відповідає узагальненій швидкості $\dot{q}_s = \frac{dq_s}{dt}$ (даний вираз будемо розглядати як означення узагальненої швидкості), прикладених до механічної системи, до величини цієї узагальненої швидкості.

Знову розглядаємо механічну голономну систему, на яку накладені утримуючі ідеальні в'язі з l ступенями вільності. Виділяємо одну з узагальнених координат i надаємо їй віртуальне переміщення, вважаючи останні узагальнені координати незмінними.

Разом зі студентами пригадуємо, що потужність, як відомо із механіки Ньютона, заданої системи сил, яка відповідає s -тій узагальненій координаті, визначиться за формулою

$$N_s = \sum_{i=1}^N \vec{F}_i \vec{V}_{is}, \quad (9)$$

де $\vec{V}_{is} = \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \dot{q}_s$ – дійсна швидкість точки M_i , що відповідає узагальненій швидкості \dot{q}_s ,

тобто s -тій узагальненій координаті.

Підставляємо \vec{V}_{is} в (9):

$$N_s = \sum_{i=1}^N \vec{F}_i \vec{V}_{is} = \sum_{i=1}^N \vec{F}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s} \dot{q}_s = \dot{q}_s \sum_{i=1}^N \vec{F}_i \frac{\partial \vec{r}_i}{\partial q_s}.$$

Враховуючи означення узагальнених сил (4), маємо:

$$N_s = Q_s \dot{q}_s. \quad (10)$$

Отже, одержуємо формулу, яка дає змогу визначити узагальнену силу, що відповідає узагальненій швидкості \dot{q}_s , тобто s -тій узагальненій координаті, як скалярну величину, яка дорівнює відношенню потужності заданих сил, що відповідає s -тій узагальненій координаті до узагальненої швидкості \dot{q}_s (за умови, що остання не дорівнює нулю, а всі інші узагальнені швидкості дорівнюють нулю):

$$Q_s = \frac{N_s}{\dot{q}_s}. \quad (11)$$

Бачимо, що цей спосіб є наслідком попереднього, але в літературі його часто розглядають як окремий спосіб визначення узагальнених сил.

Для закріплення даної теми на практичних заняттях розглядаються приклади розрахунку узагальнених сил описаними вище способами.

Зауважимо, що порівнюючи розглянуті способи розрахунку узагальнених сил в одній і тій же задачі, можна зробити висновок, що обсяг обчислень, проведених при знаходженні узагальненої сили, як похідної від потенціальної енергії за узагальненою координатою, дещо менший. Однак слід мати на увазі, що другим і третім способом можна скористатися незалежно від характеру заданих сил, в той час як перший спосіб придатний тільки у випадку консервативних заданих сил.

Висновки. Як показує досвід викладання класичної механіки, розглянута методика сприяє формуванню у студентів причинно-наслідкових зв'язків між поняттями «узагальнені координати», «віртуальні переміщення», «принцип можливих переміщень», «узагальнені сили», а отже є основою для вивчення варіаційних принципів та суттєво поліпшить фахову підготовку майбутніх вчителів фізики.

Використана література:

1. Бондаренко А. А., Дубінін О. О., Переяславцев О. М. Теоретична механіка : підручник : у 2 ч. Ч. 2: Динаміка. Київ : «Знання», 2004. 590 с.
2. Булгаков В. М., Яременко В. В., Черниш О. М., Березовий М. Г. Теоретична механіка : підручник. Київ : ЦУЛ, 2017. 640 с.
3. Єжов С. М., Макарець М. В., Романенко О. В. Класична механіка. Київ : Фізичний факультет, 2007. 399 с.
4. Завражна О. М., Салтикова А. І. Реалізація творчої та науково-дослідної складових самостійної діяльності студентів під час виконання курсової роботи. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 1 (15). С. 200–204. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2018_1_39 (дата звернення: 04.07.2019).
5. Іванов Б. О., Максютта М. В. *Конспект лекцій із теоретичної механіки* : навч. посібник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. 207 с.
6. Литвинов О. І., Михайлович Я. М., Бойко А. В., Березовий М. Г. Теоретична механіка Ч. II. Динаміка. Основи аналітичної механіки. Київ : Агроосвіта, 2013. 576 с.

References:

1. Zavrzhna O. M., & Saltykova A. I. Realizatsiia tvorchoi ta naukovo-doslidnoi skladoviykh samostiinoi diialnosti studentiv pid chas vykonannya kursovoi roboty [Realization of creative and research components of independent activity of students during the course work]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education*. 2018. Vyp. 1 (15). S. 200–204. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2018_1_39 [in Ukrainian].

2. Bondarenko A. A., Dubinin O. O., & Perejaslavcev O. M. Teoretychna mekhanika : pidruchnyk : u 2 ch. Ch.2 : Dynamika [Theoretical mechanics : textbook : in 2 parts. Part 2 : Dynamics]. Kyjiv : Znannja, 2004. 590 s. [in Ukrainian].
3. Bulghakov V. M., Jaremenko V. V., Chernysh O. M., & Berezovij M. Gh. Teoretychna mekhanika:pidruchnyk [Theoretical mechanics : textbook]. Kyjiv : CUL, 2004. 640 s. [in Ukrainian].
4. Ivanov B. O., & Maksjuta M. V. Konspekt lekcij iz teoretyčnoji mekhaniky : navchaljnyj posibnyk [Synopsis of lectures on theoretical mechanics: tutorial]. Kyjiv : Vydavnycho-polighrafichnyj centr «Kyjivskij universytet», 2012. 207 s. [in Ukrainian].
5. Jezhov S. M., Makarecj M. V., & Romanenko O. V. Klasychna mekhanika. Kyjiv : Fyzychnyj fakuljtet, 2007. 399 s. [in Ukrainian].
6. Lytvynov O. I., Mykhajlovych Ja. M., Bojko A. V. & Berezovij M. Gh. Teoretychna mekhanika Ch. II. Dynamika [Theoretical mechanics Ch. II. Dynamics. Fundamentals of Analytical Mechanics]. Osnovy analityčnoji mekhaniky. Kyjiv : Aghroosvita, 2013. 576 s. [in Ukrainian].

Zavrazhna O. M. Features of the methodology for the formation of the concept of «Generalized forces» in the preparation of the future teacher of physics

The basis of theoretical training of future teachers of physics are the fundamental theories on which educational and methodological support of the educational process is based. Such theories are general variation principles. Preparing physics teachers', the principles are studied in the theoretical physics course in its first section – «Classical mechanics». Unlike the general course «Mechanics», where students only deepen their school knowledge, while studying classical mechanics, they encounter many generalized and abstract concepts, which formation puts a lot of methodological problems before the teachers that should be solved.

The purpose of the article is coverage of methodical aspects of teaching «Generalized forces». The following methods were used for research: systematic scientific and methodological analysis of textbooks and manuals, articles; observation of the educational process; synthesis, comparison and generalization of theoretical positions; generalization of own pedagogical experience. One of the possible ways of substantiating this question, which the authors use in the first lectures on classical mechanics, is suggested in the paper.

According to this method, the following issues need to be addressed at the lecture: variation of function; generalized coordinates, generalized forces, their dimensions; definition of generalized forces for conservative and non-conservative systems; the role of the concept of «generalized forces» in the construction of analytical mechanics. The proposed method contributes to the formation of causal relationships between the concepts of «generalized coordinates», «virtual displacements», «the principle of possible displacements», «generalized forces», hence, the basis for studying variational principles and significantly improves the professional training of future teachers of physics.

Key words: teachers of physics, classical mechanics, mechanical system, variation, virtual displacement, principle of virtual displacements, generalized coordinates, generalized forces.

УДК 378:7.067:37.02

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.18>

Івершинь А. Г.

**ХУДОЖНЬО-ТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Стаття присвячена висвітленню проблеми підготовки майбутніх вихователів у сучасних умовах зміни парадигми освіти, переорієнтацію її на компетентнісну концепцію. З огляду на це автором розглянуто різні визначення поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі, зроблено висновок про те, що компетентність – інтегральне поняття, характеристика якості підготовки спеціалістів, що дає змогу повністю реалізувати свої особистий і професійний потенціал у певній діяльності. Автор зосередив свою увагу на спеціальній художньо-творчій компетентності, необхідній у освітньому процесі майбутнім вихователям. З метою структуривання змісту поняття художньо-творча компетентність майбутніх вихователів у публікації визначено й розкрито такі взаємопов'язані компоненти художньо-творчої компетентності: емоційно-мотиваційний, змістовий, когнітивно-пізнавальний, ціннісний, діяльнісно-творчий. Розкрито зміст компонентів художньо-творчої компетентності майбутніх педагогів. На думку автора, емоційно-мотиваційний компонент включає: емоційне, естетичне ставлення до образотворчого мистецтва, прояв інтересу до творів образотворчого мистецтва, наявність цінностей, які набувають форми мотивації і стійкого інтересу до художньої творчості; готовність до самоосвіти. Когнітивний компонент охоплює: творче мислення особистості, творчу діяльність, зорову пам'ять, уяву, естетичне сприйняття реальності та мистецтва, увагу, спостереження, творчість, оригінальність. Цінний компонент пов'язаний із духовно-моральною орієнтацією художньо-просвітницької діяльності, що дозволяє формувати духовність учнів. Діяльнісно-творчий включає досвід художньо-творчої діяльності особистості, професійні якості фахівця дошкільного виховання.

Ключові слова: компетентність, художня компетентність, творча компетентність, художньо-творча компетентність майбутніх вихователів, художньо-творча діяльність, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.

Розвиток системи освіти, що викликане її модернізацією згідно стандартів Болонського процесу, зумовило підвищення вимог до педагогіки вищої школи, відповідно до сучасних економічних, політичних і соціальних викликів. Основною метою професійної освіти XXI століття проголошується підготовка компетентного, конкурентоспроможного фахівця, який вільно володіє своєю професією, готового до постійного професійного зростання, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання [12]. На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається переорієнтація освіти, її принципова трансформація, яка позна-

чається терміном «зміна парадигми». Висвітленню цього питання присвятили праці Д. Браун (G. Brown), М. Аткінс (M. Atkins), Р.Барр, (R. Barr), Й. Вільдт (J. Wildt) [13].

Наприклад, Й. Вільдт характеризує нову дидактику так: «центрування на учня» – центром уваги стають учні; зміна ролі викладача: від транслявання знань до навчального консультування; орієнтація навчання на цілі і результати, тобто формування професійної компетентності; сприяння до самостійного і активного навчання; концентрація на мотиваційних, вольових і соціальних аспектах вчення; зв'язок придбання знань і розроблення стратегії навчання [13]. Отже, специфіка нової парадигми зумовлена змінами пріоритетів у системі освіти та її переорієнтацією згідно з компетентнісною концепцією.

Окреслені тенденції сучасного розвитку педагогічної науки не можна не враховувати в освітньому процесі при підготовці фахівців дошкільного профілю. Проблеми якісного оновлення та вдосконалення змісту професійної підготовки фахівців дошкільної освіти стали об'єктом досліджень Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богущ, З. Борисової, Н. Гавриш, Л. Завгородньої, Є. Карпової, О. Кучерявого, І. Луценко, Н. Лисенко, Т. Поніманської, Г. Сухорукової.

На думку педагогів (Г. Беленька, О. Богініч, З. Борисова, Н. Гавриш, Н. Голота, Н. Кот), успіх діяльності закладів дошкільної освіти, реалізація освітніх завдань залежить від рівня фахової компетентності вихователів та професійної майстерності педагогічного колективу. Проведений аналіз досліджень, присвячених розвитку професійної компетентності майбутніх вихователів, вивчення нормативних документів у галузі дошкільної освіти підтверджує, що поки що не сформовано комплексний підхід до визначення сутності та змісту художньо-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що дозволяє нам розпочати дослідження цього феномена.

Мета статті розкрити сутність художньо-творчої компетентності майбутніх вихователів і її компонентів на основі аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури.

Для розгляду сутності художньо-творчої компетентності в дослідженні було розкрито специфіку й взаємозалежність понять, ключових для нашого наукового пошуку: «компетентність», «художня компетентність», «творча компетентність», «художньо-творча компетентність майбутніх вихователів».

З-поміж вітчизняних науковців і вчених найближчого зарубіжжя проведено досить глибокий аналіз питання компетентності в сфері професійної освіти, серед яких праці вчених: В. Андрущенко, І. Бега, Г. Беленької, Н. Гавриш, С. Гончаренко, І. Дичківської, М. Євтуха, І. Зимньої, І. Зязюна, Л. Козак, В. Кременя, О. Савченко, С. Сисоєвої, Л. Хоружа А. Хуторського й ін.

Аналіз педагогічної літератури показав, що існує цілий ряд визначень поняття «компетенція». Розглянемо деякі з них.

Вимоги до компетентності здобувачів вищої освіти в Україні визначено Галузевими стандартами вищої освіти, які відповідають вимогам Болонського процесу і базуються на компетентністному підході. У цьому документі компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [7, с. 4].

І. Зимня трактує «компетентність» як досвід, який ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовлений соціально-професійної життєдіяльністю людини [2].

Згідно з визначенням, даним А. Хуторським, «компетенція» – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності в професійній сфері. Компетентність характеризує оволодіння людиною відповідною компетенцією через певний досвід, який обумовлений його ставленням до предмета діяльності [1].

Питання компетентності з-поміж європейської спільноти розробляється з кінця 70-х років ХХ століття такими вченими, як Бруннер, Р. Дітріх, Ф. Вейнер, Дж. Гуді, Ж. Делор, Дж. Карсон, Р. Кеган, Дж. Консант, Дж. Куллахан, У. Мозер, Т. Оатс, Ж. Перре, Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Халлаш, та іншими, які вказують, що для майбутнього фахівця значущими стають не тільки професійні якості, а й особистісні новоутворення більш високого рівня – професійні компетентності. Загальним для визначення поняття «компетентність» дослідники виокремлюють такі твердження: це інтегративна єдність, що включає як аспекти підготовки фахівців, потреби в професійному зростанні, так і особистісний розвиток людини: творчих здібностей, інтелектуального потенціалу, культурно-моральних цінностей [1].

Ф. Вейнер під компетентністю розуміє спеціалізовану систему навичок, необхідних або достатніх для досягнення конкретної мети [1]. Е. Гоглінська визначає компетентність як сферу знань, навичок і відповідальності; обсяг повноважень і повноважень діяти. Компетентність – це потенційний навик, який розкривається під час виконання певного завдання або схильності до її виконання [13].

У контексті сучасних вимог до підготовки вчителів у країнах Європейської спільноти звертаємося до моделі Е. Хойлі (Велика Британія). Це так звана «ідеальна модель професії», яка включає такі критерії: соціальна обумовленість діяльності; високий рівень майстерності виконання функції; креативність; наявність систематичних знань, які отримуються через багаторівневу систему освіти; інтеграція професійних цінностей; центрація на інтересах замовника; критичне мислення щодо вирішення нестандартних завдань; високий рівень контролю щодо професійної відповідальності [8].

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури можна зазначити, що компетенції є відображенням соціального замовлення до певної підготовленості особистості в сучасному постіндустріальному суспільстві; інтегральними характеристиками підготовки професіоналів у будь-якій галузі; накопичені в знаннях, уміннях, навичках і способах діяльності майбутніх фахівців; проявляються в досвіді; є умовою розвитку особистості; включають особисті якості, такі як ціннісна орієнтація, здібності, риси характеру, що дає змогу людині використовувати свій потенціал, а також швидко і успішно адаптуватися в суспільстві.

У контексті професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти варто звернути увагу на такі функції професійної компетенції, що безпосередньо пов'язані зі здатністю до художньої творчості. Така здатність – один із складників освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого навчального закладу, який здобув фах «Дошкільна освіта» і володіє певною сукупністю знань, умінь і навичок щодо образотворчої діяльності та готовий застосувати їх на практиці.

О. Кононко у «Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні» вказує, що головна мета сучасної дошкільної освіти – це створення сприятливих умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, ціннісного ставлення до оточуючого світу, світу культури, самої себе [4]. За таких вимог вважаємо, що художньо-творча компетентність є важливою складовою в ієрархії професіоналізму майбутніх вихователів.

Загальновідомо, що педагог, який байдужий до творчості, не вміє малювати, не здатний до прищеплення дітям любові до мистецтва, не зможе навчити вихованців бачити світ яскравим, барвистим, позитивним, виражати себе у творчості.

Щоб з'ясувати сутність основних компонентів художньо-творчої компетентності майбутніх вихователів, звернемося до багатого досвіду педагогіки мистецтва, в рамках якої досліджувалося це поняття. В основному поняття художньо-творчої компетентності розглядалося в дослідженнях, які присвячено проблемам фахової підготовки вчителів. Наприклад, естетична, художня, творча компетентності вчителя образотворчого мистецтва розглянуто у працях Т. Висікайло, О. Данилюк, Н. Долгіх, Г. Ермоленко, С. Коновець, Л. Малинської, Л. Масол, О. Музики, Н. Миропольської, Г. Падалка, Т. Паньок, О. Поліщук, Л. Рапацької, О. Рудницької, Г. Сотської та інших; формуванню творчої особистості педагога в процесі вузівської професійної підготовки присвятили праці Т. Волобуєва, Д. Іванова, Н. Кічук, О. Сисоєва.

Дослідники пов'язують художньо-творчу компетентність з поняттями «художня діяльність», «художньо-творчий процес». Художня діяльність – діяльність, у процесі якої створюється і сприймається твір мистецтва, здійснюється художнє пізнання і художня оцінка світу, створюється нова художня реальність [5].

Це положення відображено у визначенні Л. Масол і О. Гайдамаки, які визначають художню компетентність як певну мистецьку досвідченість, здатність до самореалізації в галузі художньої діяльності на основі ціннісно-естетичних орієнтацій із метою розвитку художньо-творчого потенціалу. Вони вважають, що це поняття має інтегративний характер, оскільки є багатограним показником результативності мистецької освіти, що охоплює такі компоненти: змістовий, процесуальний, аксіологічний, самореалізаційний, креативний [6].

Специфікою художньої діяльності є естетичне ставлення, яке обумовлюється естетичною природою мистецтва і естетичними потребами людини. На цей аспект звертає увагу Г. Сотська, даючи визначення художньої компетентності. В її розумінні художня компетентність є складовою естетичного виховання і розуміється як інтегративна властивість, яка характеризується високим ступенем гуманітарно-художньої ерудиції, здатністю реалізувати знання, уміння, досвід на практиці для успішної художньо-професійної діяльності. На думку авторки, компонентами цієї компетентності є такі: естетична, ціннісно-світоглядна, культурно-естетична, художньо-естетична, поліхудожня, навчально-пізнавальна та комунікативна компетенції [1].

Естетичне ставлення до мистецтва завжди «діалогічно» (Б. Бахтин) і передбачає особисту активність людини, прояв творчої уяви, співучасті, співпереживання. Сприйняття, освоєння твору мистецтва – діяльність, до певної міри аналогічна його творчому створенню [5]. Ця особливість художньої діяльності відображена у визначенні І. Ревенко, яка до складників художньої компетентності відносить таке: уміння художньо-естетичного сприймання, аналізу та інтерпретації творів мистецтва, розуміння основних категорій художнього образу; культурно-історичні та художньо-естетичні знання; здатність реалізувати на практиці художньо-творчий потенціал для одержання власного результату діяльності [9, с. 143].

Ми розглядаємо процес формування художньо-творчої компетентності майбутніх вихователів як складову частину цілеспрямованого, поліаспектного процесу професійного навчання, що має на меті, з одного боку, формування компетенцій, необхідних для здійснення художньо-творчої діяльності і втілення художніх образів; з іншого – організацію творчого підходу в освітньому процесі і передачу художньо-творчого досвіду вихованцям. У своїй єдності творча й художня компетенції забезпечують результативну інтегративність категорії «художньо-творча компетентність» майбутніх вихователів. Тому також необхідно розглянути творчий аспект художньо-творчої компетентності.

На переконання М. Явоненко, підґрунтям творчої компетентності педагога є особистісні характеристики: здатність до асоціативного мислення; генерування ідей, висування гіпотез; фантазування; бачення протиріч; перенесення знань та вмінь у нові ситуації; подолання інертності мислення; незалежність думок; формування оцінних суджень [11].

Ми згодні з її думкою, проте вважаємо за необхідне також звернути увагу на такі якості професіонала, як креативність й творча активність. Креативність забезпечується прагненням особистості до творчості,

що охоплює цілу низку якостей: гнучкість мислення; підвищений інтерес до дивергентних завдань (які мають багато можливих варіантів вирішення); оригінальність мислення як здатності висувати нові, несподівані ідеї. Завдяки розвитку креативності, особистість стає здатною дивуватися, бачити протиріччя у зрозумілому.

Поняття творчості тісно пов'язане з поняттям активності. На переконання Д. Фельдштейна, активність – це загальна форма існування особистості як суб'єкта життя, умова реалізації своїх потенційних можливостей, підґрунтя розвитку, потреба у реалізації себе. Підґрунтям активності особистості є потреби та мотиви, які є спонукальною силою, що стимулює до творчої активності, до реалізації дій та діяльності [10, с. 56].

Л. Коган визначає активність як свідому, цілеспрямовану діяльність особистості, її цілісну соціально-психологічну якість, які взаємопов'язані, реалізуються в процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем і є відображенням цієї взаємодії. Активність характеризується ступенем цілеспрямованих впливів особистості на об'єкти, процеси та явища довкілля. Активність як сукупність мотивів, потреб та дій, забезпечує реалізацію та розвиток діяльності особистості, вибір шляхів досягнення мети [3, с. 29].

Аналізуючи різні варіанти визначень «компетентність», «художня компетентність», «творча компетентність», «художньо-творча компетентність», пропонуємо своє визначення художньо-творчої компетентності майбутніх вихователів – це комплексна характеристика особистості майбутнього вихователя, яка забезпечує високу результативність освітнього процесу з передачі художньо-творчого досвіду вихованцям й охоплює такі компоненти: сформовану мотивацію до художньо-творчої діяльності; спрямованість до естетичного перетворення навколишнього простору; художньо-естетичні знання, уміння (теоретичні знання і практичні вміння з малюнку, кольорознавства, композиції) у їх актуальному виявленні; досвід практичної художньої діяльності; готовність щодо художньо-творчого навчання, виховання й розвитку дошкільників.

З метою структурування змісту поняття «художньо-творча компетентність майбутніх вихователів» було визначено такі взаємопов'язані компоненти: емоційно-мотиваційний, змістовий, когнітивно-пізнавальний, ціннісний, діяльнісно-творчий.

Розкриємо зміст компонентів художньо-творчої компетентності майбутніх вихователів. Наприклад, *емоційно-мотиваційний* компонент охоплює: емоційне, естетичне ставлення до мистецтва, прояв інтересу до художньої творчості, наявність цінностей, які приймають форму мотивації і стійкого інтересу до художньої діяльності; розвинені мотиви навчальної та професійної діяльності вихователя, готовність до самоосвіти.

Когнітивно-пізнавальний компонент охоплює групу внутрішніх, сутнісних властивостей особистості, які забезпечують реалізацію практичних завдань у галузі образотворчого мистецтва (образне мислення, творча активність, зорова пам'ять, уява, естетичне сприйняття дійсності і мистецтва, увага, спостережливність, креативність, оригінальність мислення, наполегливість); високий ступінь самоорганізації, працездатність, здатність дивуватися, захоплюватися.

Змістовий компонент передбачає наявність знань, умінь і навичок щодо практичного застосування набутого досвіду при виконанні завдань з дисциплін образотворчого циклу (основи малюнку, кольорознавства, композиції, історії мистецтва); здатність створювати нові образи у художній діяльності; володіння тезаурусом основних понять з образотворчого мистецтва, його техніками і матеріалами, вміння добирати навчально-методичний матеріал; сучасні педагогічні технології організації й супроводу образотворчої діяльності дітей; оригінальне вирішення педагогічних завдань.

Ціннісний компонент художньо-творчої компетентності. В результаті освітнього процесу у майбутніх вихователів повинна бути сформована духовно-моральна спрямованість діяльності, як творчої, так і виховної, що дає змогу здійснювати саморегуляцію поведінки на основі моральних норм, перетворювати духовний і моральний досвід в особистісні цінності, формувати духовність у вихованців, що знаходить відображення в діях, діяльності, поведінці, вчинках.

Діяльнісно-творчий компонент художньо-творчої компетентності включає досвід художньо-творчої діяльності особистості, які сприяють ефективному застосуванню в освітньому процесі, для передачі художньо-творчого досвіду вихованцям. В результаті формуються художньо-естетичні та креативні вміння, актуалізується практичний художній потенціал; відбувається становлення і розвиток професійної спрямованості; схильність до постійного оновлення знань; розвивається педагогічна творчість, професійні значущі якості фахівця дошкільної освіти.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене щодо визначення сутності художньо-творчої компетентності, вважаємо, що сформована художньо-творча компетентність розширює творчі можливості художньо-педагогічної діяльності вихователів ЗДО, забезпечує реалізацію образотворчих здібностей, уяви, фантазії, полягає в здатності генерувати оригінальні ідеї та втілювати їх у матеріалі, сприяє задоволенню потреби у професійній самореалізації й духовному самовдосконаленні, є невіддільним складником професіоналізму вихователів. Перспективу подальших розвідок цього питання вбачаємо у розробці методичних рекомендацій щодо розвитку художньо-творчої компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.

Використана література:

1. Вісікайло Т. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі плернерної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2017. 243 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. URL: <http://old.vvsu.ru/1.pdf>. (дата звернення: 4.06.2019).
3. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. Москва : Мысль, 1984. 252 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243с.
5. Короткий енциклопедичний словник з культури / за ред. В. Ф. Шевченко. Київ, 2012. 384с.
6. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / за ред. Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Харків : Ранок, 2006. 256 с.
7. Наказ МОН № 600 від 01.06.16 року «Про затвердження та введення в дію методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти». URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/51506/ (дата звернення: 04.06.2019).
8. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*. 2001. № 1. С. 21–25.
9. Ревенко І. В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури. *Мистецтво і освіта*. 2007. № 3. С. 139–146.
10. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. Москва : Изд-во института практической психологии, 1996. 512 с.
11. Явоненко М. В. Творча компетентність особистості як запорука її життєвого успіху. URL: <http://tdo.at.ua> (дата звернення: 04.06.2019).
12. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. URL: <http://ec.europa.eu/eurydice> (Date of the application dated 25/06/2019).
13. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. URL: <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf> (Date of the application dated 05/06/2019).
14. Wildt J. «Shift from Teaching to Learning» Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung. Berlin, 24.10.2009. URL: www.hrk.de/bologna/de/home/4038.php (Date of the application dated 05/06/2019).

References:

1. Vysikaylo T. V. Formuvannya fakhovoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u protsesi plenernoyi praktyky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. [Formation of professional competence of future teachers of fine arts in the process of plenary practice]. Kharkiv, 2017. 243 s. [in Ukrainian].
2. Zimnyaya I. A. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Key competencies as an effective target basis of a competence-based approach in education]. URL: <http://old.vvsu.ru/1.pdf>. (data zvernennya: 04.06.2019).
3. Kogan L. N. Tsel' i smysl zhizni cheloveka [The purpose and meaning of human life]. Moskva : Mysl', 1984. 252 s. [in Russian].
4. Komentar do Bazovogo komponenta doshkil'noyi osvity v Ukraini [Commentary on the Basic component of pre-school education in Ukraine] : nauk.-metod. posib. / nauk.red. O. L. Kononko. Kyiv : Red. zhurn. «Doshkil'ne vykhovannja», 2003. 243 s. [in Ukrainian].
5. Korotkyy entsyklopedychnyy slovnyk z kul'tury [A brief encyclopedia of culture] / za red.: V. F. Shevchenko. Kyiv : Ukrayina, 2012. 384 s. [in Ukrainian].
6. Metodyka navchannya mystetstva u pochatkoviy shkoli : posibnyk dlya vchyteliv / za red. L. M. Masol, O. V. Haydamaka, E. V. Byelkina, O. V. Kalinichenko, I. V. Rudenko [Methodology for teaching arts in elementary school: A Teacher's Guide]. Kharkiv : Ranok, 2006. 256 s. [in Ukrainian].
7. Nakaz MON № 600 vid 01.06.16 roku «Pro zatverdzhennya ta vvedennya v diyu metodychnykh rekomendatsiy shhodo rozroblennya standartiv vyshchoyi osvity» [Order of Ministry of Education and Science № 600 dated 01.06.16 «On Approval and Introduction of Methodical Recommendations on the Development of Higher Education Standards»]. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/51506/ (data zvernennya: 04.06.2019).
8. Pukhov'ska L. P. Suchasni pidkhody do profesionalizmu vchytelya v riznykh osvitnikh systemakh [Modern approaches to the professionalism of the teacher in various educational systems]. *Shlyakh osvity*. 2001. № 1. S. 21–25 [in Ukrainian].
9. Revenko I. V. Khudozhn'o-estetychna kompetentnist' uchytelya yak pokaznyk yoho profesynoyi kul'tury [Artistic and aesthetic competence of the teacher as an indicator of his professional culture]. *Mystetstvo i osvita*. 2007. № 3. S. 139–146.
10. Fel'dshtejn D. I. Psihologijar azvivajushhejsja lichnosti [Psychology of a developing personality]. Moskva : Izd-vo inst. prak. psihol, 1996. 512 s. [in Russian].
11. Yavonenko M. V. Tvorcha kompetentnist' osobystosti yak zaporuka yiyi zhyttyevoho uspikhu [Creative competence of the individual as a guarantee of her life's success]. URL: <http://tdo.at.ua> (data zvernennya: 04.06.2019).
12. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union. URL: <http://ec.europa.eu/eurydice> (Date of the application dated 25/06/2019).
13. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. URL: <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf> (Date of the application dated 05/06/2019).
14. Wildt J. «Shift from Teaching to Learning» Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung. Berlin, 24.10.2009. URL: www.hrk.de/bologna/de/home/4038.php (Date of the application dated 05/06/2019).

Ivershin A. H. Artistic-creative competence of future educators of pre-school institutions as a pedagogical problem

The article is devoted to the issue of preparing future educators in the modern conditions of changing the paradigm of education, reorienting it to a competent concept. In view of this, the author considers various definitions of the concept of competence in domestic and foreign scientific literature, it is concluded that competence is an integral concept, a characteristic of the quality of training of specialists, which allows to fully realize its personal and professional potential in a particular activity. The author focuses his attention on the special artistic and creative competence necessary for the future educators in the educational process. In order to structure the content of the concept of artistic and creative competence of future educators, the following interrelated components of artistic and creative competence are identified and disclosed in the publication: emotional

and motivational, content, cognitive-cognitive, value-oriented, activity-creative. The content of the components of the artistic and creative competence of future educators is disclosed. For example, the emotional-motivational component includes: an emotional, aesthetic attitude to the visual arts, a manifestation of interest in the works of fine art, the presence of values that take the form of motivation and sustained interest in artistic creativity; readiness for self-education.

The cognitive component includes: creative thinking, creative activity, visual memory, imagination, aesthetic perception of reality and art, attention, observation, creativity, originality. Valuable component is connected with the spiritual and moral orientation of artistic and educational activities, which allows the formation of spirituality among pupils. Activity-creative includes the experience of artistic and creative activity of the individual, professional qualities of a specialist in preschool education.

Key words: competence, artistic competence, creative competence, artistic and creative competence of future educators, artistic-creative activity, future educators of pre-school institutions.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.19>

Ілліна О. В.

СОЦІАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ

Розкрито актуальну педагогічну проблему – соціальну мотивацію обдарованих школярів. Проблема соціальної мотивації розглядається як напрям дослідження змін у поведінці особистості під дією соціальних чинників. Процес спонукання школяра до активної діяльності задля досягнення соціально значимих цілей є особливо важливим для обдарованої особистості. Визначено теоретичні засади вивчення феномену соціальної мотивації обдарованих школярів, уточнено поняття «соціальна мотивація». Проаналізовано сутність і зміст соціальної мотивації особистості, концептуальні підходи до її розуміння, основні фактори і механізми формування. Досліджено особливості соціальної мотивації обдарованих школярів. Зазначається, що соціальні мотиви школярів можуть бути за своїм характером конкуруючими або конформістськими, адже соціальний статус у групі набувається або через конкуренцію або через кооперацію. Конформізм і конкуренція проявляються у прагненні школяра відповідати або протидіяти тим зразкам, які прийняті в шкільному середовищі. Соціальна мотивація інтерпретується як сукупність чинників, які спонукають до активної діяльності задля досягнення соціально значимих цілей. Наголошується, що досить часто науковці ототожнюють поняття «соціальна мотивація» і «мотивація соціальної поведінки». На думку автора, це є доречним тільки у випадку розгляду соціальної мотивації як мотивації, яка пов'язана з усвідомленням суспільної значущості діяльності, з почуттям обов'язку. В інших випадках соціальна мотивація не є запорукою соціально бажаної поведінки, а отже не є тотожною мотивації соціальної поведінки. Зроблено висновок, що в навчальних закладах нового типу, які створені з метою розвитку обдарованих дітей, ще не використані всі можливості для формування громадянина України, спрямованого на досягнення соціально значимих цілей.

Ключові слова: мотивація, соціальна мотивація особистості, фактори формування соціальної мотивації, обдарованість, обдаровані школярі.

Аналіз соціально-педагогічної і психологічної літератури показав, що дослідженню обдарованості, її видів, проблем діагностики і розвитку надається належна увага. Науковцями розглядається проблема індивідуальних відмінностей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн тощо), виділяються сфери і види обдарованості (Ю. Гільбух, М. Гнатко, В. Слущкий та інші), закономірності її розвитку (В. Давидов, Д. Ельконін, В. Крутецький тощо). Соціально-педагогічні аспекти роботи з обдарованими дітьми досліджувались у працях І. Зверєвої, Л. Коваль, А. Савенкова, В. Юркевича. Однак проблема соціальної мотивації розвитку обдарованості залишається не досить вивченою. С. Гончаренко розглядає обдарованість як індивідуальну потенційну своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності, яка розвивається у процесі засвоєння індивідом духовних та інших надбань людства, його творчій діяльності. Актуальність статті полягає в тому, що сьогодні проблема соціальної мотивації є напрямом дослідження змін у поведінці особистості під дією соціальних чинників, які є динамічними за своєю природою. А процес спонукання себе та інших до активної діяльності задля досягнення соціально значимих цілей є особливо важливим для обдарованої особистості.

Мета статті – дослідити наукові підходи до соціальної мотивації, з'ясувати основні групи мотивів обдарованих дітей, а також визначити місце соціальної мотивації у загальній структурі мотивації обдарованої особистості. Щоб досягти поставлених цілей, необхідно вирішити низку завдань: визначити суть соціальної мотивації; дослідити мотиви обдарованих школярів; розглянути місце соціальної мотивації в загальній мотиваційній картині.

Поняття «соціальна мотивація» не має єдиного тлумачення у соціально-педагогічній та психологічній літературі. Як правило науковці, розглядаючи види мотивації школярів, поділяють її на зовнішню і внутрішню. Внутрішня мотивація розуміється як основна причина, через яку дитина сама хоче добре навчатись, вона обумовлюється змістом навчальної діяльності. Особистість з її потребами, настановами, інтересами та бажаннями впливає на внутрішню мотивацію [3, с. 67].

Зовнішня ж мотивація складається з адміністративної, економічної і соціальної. Адміністративна мотивація – це покарання в разі порушення встановлених правил. Економічна мотивація здійснюється через економічні стимули. Соціальна в такому тлумаченні спрямована на суспільне схвалення або громадський осуд [6].

Є також протилежна думка, коли всі зовнішні мотиви вважаються соціальними. Наприклад, Є. Власова поділяє мотиви школяра на зовнішні (соціальні) і внутрішні (пізнавальні). На її думку, зовнішні (соціальні) мотиви спрямовані на оточення дитини та пов'язані з різними взаємодіями школяра з іншими дітьми і вчителями. Внутрішні (пізнавальні) мотиви школяра спрямовані на нього самого, на самовдосконалення і пов'язані із змістом навчально-виховної діяльності в межах загальноосвітнього навчального закладу [2, с. 101].

С. Москвічов вважає, що соціальна мотивація – це система заходів, які спрямовані на матеріальне і моральне стимулювання діяльності школярів в умовах ЗНЗ і застосовуються з метою посилення особистої зацікавленості кожного окремого школяра у високих результатах під час спілкування та взаємодії з оточуючими [5, с. 144].

Д. Люсин зазначає, що соціальна мотивація передбачає досягнення дитиною суспільного схвалення у її навчальній діяльності та у схваленні дитини її однолітками, вчителями, батьками тощо. Соціальні мотиви пов'язані з різними відносинами між суб'єктами педагогічного процесу (учнями між собою, учнями і вчителями, учнями і батьками) та статусом учня в класі [4, с. 102].

За В. Семиченко, соціальна мотивація – це мотивація, яка пов'язана з усвідомленням дитиною суспільної значущості діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед однолітками, класом та суспільством загалом. Також дослідниця зазначає, що на соціальну мотивацію впливає: роль вчителя у взаємодії з дітьми; індивідуальні психологічні і вікові особливості дітей; характер міжособистісної взаємодії дітей і вчителів; гуманізація навчального процесу, що припускає можливість для вияву активності всіх учасників навчального процесу, особисте включення дитини у навчальну діяльність, забезпечення можливості самореалізації дітей з урахуванням їхніх особистих здібностей та інтересів [7].

Соціальні мотиви школярів можуть бути за своїм характером конкуруючими або конформістськими, адже соціальний статус у групі набувається або через конкуренцію або через кооперацію. Конформізм і конкуренція проявляються у прагненні школяра відповідати або протидіяти тим зразкам, які прийняті в шкільному середовищі. Це проявляється в зовнішньому вигляді, в образі життя, в правилах поведінки, в підкоренні або не підкоренні авторитету (вчителям, батькам, владі).

Слід зазначити, що досить часто науковці ототожнюють поняття «соціальна мотивація» і «мотивація соціальної поведінки». На нашу думку, це є доречним тільки у випадку розгляду соціальної мотивації як мотивації, яка пов'язана з усвідомленням суспільної значущості діяльності, з почуттям обов'язку. В інших випадках соціальна мотивація не є запорукою соціально бажаної поведінки, а отже не є тотожною мотивації соціальної поведінки.

Основні погляди на соціальну мотивацію можна представити у вигляді таблиці.

Підходи до поняття «соціальна мотивація» у соціально-педагогічній і психологічній літературі

Автор	Підхід до розгляду поняття
О. Назаренко, Д. Люсин	Соціальна мотивація розглядається як частина зовнішньої мотивації і полягає в суспільному схваленні або громадському осуді
Є. Власова	Усі зовнішні мотиви розглядаються як соціальні.
В. Мотузний, В. Семиченко.	Соціальна мотивація – це мотивація, яка пов'язана з усвідомленням суспільної значущості діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності.
С. Москвічов	Соціальна мотивація – це система заходів, які спрямована на моральне і матеріальне стимулювання діяльності школярів в умовах ЗНЗ і застосовуються з метою посилення особистої зацікавленості школяра у високих результатах своєї діяльності

Розглядаючи соціальну мотивацію, ми вважаємо за потрібне розуміти під нею усю сукупність чинників, які спонукають до активної діяльності задля досягнення соціально значимих цілей. Такий підхід дає можливість дослідження цілісної сукупності чинників (як зовнішніх так і внутрішніх). При цьому виділяючи спонуки необхідно усвідомити, чи спрямовані вони на соціально значиму мету, чи пов'язані вони з усвідомленням суспільної значущості діяльності.

В основі соціальної мотивації лежать потреби. Американський антрополог Р. Лінтон виділяє три основні потреби особистості:

- потреба дитини в емоційному відгуку з боку інших, яка може виникати із взаємовідносин в ранньому дитинстві;
- потреба дитини в довгострокових гарантіях з боку дорослих. Так, діти завжди мають потребу в «перестраховці» і надії, тому можуть жити лише в очікуванні подальшої винагороди;
- потреба дитини в новизні життєвого досвіду, яка з'являється, коли інші потреби задоволені. Вона виникає з нудьги і нестачі будь-яких випробувань.

Зважаючи на це, Т. Алексеєнко до основних мотивів соціальної поведінки відносить наступні: мотив досягнення людини (він реалізується в активних прагненнях до високих результатів своєї діяльності, про-

фесійної успішності, високого життєвого комфорту, духовного вдосконалення, переваг над іншими тощо); мотив аффіліації (розкривається на рівні встановлення, підтримки, збереження гарних людських стосунків з іншими, в першу чергу з референтної групи, усвідомлення їх цінності); мотив влади (формується, як правило, на основі комплексів неповноцінності чи завищеної самооцінки людини і реалізується в різних видах поведінки, спрямованої на контроль над іншими людьми, їх залякування, примус, маніпулювання їхньою свідомістю, шантаж) [1, с. 17-18].

У реальному житті ці мотиви у чистому вигляді практично не зустрічаються, але їх домінування прослідковується на прикладі окремих осіб та в конкретних ситуаціях самоствердження.

На соціальну мотивацію дитини шкільного віку можуть впливати різноманітні фактори: батьки, вчителі, однолітки, друзі тощо. Фактори поділяють на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх факторів соціальної мотивації можна віднести такі: самореалізацію, самоствердження, творчість, задоволення дитини від виконаної нею роботи. До зовнішніх факторів соціальної мотивації дитини відносять такі: отримання нового соціального статусу в класі (староста, заступник старости тощо), похвала вчителів, класного керівника, похвала від батьків, визнання однокласниками, однолітками тощо. Соціальна мотивація школяра також визначається дією таких специфічних факторів як характер системи освіти; організація педагогічного процесу у ЗНЗ; особливості дитини (вік, півень інтелектуального розвитку і здібностей, рівень домагань, самооцінка, характер взаємодії з іншими людьми тощо); особистісними особливостями вчителя, його стосунків з учнями та ставленням до педагогічної діяльності; специфікою предметів.

З метою визначення основних груп мотивів обдарованих дітей та з'ясувати місця соціальної мотивації в загальній картині мотивації обдарованих школярів було застосовано методику «Основні групи мотивів обдарованих дітей» (модифікація Т. Ільїної).

Обдарованим дітям, які навчаються в загальноосвітніх закладах нового типу (гімназіях, ліцеях, спеціалізованих загальноосвітніх школах), було запропоновано 56 тверджень, кожне з яких школярі оцінювали за такою шкалою:

- повністю збігається з думкою досліджуваного – 5 балів;
- це має не дуже важливе, але певне значення – 4 бали;
- досліджуваний не знає або не думав про це – 3 бали;
- це не має для досліджуваного істотного значення – 2 бали;
- це не має для досліджуваного жодного значення – 1 бал.

Інтерпретація результатів цієї методики показує основні групи мотивів обдарованих дітей. Відповідно до отриманих відповідей досліджуваних, здійснюється підрахунок балів і виявляються основні групи мотивів обдарованих дітей, такі як: соціально-ціннісні, навчально-пізнавальні, професійно-ціннісні, позиційні, комунікативні, самовиховання, ситуаційні, утилітарні.

Дослідження показало, що переважаючими є ситуаційні мотиви. Вони домінують у більше ніж 50 % обдарованих дітей. Це свідчить про те, що більшість дітей навчаються не за своєю волею, а з примусу батьків чи вчителів. На другому місці утилітарні мотиви (25 % опитаних). Ці мотиви у дітей є вузькоогоїстичними. Результативна навчальна діяльність здійснюється задля отримання винагороди (подарунків, грошей, особистої вигоди). Соціально-ціннісні мотиви були домінуючими лише в одній дитини з усіх опитаних, а в загальному підрахунку посіли останнє місце. Домінування соціально-ціннісних мотивів свідчить, що дитина прагне посідати високу соціальну позицію і це спонукає її до дії. До соціальних можна також віднести професійно-ціннісні мотиви. Наявність таких мотивів свідчить про те, що дитина навчається задля отримання в майбутньому хорошої професії. Але і професійно-ціннісні мотиви також знаходяться на одному з останніх місць і є домінуючими всього у 3 % дітей. До того ж у кожному конкретному випадку треба проводити додаткове дослідження спрямоване на визначення чи заради суспільно важливої мети дитина хоче займати високу соціальну позицію і мати хорошу професію, чи її прагнення утилітарні, але спрямовані на майбутнє. Школяр може відповідально ставитись до навчання і мати високі результати сподіваючись в майбутньому отримувати нагороду у вигляді високої заробітної платні чи інші бонуси, займаючи високу соціальну позицію. Отже, бачимо критично низький рівень соціальної мотивації, що є в свою чергу важливою соціальною проблемою, яка потребує негайного вирішення.

Висновки. В навчальних закладах нового типу, які створені з метою розвитку обдарованих дітей, ще не використані всі можливості для формування громадянина України, спрямованого на досягнення соціально значимих цілей. Цей факт зумовлює необхідність систематичної педагогічної діяльності в цьому напрямі, а відповідно і розробки технології стимулювання соціальної мотивації обдарованих дітей.

Використана література:

1. Алексеев Т. Ф. Мотивация социальной поведения та механизмы її формирования. *Збірник наукових праць*. 2016. № 14 (1). С. 12–22.
2. Власова Е. И. Ключевые проблемы и перспективы исследования социальной одаренности. *Единый портал пермского образования*. 2007. URL: <http://permedu.ru/Pages=24236>.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : «Питер», 2002. 512 с. (Серия : «Мастера психологии»).
4. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование / под ред. Д. В. Любина, Д. В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН, 2004. 175 с.

5. Москвичов С. Г. Социальная мотивация: проблемы и решения. *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2004. № 2. С. 133–145.
6. Назаренко О. В. Исследование социальной одаренности школьников. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки* : сб. ст. по мат. IV Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4. URL: <http://sibac.info/archive/humanities/4.pdf>.
7. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс. Киев : Миллениум, 2004. 521 с.

References:

1. Alekseenko T. F. Motyvatsiya sotsialnoi povedinky ta mehanizmy yi formuvannya. *Zbirnyk naukovyih prats*. 2016. № 14 (1). S. 12–22.
2. Vlasova E. I. Klyuchevye problemy i perspektivy issledovaniya sotsialnoy odaryonnosti. *Edyniy portal permskogo obrazovaniya*. 2007. URL: <http://permedu.ru/Pages=24236>.
3. Ilin E. P. Motivatsiya i motivyi. Sankt-Peterburg : «Piter», 2002. 512 s. (Seriya : «Mastera psihologii»).
4. Sotsialnyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya / pod red. D. V. LyusIn, D. V. Ushakov. Moskva : Institut psihologiyi PAN, 2004. 175 s.
5. Moskvichov S. G. Sotsialnaya motivatsiya: problemy i resheniya. *Sotsiologiya: teoriya, metody, marketing*. 2004. № 2. S. 133–145.
6. Nazarenko O. V. Issledovanie sotsialnoy odarenosti shkolnikov. *Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki* : sb. st. po mat. IV Mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. № 4. URL: sibac.info/archive/humanities/4.pdf.
7. Semichenko V. A. Problemy motivatsii povedeniya i deyatelnosti cheloveka. Modulnyi kurs. Kyiv : Millenium, 2004. 521 s.

Illina O. V. Gifted schoolchildren's social motivation

In this article the actual pedagogical problem – the gifted schoolchildren's social motivation is inspected. The problem of social motivation is considered as the direction of studying changes in the behavior of the individual under the influence of social factors. Stimulating activities aimed at achieving socially meaningful goals is especially important for a gifted person. The theoretical fundamentals of the phenomenon of gifted schoolchildren's social motivation is defined, the notion «social motivation» is clarified. The essence and contents social motivation personality, conception courses it comprehension, essential factors and mechanisms formation are analyzed. The specifics of gifted schoolchildren's social motivation are researched. It is noted that social motives of schoolchildren may be in their nature competing or conformist, because social status in the group is acquired either through competition or through cooperation. Schoolchildren either act in accordance with or counteract behavioral patterns that are adopted in the school environment. Social motivation is demonstrated as the set of factors that induce active activity to achieve socially meaningful goals. It is noted that often scientists do not distinguish between the concept of «social motivation» and «motivation of social behavior». According to the author, this is appropriate only in the case of considering social motivation as a motivation, which is associated with the awareness of the social significance of activities, with a sense of duty. In other cases, social motivation is not a guarantee of socially desirable behavior, and therefore it is not identical to the motivation of social behavior. It is concluded that new types of educational establishments created for the purpose of development of gifted children have not used all the possibilities for forming a citizen of Ukraine, aimed at achieving socially important goals.

Key words: motivation, social motivation personality, factors of formation social motivation, giftedness, gifted schoolchildren.

УДК 377.1:351.749

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.20>

Ісаєва І. Ф.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ НИЖЧОЇ ЛАНКИ ФЕДЕРАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ НІМЕЧЧИНИ

Розкрито результати дослідження особливостей організації, змісту, форм і методів професійної підготовки персоналу нижчої ланки Федеральної поліції Німеччини.

Під час дослідження з'ясовано, що професійну підготовку поліцейських службовців нижчої ланки забезпечують сім регіональних навчальних центрів ФПУ містах Свісталь, Нойштреліц, Вальсроде, Ешвеге, Ерленбах, Бамберг, Діц, які організаційно підпорядковуються Академії Федеральної поліції. Встановлено, що підготовка триває 2,5 роки й реалізується у три етапи: базова підготовка (1 рік), основна теоретична та практична фахова підготовка (1 рік); спеціальний курс підготовки – підготовка до здачі екзамену на право отримання поліцейського звання (6 місяців). На другому етапі навчання організоване за модульною системою. Автор зосереджує увагу на змістовому наповненні навчальних планів та програм і констатує, що зміст професійної підготовки персоналу ФПУ нижчої ланки повністю відповідає виконуваним ним у майбутньому функціям, розвитку необхідних умінь та навичок; вагому частину програми підготовки займають юридичні дисципліни; крім правничих дисциплін передбачено вивчення теорії управління, психології, автомобільної справи, особливостей застосування спеціальних технічних засобів, німецької (рідної) та англійської мови за професійним спрямуванням, основ медицини та надання першої медичної допомоги, професійної етики; велика увага приділяється розвитку фізичних умінь та навичок майбутніх поліцейських, їх стрілецькій підготовці, розвитку умінь і навичок застосування засобів примусу; 50 % усього навчального часу відводиться на проходження слухачами практики в органах та підрозділах ФПУ; основними формами організації навчання є лекції, семінари, практичні вправи, тренінги (тренування), проєктне навчання; основними методами підсумкового та поточного оцінювання є контрольна робота, усне опитування, тестування.

Ключові слова: професійна підготовка, Федеральна поліція, персонал нижчої ланки, поліцейські службовці.

Сьогодні, коли під впливом значних соціально-політичних змін в Україні та за її межами ускладнюється ситуація на державному кордоні та умови службової діяльності українських прикордонників, неабиякого значення набуває вивчення закордонного досвіду підготовки фахівців у сфері охорони державного кордону. Особливої ваги набуває саме європейський досвід організацій професійної підготовки персоналу правоохоронних органів, адже незворотність європейського та євроатлантичного курсу України з лютого 2019 року визначена Конституцією України.

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці вже накопичено значний масив досліджень, у яких розглядаються різні аспекти професійної підготовки персоналу правоохоронних органів. На увагу заслуговують наукові праці таких дослідників, як О. Даниленко, О. Кобозев, І. Колонтаєвська, О. Франк та інші. Дослідженнями професійної підготовки фахівців зарубіжних країн саме з охорони кордону займалися А. Балендр, І. Блощнський, О. Діденко, О. Кіреєв, К. Пантелєєв, Н. Ринденко, Т. Соляр. Проте серед сучасних наукових доробок відсутні дослідження, присвячені ґрунтовному вивченню системи професійної підготовки персоналу Федеральної поліції Німеччини (далі – ФП). На нашу думку, таке дослідження дасть змогу виявити сильні та слабкі сторони вітчизняної системи підготовки прикордонників та вжити заходи щодо її покращення.

Метою статті є висвітлення особливостей організації та реалізації професійної підготовки персоналу нижчої ланки Федеральної поліції Німеччини, а саме змісту, форм і методів, в цілях подальшого обґрунтування можливостей використання передових ідей у підготовці персоналу ДПСУ.

У дослідженні ми використали загальнонаукові методи – аналіз, синтез та узагальнення – з метою вивчення керівних та плануючих документів, що регламентують організацію, зміст, форми та методи професійної підготовки персоналу нижчої ланки ФП; емпіричні методи – спостереження, опитування, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, накопиченого викладачами та тренерами центрів підготовки та підвищення кваліфікації ФП.

Згідно з § 3 Закону про службовців федеральних поліцій [3], який визначає категорії поліцейських службовців для поліцій федерального значення (саме Федеральної поліції, Кримінальної поліції та Поліції Бундестагу), персонал ФП ділиться на три ланки: нижча (mittlerer Dienst – категорія звань від «поліцаймайстер» до «поліцайгауптмайстер»), середня (gehobener Dienst – категорія звань від «поліцайкомісар» до «ерстер поліцайгаупткомісар»), вища (höherer Dienst – категорія звань від «поліцайрат»).

Поліцейські службовці нижчої ланки несуть службу у складі відділень/груп, взводів, сотень, що виконують такі завдання як охорона об'єктів, підтримка поліцейських службовців, які несуть службу з охорони кордону або виконують обов'язки залізничної поліції, а також у сфері підтримання безпеки повітряного сполучення в аеропортах Німеччини. Після служби у складі підрозділів персонал нижчої ланки допускається до служби у складі змін (спостереження за кордоном; патрулювання; контроль осіб, транспортних засобів і товарів, що перетинають державний кордон; виконує завдання залізничної поліції, завдання з підтримання безпеки повітряного сполучення).

Професійну підготовку поліцейських службовців нижчої ланки забезпечують сім регіональних навчальних центрів у містах Свісталь, Нойштреліц, Вальсроде, Ешwege, Ерленбах, Бамберг, Діц, які організаційно підпорядковуються Академії ФП [2].

Підготовка здійснюється за навчальними планами, які складаються керівниками курсів підготовки та, у разі необхідності, корегуються ними. З цією метою перед початком кожного етапу навчання відбувається зустріч між представниками центрів підготовки та підвищення кваліфікації, де обговорюються актуальні питання організації підготовки персоналу та проведення екзаменів.

Мета підготовки поліцейських службовців нижчої ланки досягається шляхом виконання конкретних завдань навчального процесу: забезпечення засвоєння теоретичних знань, набуття практичних умінь і навичок, формування творчого підходу до професійної діяльності, розвиток самостійності, соціальної компетентності, загальний інтелектуальний розвиток [1, с. 4].

Підготовка службовців нижчої ланки триває 2,5 роки й реалізується у три етапи: базова підготовка (12 місяців – 1806 навчальних годин), основна теоретична та практична фахова підготовка (12 місяців – 1892 навчальні години); спеціальний курс підготовки – підготовка до здачі екзамену на право отримання поліцейського звання (6 місяців – 946 навчальних годин).

Слід зауважити, що навчання на другому курсі організоване за модульною системою, модулі поділені відповідно до п'яти основних завдань, які визначені Законом про Федеральну поліцію [4] (Модуль 1. «Завдання з охорони сухопутного та морського кордону»; Модуль 2. «Завдання з охорони кордону в аеропортах/ безпека повітряного сполучення»; Модуль 3. «Завдання залізничної поліції»; Модуль 4. «Завдання поліції, що виконуються у складі з'єднань»; Модуль 5. «Інші завдання та функції»).

Протягом усього періоду навчання майбутні поліцейські вивчають такі предмети: державне та конституційне право, політологія, правові норми для поліцейських, транспортне право, правові норми для державних службовців, теорія управління/психологія, поліцейська справа, автомобільна підготовка, криміналістика, поліцейська техніка, німецька мова, англійська мова, застосування засобів примусу, перша медична допомога, професійна етика. Важливе місце у системі професійної підготовки поліцейських займає фізична та стрілецька підготовка.

Предмет «Правові норми для поліцейських» охоплює такі галузі права: поліцейське адміністративне право, кримінальне та кримінально-процесуальне право. Заняття з юридичних дисциплін проводять викладачі-спеціалісти у відповідній галузі знань та, частково, діючі поліцейські середньої ланки. Предмети та теми розподілені в межах навчального року так, щоб максимально забезпечувались міждисциплінарні зв'язки. На практичних заняттях з правничих дисциплін обов'язково розбираються випадки реальної службової діяльності, при цьому викладачі звертають увагу слухачів на положення конституції щодо того чи іншого випадку, відповідного закону, розпоряджень, внутрішніх інструкцій тощо. На першому курсі обов'язковим є відвідування судового слухання, де слухачі мають можливість побачити, як представники ФП виступають у суді у ролі свідків зі сторони обвинувачення. Цей захід допомагає їм зрозуміти практичне значення дисциплін, які вони вивчають, для майбутньої професійної діяльності, підвищити їх мотивацію до вивчення тих чи інших дисциплін.

Таблиця

Розподіл годин за навчальними дисциплінами (згідно з навчальним планом [1])

Предмети	1-ий рік навчання	2-ий рік навчання	Спеціальна підготовка
Державне та конституційне право/ Політологія	100	44	110
Правові норми для поліцейських / Транспортне право	281	190	322
Правові норми для державних службовців	30	20	20
Теорія управління/ Психологія	43	30	30
Поліцейська справа/ Автомобільна підготовка	169	100	120
Криміналістика	80	60	122
Поліцейська техніка	154	60	
Німецька мова	40	20	
Англійська мова	50	32	44
Практична підготовка	170	80	
Застосування засобів примусу/ Стрілецька підготовка	253	90	60
Перша медична допомога	30	15	
Поведінковий тренінг	41	41	
Спорт	140	66	45
Професійна етика	20	10	
Ознайомча практика	43		
Поліцейська практика		946	
Проектний тиждень	43		
Час на вирішення організаційних проблем	117	45	73
Разом	1806	1892	946

У навчальному плані з німецької мови (рідної) 12 навчальних годин відводиться на повторення правил правопису та граматики; 8 – структурі повідомлень, формуванню навичок аналітичного та ознайомлювального читання, аналізу та складанню повідомлень; 20 годин – усним формам комунікації в службовій діяльності, адекватним ситуації технікам ведення розмови, способам аргументації, обґрунтування власної думки, публічним виступам; 20 – письмовому оформленню службової документації, засвоєнню влучних формулювань.

Як іноземна мова вивчається англійська. Практичні заняття з англійської мови розподіляються рівномірно по всьому курсу навчання. Основна мета занять з англійської мови – подолання у слухачів мовного бар'єру, набуття навичок іншомовної професійної комунікації в стандартних службових ситуаціях (впевнене говоріння та розуміння співрозмовника в межах службової необхідності: затримання особи, обшук, контроль транспортного засобу, перевірка документів, опитування свідків, опис особи, надання інформації громадянам), навичок читання й розуміння формулювань у документах, що посвідчують особу. Заняття з англійської мови проводяться у формі ситуативних тренінгів, на другому курсі – у формі рольових ігор в межах відповідних модулів. Англійською мовою також опрацьовуються певні ситуації в рамках проведення поведінкових тренінгів.

Мови суміжних країн вивчаються персоналом у разі службової необхідності вже після розподілу на відповідну ділянку кордону в рамках проходження мовних курсів.

Заняття з професійної етики проводяться частково священниками ФП. Серед основних тем, які розглядаються на заняттях з професійної етики на першому курсі, такі: родина та стосунки у родині, спільне проживання, дружба, світогляд, сумління, система цінностей, самоідентифікація, очікування від обраної професії, задоволеність професією, професія та вільний час, робота та втрата відчуття власної цінності, психологічні та фізичні навантаження на роботі, вплив професії на розвиток особистості, спілкування зі співробітниками

та начальниками, подолання кризових ситуацій у професії, виконання наказів та розпоряджень, накази та покора, авторитет, досягнення та успіх у професії, поведінка у суспільстві, спілкування з громадянами. На другому курсі заняття з професійної етики проводяться у формі коротких дводенних семінарів, де обговорюються такі важливі для майбутніх поліцейських теми, як сутність та історія виникнення поняття «права людини», ієрархія правових цінностей, базові цінності людини, конфлікт сумління при зважуванні цінностей, очікування від професії та дійсність, застосування сили та засобів примусу у професії, необхідна оборона, внутрішній конфлікт між сумлінням та необхідністю виконання наказу, подолання страху, зловживання алкоголем і наркотиками, суїциди, особливо важкі нещасні випадки на службі. Передбачається, що засвоївши саме цей матеріал, майбутні поліцейські зможуть правильно зважувати основні життєві та професійні цінності; розпізнавати та вирішувати внутрішній конфлікт, пов'язаний із очікуваннями від своєї професії; розуміти природу та своєчасно гасити внутрішні конфлікти; долати стрес та страх; усвідомлювати суспільну значимість й важливість власної відповідальності за виконання професійних обов'язків у статусі поліцейського.

Предмет «Поліцейська техніка» представлений такими дисциплінами: обробка інформації в роботі поліції (134 год.); телекомунікація (58 год.); радіоактивні, хімічні та біологічні речовини (8 год.); автомобільна техніка (14 год.). Серед тем, які вивчаються в межах цих дисциплін, такі: положення Федерального закону про захист інформації; «Концепція ФП щодо безпеки інформаційних та комунікаційних систем»; захист інформаційних технологій в роботі поліцейських; інформаційні системи, комп'ютерні програми та мережі, що використовуються ФП; національні та міжнародні бази даних; електронна обробка документів; електронний документообіг; технічні засоби контролю; засоби радіозв'язку; радіохвилі та їх властивості; засоби телекомунікації та їх обслуговування (легкі портативні радіостанції, автомобільні радіостанції); встановлення радіозв'язку та ведення радіообміну; Федеральний закон про застосування засобів зв'язку; форми існування хімічних, радіоактивних і біологічних речовин, небезпека, яку вони становлять; індивідуальні засоби захисту; перша допомога при ураженні; будова автомобільних транспортних засобів, можливі несправності та порядок їх усунення. На другому курсі практичні заняття розподілені між відповідними модулями та присвячені застосуванню тих чи інших комп'ютерних і телекомунікаційних систем у різних сферах діяльності ФП. Підсумкова оцінка на першому курсі на 50 % складається з оцінки за комп'ютерний набір тексту десятьма пальцями з мінімальною швидкістю в 80 знаків/хв. та на 50 % із середньоарифметичної оцінки від оцінок за виконання практичних завдань з кожної окремої дисципліни. На другому курсі виставляється середньоарифметична оцінка від двох оцінок за виконання практичних робіт.

Поведінковий тренінг проводиться кваліфікованими спеціалістами – тренерами Центрів соціальних наук (такі центри є при кожному центрі підготовки та підвищення кваліфікації) на першому й другому курсі навчання. На тренінг відводиться один робочий тиждень на кожному курсі навчання й проводиться він з метою формування та подальшого розвитку у майбутніх поліцейських соціальних умінь та навичок у спілкуванні з колегами та іншими громадянами. Основними формами роботи під час проведення такого заходу є практичні вправи та ситуативні тренінги. Для проведення тренінгів слухачів ділять на групи від 8 до 15 осіб. На першому курсі слухачів знайомлять з азами роботи мозку (будова та спосіб функціонування), особливостями сприйняття оточуючої дійсності та ментальними фільтрами, моделлю інтерпретування мовленнєвих повідомлень «Чотири вуха» німецького психолога Ф. Ш. фон Туна; розвивають у них навички вербального та невербального спілкування, активного слухання, ведення розмови; вчать розпізнавати такі важливі елементи соціальної взаємодії як здатність до кооперації, до роботи у команді, до критичного оцінювання, конфліктність, чуйність/сприйнятливність – усе це повинно навчити майбутніх поліцейських визначати вплив власних комунікативних дій на опонента й завдяки цьому запобігати виникненню конфліктних ситуацій. На другому курсі навчання під час проведення такого тренінгу удосконалюються навички ведення розмови, в тому числі телефонної, розпізнавання вербальних та невербальних сигналів вдалої комунікації, вивчаються причини можливого неправильного сприйняття співрозмовника (конгруентність/неконгруентність, хибне/помилкове судження, формування думки на підставі певних асоціацій, суб'єктивність у оцінюванні тощо), вплив на комунікацію культурних та суспільних чинників (стереотипне сприйняття відносин поліцейський-громадянин, врахування соціокультурних відмінностей у спілкуванні поліцейських з іноземцями, міжкультурна компетенція, політика, засоби масової інформації).

Заняття з надання першої медичної допомоги проводять лікарі або медичні працівники ФП. У межах цієї дисципліни слухачі вивчають: основні положення щодо медичного забезпечення службовців ФП (види, тривалість медичного забезпечення, діапазон послуг, правила звернення по медичну допомогу, в тому числі у разі нещасного випадку на робочому місці, правове регулювання декретних відпусток та відпусток по догляду за дитиною); основи гігієни, здорового харчування (основні поживні елементи, обмін речовин, енергообмін); інфекційні хвороби (гепатит, ВІЛ, СНІД) та їх збудники, шляхи поширення; ознаки смерті; способи перевірки притомності, причини, ознаки її втрати та надання першої допомоги; будова та функціонування дихальних шляхів, перевірка наявності дихання, порушення дихального ритму та його причини, штучне дихання (з урахуванням можливого захворювання постраждалого на СНІД), усунення чужорідних тіл з дихальних шляхів; перша допомога у випадку алергічної реакції при укусах комах у ротовій порожнині; причини та ознаки зупинки серця, непрямий масаж серця; види ран, кровотеч, способи зупинки крові,

допоміжні засоби; причини та ознаки шоківих станів при пораненні органів грудної клітини та черевної порожнини, пошкодженні кісток, суглобів, хребта, перелом хребта, тазових кісток; причини, наслідки та перша медична допомога при переохолодженні, перегріві, різних видах отруєнь, термічному та хімічному опіку; спортивні травми та їх запобігання; допустимі для поліцейського межі втручання під час надання першої медичної допомоги, вимоги до осіб, які надають першу невідкладну допомогу.

Важливу роль у підготовці поліцейських відіграє розвиток їх фізичних вмінь та навичок. Заняття з фізичної підготовки проводяться викладачами, які здобули відповідну кваліфікацію. У навчальному плані з фізичної підготовки передбачені заняття з плавання та рятування на воді, легкої атлетики, силові тренування, подолання смуги перешкод, спортивні ігри (футбол, баскетбол, волейбол, гандбол). Програма навчання плавання та рятування на воді передбачає: плавання стилем «брас», «кріль», на спині; плавання на спині без задіювання рук; техніки стрибків у воду; пірнання та на глибину та на дальність; плавання у одязі; техніки рятування на воді, витягування постраждалого з води; рятувальні засоби. Спочатку на заняттях відпрацьовуються окремі техніки, а потім весь комплекс навичок. Заняття з рятування на воді комбінуються з заняттями з надання першої медичної допомоги. На перших заняттях з легкої атлетики відпрацьовується техніка старту, вивчається методика проведення тренувань з бігу на короткі і довгі дистанції. З легкої атлетики здаються два нормативи: біг на 100 м та тест Купера (Cooper Test – біг на витривалість по колах протягом 12 хвилин).

У межах дисципліни «Стрілецька підготовка» 32 години відводиться на вивчення матеріальної частини службової зброї (види, будова, принцип роботи, обслуговування пістолета, автомата та балончика з подразнюючою речовиною), 7 годин – теоретичних положень ведення стрільби (прицілювання, помилки при прицілюванні; траєкторія польоту кулі; дія кулі; чинники, які впливають на результат стрільби, заходи безпеки при поводженні зі зброєю; статистика щодо застосування зброї у ФП; випадки застосування зброї проти службовців ФП; «Концепція стрілецької підготовки у ФП»; нормативи стрільби для службовців нижчої ланки; організація занять у тирі) та, відповідно, 104 і 40 на першому та другому курсі навчання на практичні заняття зі стрільби, де спочатку відпрацьовується техніка поводження зі зброєю (способи носіння, тримання зброї; постановка на запобіжник та зняття з запобіжника; заряджання, розряджання; огляд зброї, усунення несправностей). Пізніше заняття проводяться у формі ситуативних тренінгів у інтерактивному тирі та рольових ігор. Ситуативний тренінг спрямований на комплексне відпрацювання всіх елементів попередніх тренінгів та якнайкраще показує підготовленість поліцейського до виконання службових обов'язків. Ситуації, які розробляються для таких тренінгів, постійно актуалізуються та відповідають реаліям часу. В основі всіх сценаріїв лежать дев'ять стандартних поліцейських ситуацій: поліцейська комунікація, встановлення особи, затримання, обшук осіб, транспортування затриманих, контроль автомобілів, перша медична допомога, збір матеріалів для встановлення особи та занесення її до бази даних, обшук приміщень та об'єктів.

Заняття із застосування засобів примусу плануються після вивчення слухачами відповідних тем із дисциплін «Правові норми для поліцейських», «Психологія», «Теорія управління», «Стрілецька підготовка», «Перша медична допомога» і проводяться спочатку у формі тренінгів на відпрацювання техніки поводження з тими чи іншими засобами примусу одразу із дотриманням вимог власної безпеки (окремо на відпрацювання техніки власної безпеки виділяється 14 годин), передбачають певний рівень фізичної підготовки слухачів. Частково такі тренінги комбінуються з поведінковими тренінгами, практичними заняттями з дисципліни «Перша медична допомога» і поступово набувають форми ситуативних тренінгів, а вже на другому курсі – рольових ігор у повному спорядженні. Тренінги з застосування засобів примусу проводять спеціально підготовлені викладачі та тренери, які здобули відповідну кваліфікацію.

У процесі професійної підготовки поліцейських службовців нижчої ланки застосовують такі основні форми навчання: лекції (Vorlesungen), як правило – лекції-дискусії – ця форма організації навчання передбачає активну взаємодію між викладачем і слухачами, що забезпечує, в свою чергу, активне засвоєння останніми нового матеріалу; семінари (Seminare) – така форма навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності слухачів, розвитку логічного мислення, формуванню самостійності суджень, умінню обґрунтовувати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів; практичні вправи (Übungen) – під час таких занять слухачі під керівництвом викладача (тренера) розглядають окремі теоретичні питання та формують вміння й навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідних завдань із наступним їх обговоренням; і, як уже зазначалось вище, тренінги (Polizeitraining, Einsatztraining, Situationstraining), як форма проблемного навчання, орієнтована на відпрацювання й закріплення ефективних моделей поведінки, максимально активну участь слухачів, взаємообмін досвідом та використання активної групової взаємодії.

На всіх етапах підготовки передбачені проєктні тижні та дні (Projekttag, Projektwoche). Проєктний тиждень, який організовується на першому курсі навчання, не передбачає оцінювання. Проєкти виконуються у складі груп. Темі, які опрацьовуються протягом проєктного тижня, вивчаються слухачами з різних аспектів: з погляду політичної науки, психології, законодавства та поліцейської тактики. Серед тем, які пропонуються для дослідження: іноземці в Німеччині; міграційні потоки до Німеччини; політика Німеччини стосовно іноземців; упередження, упереджена поведінка, стереотипи, зокрема щодо представників інших націй; наркотики, різні види залежності; вік, вікові хвороби; злочинці та їх жертви. Протягом проєктного тижня слухачі також відвідують відділ реєстрації іноземців, мечеть, синагогу. Також на цьому тижні проводяться рольові

ігри: контроль осіб, транспортних засобів і вантажів на в'їзд/виїзд; відмова особі у пропуску через кордон; повернення іноземців у країну походження; діти, які подорожують самостійно тощо.

Основними методами підсумкового та поточного оцінювання є: контрольна робота, усне опитування, тестування. Підсумкова оцінка з більшості предметів на 50 % складається з оцінки за письмову контрольну роботу та на 50 % із середньоарифметичної оцінки за усні відповіді, отримані протягом навчального року, та оцінки за розв'язання тесту. Отже, виставляється підсумкова оцінка з таких предметів: державне та конституційне право/політологія, правові норми для поліцейських /транспортне право, правові норми для державних службовців, теорія управління/психологія, поліцейська справа/автомобільна підготовка, криміналістика, німецька мова, англійська мова.

З практичної підготовки (Einsatzausbildung) загальна оцінка складається на 50 % із середньоарифметичної оцінки за дії у 2 рольових іграх за темами чотирьох змістових модулів та на 50 % з середньоарифметичної оцінки з оцінок за проходження всіх видів практики. З умовами рольових ігор слухачів знайомлять заздалегідь, вони мають можливість підготуватись і завчасно продумати свої дії у тій чи іншій ситуації з точки зору законності, доцільності та тактичної правильності, а також з урахуванням вимог особистої безпеки.

У центрах підготовки та підвищення кваліфікації Федеральної поліції значну увагу приділяють тому, щоб випускники вміли застосовувати отримані знання у конкретних сферах майбутньої професійної діяльності. На першому курсі навчання передбачено однотижневу ознайомчу практику, а на другому курсі на проходження практики відведено рівно половину бюджету навчального часу (946 год). Метою проходження ознайомчої практики є отримання слухачами загального враження від діяльності ФП, що допомагає їм краще розуміти систему підготовки та важливість вивчення тих чи інших предметів для їх майбутньої професійної діяльності. В результаті проходження ознайомчої практики, яка проводиться після відповідної теоретичної підготовки, слухачі повинні знати: організаційну структуру ФП; які підрозділи залучаються для виконання тих чи інших завдань ФП (охорона кордону, завдання залізничної поліції, безпека повітряного сполучення) та їх основні функції й повноваження; які ще суміжні організації залучаються до охорони кордону та підтримання безпеки повітряного сполучення, їх повноваження; організація, завдання, оснащення з'єднань ФП; основні види службової діяльності інспекцій та загонів ФП, основні види діяльності, до яких залучаються поліцейські у тому чи іншому підрозділі; заходи безпеки при несенні служби. Ознайомча практика не оцінюється.

На другому курсі майбутні поліцейські проходять практику в органах та підрозділах ФП в рамках кожного модуля. Основне призначення практики – сформувати практичну професійну компетентність слухачів до вирішення різнопланових професійних завдань, наблизити навчання до реалій життя, сформувати у майбутніх поліцейських самостійність у прийнятті рішень, розвинути їх індивідуальні здібності тощо. Під час проходження стажування слухачі повинні поглибити отримані в рамках відповідного модуля знання та розвинути певні уміння й навички виконання службових обов'язків на певній посаді, у складі відділення або взводу, покращити свою комунікативну та соціальну компетенцію в результаті вирішення тих чи інших завдань за посадою; навчитись взаємодіяти в межах службової необхідності з представниками суміжних служб; уміло та тактично правильно застосовувати поліцейську техніку. Відповідальним за організацію практики є призначені керівники практики на місцях (начальники груп, відділень, взводів), які й виставляють оцінку за проходження практики.

Отже, проведене нами дослідження дозволяє стверджувати, що зміст професійної підготовки персоналу ФП нижчої ланки повністю відповідає виконуваним ним у майбутньому функціям, розвитку необхідних умінь та навичок; вагому частину програми підготовки займають юридичні дисципліни; крім правничих дисциплін передбачено вивчення теорії управління, психології, автомобільної справи, особливостей застосування спеціальних технічних засобів, німецької (рідної) та англійської мови за професійним спрямуванням, основ медицини та надання першої медичної допомоги, професійної етики; велика увага приділяється розвитку фізичних умінь та навичок майбутніх поліцейських, їх стрілецькій підготовці, розвитку умінь та навичок застосування засобів примусу; 50 % всього навчального часу відводиться на проходження слухачами практики в органах та підрозділах ФП; основними формами організації навчання є лекції, семінари, практичні вправи, тренінги (тренування), рольові ігри, проєктне навчання; основними методами підсумкового та поточного оцінювання є контрольна робота, усне опитування, тестування.

Перспективами подальших наукових розвідок у даному напрямі вважаємо подальше вивчення та узагальнення досвіду професійної підготовки персоналу Федеральної поліції Німеччини, проведення ретельного порівняльного аналізу й розробка науково-методичних рекомендацій щодо його врахування в практиці професійної підготовки персоналу Державної прикордонної служби України та, можливо, й інших правоохоронних відомств.

Використана література:

1. Ausbildungsplan für den Vorbereitungsdienst für den mittleren Polizeivollzugsdienst im Bundesgrenzschutz. Berlin : Bundesministerium des Innern, 2014. 210 s.
2. Bundespolizeiakademie. URL: https://www.bundespolizei.de/Web/DE/05Die-Bundespolizei/03Organisation/03Akademie/Akademie_node.html (дата звернення: 16.07.2019).
3. Bundespolizeibeamtenengesetz (BPolBG). URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bpolbg/BJNR1135709_76.html (дата звернення: 16.07.2019).
4. Bundespolizeigesetz (BPolG). URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bgsg_1994/BJNR297900994.html (дата звернення: 16.07.2019).

References:

1. Ausbildungsplan für den Vorbereitungsdienst für den mittleren Polizeivollzugsdienst im Bundesgrenzschutz. Berlin : Bundesministerium des Innern, 2014. 210 s.
2. Bundespolizeiakademie. URL: https://www.bundespolizei.de/Web/DE/05Die-Bundespolizei/03Organisation/03Akademie/Akademie_node.html.
3. Bundespolizeibeamtengesetz (BPolBG). URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bpolbg/BJNR113570976.html>.
4. Bundespolizeigesetz (BPolG). URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bpgsg_1994/BJNR297900994.html.

Isaieva I. F. Organization and content of professional training for the lower-level personnel of the federal police of Germany

The article presents the results of research of organizational features, content, forms and methods of professional training of lower-level personnel of the Federal Police of Germany (FPG).

The study found that the training of lower-level police officers is provided by the seven regional training centers of the FPG in the cities of Swisttal, Neustrelitz, Walsrode, Eschwege, Erlenbach, Bamberg, and Diez, which are organizationally subordinated to the Academy of the Federal Police. It is established that the training lasts 2.5 years and is implemented in three stages: basic training (1 year), basic theoretical and practical professional training (1 year); special training course – preparation for passing the exam for the right to receive a police rank (6 months). At the second stage, the training is organized according to the modular system. The author focuses on the content of curricula and educational programs, and notes that the content of the professional training for the lower-level personnel of the FPG fully corresponds to the functions performed by police officers in the future, the development of the necessary skills and abilities; a significant part of the training program consists of legal disciplines. In addition to legal disciplines, there is training in the theory of management, psychology, automobiles, the usage peculiarities of special technical means, the German (native) and English languages for professional purposes, the basics of medicine and provision of first medical care, and professional ethics. Great attention is paid to the development of physical skills of future policemen, their firing proficiency, and engagement of coercive means. 50 % of the entire academic time is allocated to the field training of students in the units of the FPG. The main forms of organization of training are lectures, seminars, practical exercises, trainings (drilling), project training. The main methods of the final and current evaluation are test papers, oral questioning, and testing.

Key words: professional training, Federal Police of Germany, lower-level personnel, police officers.

УДК 377:159

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.21>

Капінус О. С.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Аналізується актуальна педагогічна проблема формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера під час навчання у вищому військовому навчальному закладі з використанням потенціалу компетентнісного підходу до організації освітньо-виховного процесу, так як вимоги до сучасного офіцера, обумовлені досвідом виконання Збройними Силами України службово-бойових завдань в Операції Об'єднаних сил (Антитерористичній операції), визначають потребу щодо формування особистості курсанта – майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності.

Метою запровадження та використання компетентнісного підходу в професійній освіті та в підготовці майбутніх офіцерів зокрема є вдосконалення підготовки всебічно розвинених фахівців зі сформованою стійкою потребою до саморозвитку та самовдосконалення, пошуку нетипових та нешаблонних шляхів вирішення професійних проблем, а компетентність є засобом досягнення їхньої професійної суб'єктності. Крім того, використання компетентнісного підходу створює дієві передумови вирішення проблеми пошуку оптимального співвідношення між потребою передачі знань викладачем, формуванням професійних умінь та розкриттям особистого потенціалу курсанта в ухваленні нешаблонного, нетипового варіанту вирішення проблемної ситуації, сприяє розвитку самостійності, відповідальності та варіативності у вирішенні особистісних і професійних завдань.

Організація освітньо-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі на основі компетентнісного підходу змінює вектор спрямованості з передачі готового знання від викладача до курсанта та, як результат, формування його навичок, у створення умов у ВВНЗ для оволодіння майбутніми офіцерами чітко окресленими у відповідності до актуальних потреб професійної діяльності професійними компетентностями як основи формування їхньої професійної суб'єктності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, курсант, суб'єкт, вищий військовий навчальний заклад, майбутній офіцер, військово-професійна діяльність.

Ключовими нормативними документами у галузі розвитку освіти (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Національна рамка кваліфікацій) компетентнісний підхід визначається як один із провідних напрямків її удосконалення. Реалізація компетентнісного підходу, передбачаючи підготовку компетентних в професії фахівців, готових до постійного професійного росту, компетентність випускника закладу вищої освіти визначає як показник його готовності до професійної діяльності.

Пошук шляхів вдосконалення системи професійної освіти з використанням потенціалу компетентного підходу як альтернативи усталеним традиціям теорії і практики вищої професійної освіти є актуальним напрямком досліджень науковців, серед яких В. Аніщенко, В. Бездухов, В. Болотов, М. Волошина, Т. Добутько, Б. Ельконін, І. Зимня, А. Маркова, А. Михайличенко, О. Овчарук, В. Серіков, А. Тубельський та інші, які як його основу розглядають всебічну підготовку і виховання індивіда не тільки в якості спеціаліста, професіонала своєї справи, а й як повноцінної соціальної особистості, з розвинутим кругозором, спроможного до пошуку та ухвалення нетипових та креативних рішень, зі стійкою потребою до самонавчання, самовиховання та самовдосконалення.

Тенденції розвитку педагогічної думки протягом останніх десятиліть обумовлюють визначення професійної підготовки фахівців та майбутніх офіцерів, зокрема, через поняття «компетенція» та «компетентність», а компетентнісний підхід як провідний методологічний підхід сучасної професійної освіти, так як «реформування системи вищої освіти перебуває у стані переходу від знаннєвої парадигми до компетентної» [7], а компетентність є «сполучною ланкою між освітою та вимогами ринку праці» [14].

Мета статті – теоретичний аналіз проблеми формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера під час навчання у вищому військовому навчальному закладі з використанням потенціалу компетентного підходу до організації освітньо-виховного процесу, оскільки зумовлена педагогічна проблема ще не має достатнього теоретичного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Дослідження компетентного підходу в сучасній педагогічній науці здійснюється через різні його аспекти. Наприклад, основні напрями реалізації компетентного підходу досліджували В. Болотов, Е. Зеер, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Ягупов та інші вчені; розкриття змісту обумовленої дефініції здійснювали В. Бездухов, В. Болотов, А. Маркова, О. Правдіна та інші науковці; класифікацію видів компетентностей та їх визначення – І. Зимня, Г. Селевко, В. Серіков, П. Третяков, Т. Шамова, В. Ягупов та інші; питання трактування дефініції «професійна компетентність» було в спектрі наукового пошуку М. Волошина, Б. Ельконіна, А. Михайличенка, Дж. Равена та інших дослідників. Формування компетентностей під час професійної підготовки досліджували О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, О. Мармаза, Т. Мацевко, В. Свистун, Т. Сорочан, Л. Троєльнікова, О. Юртаєва та інші.

Спільним для поглядів науковців є визнання актуальності реалізації компетентного підходу в освіті через формування компетентностей як здатності майбутнього фахівця до суспільно-ціннісної діяльності, спроможного вирішувати професійні завдання.

Нам імпонують погляди І. Зимньої, яка виокремлює три основні етапи становлення компетентного підходу в педагогіці:

– 1 етап (1960–1970) – введенням у науковий апарат категорії «компетенція» та актуалізація потреби у розмежуванні понять «компетенція» і «компетентність»;

– 2 етап (1970–1990) – здійснення пошуку шляхів запровадження та використання категорій «компетенція» і «компетентність» у навчальній діяльності вищої школи та аналізу рівня сформованості професіоналізму фахівців;

– 3 етап (початок 1990-х років) – дослідження компетентності як наукової категорії освіти [5].

Аргументуючи актуальність і потребу впровадження компетентного підходу в освіту, Н. Бібік серед причин вказує на необхідність зміни вектора її розвитку з традиційної моделі на компетентнісну, оскільки, на думку науковця, «саме компетентнісний підхід дає змогу подолати неузгодженість між складом і актуальністю змісту освіти» [1, с. 26], визнаючи недоліками традиційної системи надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю та реальними потребами.

Схожих поглядів дотримується академік Н. Ничкало, на думку якої «сучасна професійна підготовка висококваліфікованих фахівців виступає засобом соціалізації, як гармонізації відносин людини з природо-соціальним світом; професіоналізації, як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності; самореалізації, як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення» [8].

Ми розділяємо погляди Дж. Равена, який наголошує на необхідності застосування компетентного підходу в освіті та серед його переваг визначає такі: по-перше, учителі могли б керувати індивідуалізованими навчальними програмами, зорієнтованими на розвиток основних компетентностей учнів; по-друге, учні могли б виявляти свої специфічні таланти, спостерігати за їх становленням у процесі розвитку і здобувати визнання своїх талантів і досягнень; по-третє, учителі могли б отримувати визнання своїх досягнень при вивченні та оцінюванні їхньої педагогічної діяльності; по-четверте, ті, хто відповідає за педагогічну діагностику, могли б планувати такі дослідження, які стимулювали б керівництво на пошук шляхів поліпшення освітніх програм і освітньої політики загалом; по-п'яте, стало б можливим проведення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш тонких процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики в галузі відбору кадрів, що дозволило б залучити гідних кандидатів на впливові посади в суспільстві і відхилити непридатних [10, с. 65–66].

Визначаючи особливості навчання на основі компетентного підходу, Н. Ничкало його характеризує як сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних та підкреслює пріоритетність формування здатності до виконання практичних завдань [3, с. 98–99].

Узагальнення поглядів науковців дає змогу дійти висновку, що провідною ідеєю компетентнісного підходу є вирішення проблеми замовлення на зміст освіти [6] через забезпечення реалізації актуальних потреб суспільства та закладів вищої освіти, тоді як головною метою запровадження компетентнісного підходу провідними науковцями визнається подолання існуючого розриву між знаннями тих, хто навчається, та реальною потребою практичної діяльності.

Компетентнісний підхід передбачає формування в суб'єктів освітньої діяльності компетенцій та компетентностей, що потребує аналізу та розмежування обумовлених дефініцій. Так, згідно визначення, зазначеного у Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій, «компетентний» – належний, відповідний, здатний як знаючий, обізнаний, досвідчений у певній галузі фахівець, що має право за рівнем своїх знань і повноважень робити або вирішувати що-небудь, судити про щось; такий, що має право вирішувати питання як підвідомчі [4, с. 149].

Згідно зі Словником української мови, «компетентний – це той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямучий, ґрунтується на знанні, кваліфікований» [12, с. 250], тоді як Універсальний словник української мови дає таке визначення: «Компетентний (від латинської *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) – 1. Правосильний. 2. Той, хто знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь» [13, с. 373].

З урахуванням особливостей військово-професійної діяльності офіцера та умов його підготовки у ВВНЗ, найбільш оптимальним трактуванням ми вважаємо зазначене у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, де вказано, що компетентний – «той, який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний; бути компетентним – вміти мобілізувати в даній ситуації здобуті знання і досвід» [2].

Розглядаючи зміст дефініції «компетентність» як специфічну здатність особи, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі, Дж. Равен зазначає, що ця здатність передбачає наявність у неї таких якостей, рис і здатностей: вузькоспеціальні знання; особливого роду предметні навички; способи мислення; розуміння відповідальності за свої дії [10, с. 6]. Обумовлена дефініція, згідно з поглядами низки дослідників, вміщує в себе «...не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [3].

Компетентність як складне інтегративне утворення зрілої психіки розглядає О. Савченко, виокремлюючи низку її функцій:

- «інтеграція знань, умінь, навичок, особистісних властивостей, які придбані в ході засвоєння досвіду особистості;
- формування адекватної моделі ситуації, розуміння її суті, винесення суджень щодо всієї проблеми та способів її розв'язку за рахунок актуалізації необхідних когнітивних ресурсів (декларативних і процедурних знань, когнітивних структур, операцій, процедур);
- регулювання активності суб'єкта під час розв'язання проблеми чи завдання (контроль і розподіл зусиль, здійснення моніторингу, підтримка зацікавленості, високого рівня активності, працездатності особистості в ході виконання діяльності та інше);
- розширення мережі смислових зв'язків за рахунок підключення нових елементів, осмислення нових об'єктів, явищ, ситуацій у контексті більш загальних змістів» [11].

Окремої уваги потребує розгляд питання щодо змісту поняття «компетентність» стосовно офіцера, оскільки специфічні особливості, притаманні цій професійній діяльності, зумовлюються поєднанням управлінських, військово-професійних та фахових її аспектів. Професійний стандарт офіцера тактичного рівня ЗСУ – фахівця військового управління визначає компетентності офіцера як інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується ступенем здатності і готовності до постійного самовдосконалення, застосування сформованих знань, умінь, навичок, особистих якостей і ціннісних орієнтацій при виконанні службових (бойових) функцій у військах (силах) в умовах мирного та воєнного часу на посаді за призначенням [9].

Узагальнюючи, переважна більшість як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників поняття «компетентність» розглядає як набуту людиною внаслідок навчального, життєвого та професійного досвіду характеристику, а компетенцію – як складову її частину. Провідною рисою поняття «компетенція», на наше переконання, є відсутність його якісної характеристики, оскільки воно стосується не конкретної особи, а узагальнених вимог до конкретної посади, характеризує якісний бік підготовленості особи до обіймання певної посади, який набувається в процесі отримання професійної освіти та стосується конкретної особи як майбутнього суб'єкта професійної діяльності.

Враховуючи, що загальна професійна підготовленість фахівця та практична реалізація ним своїх посадових компетенцій на конкретній посаді визначається поняттям «компетентний», що являє собою якісний бік професійної підготовленості фахівця, наукові поняття «компетентний», «компетентність» і «компетенція» як явища не можуть існувати окремо, оскільки одне поняття є смисловим продовженням іншого: компетенція як наукове явище обумовлює вимоги до формування компетентності як інтегральної якості, що характеризує підготовленість фахівця до розв'язання певних компетенцій та визначає його як компетентного через реалізацію цієї інтегральної якості у практичній діяльності.

Компетентність, на наше переконання, це підготовленість (теоретична та практична) і здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єкта), а також готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи до певного виду діяльності, основними складовими якого є знання, навички, вміння, якості, ставлення до діяльності та мотивація до неї.

Погляди науковців на перелік компетентностей офіцера є дещо відмінним від переважної більшості інших фахівців, так як компетентність офіцера «формується з урахуванням виконання службових (бойових) функцій (загальновійськова та тактична, військового спеціаліста (за видом, родом військ і спеціальних військ ЗСУ, адміністративно-управлінська, психолого-педагогічна (навчання і виховання воїнів) на посаді за призначенням в умовах мирного та воєнного часу» [9]. Особливістю формування компетентностей офіцера, на думку розробників Професійного стандарту офіцера тактичного рівня ЗСУ – фахівця військового управління, є те, що вони набуваються поступово, формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах даної освітньої програми і навіть можуть починати формуватися в рамках освітньої програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні.

Визначаючи компетентність офіцера як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти, розробниками Професійного стандарту офіцера тактичного рівня ЗСУ – фахівця військового управління визначена наступна їх класифікація: загальні, професійні, військово-спеціальні та військово-професійні компетентності.

Під загальними компетентностями розробники Професійного стандарту офіцера тактичного рівня ЗСУ – фахівця військового управління розуміють універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку, тоді як професійні компетентності – це компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю. Професійні компетенції набуваються офіцером під час засвоєння загально-професійних навчальних дисциплін, необхідних для базової підготовки зі спеціальності.

Військово-спеціальними компетентностями, на думку розробників, є компетентності, що набуваються під час засвоєння навчальних дисциплін спеціалізації, а військово-професійні компетентності набуваються під час засвоєння навчальних дисциплін військово-професійного спрямування та визначають професійну кваліфікацію – офіцера тактичного рівня [9].

Узагальнення напрацювань вітчизняних та зарубіжних науковців, власний досвід організації професійної підготовки майбутніх офіцерів у ВВНЗ та притаманні військово-професійній діяльності специфічні особливості дозволили класифікувати види компетентності, що є визначальними для майбутніх офіцерів.

Аналіз поглядів дослідників щодо використання компетентнісного підходу в професійній освіті та в підготовці майбутніх офіцерів зокрема дозволяє дійти висновку, що головною метою його запровадження та використання є вдосконалення підготовки всебічно розвинених фахівців зі сформованою стійкою потребою до саморозвитку та самовдосконалення, пошуку нетипових та нешаблонних шляхів вирішення професійних проблем, а компетентність є засобом досягнення їхньої професійної суб'єктності.

Висновки. Узагальнюючи основні положення компетентнісного підходу, що є визначальними у професійній підготовці майбутнього офіцера, ми відносимо такі:

- компетентність – інтегральне утворення майбутнього офіцера як управлінця та фахівця окремого напрямку військово-професійної діяльності, яке характеризує його підготовленість, здатність і готовність до успішного здійснення фахової діяльності як її суб'єкта;
- професійні знання та уміння, особистісні якості, досвід виконання завдань військової служби, необхідні для виконання військово-професійної діяльності;
- взаємозв'язок між вимогами до професійної підготовки майбутнього офіцера як фахівця та реальна потреба ЗСУ у формуванні компетентних майбутніх офіцерів відповідно до вимог його професійної діяльності в частинах та підрозділах ЗСУ.

Визначаючи створення умов для опанування курсантами необхідними компетенціями як важливими характеристиками компетентності офіцера якісною ознакою компетентнісного підходу до організації їхньої професійної підготовки, ми наголошуємо, що, крім цього, саме використання компетентнісного підходу створює дієві передумови вирішення проблеми пошуку оптимального співвідношення між потребою передачі знань викладачем, формуванням професійних умінь та розкриттям особистого потенціалу курсанта в ухваленні нешаблонного, нетипового варіанту вирішення проблемної ситуації. Поєднуючи в собі опанування курсантом оптимально доцільним обсягом інформації та забезпечуючи можливість стимулювання пізнавальної активності через вибір варіантів розв'язання ситуаційних завдань та проблемних ситуацій службової діяльності офіцера, використання компетентнісного підходу сприяє розвитку самостійності, відповідальності та варіативності у вирішенні особистісних і професійних завдань.

Подальшими перспективами дослідження в зазначеному напрямку є розроблення методики формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера з використанням потенціалу компетентнісного підходу.

Використана література:

1. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*. № 8–9. 2013. С. 26–30.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусела. Київ : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-укладач Н. П. Новолокова. Харків : Основа, 2011. 176 с.
5. Зимня І. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Ковалева Т. М. Компетентностный подход как идея открытого заказа на содержание школьного образования в контексте русской культуры. *Интернет-журнал «Эйдос»*. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-4.htm> (дата звернення: 15.06.2019).
7. Кульбіда С. В. Компетентнісний підхід у підготовці сурдопедагогічних кадрів. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів* : зб. наук. пр. за матеріалами I Міжнародної інтернет-конференції, м. Умань, 26 жовтня 2017 р. Умань, 2017. С. 122–124.
8. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія та практика*. 2001. Вип. 1. С. 9–22.
9. Професійний стандарт офіцера тактичного рівня Збройних Сил України – фахівця військового управління. Київ, 2016. 51 с.
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Москва, 1999. 144 с.
11. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 413–427.
12. Словник української мови : в 11 т. Т. 4. Київ, 1973. 840 с.
13. Універсальний словник української мови. Тернопіль, 2005. 848 с.
14. Van der Klink The investigation of competencies within professional domain. *Human Resource development International*. 2002. 5 (4). P. 411–424.

References:

1. Bibik N. M. Perevahy i ryzyky zaprovadzhenia kompetentnisnoho pidkhdou v shkylinii osviti. *Hirskha shkola ukrainskykh Karpat*. 2013. № 8–9. S. 26–30.
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / za red. V. T. Busela. Kyiv : VTF «Perun», 2001. 1440 s.
3. Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka: monohrafia / za red. N. H. Nychkalo. Khmelnytskyi : TUP, 2002. 334 s.
4. Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohii ta innovatsii / avt.-ukladach N. P. Novolokova. Kharkiv : Osнова, 2011. 176 s.
5. Zymnia Y. A. Kliuchevye kompetentsyy – novaia paradyhma rezultata obrazovanyia. *Vysshee obrazovanye sehodnia*. 2003. № 5. S. 34–42.
6. Kovaleva T. M. Kompetentnostnyi podkhod kak ydeia otkrytoho zakaza na sodержanye shkolnoho obrazovanyia v kontekste russkoi kultury. *Yninternet-zhurnal «Eidos»*. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-4.htm> (data zvernennia: 15.06.2019).
7. Kulbida S. V. Kompetentnisnyi pidkhdid u pidhotovtsi surdopedahohichnykh kadriv. *Suchasni tekhnolohii rozvytku profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv* : zb. nauk. pr. za materialamy I Mizhnarodnoi internet-konferentsii, m. Uman, 26 zhovtnia 2017 r. Uman, 2017. S. 122–124.
8. Nychkalo N. H. Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedahohichna katehoriia. *Neperervna profesiina osvita: teoriia ta praktyka*. 2001. Vyp. 1. S. 9–22.
9. Profesiinyi standart ofitsera taktychnoho rivnia Zbroinykh Syl Ukrainy – fakhivtsia viiskovoho upravlinnia. Kyiv, 2016. 51 s.
10. Raven Dzh. Pedahohicheskoe testyrovanye: problemy, zabluzhdenyia, perspektivy. Moskva, 1999. 144 s.
11. Savchenko O. V. Kompetentnist osobystosti na kohnityvnomu rivni. *Problemy suchasnoi psykholohii*. 2014. Vyp. 25. S. 413–427.
12. Slovnyk ukrainskoi movy : v 11 t. T. 4. Kyiv, 1973. 840 s.
13. Universalnyi slovnyk ukrainskoi movy. Ternopil, 2005. 848 s.
14. Van der Klink The investigation of competencies within professional domain. *Human Resource development International*. 2002. 5 (4). R. 411–424.

Kapinus O. S. Competent approach to the formation of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine

The article analyzes the actual pedagogical problem of formation of the professional subjectivity of the future officer while studying at a higher military educational institution using the potential of a competent approach to the organization of the educational process, as well as requirements for a modern officer due to the experience of performing the military and combat tasks by the Armed Forces of Ukraine in Operation Combined Forces (Antiterrorist Operation), determine the need for the formation of the personality of a cadet – the future officer as the subject of the army professional activity.

The aim of introducing and using a competent approach in vocational education and training of future officers is, in particular, the improvement of the training of well-developed specialists with the established need for self-development and self-improvement, the search of non-typical and non-skilled ways of solving professional problems, and competence is a means of achieving their professional subjectivity. In addition, the use of a competent approach creates effective conditions for solving the problem of finding the optimal relationship between the need for transfer of knowledge by the teacher; the formation of professional skills and the disclosure of the personal potential of the cadet in adopting a non-template, non-typical solution to the problem situation, contributes to the development of autonomy, responsibility and variability in solving personal and professional tasks

Organization of the educational process in a higher military educational institution on the basis of a competent approach changes the direction of the direction of transfer of the finished knowledge from teacher to cadet and, as a result, the formation of his skills, the creation of conditions in the Secondary Education Center for the mastery of future officers clearly defined in accordance with actual needs professional activity by professional competencies as the basis for the formation of their professional subjectivity.

Key words: competence, competence, competence approach, cadet, subject, higher military educational institution, future officer, military-professional activity.

УДК 378.37.013(042)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.22>

Кирилюк А. В.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ІДЕЇ «ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ» У ДИСКУРСІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Порушено питання методологічних аспектів розроблення ідеї «дитиноцентризму» в системі педагогічного знання та виховних практик другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Актуальність і доцільність обґрунтування методології дослідження дитиноцентризму як ідеї та навчально-виховного феномену розкриваються через констатацію низки тенденцій, які об'єктивно мають місце у сучасному педагогічному знанні та виховних практиках. Серед таких визначено позиціонування дитини як особливої культурної цінності, що подекуди стає підґрунтям підміни процесу соціалізації адаптацією дітей до штучно створених батьками/учителями/дорослими умов, які, на їхню думку, є найбільш оптимальними для успішного формування, розвитку і становлення перших як особистостей; обґрунтування безумовної доцільності інтенсивної співучасті батьків у процесі дорослішання дітей без урахування певних причинно-наслідкових зв'язків, зокрема, прагнення батьків міцно і на тривалий час «прив'язати» до себе дитину; поява покоління конформістів, які пасивно інкорпуються у задані дорослими шаблони дорослішання, чи-то антагоністів, котрі навпаки намагаються звільнитися від таких тісних зв'язків, що, безумовно, і у першому, і у другому випадку може спричинити ускладнення стосунків між дорослими і дітьми та інше.

Обґрунтовано доцільність звернення до аксіоматично-дедуктивної методології у процесі вивчення проблеми дитиноцентризму. Ураховуючи характер відносин між різними рівнями методологічного знання, розкрито сутнісне навантаження та визначено дослідницький потенціал використання таких методологічних підходів, як системного, хронологічного, формаційного, цивілізаційного, синергетичного. Констатовано, що рух від описовості педагогічних явищ, процесів і фактів до нормативності дозволяє досягти концептуального розуміння проблеми дитиноцентризму, а також визначити тенденції та закономірності її розвитку.

Ключові слова: ідея «дитиноцентризму», аксіоматично-дедуктивна методологія, системний, хронологічний, формаційний, цивілізаційний, синергетичний підходи.

Сучасний стан розвитку наукового знання відбиває тенденції формування нових дослідницьких підходів, що цілком закономірно спричиняє підвищення інтересу до висхідних теоретико-методологічних основ наукових розвідок з педагогіки. Водночас, маємо підстави стверджувати про те, що методологія педагогічних досліджень розвивається від описовості до нормативності, в межах якої можливим стає вирішення низки конструктивних завдань з теорії та практики педагогічної науки. Зокрема, мова йде про методологічні аспекти дослідження проблеми дитиноцентризму у різних її проявах і вимірах («здоровий»/конструктивний чи-то «еґоцентричний»/деструктивний дитиноцентризм; дитина як центр навчального і виховного процесу ЗНЗ/сім'ї/позанавчального закладу та ін.).

Безумовно, наукове оформлення результатів дослідження проблеми дитиноцентризму актуалізує разом і переосмислення теоретико-методологічного інструментарію, зокрема добору та обґрунтування методологічних підходів і принципів їх реалізації, від яких значною мірою буде залежати вибір стратегій та методів дослідження, власне характер і результат проведення наукового пошуку.

Доцільність обґрунтування методологічних аспектів розроблення ідеї дитиноцентризму, на наш погляд, визначається низкою неузгодженостей, які об'єктивно мають місце у сучасному педагогічному знанні (як власне у результаті, відносно завершеному продукті пізнання, так і у самому процесі пізнання) та виховних практиках і вирішення яких може наблизити вітчизняний дитинознавчий дискурс до цілісності, системності та практичної зорієнтованості. Серед таких, зокрема, виокремимо наступні:

– позиціонування дитини як особливої культурної цінності, що подекуди стає підґрунтям підміни процесу соціалізації адаптацією дітей до штучно створених батьками/учителями/дорослими умов, які, на їхню думку, є найбільш оптимальними для успішного формування, розвитку і становлення перших як особистостей;

– обґрунтування безумовної доцільності інтенсивної співучасті батьків у процесі дорослішання дітей без урахування певних причинно-наслідкових зв'язків, зокрема, прагнення батьків міцно і на тривалий час «прив'язати» до себе дитину;

– поява покоління конформістів, які пасивно інкорпуються у задані дорослими шаблони дорослішання, чи-то антагоністів, котрі навпаки намагаються звільнитися від таких тісних зв'язків, що безумовно, і у першому, і у другому випадку, може спричинити ускладнення стосунків між дорослими і дітьми та інше.

Вище сказане проблематизовано у низці наукових досліджень різного часу, зокрема філософських (С. Гребінь, Л. Українець та ін.), етнографічних (Ф. Ле Пле, Л. Морган, І. Щербак та ін.), соціологічних (І. Голубєва, М. Гольченко, І. Загарницька, М. Ковалевський, І. Кон, С. Майорова-Щеглова, П. Сорокін та ін.), власне педагогічних (І. Беха, Т. Дороніної, О. Квас, В. Кременя, М. Набока, О. Сухомлинської та ін.). Варто зауважити про те, що попри активне розроблення дитинознавчих проблем, питання методологічного характеру піднімаються дещо фрагментарно.

Втім, вітчизняний педагогічний дискурс представлено низкою праць провідних науковців, які досліджують методологію педагогіки (В. Андрущенко, Л. Березівська, М. Богуславський, Л. Ваховський, Т. Дороніна,

В. Жигір, О. Сухомлинська, Є. Хриков та ін.), звернення до яких дозволяє прояснити основні методологічні аспекти вивчення «дитиноцентризму» як педагогічного феномену, так і дослідницької ідеї.

Метою статті є визначення сутнісного навантаження та обґрунтування дослідницького потенціалу використання методологічних підходів, наявних у сучасній педагогічній науці, на прикладі розроблення ідеї «дитиноцентризму» у системі педагогічного знання та виховних практик другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Не зупиняючись на висвітленні власне терміну і поняття «методологія» (які подано, зокрема, у роботах С. Бобришева [2], В. Жигір [7]), зауважимо на тому, що у якості висхідної теорії наукового пізнання ідеї «дитиноцентризму» обґрунтовуємо доцільність використання аксіоматично-дедуктивної методології на відміну від емпірично-індуктивної чи-то описової. Адже, згідно із твердженням Л. Ваховського, саме аксіоматично-дедуктивна методологія є інструментом розумового моделювання, певним сценарієм розуміння проблеми дослідження, який уможливорює розв'язання низки конструктивних завдань: 1) проблематизацію наукового дослідження у відповідності до її форми і змісту; 2) оптимізацію організаційної складової дослідження; 3) адекватну і коректну інтерпретацію отриманих результатів дослідження [4, с. 8].

У цьому зв'язку, досить слушним видається також зауваження Л. Ваховського [4] про те, що різні рівні методологічного знання (як-то філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та ін.) у межах аксіоматично-дедуктивного розуміння педагогічної науки співвідносяться не як види одного роду, а як загальне й окреме. У такому разі, вважаємо, що проблеми філософського рівня методології педагогіки визначеним чином проявляються на загальнонауковому, конкретно-науковому та власне дисциплінарному рівнях. Звертаючись до предмету нашого дослідження, можемо констатувати про те, що методологія розроблення ідеї «дитиноцентризму» є міждисциплінарною, оскільки якнайоб'єктивніше вивчення дитинознавчих проблем можливе лише на перетині різних наукових дисциплін – педагогіки, історії педагогіки, соціальної педагогіки, психології, філософії, антропології, соціології, етнології та ін.

У мажах вивчення ідеї «дитиноцентризму» на різних методологічних рівнях, зауважимо про те, що найвищий *філософський рівень* реалізується через розуміння природи і призначення пізнання предмету дослідження; розкриття онтогенезу ідеї «дитиноцентризму» та діалектичних основ її концептуалізації у різні періоди розвитку педагогічного знання. При цьому проблеми філософського рівня методології розроблення ідеї «дитиноцентризму», на нашу думку, специфічно виявляються на міждисциплінарному рівні за рахунок просування педагогічного дискурсу у бік створення *метапредметного знання* (Ю. Громико, Р. Дилгірова, С. Майорова-Щеглова, А. Хуторський та ін.). Метапредметність (з грец. *meta* – що стоїть за, після, понад, перехід до чогось іншого, зміна стану, перетворення) у гносеологічному та онтологічному розрізах можемо представити так:

– є більш «високою» пізнавальною точкою зору, що забезпечує вихід розумової діяльності людини на рівень рефлексії як вищої форми самосвідомості, спрямованої на осмислення особистісних форм і підстав даної діяльності;

– орієнтована на більшу глибину і ґрунтовність розуміння предмету дослідження;

– націлена на вирішення проблеми роз'єднаності і відірваності одна від одної різних галузей наукових знань; на продукування міждисциплінарної взаємодії, що дозволяє зберігати і відстоювати в соціумі культуру метамислення та культуру формування цілісного світогляду [5, с. 15; 6, с. 7].

Отож апелювання до метапредметності у процесі розроблення ідеї «дитиноцентризму» відповідає основним вимогам, що висуваються до сучасної методології наукових досліджень. По-перше, метапредметність підкреслює філософську фундаментальність предмету дослідження; по-друге, досягається у процесі розумового моделювання і є умовою цілісного сприйняття і відображення педагогічної реальності; по-третє, характеризується конструктивністю і нормативністю наукового знання. Таким чином, розроблення ідеї «дитиноцентризму» через призму «*мета*» дозволяє виходити за межі «відомого, пізнавально доступного» [6, с. 8], а також досягати інтеграції різного роду і рівнів наукового знання та практичної діяльності як способу філософського осмислення процесів і явищ у царині дитинознавчих проблем.

Загальнонауковий рівень методології у контексті нашого дослідження відбивається, насамперед, у власне специфіці та призначенні науки як форми суспільної свідомості, функцією якої є вироблення й використання теоретично-систематизованих знань про дійсність, про закономірності розвитку природи, суспільства і мислення [9, с. 9, 17]. Зважаючи на сказане, проблема специфічного прояву загальнонаукового рівня у процесі розроблення ідеї «дитиноцентризму» полягає у якнайповнішому використанні дослідницького потенціалу підходів (системного, структурно-функціонального, синергетичного та інших) і форм (ідеалізації, формалізації, алгоритмізації, моделювання тощо), що потребують спеціального розгляду.

Звертаючись до *конкретно-наукового рівня* методології, варто зауважити на тому, що інструментом реалізації наукового аналізу педагогічних явищ і процесів є методологічний підхід як вихідний принцип чи-то висхідна позиція дослідника, що визначають загальну мету й стратегію відповідної діяльності [4, с. 11].

Отже, ураховуючи характер відносин між різними рівнями знання, зупинимося на висвітленні методологічних підходів, які уможливають усебічне розроблення ідеї «дитиноцентризму». Зокрема, системний аналіз проблеми дитиноцентризму забезпечив можливість оцінити даний напрям педагогічного дослідження у цілому як самостійний і перспективний. Виходячи з методології *системного підходу* (А. Авер'янов,

В. Садовський, П. Щедровицький, Е. Юдін), «дитиноцентризм» можемо розглядати як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, а отже як систему, котрій властиві:

- цілісність (розуміння ідеї та явища «дитиноцентризму» як єдиного цілого у виховних практиках сьогодення і, водночас, як підсистему на рівні взаємовідносин дорослих і дітей);
- ієрархічність будови (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня) [7, с. 110];
- структуризація (аналіз елементів «дитиноцентризму» як педагогічного явища та їхній взаємозв'язок у межах конкретної організаційної навчально-виховної структури);
- множинність (опису окремих елементів і системи явища «дитиноцентризму» загалом через призму ідеологічних, економічних, гендерних та ін. моделей);
- системність (розроблення ідеї «дитиноцентризму» як системи через аналіз наступних її ознак: мета, структура, стан, рівновага, стійкість, здатність до розвитку, адаптація).

Розвиваючи можливість застосування системного підходу в педагогічній науці, наскрізною ідеєю нашого дослідження є твердження про залежність і зумовленість ідеї та явища «дитиноцентризму» від системи взаємозв'язків – освітньої політики держави, трансформаційних процесів у царині сімейного виховання, розвитку шкільної системи освіти, власне педагогічної науки тощо.

Вивчення наукового доробку провідних учених у галузі методології педагогічних досліджень (Л. Березівська, М. Богуславський, Л. Ваховський, Н. Гупан, Т. Дороніна, О. Сухомлинська, Є. Хриков та інші вчені) дає змогу говорити про те, що побудова дослідження ідеї «дитиноцентризму» на основі *хронологічного підходу* уможливорює в чіткій послідовності викласти теоретичний та емпіричний матеріал у хронологічній послідовності, на всіх етапах розвитку явища, що досліджується; простежити передумови і причини виникнення власне явища «дитиноцентризму»; виявити закономірності розвитку дитиноцентристських ідей в різні історичні періоди; сприяти розробленню періодизації проблеми дослідження. Оскільки, розглядаючи явище «дитиноцентризму» як систему, сукупність відношень і зв'язків у межах якої у різні історичні періоди не є константними, вважаємо за доцільне, в контексті цього дослідження, акумулювати вищезазначені підходи в один – *системно-хронологічний*.

Здійснюючи концептуальне оформлення ідеї «дитиноцентризму» протягом значного часового діапазону (майже 70 років), виникає потреба звернення до *формаційного підходу* (Г. Васянович, О. Джурицький, У. Ростоу та інші науковці). На значущість цього підходу в межах історико-педагогічних досліджень звертає увагу, зокрема, М. Богуславський, який обґрунтовано доводить про те, що соціально-економічні, ідеологічні фактори значною мірою визначали і продовжують визначати розвиток педагогіки, системи освіти, а також безпосередньо впливали на світоглядні позиції педагогів минулого й сьогодення [3, с. 38–40]. Тож формаційний підхід уможливорює прослідкувати еволюцію дитиноцентристських установок, цінностей, шляхів і механізмів їх реалізації у педагогічному знанні та виховних практиках на різних стадіях історичного й суспільного розвитку, оцінюючи при цьому вплив світу дорослих на субкультуру дитинства.

У контексті нашого дослідження уваги заслуговує й *цивілізаційний підхід* (М. Данилевський, О. Шпенглер, А. Тойнбі та інші науковці), використання якого дає змогу осмислювати ідею «дитиноцентризму» на основі нелінійного підходу, тобто розгляд різних аспектів дитинства як рівноцінних, хоча і самотніх проявів історичного існування дитячих субкультур. Цивілізаційний (за Л. Березівською [1, с. 39] індивідуалізуючий) підхід уможливорює розгляд передумов (матеріальних та юридичних) і закономірностей (загальних і конкретних – процесуальних, гносологічних, психологічних) становлення дитиноцентризму, виявлення тенденцій і обґрунтування перспектив подальшого розвитку (еволюційного/революційного; прогресивного/регресивного) як нелінійного процесу у складі самотніх цивілізацій (наприклад, української, радянської, полінаціональної).

Перспективним, у межах розроблення ідеї «дитиноцентризму», видається *синергетичний* підхід (акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин при формуванні структури як цілого [1, с. 39]). Керуючись напрацюваннями П. Андрущенко, М. Богуславського, В. Лютай та інших учених щодо методології синергетичного підходу, висвітлюючи проблеми, переваги й обмеження ідеології дитиноцентризму, маємо змогу продемонструвати еволюцію і динаміку формування (відтак звернення уваги не те, що існує, а на те, що виникає), висвітлити біфуркаційні аспекти чи-то відкрити можливі шляхи розвитку даного явища як складного, хвилеподібного, суперечливого процесу, який відбувається під впливом багатьох чинників і має багатоманітність проявів у полікультурному педагогічному просторі.

Спираючись на розуміння синергетичного підходу Л. Березівською [1], у контексті вивчення проблеми реформування шкільної освіти в ХХ ст., виділимо структурні аспекти даного підходу з огляду на предмет нашого дослідження:

- генеза ідеї «дитиноцентризму» протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. має свою внутрішню об'єктивну логіку, що не збігається із зовнішніми детермінантами, але певним чином резонує їм. Саме в такому ракурсі можливим стає розкриття природної самоорганізації, самодетермінованості дитиноцентризму як педагогічного явища;
- надання особливої уваги відкритості ідеї «дитиноцентризму» як системи, її альтернативності, варіативності, виявленню в ній нерозкритих, прихованих хаотичних процесів, визначення ролі та ступеня випадковості у її розвитку та видозміні станів і провів;

– виявлення та оцінка впливу окремих персоналій (медійних діячів, політичних, релігійних ідеологів, блогерів, авторитетних сиблінгів) на становлення ідеології дитиноцентризму, яка перебуває у стані нестабільності та характеризується крайнощами у своїх проявах;

– визначення перспектив трансформації ідеї «дитиноцентризму» не є ретроспективним прогнозом чи-то інтуїтивним передбаченням, натомість відштовхується від тези про те, що майбутнє більшою мірою визначає сьогоднішнє, ніж минуле.

Висновки. Вищесказане, а також додатковий теоретичний аналіз робіт Л. Березівської, С. Бобришева, М. Богуславського, З. Васильєвої, Н. Гупана, Г. Корнетова, О. Сухомлинської, Е. Шиянова та інших учених дає змогу зробити висновок про те, що використання описаних методологічних підходів відкриває певні дослідницькі перспективи, зокрема ті, котрі орієнтовані на виявлення процесів і процедур зародження та розвитку ідеї «дитиноцентризму» в тій чи іншій фазі історико-педагогічного процесу. Наприклад, можливим стає фіксація наступних ракурсів розроблення проблеми дослідження: *процесуальний* (виявлення логіки, етапів, періодів, труднощів і протиріч); *суб'єктний* (визначення провідних і значущих суб'єктів виховного впливу); *діяльнісний* (розгляд фактів і прикладів власне навчально-виховної діяльності у сукупності таких її складових, як цілепокладання, зміст, форми і методи); *рефлексивний* (виявлення загальних і конкретних, традиційних та інноваційних принципів, методів, прийомів пізнавальної діяльності дорослими, які застосовуються ними у процесі дитиноцентрованого навчання і виховання); *факторний* (з'ясування факторів і особливостей дитиноцентрованого педагогічного середовища (світоглядні диспозиції, ціннісні орієнтації та установки, уявлення і переконання суб'єктів виховного впливу); *результативний* (аналіз суджень, ідей, понять, концепцій, теорій, що відображають змістові та формоутворюючі характеристики ідеї «дитиноцентризму» як проміжного і кінцевого продукту процесу рефлексії навчально-виховної діяльності та її результатів); *функціональний* (опис феноменів впливу дитиноцентризму на суспільно-педагогічну ситуацію, на педагогічну науку і практику, на соціальну дійсність в різних її аспектах.

Констатуємо, що загалом звернення до описаних методологічних підходів як висхідних позицій, що детермінують загальну ціль і стратегію наукового пошуку, уможливають отримання цілісного теоретичного знання про дитиноцентризм як педагогічне явище; дають можливість виявити причини, характер, наступність, результати дитиноцентрованих виховних практик. Уважаємо, розроблена методологія вивчення дитиноцентризму як теоретичної ідеї та педагогічного явища може бути також використана задля визначення досягнень і прогнозування прорахунків практики безумовного та безапеляційного дитиноцентрованого навчання і виховання.

Надалі актуальним видається обґрунтування комплексу загальних і конкретно-наукових методів дослідження ідеї «дитиноцентризму» у дискурсі сучасного педагогічного знання.

Використана література:

1. Березівська Л. Д. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія. *Шлях освіти*. 2012. № 1. С. 37–42.
2. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 «Общая история и история педагогики». Ставрополь, 2006. URL: <https://www.dissercat.com/content/metodologiya-istoriko-pedagogicheskogo-issledovaniya-razvitiya-pedagogicheskogo-znaniya>.
3. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37–40.
4. Ваховський Л. Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
5. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия : коллективная монография / научн. ред. С. Н. Майорова-Шеглова. Москва : РОС, 2017. 203 с.
6. Дылырова Р. Д. Идеи метапредметности в истории педагогики. *Записки ЗГУ*. 2014. № 5 (58). С. 6–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22633568>.
7. Жигір В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. № 48 (101). С. 107–115.
8. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
9. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 240 с.

References:

1. Berezivska L. D. Osnovopolozhni zasady istoriko-pedahohichnyh doslidzhen: teoriia i metodolohiia [Fundamental principles of history-pedagogical researches: a theory and the methodology]. *Shliakh osvity*. 2012. № 1. S. 37–42. [in Ukrainian].
2. Bobry'shov S. V. Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya razvitiya pedagogicheskogo znaniya [Methodology of the history-pedagogical research of development of pedagogical knowledge] : avtoref. dyss. ... dokt. ped. nauk : 13.00.01 «Obshhaya istoriya i istoriya pedagogiki». Stavropol, 2006. URL: <https://www.dissercat.com/content/metodologiya-istoriko-pedagogicheskogo-issledovaniya-razvitiya-pedagogicheskogo-znaniya> [in Russian].
3. Boguslavskiy M. V. Struktura suchasnoho istoriko-pedahohichnoho znannia [A structure of a modern history-pedagogical knowledge]. *Shliakh osvity*. 1999. № 1. S. 37–40. [in Ukrainian].
4. Vakhovskiy L. Ts. Metodolohiia doslidzhennia istoriko-pedahohichnoho protsesu: postanovka problem [Methodology of the research of history-pedagogical process: a rising of the problem]. *Shliakh osvity*. 2005. № 2. S. 7–11 [in Ukrainian].
5. Detstvo XXI veka v sotsiogumanitarnoy perspektive: novy'e teorii, yavleniya i ponyatiya: kollektivnaya monografiya / nauchn. red. S. N. Majorova-Shheglola [Childhood of the XXI century in a social- humanitarian prospect: new theories, phenomena and concepts]. Moscow : ROS, 2017 [in Russian].

6. Dy'lg'y'rova R. D. Idei metapredmetnosti v istorii pedagogiki [Ideas of metasubject in history of pedagogics]. *Zapiski ZGU*. 2014. № 5 (58). S. 6–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22633568> [in Russian].
7. Zhyhir V. I. Metodolohichni pidkhody yak osnova naukovo-pedahohichnykh doslidzhen u profesijnii osviti [Methodological approaches as a basis of scientifically-pedagogical researches in trade education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoj osobystosti u vyschii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2016. № 48 (101). S. 107–115 [in Ukrainian].
8. Metodolohichni zasady pedahohichnoho doslidzhennia : monohrafiia. [Methodological principles of pedagogical research: a monograph]. Luhansk : Vydavnytstvo DZ «LNU Tarasa Shevchenka», 2013 [in Ukrainian].
9. Tsekhmistrova H. S. Osnovy naukovykh doslidzhen [The bases of scientific researches] : navch. posibnyk. Kyjv : Vydavnychyj dim «Slovo», 2004 [in Ukrainian].

Kyryliuk A. V. The methodological aspects of development of an idea of «child-centrism» in the discourse of modern pedagogical knowledge

The article deals with methodological aspects of the development of an idea of «child-centrism» in the system of pedagogical knowledge and educational practices of the second half of the XXth – the beginning of the XXI century. An actuality and an expediency of the ground of the methodology of research of child-centrism as an idea and educational phenomenon were opened up through the establishment some tendencies that objectively take place in modern pedagogical knowledge and educational practices. Among such by the author were defined following: the positioning of child as a special cultural value, this fact is sometimes becomes a soil of the substitution of the socialization process for the adaptation of children to the artificially created by parents or teachers, or other adults, that, from their point of view, are the most optimal for the successful forming, the development and the becoming children as a personalities. Secondly, we can observe a ground of the absolute expediency of the intensive participation of parents in the process of children's maturing without the account of certain reason-result connections, in particular, an aspiration of parents firmly and on great while to «tie» to itself a child. And thirdly, an appearance conformists generations, that is passively incorporated in set by adults templates of maturing or, contrary an appearance antagonists, that try to free oneself from such close connections between adults and children.

The author stresses an expediency of an address to axiomatically-deductive methodology in the process of study of problem of child-centrism. A character of relations is between the different levels of methodological knowledge was taken into account by the author and on this basis the special attention is paid to the uncovering of the essence loading and the research potential of the use of such methodological approaches as a system, chronologic, structure, civilization, synergistically. It was established that a motion from the description to the normativeness allows to attain the conceptual understanding of problem of child-centrism and also defines tendencies and conformities to law of it development.

Key words: idea of «child-centrism», axiomatically-deductive methodology, system, chronologic, structure, civilization, synergistically approaches.

УДК 373.3.091.321.014.3-047.58

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.23>

Коваль Л. В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Моделювання як самостійний вид діяльності забезпечує реалізацію вмінь людини аналізувати, планувати, прогнозувати, конструювати, оскільки засноване на здатності мислення встановлювати аналогії при абстрактному порівнянні різних об'єктів.

Педагогічне моделювання репрезентує чіткий зв'язок елементів і форм уявлення про те, як ефективно змінити педагогічну реальність. Застосування педагогічного моделювання уроку під час професійної підготовки майбутніх педагогів дозволяє поєднувати логічне абстрагування з експериментом, уявляти та аналізувати компоненти функціонування освітньої системи у їх взаємозв'язку, а також забезпечує формування нового педагогічного мислення.

Моделюючи кожний урок, педагог має враховувати особистісні надбання учнів у вигляді компетенцій. Важливо повною мірою використовувати можливості навчальних технологій, серед яких доцільно впроваджувати такі: співпраці вчителя та учнів; формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів; організації навчальної проєктної діяльності; поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу, а також ігрова.

Осучаснення уроку в початковій школі відбувається за рахунок моделювання освітнього простору в межах певної організаційної форми (урок, екскурсія, індивідуальне заняття тощо) – соціокультурної навчальної ситуації, під час якої можливий вибір взаємодії з урахуванням варіативності індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів. Планування уроку вбачаємо як логічне впорядкування вчителем професійних задумів, визначення цілей, відповідних технологій на кожному з його етапів, очікуваних результатів.

Моделювання уроку в сучасній початковій школі в теоретичній площині розглядаємо як інтегроване утворення, що складається з умінь планувати взаємодію всіх учасників освітнього процесу; добирати ресурсне забезпечення, урахувавши зміст і програмні результати навчання здобувачів початкової освіти; конструювати модель уроку відповідно до мети і його місця в системі занять; аналізувати ефективність реалізації педагогічного задуму.

Ключові слова: моделювання уроку, здобувачі початкової освіти, уміння планувати урок, взаємодія учасників освітнього процесу, ресурсне забезпечення, конструювання моделі уроку, рефлексія педагогічного задуму, педагогічне моделювання.

Нова парадигма сучасної початкової освіти, орієнтована на зміни в цілях, змісті, результатах навчання, підходах до його організації, пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Він має забезпечити практичну спрямованість освітнього процесу та посилити відповідальність учителя за впровадження ідеї педагогіки партнерства, дитиноцентризму.

У Концепції Нової української школи (2017) основна увага зосереджена на проблемі, як під час навчання учнів забезпечити досягнення ними особистісних результатів, розвитку талантів і здібностей, ключових і предметних компетентностей відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб.

Теоретичне осмислення проблеми моделювання уроку математики в умовах Нової української школи неможливе без вивчення наукових праць, присвячених цій організаційній формі навчання (Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсіпов, С. Іванов, Р. Лемберг, І. Лернер, Д. Лордкіпанідзе, М. Махмутов, І. Огородников, В. Онищук, О. Савченко, М. Скаткін, В. Слассьонін та інші).

У психолого-педагогічній науці чимало напрацювань щодо модернізації уроку в початковій школі (Н. Бібік, Т. Байбара, І. Барбашова, М. Богданович, І. Большакова, М. Вашуленко, І. Веремійчик, Н. Коваль, Я. Кодлюк, Л. Кочина, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, Т. Пушкарьова, О. Савченко, С. Скворцова, В. Тименко та інші науковці).

Різні аспекти дидактико-методичної підготовки майбутніх учителів до організації сучасного уроку в початковій школі висвітлюються в працях О. Біди, В. Бондаря, А. Крамаренко, О. Комар, Л. Коваль, О. Коханко, О. Ліннік, О. Саган, С. Стрілець, І. Упатової, Т. Чернецької та інших учених.

Застосування педагогічного моделювання під час навчання студентів у закладах вищої освіти висвітлюється в дослідженнях Н. Бахмат, О. Березюк, О. Власенко, О. Дахін, Л. Красюк, Ю. Кулюткіна, О. Морєвої, Н. Остапенко, А. Семенової, О. Столяренко, Г. Сухобської, О. Троценко, О. Ярошинської та інших дослідників.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей концептуальних засад педагогічного моделювання уроку в умовах Нової української школи.

Як свідчать наукові розвідки, поняття «моделювання» запозичене з технічної термінології в другій половині ХХ ст., оскільки поступове усвідомлення структурності та системності педагогічних процесів потребувало їх візуалізації. Тому моделювання, тобто створення зразка якого-небудь предмета або майбутнього виробу, було спроектовано в галузь гуманітарних наук і стало вживатися в педагогіці. Це давало змогу дослідникам уникнути занадто громіздких описів, де схематичне зображення допомагало більш переконливо довести мету, зв'язки і результат основної ідеї наукової проблеми.

Загальне обґрунтування поняття «моделювання» здійснено в працях філософів (Л. Фрідман, І. Фролов, В. Штофф, Г. Щедровицький та інші), педагогів і психологів (О. Дахін, Л. Калапуша, Є. Лодатко, В. Моляко, А. Семенова, В. Ясвін та інші). У філософському розумінні (І. Фролов, В. Штофф) ця дефініція тлумачиться переважно як імітування реальної системи (уявне чи матеріальне) шляхом створення спеціальних аналогів, тобто моделей.

На думку Р. Калапуші, здійснити моделювання, тобто простежити за розвитком подій, можна лише за допомогою моделі, що формалізує процеси або проблеми, які вивчаються, встановлює їх взаємозв'язки та причини виникнення; уможливує усвідомлення складного, невидимого та незрозумілого, тобто зробити будь-який, навіть дуже складний об'єкт доступним для ретельного та всебічного вивчення [5].

Як засіб узагальнення наукового матеріалу розглядає моделювання В. Моляко, визначаючи, що воно дає змогу подавати багатовимірні та багатofакторні процеси в стислому, схематичному вигляді. Сенс моделювання, на думку вченого, полягає в можливості отримати інформацію про явища, що відбуваються (або відбуватимуться) в оригіналі, шляхом перенесення на нього певних знань, отриманих раніше при вивченні властивостей відповідної моделі [8].

Отже, моделювання як самостійний вид діяльності забезпечує реалізацію вмінь людини аналізувати, планувати, прогнозувати, конструювати, оскільки засноване на здатності мислення встановлювати аналогії при абстрактному порівнянні різних об'єктів.

Метою педагогічного моделювання в процесі професійної підготовки, на думку Ю. Кулюткіна та Г. Сухобської, є формування в майбутнього вчителя творчого педагогічного мислення та певного категоріального апарату, на основі якого він приймає рішення під час виконання практико-орієнтованих завдань [7].

Сутність педагогічного моделювання як складової процесу професійної діяльності О. Дахін убачає в тому, що вчитель у вигляді теоретичного обґрунтування подає власні припущення, які засновані на практичному досвіді, відображають цілісність, повноту та адекватно описують відомі педагогічні явища в умовах невизначеності [4].

Педагогічне моделювання репрезентує чіткий зв'язок елементів і формує уявлення про те, як ефективно змінити педагогічну реальність.

Досліджуючи процес професійної підготовки до педагогічного моделювання, О. Березюк звертає особливу увагу на його поетапність. На першому, підготовчому етапі, в центрі уваги має бути засвоєння студентами спеціальних теоретичних і операційних знань, на основі яких відбуватиметься моделювання найпростіших педагогічних ситуацій репродуктивного типу (проведіть в уявному класі математичний або

словниковий диктант, оголосить домашнє завдання тощо). На другому, тренувальному етапі, відпрацьовуються елементи моделювання більш складних педагогічних елементів (змоделюйте мікроурок, мікробесіду, розробіть план виховної роботи на семестр). На третьому, поведінковому етапі, здійснюється творче, самостійне моделювання студентами педагогічних ситуацій (змоделюйте та проведіть фрагмент уроку, змоделюйте складну педагогічну ситуацію). Дослідниця переконує, що завдання викладача вищої школи на всіх етапах становлення майбутнього педагога – залучити його як суб'єкта освітньої діяльності до самостійного моделювання педагогічних ситуацій, що активно впливає на розвиток його професійної майстерності [2].

У навчальній діяльності студентів педагогічне моделювання, як переконує О. Власенко, застосовується в основному в процесі теоретичної підготовки, де під час розв'язання навчально-педагогічних ситуацій майбутні вчителі мають можливість навчитися моделювати діяльність учня (прогнозувати процес його навчального пізнання) та власну (як суб'єкта навчального пізнання), що є дієвим засобом активізації мисленнєвих операцій (синтез, аналіз, узагальнення, доведення, перенесення знань у нові умови тощо) [3].

Творчу, ініціативну, самокритичну особистість педагога, на думку Л. Красюк, можна сформувати лише тоді, коли під час його підготовки в закладі вищої освіти будуть забезпечуватися умови, максимально наближені до майбутньої професійної діяльності, зокрема впровадження методів моделювання педагогічних ситуацій [6].

Як зазначає Н. Бахмат, підготовка студентів до педагогічного моделювання уроку в умовах уявного шкільного процесу є професійно значущою для їх становлення, оскільки надає можливість закріпити теоретичні й методичні знання, сформувати вміння організувати освітній процес в умовах продуктивної взаємодії його суб'єктів [1].

Як перспективний метод навчання, який готує майбутніх педагогів початкової школи до багатofункціональної співпраці з учнями, розглядає педагогічне моделювання О. Троценко. На її думку, саме так створюється майбутня модель освітнього простору чи його окремого фрагменту, де педагог як суб'єкт виражає свої погляди, переконання й вподобання щодо педагогічної реальності, формує власну стратегію професійної діяльності [9].

Отже, застосування педагогічного моделювання уроку під час професійної підготовки майбутніх педагогів дозволяє поєднувати логічне абстрагування з експериментом, уявляти та аналізувати компоненти функціонування освітньої системи у їх взаємозв'язку, а також забезпечує формування нового педагогічного мислення.

Стрижнем моделювання окремого уроку та їх системи, на нашу думку, має бути взаємоузгодження мети й очікуваного результату. Разом з тим, слід визначати укрупнений результат навчання (компетентність), який не може бути досягнутий протягом 2–3 уроків. Компетентність формується та розвивається впродовж тривалого часу, тому треба орієнтуватися в послідовності цілей вивчення предмета в Державному стандарті та навчальній програмі, де вказано до кожної змістової лінії вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки молодших школярів по класах.

Моделюючи кожний урок, педагог має враховувати особистісні надбання учнів у вигляді компетенцій. Важливо повною мірою використовувати можливості навчальних технологій, серед яких доцільно впроваджувати такі: співпраці вчителя та учнів; формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів; організації навчальної проєктної діяльності; поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу, а також ігрова. Отже, застосування технологічного підходу передбачає таке моделювання уроку, яке базується на можливості вибору кожним учнем змісту діяльності відповідно до мотивації, власних уподобань, здібностей для досягнення ситуації успіху.

Осучаснення уроку в початковій школі відбувається за рахунок моделювання освітнього простору в межах певної організаційної форми (урок, екскурсія, індивідуальне заняття тощо) – соціокультурної навчальної ситуації, під час якої можливий вибір взаємодії з урахуванням варіативності індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів: домінуючого каналу сприйняття та опрацювання інформації; провідного стилю освітньої діяльності; комфортного типу спілкування тощо.

Отже, теоретичний огляд проблеми дозволяє уявити процес моделювання вчителем уроків та їх системи у сучасній початковій школі як оволодіння алгоритмом послідовної взаємопов'язаної діяльності з планування уроку, відбору його ресурсного забезпечення, конструювання моделі та рефлексії реалізації педагогічного задуму.

Планування уроку вбачається як логічне впорядкування вчителем професійних задумів, визначення цілей, відповідних технологій на кожному з його етапів, очікуваних результатів, тобто створення у свідомості педагога уявлення про майбутній урок.

Функціонування початкової освіти передбачає здатність педагога визначати ресурсне забезпечення уроку, яке полягає у виборі ефективної методичної системи навчання молодших школярів, програм, підручників, методів, форм, засобів, прийомів тощо.

Конструювання вчителем моделі уроку – створення уявного плану, схеми, конспекту, сценарію тощо відповідно до поставленої мети і його місця в системі занять.

Рефлексія – вміння педагога оцінювати ефективність проведеного уроку, порівнюючи мету й результат, що дозволяє проаналізувати помилки, недоліки та визначити подальші перспективи роботи.

Висновки. Отже, моделювання уроку в сучасній початковій школі в теоретичній площині доцільно розглядати як інтегроване утворення, яке складається з умінь планувати взаємодію всіх учасників освітнього процесу; добирати ресурсне забезпечення, ураховуючи зміст і програмні результати навчання здобувачів початкової освіти; конструювати модель уроку відповідно до мети і його місця в системі занять; аналізувати ефективність реалізації педагогічного задуму.

Подальші дослідження пов'язуємо з вивченням проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до моделювання уроків (занять) в умовах варіативності початкової освіти.

Використана література:

1. Бахмат Н. В. Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 222 с.
2. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 183 с.
3. Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.
4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.
5. Калапуша Л. Р. Моделювання у вивченні фізики. Київ, 1982. 120 с.
6. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 22 с.
7. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. Москва : Педагогика, 1981. 120 с.
8. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). Київ : Освіта України, 2007. 388 с.
9. Троценко О. Я. Педагогічне моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 307 с.

References:

1. Bahmat N. V. Formuvannya gotovnosti maibutnogo vchitelya pochantkovih klasiv do pedagogichnoho modelyuvannya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2011. 222 s.
2. Berezyuk O. S. Modelyuvannya pedagogichnih situatsiy yak zasib pidgotovki maybutnogo vchitelya do spilkuvannya z uchnyami : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Kyiv, 1995. 183 s.
3. Vlasenko O. M. Praktychne zastosuvannya systemnoho pidkhodu v modeliuvanni naukovo-doslidnoi roboty studentiv. *Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia* : monohrafiia /za red. O. A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. 308 s.
4. Dakhyn A. N. Pedahohycheskoe modelyrovanye : monohrafiya. Novosybyrsk : Yzd-vo NYPKyPRO, 2005. 230 s.
5. Kalapusha L. R. Modeliuvannya u vyvchenni fizyky. Kyiv, 1982. 120 s.
6. Krasiuk L. V. Formuvannya osnov profesionalizmu maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi modeliuvannya pedahohichnykh sytuatsii : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2008. 22 s.
7. Kuliutkyn Yu. N., Sukhobskaya H. S. Modelyrovanye pedahohycheskykh situatsiy: problemy povysheniya kachestva y efektyvnosti obshchepedahohycheskoj podhotovky uchytelia. Moskva : Pedahohyka, 1981. 120 s.
8. Moliako V. A. Tvorcheskaya konstruktologiya (prolehomeni). Kyiv : Osvita Ukrainy, 2007. 388 s.
9. Trotsenko O. Ia. Pedahohichne modeliuvannya profesinoin pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy pochatkovoi shkoly : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2012. 307 s.

Koval L. V. The conceptual fundamentals of the lesson's modeling within the new Ukrainian school

The modeling as the independent type of the activity provides the realization of personality's skills to analyze, to plan, to prospect, to construct, because it is based on the ability of thinking to maintain the analogues during the abstract comparison of different objects.

The pedagogical modeling represents the firm connection of elements and forms the notion about the way which would be able to change effectively the pedagogical reality. The implementation of the pedagogical modeling of the lesson during the professional training of the future pedagogues allows to combine the logical abstraction with the experiment, to imagine and to analyze the components of the functioning of the educational system within their interconnection and provides of the formation of new pedagogical thinking.

While modeling each lesson, the pedagogue must consider the personal achievements of pupils as the competences. It is important to use thoroughly the opportunities of the educational technologies; it is expedient to implement such opportunities as the cooperation of the teacher and pupils, forming of the general educational skills of primary school pupils; organization of the educational project activity; the pupils' step by step mastering and gaining the educational material; gaming activity.

The modernization of the lesson within the primary school takes place due to the modeling of the education environment within certain organizational form (lesson, excursion, individual lesson) – the social-cultural educational situation, within which it is possible the choice of the interaction, considering the variation of the individual-psychological peculiarities of the primary school pupils. The planning of the lesson we consider as the logical structuring and streamlining of the professional intentions by the teacher, determination of the goals which are appropriate for each stage, results.

Modeling of the lesson within modern primary school we consider in the theoretical context as the integrated phenomena which consists of the skills to plan the interaction of the participants of the educational process to choose the resource supplement, considering the content and program results of teaching of the students of the primary education; to construct the model of the lesson according to the goal and its place within the system of studies; to analyze the effectiveness of the pedagogical intention.

Key words: *lesson's modeling, primary education's applicants, interaction of the participants of the educational process, resource supplement, constructing of the lesson's model, reflection of the pedagogical intention, pedagogical modeling.*

УДК 377: 338. 47: 001

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.24>

Короткова Л. І.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Розкрито сутність та проведено теоретичний аналіз численних педагогічних та науково-методичних джерел зарубіжних й вітчизняних авторів щодо особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера. З'ясовано, що процес їхньої підготовки ґрунтується на врахуванні: ідей постіндустріального суспільства; концептуальних положень філософії людиноцентризму, раціогуманізму, теорій морального розвитку, праксеології; освітніх парадигм навчання і виховання (компетентнісна, когнітивно-інформаційна, культурологічна, суб'єктно-діяльнісна, особистісно орієнтована парадигми; ідей екзистенціальної педагогіки, розвивального, випереджувального навчання, «Я-концепції», неперервної освіти); економічних теорій; теорій кластерного розвитку, соціальних теорій формування потреб; ідей функціоналізму, самоактуалізації; положень сучасної ділової етики, еко-системи підприємництва; закономірностей освітнього процесу та механізмів взаємодії його учасників.

У науковій літературі висвітлені питання, що стосуються дослідження вимог сучасного ринку праці до змісту професійного навчання майбутніх фахівців сфери послуг; методологічних та методичних підходів до формування їх професійної компетентності; вдосконалення окремих технологій виробничих процесів, що дозволяють зменшити їх негативний вплив на оточуюче середовище.

Практичне обґрунтування теоретичних ідей вирішення проблем професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг знаходить своє висвітлення у дисертаційних дослідженнях, в яких доведено необхідність розроблення комплексу психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування; створення на загально-дидактичному рівні проєкту модульного навчання із застосуванням комп'ютерних технологій; наголошено на єдності цілей, змісту, форм навчання і виховання, спрямованих на формування конкурентоспроможних робітників, здатних ефективно працювати у сфері послуг в умовах глобальної ринкової економіки.

Ключові слова: освітньо-виробничий кластер, професійна підготовка, майбутні фахівці сфери послуг, кластерний підхід.

Сучасний соціально-економічний розвиток України, переважне зростання сфери послуг в сукупному виробництві аграрної і промислової галузей суттєво загострили проблему підвищення якості професійної освіти майбутніх фахівців, спроможних швидко адаптуватися в мінливих умовах ринку праці, творчо виявляти самостійність у розв'язанні професійних завдань, бути конкурентоспроможними на ринку праці. Отже вирішення питань професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг набуває надзвичайно важливого значення і передбачає виявлення філософських, соціально-економічних, психологічних, морально-етичних аспектів окресленого процесу.

Концептуальні положення щодо формування системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг знайшли відображення в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. (2013 р.), в Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), «Про внесення змін щодо удосконалення управління професійно-технічною освітою» (2012 р.), «Про інноваційну діяльність» (2002 р.), в Національній рамці кваліфікацій (2011 р.), в Указі Президента України «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), а також у матеріалах Туринського процесу (2010 р.), Брюггського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012–2020 рр. (2010 р.) та ін.

Важливим теоретичним підґрунтям дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг є результати наукових праць Р. Гуревича, В. Радкевич, Л. Сушенцевої (вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців); С. Гончаренка, Г. Єльнікової, Г. Назаренкової, В. Маслової, В. Стрельнікова (розвиток професійних компетенцій фахівців); М. Артюшиної, А. Вербицького, О. Кіяшка, О. Пометуна, Г. Романової (зміст, структура, особливості запровадження педагогічних технологій професійної підготовки); В. Байденка, В. Кременя, В. Лугового (компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців); А. Анісімова, М. Ібрагімова, А. Костіна, Г. Мухаметзянової (соціальне партнерство в професійній освіті) та ін.

Метою статті є дослідження в педагогічній науці проблем функціонування професійної (професійно-технічної) освіти, визначення основних механізмів формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг.

Відповідно до гуманістичної парадигми постіндустріального суспільства професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг має антропологічний базис, що визначає цілісне уявлення про особистість учня, максимальне врахування його вікових і соціальних аспектів. Із стародавніх часів протягом тисячоліть це уявлення розвивалося і доповнювалося висновками грецьких і римських філософів. В епоху Відродження відчутний вплив на еволюцію педагогічних поглядів мали ідеї Е. Ротрдамського з питань повного творчого розвитку «людського ества», розроблена Я. Коменським цілісна система навчання, загальні принципи природовідповідного виховання В. Ратке, в роботах яких важливу роль відведено соціальній функції освіти. В епоху краху феодалізму і затвердження капіталістичного суспільства освіта стає політичною ідеологією,

філософією і культурою. Видатні мислителі цієї епохи розробили нові людські й громадські ідеали «освіченого життя».

Діяльність педагогів-реформаторів кінця XIX – початку XX ст. відкрила нові горизонти у галузі навчання і виховання особистості: концептуальні положення «філософії прагматизму» (У. Джеймс, Д. Дьюї, У. Кілпатрік, Х. Паркхерст), експериментальної педагогіки (А. Біне, А. Лай, Е. Мейман, Е. Торндайк) дозволили суттєво збагатити інструментарій вільного навчання без примусовості, зорієнтованого на ефективне формування особистостей багатогранно розвинутих, здатних до саморозвитку й активної творчої діяльності.

Зорієнтованість освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктні форми взаємодії між його учасниками має продовження у концептуальних положеннях теорії людиноцентризму В. Кременя, яким розглянуто доцільність відмови «від репресивної педагогіки», доведено необхідність диференціації освіти «стосовно основних соціальних типів учнів», розроблення «спеціалізованих навчальних програм, привчання учнів до самостійного прийняття рішень, до ролі громадянина суспільства...» [2, с. 221].

Важливого значення для оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців мають положення теорії раціональної діяльності (праксиології), спрямованої на пошук шляхів і засобів підвищення продуктивності праці, узагальнення історичного досвіду діяльності людства з метою його використання в мінливих умовах постійних змін, в ситуаціях ризиків і невизначеності.

Стратегія професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг будується з урахуванням викликів суспільства майбутнього, заснованого на знаннях (Knowledge society), характерною ознакою якого є розвиток секторів інформації та послуг; пріоритет наукомістких галузей; модифікація соціальної, політичної, духовно-ідеологічної структур суспільства; зміна залучених до виробництва ресурсів, а також створення нових інтелектуальних технологій; тісний зв'язок науки з виробництвом; перехід від «вертикальних», ієрархічних відносин до горизонтальних і «мережевих» структур тощо. В таких умовах посилюється зорієнтованість на автоматизацію виробництва, швидкі зміни технологій, комп'ютерне моделювання, розширення можливостей інформаційно-комунікаційних мереж, ремануфактуризацію, високу конкуренцію, мобільність робочої сили, а відтак на неперервну освіту і самоосвіту [9, с. 147].

Теорія людського капіталу (Г. Беккер, Т. Шульц) дозволяє розглядати професійну підготовку майбутніх фахівців сфери послуг як важливий фактор соціально-економічного розвитку суспільства. Механізм економічних змін в контексті надання якісних знань пояснюється «новими теоріями економічного розвитку», який безпосередньо пов'язується із діяльністю системи освіти (К. Ерроу, Р. Лукас, С. Ребело, Х. Узава, М. Гроссман, Ф. Агійон, Е. Хелпман, П. Хоувіт).

Застосування у текстильній промисловості технологій, що мають негативний вплив на оточуюче середовище, зумовлює посилення уваги до екологічних питань, вирішення яких розглядається крізь призму розуміння ключової ролі інтелектуального потенціалу людини, оскільки вона, на думку Г. Філіпчука, «не може бути виключена з екосистеми, а екосистема не здатна бути вільною на даному етапі цивілізаційного поступу від присутності людини» [8, с. 146]. Формування у фахівців сфери послуг нового екологічного мислення дозволяє, за висловом Л. Лук'янової, «здійснити синтез наукового знання та естетичного ставлення до навколишнього середовища» [4, с. 105]. Про необхідність доповнення виховання громадянина сучасного суспільства екологічним аспектом наголошує І. Бех, на думку якого використання виховного потенціалу основоположних постулатів екологічної культури дозволяє посилити у майбутніх працівників почуття причетності до оточуючого світу, відповідальності за свої дії.

Дидактичне підґрунтя професійної підготовки складають педагогічні ідеї зорієнтовані на формування затребуваних часом соціально-активних фахівців, розвинутих інтелектуально, морально, фізично, здатних реалізувати в практичній діяльності сукупність набутих теоретичних знань. Ці ідеї знаходять відображення у концептуальних положеннях теорії розвивального навчання Л. Виготського, за якою знання розглядаються як засіб формування і розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців, їх здібностей і можливостей. Названий процес відбувається з урахуванням двох психологічних рівнів особистості, зокрема: зони її актуального розвитку (те, що вона знає і вміє робити самостійно) і зони найближчого розвитку (те, чому може навчитися самостійно найближчим часом або за мінімальної участі інших учасників освітнього процесу). Закріпивши практичні навички під керівництвом педагогічних працівників, учні отримують нові завдання відповідно до обсягу теоретичних знань, яким володіють, з урахуванням їх психофізіологічних особливостей. Такий підхід сприяє розширенню практичного досвіду майбутніх фахівців сфери послуг, активізує їх розумову діяльність.

Розглядаючи професійну підготовку в системі неперервної освіти впродовж життя (В. Баженов, Б. Вульфсон, С. Гончаренко, І. Грищенко, М. Кларін, В. Кремень, П. Ленгранд, Н. Ничкало, А. Нікуліна, Л. Пуховська, В. Радкевич, А. Хуторський, Н. Яблонська та ін.), важливе значення надається формуванню у них основних (ключових) компетентностей «з використанням логічно визначеного ряду: «вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватися». Забезпечення «конкурентоспроможності продукту праці і підприємства загалом» зумовлює, за визначенням В. Лозовецької, посилення уваги до функціональної підготовки на основі застосування компетентісно-діяльнісного підходу, що передбачає інтеграцію професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг з виробництвом, наближення до «реальних виробничих умов конкретних підприємств».

Виявлення у майбутніх робітників сфери послуг потенційних можливостей розвиватись у професії ґрунтується на професійній «Я-концепції», зміст якої зорієнтовано на формування професійного іміджу, пошук індивідуального стилю професійної діяльності, визначення професійних перспектив і цілей, підтримку «процесів особистісного розвитку, що характеризуються як самопізнання, самооцінювання і саморозвиток» [3, с. 34].

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фахівців розглядаються в контексті гуманізації і професіоналізації сучасної системи професійної освіти і навчання (Т. Десятов, Е. Зеєр, Р. Шрейдер, В. Ягупов), з урахуванням особливостей підготовки кваліфікованих робітників для сфери послуг (М. Абрамов, І. Гайовий, Л. Грибова, І. Матійків, Г. Мунін, М. Пальчук, Л. Сакун, Т. Стахмич та інші). Організація ефективного процесу цілісного, безперервного становлення особистості акмеологічно зорієнтована, в ній домінує проблематика розвитку творчих здібностей учнів, їх особистісних якостей, вироблення найбільш стабільного стилю діяльності (переконання у правильності своїх професійних дій; впевненість у відповідності робітничій кваліфікації; віра у власну компетентність [1, с. 217].

Звертаючи увагу на «складність і неординарність нової суспільної формації», В. Радкевич наголошує про необхідність доповнення змісту професійної підготовки «значним обсягом якісно нових, у тому числі, випереджувальних, професійно важливих знань, умінь і навичок на рівні передових кваліфікаційних вимог, необхідних для досягнення ефективних результатів у роботі [6, с. 65].

Практичне обґрунтування теоретичних ідей вирішення проблем професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг знаходить своє висвітлення у дисертаціях.

Науковий інтерес становить розроблений І. Матійків комплекс психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування, зокрема: орієнтація учнів на розвиток спеціально-професійних і ключових компетентностей відповідно до логіки реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці; психологічний супровід усіх етапів професійного становлення майбутніх; наскрізна психологізація освітнього процесу [5, с. 11]. Необхідною умовою успішного розвитку професіоналізму майбутніх фахівців сфери обслуговування і покращення якості послуг І. Шпичко визначено розвиток соціальної компетентності. Важливого значення у вирішенні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг мають обґрунтовані Л. Руденко методологічні підходи до формування їх комунікативної культури: культурологічний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, синергетичний, діяльнісний та компетентнісний [7, с. 13]. Актуальність дослідження Л. Ведмич щодо вдосконалення технологій професійного навчання в училищах і ліцеях швейного профілю обумовлена об'єктивними еволюційними процесами взаємодії науки, виробництва та освіти, підвищенням вимог ринку праці до рівня професійної компетентності випускників закладів професійної освіти. Професійну підготовку майбутніх фахівців сфери послуг В. Жуковські визначено як динамічний педагогічний процес, що характеризується єдністю цілей, змісту, форм навчання і виховання; спрямований на формування конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати у сфері послуг в умовах глобальної ринкової економіки. Нами взято до уваги, що забезпечення позитивної мотивації майбутніх фахівців на основі реалізації інноваційних педагогічних технологій та створення професійно орієнтованого освітнього середовища шляхом моделювання професійних ситуацій сприятиме удосконаленню та підвищенню ефективності їх професійної підготовки. Формування особистості кваліфікованого робітника швейної галузі, здатного до самоорганізації та саморозвитку, В. Барановим розглянуто із врахуванням вимог сучасного ринку праці до змісту професійної освіти, які можуть бути реалізовані в системі неперервної професійної освіти шляхом створення інтегрованих навчальних програм і відповідних особистісно-розвиваючих технологій.

У контексті нашого дослідження актуальними є наукові праці стосовно використання принципів соціального партнерства до формування професійної компетентності майбутніх фахівців, в яких розглянуто окремі сторони застосування кластерного підходу в освіті, зокрема: розвитку пізнавального інтересу майбутніх фахівців на основі кластерної взаємодії (І. Кісельова), організації проєктної діяльності в умовах кластера (Н. Малишева), проєктування в системі виховання в умовах функціонування навчально-науково-виробничого кластера (Д. Трушніков), управління якістю освіти регіону на основі кластерного підходу (М. Горемико).

Висновки. Отже, результати аналізу філософської, психолого-педагогічної, соціально-економічної, навчально-методичної літератури засвідчили очевидні здобутки у розробленні концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг. У педагогічній практиці ведеться пошук шляхів ефективного вирішення окресленого питання, зокрема сучасних форм і методів, інноваційних технологій, створення професійно орієнтованого освітнього середовища тощо.

Використана література:

1. Зеєр Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие. Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 397 с.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ : Т-во «Знання» України, 2010. С. 384–395.
3. Лозовецька В. Т. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму : навч.-метод. посіб. Київ, 2010. 382 с.
4. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти : монографія. Київ : Міленіум, 2006. 252 с.

5. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2008. 20 с.
6. Радкевич В. О. Принципи модернізації професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання : Проблеми, пошуки і перспективи* : зб. наук. пр. Київ : ПІТО НАПН, 2011. Вип. 1. С. 7–22.
7. Руденко Л. А. Теоретичні та методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Львів, 2016. 509 с.
8. Філіпчук Г. Ф. Суспільне ековиховання в контексті природності існування. *Освіта і управління*. 2010. Т. 13. № 4. С. 144–149.
9. Fourastié J. A grande esperança do século XX. São Paulo : Editora Perspectiva S. A., 1971. 260 p.

References:

1. Zeyer E. F. Psihologiya professional'nogo obrazovaniya [Psychology of vocational education] : ucheb.posobiye. Yekaterburg : Ural. gos. prof.-ped. un-t, 2000. 397 s. [in. Russian].
2. Kremen V. H. Filosofiya lyudynotsentryzmu v osvith'omu prostori [Philosophy of human centeredness in the educational space]. 2-e vyd. Kyiv : T-vo «Znannya» Ukrainy, 2010. S. 384–395 [in. Ukrainian].
3. Lozovets'ka V. T. Formuvannya profesinyoyi kompetentnosti fakhivtsya sfery posluh i turyzmu [Formation of professional competence of a specialist in the sphere of services and tourism] : navch.-metod. posib. Kyiv, 2010. 382 s. [in. Ukrainian].
4. Luk'yanova L. B. Ekolohichna osvita u profesino-tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh: teoretychnyy i praktychnyy aspekty [Ecological education in vocational schools: theoretical and practical aspects] : monohrafiya. Kyiv : Milenium, 2006. 252 s. [in. Ukrainian].
5. Matiykiv I. M. Psykholohichni umovy formuvannya profesinyoyi kompetentnosti uchniv profesino-tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv sfery obsluhovuvannya [Psychological conditions for the formation of professional competence of students of vocational education institutions of the sphere of service] : avtoref. dys. ... kand. psyk. nauk : 19.00.07 / Prykarp. nats. un-t im. V. Stefanyka. Ivano-Frankivs'k. 20 s. [in. Ukrainian].
6. Radkevych V. O. Pryntsyipy modernizatsiyi profesino-tekhnichnoyi osvity [Principles of modernization of vocational education]. *Modernizatsiya profesinyoyi osvity i navchannya : Problemy, poshuky i perspektyvy* : zb. nauk. pr. Kyiv : IPTO NAPN. Vyp. 1. S. 7–22 [in. Ukrainian].
7. Rudenko L. A. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury maybutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya u profesino-tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh [Theoretical and methodical principles of forming a communicative culture of future specialists in the field of service in vocational schools] : dys. ... d-ra ped. Nauk : 13.00.04 / L'vivs'kyy naukovy-praktychnyy tsentr Instytutu profesino-tekhnichnoyi osvity NAPN Ukrainy. L'viv, 2016. 509 s. [in. Ukrainian].
8. Filipchuk H. Suspil'ne ekovykhovannya v konteksti pryrodnosti isnuvannya [Social evolution in the context of the naturalness of existence]. *Osvita i upravlinnya*. 2010. T. 13. № 4. S. 144–149 [in. Ukrainian].
9. Fourastié J. A grande esperança do século XX. São Paulo : Editora Perspectiva S. A., 1971. 260 p.

Korotkova L. I. Professional training of future specialists in the field of services in scientific literature and pedagogical practice

The article reveals the essence and conducts a theoretical analysis of numerous pedagogical and scientific-methodical sources of foreign and domestic authors regarding the peculiarities of the professional training of future specialists in the field of services in the conditions of the educational-production cluster. It is shown that the process of their training is based on the following: ideas of the postindustrial society; conceptual positions of philosophies of human-centeredness, rationalism, theories of moral development, praxeology; educational paradigms of education and upbringing (competent, cognitive-informational, cultural, subject-activity, personally oriented paradigms, ideas of existential pedagogy, developmental, advanced education, «I-concepts», continuous education); economic theories; theories of cluster development, social theories of the formation of needs; ideas of functionalism, self-actualization; the provisions of modern business ethics, the ecosystem of entrepreneurship; the patterns of the educational process and the mechanisms of interaction of its participants.

The scientific literature covers issues related to: studying the requirements of the modern labor market to the content of vocational training of future specialists in the sphere of services, methodological and methodological approaches to the formation of their professional competence; improvement of certain technologies of production processes, which allow to reduce their negative impact on the environment.

The practical substantiation of theoretical ideas for solving the problems of professional training of future specialists in the sphere of services is reflected in the dissertation research. The researchers have proved the necessity of developing a complex of psychological and pedagogical conditions for the formation of professional competence of future specialists in the sphere of service; scientifically proven, created and implemented on the general didactic level a project of modular training with the use of computer technologies; stressed on the unity of goals, content, forms of education and upbringing; aimed at the formation of competitive specialists capable of working effectively in the field of services in a global market economy.

Key words: educational-production cluster, professional training, future specialists of the field of services, cluster approach.

УДК 378:096+378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.25>

Коротун О. В.

ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У роботі висвітлено різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в закладах вищої освіти (далі – ЗВО): методична підготовка, кредитно-модульна система навчання, організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності студентів, індивідуальний та диференційований підходи тощо. Проведене дослідження дозволило сформулювати проблеми професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у вітчизняних ЗВО. Однією з таких проблем є підготовка студентів до впровадження та використання сучасного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Відповідно до реформи шкільної освіти майбутній учитель інформатики повинен фахово викладати свій предмет. Для цього йому необхідно сформувати таке середовище навчання інформатики, яке враховує навчальні інтереси учнів різних класів, відповідає знанням і вмінням учнів різної вікової категорії використовувати ІТ, дає змогу за потребою учнів поглиблено вивчати предмет. Наступна проблема професійної підготовки майбутніх учителів інформатики пов'язана з упровадженням та використанням новітніх форм організації освітнього процесу у ЗЗСО, чого й вимагає українське суспільство нині від сучасних учителів. Зараз у школах навчання відбувається за традиційною формою навчання, хоча викладачі у ЗВО застосовують елементи дистанційного та змішаного навчання при викладанні своїх курсів. Ще однією проблемою є підготовка майбутніх учителів інформатики до використання сучасних засобів навчання в освітньому процесі, адже для їх результативного застосування на уроках потрібні знання та кваліфіковані вміння вчителя. Для цього більшість викладачів ЗВО впроваджують у свої курси сучасні засоби навчання на основі хмарних обчислень, щоб студенти отримали досвід їхнього використання в професійній діяльності.

Ключові слова: підготовка вчителів, професійна підготовка, майбутні вчителі, вчителі інформатики, заклад вищої освіти, професійна підготовка вчителів, майбутні вчителі інформатики, освітній процес.

Зараз відбувається активне впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в усіх сферах суспільства, зокрема в освіті. Відповідно до Закону України «Про освіту» [4]: «Освіта є головним державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і національно-культурний розвиток суспільства». В умовах сучасного інформаційного суспільства підвищується роль галузі вищої освіти в підготовці кваліфікованих кадрів. Через це зусилля педагогічних ЗВО повинні бути спрямовані на підвищення професійного потенціалу майбутніх учителів, розвиток їхніх творчих здібностей, дослідницьких умінь і навичок, формування в них спеціальних (фахових) компетентностей.

Вагомим значенням набуває проблема підготовки майбутніх педагогів у ЗВО в умовах реформування середньої ланки освіти, у яку передбачено впровадження низки інновацій в освітній процес: розширення списку ключових компетентностей, якими має оволодіти учень; визначення наскрізних умінь учня; нова структура школи тощо. Тому майбутній учитель інформатики в умовах реформування освіти повинен вміти ефективно реалізувати набір здатностей, яким він оволодів під час навчання у ЗВО, у сфері професійної діяльності. Мета такої підготовки студента у ЗВО містить загальні завдання навчання, виховання та розвитку особистості майбутнього педагога та відбувається згідно з освітньо-професійними програмами (далі – ОПП).

Особливості професійної підготовки майбутніх учителів інформатики досліджували Т. А. Вакалюк, І. В. Гирка, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, С. М. Овчаров, С. М. Прийма, О. М. Спирін та інші.

Мета статті – аналіз основ професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в закладах вищої освіти.

Аналіз і вивчення ОПП підготовки бакалаврів за спеціальністю «014 Середня освіта (Інформатика)» таких ЗВО, як Донбаський державний педагогічний університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Хмельницький національний університет, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, дав змогу зробити такі висновки: обсяг освітньої програми підготовки становить 240 кредитів ЄКТС; навчальні дисципліни студентів цієї спеціальності поділяються на обов'язкові, наприклад філософія, дискретна математика, математичний аналіз, комп'ютерна графіка, педагогіка, бази даних та інформаційні системи тощо, та вибіркові, до яких належать такі: фізика, комп'ютерне моделювання, основи криптології, основи комп'ютерної графіки тощо; на вивчення кожної дисципліни відводиться певна кількість кредитів ЄКТС, на основі яких вираховується кількість навчальних годин, що відповідно поділяються на аудиторні години та години для самостійного вивчення, причому на останні відводиться зазвичай більше 60 % від загальної кількості навчальних годин кожної дисципліни; програмні компетентності майбутнього вчителя інформатики згідно з ООП поділяються на інтегральну (здатність розв'язувати педагогічні задачі й практичні проблеми в галузі інформатики та в навчальному процесі закладів середньої освіти), загальні (навички: гнучкого способу мислення, дослідницькі, комунікаційні, навчальні, лідерські тощо) та фахові компетентності (здатність використовувати навчально-методичну літературу, проводити навчальні заняття з інформатики, взаємодіяти з колегами, учнями, батьками тощо).

Професійна підготовка майбутнього вчителя інформатики у вітчизняних ЗВО повинна відбуватися в умовах: сучасного освітнього середовища; оновленої матеріально-технічної бази; постійної навчальної взаємодії викладачів та студентів як в аудиторії, так і поза її межами; використання новітніх форм та методів навчання на основі застосування сучасних ІКТ; залучення майбутніх педагогів до активної дослідницької діяльності; підвищення професійної компетентності викладачів ЗВО тощо. Дотримання цих умов у ЗВО дозволить удосконалити процес такої підготовки майбутніх учителів інформатики, спрямує їх на шлях неперервного особистісного та професійного самовдосконалення.

Багато викладачів-науковців вітчизняних ЗВО виокремлюють різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Н. В. Морзе [5] виокремлює в підготовці майбутніх учителів інформатики два рівні: фундаментальний та профільний (професійний). Фундаментальна підготовка забезпечує формування інформаційної культури вчителя інформатики. Її зміст складають такі розділи: теоретичні основи інформатики, теорія алгоритмів, структури даних, технологія розробки програмного забезпечення, архітектура комп'ютерних систем, парадигми програмування, комп'ютерна графіка, операційні системи, інформаційні системи, теоретичні основи баз даних, дискретна математика, глобальна мережа Інтернет тощо. На думку науковця, професійною для майбутнього вчителя інформатики є методична підготовка, яка спирається на зміст фундаментальної підготовки, і повинна враховувати діяльну модель вчителя, що побудована на підставі аналізу основних видів його професійної діяльності та ключових функцій вчителя інформатики в сучасній школі: інформаційно-орієнтаційній, проєктувальній (моделюючій), аналітичній, мобілізаційній, трансляційній, діагностично-оцінювальній діяльності [5].

О. М. Спірін [8] приділяє увагу питанню теоретичних та методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою. Автор визначає основною метою останньої є формування знань, умінь та навичок майбутньої професійної діяльності як основи професійної компетентності вчителя інформатики. Учений також наголошує, що зміст навчання вчителя інформатики має забезпечувати одну із основних ознак дидактичної технології – результативність (результати підготовки вчителя інформатики) – його професійні компетентності, зокрема необхідні знання, уміння та навички майбутньої професійної діяльності [8].

С. М. Овчаров [6] визначає загальні вимоги до змісту професійної підготовки майбутніх учителів інформатики: до особистості вчителя; до професійної підготовки; до загальних і професійно-орієнтованих знань та умінь із спеціальності; до загальних і професійно-орієнтованих знань і умінь з психології; до культурно-естетичної підготовки; до професійно-методичних знань та умінь. Дослідник доводить, що індивідуально-диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики сприятиме підвищенню ефективності їх фахової підготовки. Він розробив модель такого підходу в професійній підготовці майбутніх учителів інформатики, що допомагає у виявленні індивідуальних можливостей, відкриває перспективи до розкриття творчих здібностей, створює умови для самовдосконалення та самостійного творчого пошуку кожного студента [6].

М. І. Жалдак [3] обґрунтував структуру професійної підготовки майбутніх учителів інформатики до педагогічної діяльності у ЗВО, яка містить багато компонентів і заснована на концепції формування інформаційної культури вчителя та спеціальній і методичній його підготовці. На думку вченого, такі компоненти мають загальноосвітнє та загальнокультурне значення, представляють мінімальний обов'язковий обсяг знань, умінь, навичок в галузі інформаційних технологій (далі – ІТ) і повинні формуватися насамперед з урахуванням спеціалізації вчителя й рівня його кваліфікації при вивченні відповідних курсів основ інформатики та обчислювальної техніки. Подальше вдосконалення підготовки вчителя до використання ІТ в освітньому процесі повинно здійснюватися під час вивчення методик викладання дисциплін [3].

Т. А. Вакалюк [2; 1] стверджує, що в підготовці майбутнього вчителя інформатики до професійної діяльності потрібно визначити такі психолого-педагогічні аспекти: знання мети, змісту, форм, методів навчання; вміння організувати навчальний процес; вміння розрізняти рівні здібностей учнів; уміння забезпечувати різні рівні розвитку пізнавальної активності школярів із врахуванням їхніх індивідуальних особливостей; уміння здійснювати навчальну діяльність зі школярами на рівні співробітництва та співтворчості; уміння здійснювати об'єктивний підхід до оцінки знань, умінь та навичок школярів; уміння співпрацювати зі школярами в позаурочній роботі. Розглядаючи професійну підготовку майбутніх учителів інформатики, науковець виокремлює розумову, психологічну, педагогічну, методичну, моральну та фізичну підготовки [2].

С. М. Прийма [7] в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів інформатики зосереджується на проблемі формування в них технологічної культури, основою якої є інформаційна, дидактична й методична культури вчителя. Автор установив, що ефективність процесу формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики залежить від багатьох чинників: спеціальної організації навчально-виховного процесу, створення необхідних педагогічних умов, внесення змін і доповнень до змісту навчальних психолого-педагогічних і професійних дисциплін, введення спеціальних курсів, послідовної та систематичної роботи щодо формування окремих складових технологічної культури [7].

Г. В. Шугайло [10] аналізує особливості професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних ЗВО: необхідність превентивних заходів, спрямованих на підтримання актуальності змісту

профільних дисциплін з інформатики через перманентне оновлення комп'ютерних технологій; інтенсифікацію навчального процесу з професійної підготовки учителів інформатики, необхідність формування в студентів уявлення про весь спектр сучасних комп'ютерних технологій. Автор доводить, що на ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики негативно впливають істотні розбіжності у вихідних знаннях, уміннях і навичках студентів із питань комп'ютерних технологій, тому необхідне впровадження диференційованого підходу, яке враховує розбіжності у вихідних знаннях, уміннях і навичках студентів, а тому сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів [10].

Т. В. Тихонова [9] в професійній підготовці майбутнього вчителя інформатики виокремлює процеси його професійного розвитку та саморозвитку, що відбуваються в умовах навчальної діяльності, регламентуються системою вимог із боку викладачів, навчальних програм, але майже не усвідомлюються студентом.

Отже, є різні підходи до висвітлення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Однак вагомими безперечно аспектами в ній є: методична підготовка, кредитно-модульна система навчання, організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності студентів, індивідуальний та диференційований підходи, формування інформаційної та технологічної культури майбутнього вчителя, упровадження та застосування сучасних комп'ютерних мереж в освітньому процесі, професійний розвиток та саморозвиток студента тощо.

Професійна підготовка майбутніх учителів інформатики у ЗВО може корегуватися на підставі внесення змін до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за спеціальністю 014.09 Середня освіта (Інформатика) у ЗВО, навчальних планів ЗВО, навчально-методичних комплексів (НМК) навчальних дисциплін. Адже сучасні ЗЗСО потребують освічених, інтелектуальних, творчих, компетентних учителів інформатики, які б відповідально ставилися до виконання своїх обов'язків у професійній діяльності.

Проведене дослідження дозволило сформулювати проблеми професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у вітчизняних ЗВО.

Однією з таких проблем є підготовка студентів до впровадження та використання сучасного освітнього середовища в ЗЗСО, що потребує широкого та активного застосування новітніх інформаційних технологій. Відповідно до реформи шкільної освіти майбутній учитель інформатики повинен фахово викладати свій предмет. Для цього йому необхідно сформулювати таке середовище навчання інформатики, яке враховує навчальні інтереси учнів різних класів (початкова, середня, старша школа), відповідає знанням та вмінням учнів різної вікової категорії використовувати ІТ, дає змогу за потребою учнів поглиблено вивчати предмет. Використання такого середовища підвищує мотивацію учнів до вивчення інформатики й допомагає вчителю реалізувати сучасні форми та методи навчання свого предмету. Тому вже на етапі підготовки майбутніх учителів інформатики у ЗВО повинно бути організоване сучасне середовище навчання обов'язкових предметів, де викладачі змогли б продемонструвати різноманітні засоби для його формування, а студенти – набути знань, умінь та навичок із його використання. Важливим і своєчасним, на нашу думку, є широке залучення хмаро орієнтованих засобів навчання.

Наступна проблема професійної підготовки майбутніх учителів інформатики пов'язана з упровадженням та використанням новітніх форм організації освітнього процесу у ЗЗСО, чого й вимагає українське суспільство нині від сучасних учителів. Наразі в ЗЗСО навчання відбувається за традиційною (класно-урочною) формою навчання, хоча викладачі у ЗВО застосовують елементи дистанційного та змішаного навчання при викладанні своїх курсів. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є пояснення та демонстрація викладачами ЗВО таких форм при викладанні обов'язкових предметів з використанням новітніх ІКТ (систем дистанційного навчання, хмарних сервісів тощо). Майбутній учитель інформатики повинен бути готовим до їх ефективної організації у школі.

Ще однією проблемою є підготовка майбутніх учителів інформатики до використання сучасних засобів навчання в освітньому процесі, адже для їхнього результативного застосування на уроках потрібні знання та кваліфіковані вміння вчителя. Для цього більшість викладачів ЗВО впроваджують у свої курси сучасні засоби навчання на основі хмарних обчислень, а саме – хмаро орієнтовані засоби навчання, щоб студенти отримали досвід їхнього використання в професійній діяльності. Також використання цих засобів у ЗВО пов'язано зі збільшенням навчальних годин, що відводяться на самостійну роботу при вивченні обов'язкових дисциплін майбутніми вчителями інформатики.

Висновки. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів інформатики у ЗВО має здійснюватися на засадах використання сучасних хмаро орієнтованих засобів, що сприяють формуванню нового хмаро орієнтованого середовища навчання, у якому викладачі можуть використовувати сучасні форми організації освітнього процесу та методи навчання.

Використана література:

1. Вакалюк Т. А. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики: теоретико-методологічні основи : монографія. / за заг. ред. проф. О. М. Спіріна. Житомир : Вид-во ФОП «О.О.Євенок», 2018. 388 с.; Гирка І. В. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. *Обрії*. 2015. № 1. С. 64–67.
2. Вакалюк Т. А. Підготовка майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників: теоретико-методологічний аспект : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 236 с.

3. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2011. № 11. С. 3–15.
4. Закон України «Про освіту» : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Верховна Рада України*. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 03.05.2017).
5. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 43 с.
6. Овчаров С. М. Індивідуально-диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Київ, 2005. 21 с.
7. Прийма С. М. Формування технологічної культури майбутніх вчителів інформатики у процесі професійно-педагогічної підготовки. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту. Серія : Педагогічні науки*. Бердянськ, 2005. Вип. 3. С. 162–174.
8. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія / за наук. ред. М. І. Жалдака. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.
9. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 20 с.
10. Шугайло Г. В. Диференційований підхід до навчання комп'ютерних технологій майбутніх учителів інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 24 с.

References:

1. Vakaliuk T. A. Proektuvannia khmaro oriientovanoho sere dovishcha dlia pidhotovky bakalavriv informatyky: teoretyko-metodolohichni osnovy : monohrafiia. / za zah. red. prof. O. M. Spirina. Zhytomyr : Vyd-vo FOP «O.O.Yevenok», 2018. 388 s.; Hyrka I. V. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi fakhovoi pidhotovky. *Obrii*. 2015. № 1. S. 64–67.
2. Vakaliuk T. A. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv informatyky do rozvytku lohichnoho myslennia starshoklasnykiv: teoretyko-metodolohichniy aspekt : monohrafiia. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2013. 236 s.
3. Zhaldak M. I. Systema pidhotovky vchytelia do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 2 : Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia*. 2011. № 11. S. 3–15.
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» : Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII. *Verkhovna Rada Ukrainy*. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 03.05.2017).
5. Morze N. V. Systema metodychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv informatyky v pedahohichnykh universytetakh : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / NPU imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 2003. 43 s.
6. Ovcharov S. M. Indyvidualno-dyferentsiiovanyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv informatyky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka. Kyiv, 2005. 21 s.
7. Pryima S. M. Formuvannia tekhnolohichnoi kultury maibutnikh vchyteliv informatyky u protsesi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnogo instytutu. Seriiia : Pedahohichni nauky*. Berdiansk, 2005. Vyp. 3. S. 162–174.
8. Spirin O. M. Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky za kredytno-modulnoiu systemoiu : monohrafiia / za nauk. red. M. I. Zhaldaka. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2007. 300 s.
9. Tykhonova T. V. Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia informatyky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / In-t pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv, 2001. 20 s.
10. Shuhailo H. V. Dyferentsiiovanyi pidkhid do navchannia kompiuternykh tekhnolohii maibutnikh uchyteliv informatyky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / In-t pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2003. 24 s.

Korotun O. V. Bases of professional preparation for future teachers of informatics in higher education institutions

The paper covers various aspects of the training of future teachers of informatics in institutions of higher education (IHO): methodical preparation, credit-modular system of training, organizational and pedagogical conditions for the formation of students' professional competence, individual and differentiated approaches, etc. The conducted research has allowed forming problems of professional training of future teachers of informatics in domestic IHO. One of these problems is the preparation of students for the introduction and use of a modern educational environment in institutions of general secondary education (IGSE). In accordance with the reform of school education, the future teacher of informatics should professionally present his subject. To do this, he needs to form an environment for teaching computer science that takes into account the educational interests of students of different classes, corresponds to the knowledge and skills of students of different age groups to use IT, allows students to study the subject in depth. The next problem of the professional training of future teachers of informatics is related to the introduction and use of the latest forms of organization of the educational process in IGSE, which Ukrainian society now demands from modern teachers. At present, schools are trained in traditional forms of education, although teachers in IHO apply elements of distance and mixed learning while teaching their courses. Another problem is the training of future teachers of informatics to use modern learning tools in the educational process, because their effective use in the classroom requires the knowledge and skills of the teacher. To do this, most self-employed teachers in their courses introduce modern learning tools based on cloud computing so that students experience their use in professional activities.

Key words: teacher training, vocational training, future teachers, computer science teachers, institution of higher education, professional training of teachers, future teachers of computer science, educational process.

УДК 378:881.111.1

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.26>

Кравець Р. А.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Розглянуто переваги й недоліки інтернаціоналізації освітнього простору. Описано особливості викладання іноземної мови в умовах інтернаціоналізації закладів вищої освіти. Класифіковано цілі інтернаціоналізації на дві групи: академічні й економічні. Визначено місце іноземної мови в досягненні зазначених цілей. Проаналізовано дані про рівень інтернаціоналізації вітчизняних ЗВО, оприлюднені Українським державним центром міжнародної освіти при Міністерстві освіти і науки України станом на 2018–2019 навчальний рік. Досліджено інтернаціоналізацію освітнього простору як внутрішній та зовнішній процеси. Визначено основні напрями діяльності університетів у контексті розвитку внутрішньої інтернаціоналізації: включення до навчальних планів обов'язкових і факультативних «інтернаціональних» дисциплін; доповнення змісту традиційних дисциплін міжнародними темами та прикладами; розроблення навчальних планів, розрахованих на іноземних студентів; упровадження навчальних планів з підготовки студентів до роботи у міжнародних компаніях; викладання дисциплін іноземними мовами; створення регіональних і тематичних студій, які в інформаційному аспекті охоплюють декілька країн; залучення до навчального процесу закордонних викладачів і науковців; створення віртуальної аудиторії студентів різних країн; відкриття курсів з культури різних народів світу, міжкультурної комунікації, країнознавства, ділової іноземної мови. Виокремлено ключові компоненти зовнішньої інтернаціоналізації: академічна мобільність студентів; мобільність викладачів та науковців; створення й реалізація спільних із закордонними закладами вищої освіти науково-дослідницьких проєктів, реалізація програм подвійних дипломів; відкриття філіалів за кордоном. Доведено, що ефективність викладання іноземної мови в умовах інтернаціоналізації освітнього простору підпорядкована специфічним принципам, оскільки визначають зміст, організацію, форми і методи навчально-виховної роботи. Обґрунтовано необхідність розроблення навчальних планів для іноземних студентів та викладання фахових дисциплін іноземною мовою.

Ключові слова: ЗВО, іноземна мова, інтернаціоналізація, комунікація, мобільність, освітній простір, педагогічна технологія, принципи навчання.

Інтернаціоналізація є важливою ознакою розвитку сучасного ЗВО. До її найбільших переваг відносять досягнення міжнародних стандартів якості освіти, універсалізацію знань, активізацію академічної мобільності, розширення доступності освіти, посилення її інноваційної складової, зміцнення міжнародного співробітництва. Загалом цілі інтернаціоналізації освітнього простору можна класифікувати на дві групи: академічні й економічні. Академічні цілі спрямовані на підвищення якості освіти та включають у себе інтернаціоналізацію навчальних курсів, організацію закордонного стажування студентів і професорсько-викладацького складу, участь наукових працівників у міжнародних конференціях і симпозіумах, програмах підвищення міжнародної конкурентоспроможності та репутації університету. До економічних цілей інтернаціоналізації відносять експорт освітніх послуг, відкриття закордонних філіалів, залучення іноземних абітурієнтів, розроблення програм дистанційного навчання, залучення грантів міжнародних організацій. У досягненні зазначених цілей вагоме місце посідає знання іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації та інструменту інтернаціоналізації ЗВО.

Проблема інтернаціоналізації освітнього простору не була предметом спеціального дослідження у вітчизняній порівняльній педагогіці. Науковці розглядають інтернаціоналізацію в аспекті одного з першочергових завдань вищої освіти (Ю. Гришук, Т. Пилаєва, Г. Товканець, В. Яценко) поряд із формуванням міжкультурної компетентності студентів (Ю. Пассов, Р. Кравець, Н. Кузовлева, Б. Томалін, С. Стемплескі), реалізацією Болонського процесу, інтеграцією закордонної й національної освіти (Н. Грицик, В. Куприянова-Ашина, І. Татомир, Чанг Жу).

Метою статті є з'ясування рівня інтернаціоналізації вітчизняного освітнього простору, розгляд особливостей викладання іноземної мови в умовах інтернаціоналізації закладів вищої освіти й визначення компонентів зовнішньої та внутрішньої інтернаціоналізації.

За даними Українського державного центру міжнародної освіти при Міністерстві освіти і науки України, станом на 2018–2019 навчальний рік у вітчизняних закладах вищої освіти навчаються 75 605 іноземних студентів, вихідців із 154 країн світу. З них 66 131 (87,47 %) опановують основне навчання, 7270 (9,61 %) – мовну підготовку, 1480 (1,96 %) здобувають післядипломну освіту, 29 (0,04 %) беруть участь у програмах академічної мобільності, 695 (0,92 %) навчаються в аспірантурі та докторантурі. У порівнянні з 2013 роком кількість іноземних студентів (69 969) в 2014 році зменшилася на 6 797. Наступні 5 років спостерігаємо позитивну динаміку: 2014 р. – 63 172 чол., 2015 р. – 63 906 чол., 2016 р. – 64 066 чол., 2017 р. – 66310 чол., 2018 р. – 75605 чол. Найбільше студентів-іноземців приїхали до нас з Індії (14 958), Марокко (7 390), Азербайджану (6 228), Туркменістану (5 033), Нігерії (3 552), Єгипту (3 412), Туреччини (3 254), Китаю (2 721), Ізраїлю (2 460), Грузії (2 397) [3].

Привабливість України для іноземних абітурієнтів створює нові виклики перед системою вищої освіти. Інтернаціоналізація освітнього простору потребує структурних змін на рівні конкретного університету. Вона

стосується студентів, професорсько-викладацького складу, змістового наповнення навчальних програм, питань акредитації, керівництва й управління ЗВО. Тенденція інтернаціоналізації вищої освіти передбачає залучення іноземних студентів, організацію виробничих практик, програми обміну, розроблення міжнародних проєктів проведення спільних наукових досліджень, закордонне стажування, упровадження міжнародного компоненту в навчальні програми для посилення міжкультурної комунікації, використання нових інформаційних і педагогічних технологій у педагогічному процесі, дистанційне навчання, використання системи ECTS, видачу «подвійних» дипломів, забезпечення високих міжнародних рейтингів університетів, відкриття центрів міжнародних зав'язків та діяльності, створення відповідних інформаційних і консультаційних служб [2, с. 103]. Для інтернаціоналізації ЗВО характерні такі форми міжнародного співробітництва, як індивідуальна мобільність студентів та викладачів, мобільність освітніх програм, формування нових міжнародних стандартів вищої освіти, інтеграція в навчальні програми міжнародного виміру, створення освітніх альянсів (інституційне партнерство) [9, с. 444].

Інтернаціоналізація освітнього простору є багатокомпонентним процесом, який в загальному можна класифікувати на два види: внутрішній та зовнішній. Внутрішня інтернаціоналізація стосується інтернаціоналізації робочих навчальних програм та планів. Вона спрямована на формування міжкультурної компетентності студентів. У контексті розвитку внутрішньої інтернаціоналізації головними напрямками діяльності університетів стає включення до навчальних планів обов'язкових і факультативних «інтернаціональних» дисциплін, які розглядають національні та міжнародні питання (світова економіка, зовнішньоекономічна діяльність, міжнародне право, всесвітня історія, ділова іноземна мова тощо); доповнення змісту традиційних дисциплін міжнародними темами та прикладами; розроблення навчальних планів, розрахованих на іноземних студентів; упровадження навчальних планів з підготовки студентів до роботи у міжнародних компаніях; викладання дисциплін іноземними мовами та орієнтація на міжкультурну комунікацію, формування у молодого покоління полікультурних знань, умінь і навичок; розроблення міждисциплінарних навчальних планів на кшталт регіональних і тематичних студій, які в інформаційному аспекті охоплюють декілька країн; упровадження навчальних планів з «міжнародною» обов'язковою частиною, яку студенти опановують в зарубіжних ЗВО; залучення до навчального процесу закордонних викладачів і науковців; створення віртуальної аудиторії студентів різних країн; відкриття курсів з культури різних народів, міжкультурної комунікації, країнознавства, ділової іноземної мови [7, с. 34].

Із введенням кредитно-трансферної системи й вимогою надання гарантій якості вищої освіти значно зріс інтерес до питань оцінки якості діяльності ЗВО й ефективності їхньої роботи у контексті інтернаціоналізації. Тож Т. Пилаєва та В. Яценко цілком логічно виокремлюють такі ключові компоненти зовнішньої інтернаціоналізації: академічна мобільність студентів, яка уможливує отримання освіти за обраним напрямом підготовки в обраному ними університеті іншої країни; мобільність викладачів та науковців, яка ґрунтується на концепції міжнародного обміну знаннями й досвідом; створення й реалізація спільних із закордонними закладами вищої освіти науково-дослідницьких проєктів, реалізація програм подвійних дипломів; відкриття філіалів за кордоном [7, с. 34–35]. Під час проведеного дослідження ми дійшли висновку, що всі форми інтернаціоналізації освітнього простору є взаємообумовленими.

Отже, сьогодні більшість розвинених країн пропонують низку освітніх послуг, які вони розглядають як пріоритетну галузь експорту й нову форму міжнародних відносин, що сприяють реалізації економічних і геополітичних інтересів держави. До переваг включення держави у процес інтернаціоналізації освітнього простору належать поширення й запозичення передового досвіду викладання, навчання й виховання у ЗВО іншої країни; розроблення й впровадження сумісних навчальних та маркетингових програм; організація виробничих практик, інтенсивних курсів і літніх шкіл; індивідуальна студентська мобільність; наповнення університетів іноземцями й збереження власних наукових шкіл; обмін викладачами; стажування в зарубіжних університетах; розроблення міжкультурних програм на рівні конкретних навчальних закладів; використання нових інформаційних та педагогічних технологій в навчальному процесі; розширення партнерства з приватними провайдерами освітніх послуг з інших країн; прибуток від плати за навчання іноземних студентів, яка є традиційно вищою; розширення доступу до вищої освіти та поширення інституційної мобільності; покращення культурно-етнічного складу студентського контингенту; підвищення статусу й міжнародного іміджу ЗВО; створення транснаціональних віртуальних університетів, які працюють за програмами закордонного провайдера освітніх послуг; конструктивне співробітництво з міжнародними освітніми організаціями, департаментами освіти, навчально-виховними закладами різних країн та залучення нових стратегічних партнерів до освітньої діяльності; підготовка студентів до міжкультурної комунікації та посилення ролі полікультурної компетентності в інтернаціоналізації змісту вищої освіти; розвиток дистанційної освіти. Поряд із перевагами існують також деякі недоліки: загроза втрати кращих наукових кадрів; уповільнення притоку студентського контингенту; можлива втрата культурної та національної ідентичності тощо [8, с. 89–90].

На основі вивчення досвіду поширення власної культурної спадщини Великобританією, Китаєм і Німеччиною в умовах інтернаціоналізації освітнього простору ми висловлюємо міркування, співзвучне з позицією В. Куприянкової-Ашиної та Чанг Жу [5, с. 88], що ефективно розв'язання вищою освітою визначених завдань вимагає врахування мовного чинника. Інтернаціоналізація передбачає пошук балансу у використанні національної мови й англійської як загальноприйнятої *lingua franca*.

Викладання іноземної мови в умовах інтернаціоналізації потребує розроблення навчальних матеріалів на основі комунікативного й діяльнісного підходів, упровадження інноваційних педагогічних та інформаційних технологій, використання інтерактивних сенсорних екранів. У цьому процесі іноземна мова слугує не лише засобом міжкультурної комунікації, розширення культурних відносин і розповсюдження освітніх можливостей, але й засобом формування професійної та полікультурної компетентностей. Водночас варто зазначити, що український досвід у розробленні англомовних навчальних програм і планів залишає бажати ліпшого. Кількість англомовних навчальних планів у вітчизняних ЗВО є незначною. Зазвичай навчання іноземною мовою здійснюють в рамках програм подвійних дипломів. У зв'язку з цим Україна може запозичити корисний досвід у низки європейських країн (Австрії, Данії, Естонії, Ісландії, Іспанії, Латвії, Литви, Ліхтенштейну, Німеччини, Норвегії, Польщі, Чехії, Швейцарії, Швеції), де навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти ведеться переважно національною мовою, тоді як на другому (магістерському) рівні вищої освіти й в аспірантурі – англійською мовою.

Англійська мова як іноземна впливає на розширення загального світогляду й сприйняття навколишнього світу. Викладання її в умовах інтернаціоналізації освітнього простору підпорядковане загальним і специфічним тенденціям розвитку вищої освіти. З урахуванням цих тенденцій ми спираємося на загальнодидактичні (науковості, доступності, міцності, послідовності та систематичності, свідомості та активності, наочності, зв'язку теорії з практикою) та специфічні (діалогу культур, культуровідповідності, єдності національного та загальнолюдського, полікультурної толерантності, домінування проблемних культурознавчих завдань, автентичності, новизни, професійної спрямованості) принципи.

Принцип діалогу культур покликаний забезпечити студентів культурологічною інформацією про рідну та іноземні країни. Він конкретизується у таких завданнях: моделювання культурного простору; орієнтація на розвиток у студентів загальнопланетарного мислення, культурної неупередженості, готовності до міжкультурної комунікації, мовного та соціокультурного такту; розробка методичної моделі для повноцінного полікультурного й білінгвального виховання особистості студента; порівняння культур і цивілізацій з урахуванням опосередкованого й безпосереднього історико-культурного взаємовпливу; формування у студентів культури інтерпретації подій, явищ, фактів, ціннісних смислів рідної та іноземної культур; створення методичних і соціально-педагогічних умов підготовки студентів як суб'єктів діалогу культур до функціонування в ситуаціях міжкультурного спілкування під час закордонної практики.

З опорою на принцип культуровідповідності в методології навчання іноземної мови можна виокремити три головні завдання: під час формування індивідуума зважати на його природні задатки; робити це з опорою на національність; виховувати особистість відповідно до загальнолюдських цілей. Отже, принцип культуровідповідності в реалізуємо на індивідуальному, національному й інтернаціональному рівнях. Принцип єдності національного й загальнолюдського також вимагає поетапного втілення: формування в студентів ціннісного ставлення до культурологічного підходу в процесі вивчення іноземної мови та визначення свого місця в світі; становлення інтернаціональної свідомості, подолання стереотипів; набуття студентами міжкультурного досвіду та його реалізація у фаховій діяльності; розвиток позитивної національної ідентичності; усвідомлення взаємозв'язків національної культури із загальнолюдською [4, с. 212–241].

Реалізація принципу полікультурної толерантності вимагає дотримання таких правил: формувати систему демократичних цінностей і поглядів; розвивати у студентів вміння приймати й розуміти людей з іншою свідомістю, культурою, звичаями, традиціями тощо; виховувати психологічну готовність до взаємодії з етнофорами на основі емпатії. Для успішного запровадження принципу домінування проблемних культурознавчих завдань варто керуватися такими правилами: достовірно й неупереджено наповнювати завдання інформацією, оскільки видається багато літератури, яка містить спотворену інформацію про культуру іноземних країн; звертати увагу на когнітивний, мовний та соціокультурний рівні складності навчального матеріалу; стежити за ефективністю й методичною прийнятністю цих завдань [1, с. 124].

Використання автентичних матеріалів на заняттях значно підвищує мотивацію навчання, що є надзвичайно важливим. Оpubліковані в провідних іноземних журналах і газетах статті уможливають обговорення зі студентами поточних проблем суспільного життя рідної країни, пошук шляхів їхнього розв'язання, розгляд власної національної культури через призму іноземних видань, порівняння тенденцій розвитку рідного соціуму й іноземного, мову якого вивчають. Здійснюючи пошук полікультурної інформації студенти мають дотримуватися аспектного розподілу матеріалу: ідентифікація культурної символіки; ознайомлення з «продуктами» різних культур; зосередження уваги на моделях повсякденної поведінки етнофорів; вивчення моделей спілкування, особливостей вербальної та невербальної комунікації; аналіз моральних цінностей та відношень, характерних для представників різних культур; вивчення традицій, звичаїв, національних особливостей їжі, одягу й відпочинку представників різних культур [10].

Новизна комунікативних ситуацій сприяє динамічності мовленнєвих умінь, яка досягається завдяки застосуванню евристичних завдань з професійно-орієнтованою полікультурною тематикою. Підтримувати інтерес до навчальної діяльності та підвищити продуктивність навчання допомагають оновлення змісту навчання й використання інноваційних технологій на заняттях з іноземної мови [6, с. 107–113]. Щодо використання принципу професійної спрямованості в полікультурній освіті, то він передбачає формування вмінь конструктивно застосовувати цінності інокультури, мову якої вивчають, у пов'язаних з їхньою навчально-професійною діяльністю ситуаціях міжкультурної комунікації.

Висновки. Ефективність викладання іноземної мови у закладах вищої освіти підпорядкована певним дидактичним принципам. Принципи навчання як фундаментальні положення визначають зміст, організацію, форми і методи навчально-виховної роботи. Вони становлять неабияку значущість для забезпечення успішної інтернаціоналізації вітчизняного освітнього простору й приведення його у відповідність до європейських стандартів. У представленому дослідженні іноземна мова слугує засобом навчання й інструментом інтернаціоналізації вищої освіти в Україні. Процеси інтернаціоналізації спонукають науковців, педагогів і методистів до розроблення навчальних планів для іноземних студентів та викладання фахових дисциплін іноземною мовою. Інтернаціоналізація сприяє прискореному розвитку ринку освітніх послуг, посиленню академічної мобільності професорсько-викладацького складу та студентів, вдосконалення навчальних програм, підвищенню якості освіти.

Використана література:

1. Грицик Н. В. Принципи формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. *Perspektywy rozwoju nauki: zbiór raportów naukowych*. Gdańsk: Wydawca : Sp. zo. o. «Diamond trading tour», 2012. S. 121–126.
2. Гришук Ю. В. Організація навчання іноземних студентів в Україні як чинник інтернаціоналізації вищої освіти. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика : наук.-метод. журн.* Київ, 2016. Вип. 1–2. С. 101–105.
3. Іноземні студенти в Україні. URL: <http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini> (дата звернення: 17.06.2019).
4. Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі : монографія. Вінниця : Планер, 2017. 434 с.
5. Куприянова-Ашина В. Э, Жу Ч. Интернационализация высшего образования: российские подходы. *Международные процессы : науч. журн.* Москва, 2013. № 2 (33). Т. 11. С. 86–94.
6. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособ. для препод. русс. языка как иностранного. Москва : Русский язык, 2010. 626 с.
7. Пилаєва Т. В., Яценко В. В. Інтернаціоналізація вищої освіти: теоретичний аспект. *Педагогічні науки : зб. наук. праць.* Херсон, 2017. Вип. LXXX. Т. 3. С. 31–36.
8. Татомир І. Л. Популяризація процесів інтернаціоналізації як виклик системі вищої освіти держави. *Вісник соціально-економічних досліджень : зб. наук. праць.* Одеса, 2014. Вип. 1 (52). С. 86–91.
9. Товканець Г. В. Інтернаціоналізаційні процеси в розвитку європейської вищої освіти на початку XXI століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал.* Суми, 2015. № 3. С. 441–451.
10. Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford : Oxford University Press, 2001. 168 p.

References:

1. Hrytsyk, N. V. (2012). Pryntsypy formuvannia kulturolohichnoi kompetentsii maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Principles of forming the cultural competence of a future foreign language teacher]. *Perspektywy rozwoju nauki: zbiór raportów naukowych*. Gdańsk: Wydawca: Sp. zo. o. «Diamond trading tour». pp. 121–126. [in Ukrainian].
2. Hryshchuk, Yu. (2016). Orhanizatsiia navchannia inozemnykh studentiv v Ukraini yak chynnyk internatsionalizatsii vyshchoi osvity [Organization of foreign students studying in Ukraine as a factor of internationalization of higher education]. *Continuing Professional Education: Theory and Practice: scientific methodic journal*. Kyiv. Issue 1–2. pp. 101–105. [in Ukrainian].
3. Inozemni studenty v Ukraini [Foreign students in Ukraine.] (2019). Available at: URL: <http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini>. [in Ukrainian].
4. Kravets, R. A. (2017). Teoretychni i metodychni osnovy polikulturnoi osvity maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi [Theoretical and methodical bases of the future agrarians' multicultural education]. Vinnytsia: Planer. 434 p. [in Ukrainian].
5. Kupriyanova-Ashina, V. & Zhu, Ch. (2013). Internatsionalizatsiia vyssheho obrazovaniia: rossiiskie podkhody [The internationalization of higher education: the Russian approach]. *International Processes: scientific journal*. Moscow. № 2 (33), Vol. 11. pp. 86–94. [in Russian].
6. Passov, E. Y. & Kuzovleva, N. E. (2010). Osnovy kommunikativnoi teorii i tekhnolohii inoiazynchnoho obrazovaniia [Bases of the communicative theory and technology of foreign language teaching]. Moscow: Russian Language. 626 p. [in Russian].
7. Pylaieva, T. V. & Yatsenko, V. V. (2017). Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: teoretychnyi aspekt [Internationalisation of higher education: theoretical aspect]. *Pedagogical sciences: collection of scientific works*. Kherson. Issue LXXX, Volume 3. pp. 31–36. [in Ukrainian].
8. Tatomyr, I. L. (2014). Populiaryzatsiia protsesiv internatsionalizatsii yak vyklyk systemi vyshchoi osvity derzhavy [Popularization of internationalisation processes as a challenge for the higher education system of the state]. *Socio-Economic Research Bulletin: collection of scientific works*. Odesa. Issue 1 (52). pp. 86–91. [in Ukrainian].
9. Tovkanets, H. V. (2015). Internatsionalizatsiini protsesy v rozvytku yevropeiskoi vyshchoi osvity na pochatku XXI stolittia [Internationalisation processes in the development of the European higher education at the beginning of the XXI century]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies: scientific journal*. Sumy. № 3. pp. 441–451. [in Ukrainian].
10. Tomalin, B. & Stempleski, S. (2001). Cultural Awareness. Oxford: Oxford University Press. 168 p. [in English].

Kravets R. A. specificities of foreign language teaching in the conditions of internationalising the education space

The article deals with the advantages and disadvantages of internationalising the education space. The specificities of foreign language teaching in the conditions of internationalising higher education institutions have been described. The goals of internationalisation have been classified into two groups: academic and economic. The place of a foreign language in achieving these goals has been determined. The data on the level of internationalisation of domestic HEIs, published by the Ukrainian State Centre for International Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine in 2018–2019 academic years, have been analyzed. Internationalisation of the education space as internal and external processes has been researched. The main directions of universities' activities in the context of developing the internal internationalisation have been defined: introducing core and elective «international» disciplines in the curricula; supplementing the content of traditional disciplines with

international themes and samples; elaborating the curricula developed for foreign students; implementing the curricula for training students for work in international companies; reading disciplines in foreign languages; creation of regional and thematic studies, which cover several countries in the informational aspect; involvement of foreign teachers and scholars in the educational process; setting up a virtual auditorium for students from different countries; launch of the courses on the culture of different peoples of the world, intercultural communication, country studies, business foreign language. The key components of external internationalization have been outlined: academic mobility of students; mobility of teachers and researchers; establishing and realization of joint research projects with foreign higher education institutions, implementation of double diploma programmes; launch of the departments abroad. It has been proved that the effectiveness of foreign language teaching in the conditions of internationalising the education space is subordinated to specific principles, as they determine the content, organization, forms and methods of educational work. The necessity of developing the curricula for foreign students and teaching of vocational disciplines in a foreign language has been substantiated.

Key words: communication, educational space, foreign language, HEI, internationalisation, mobility, pedagogical technology, teaching principles.

УДК 378.147.88

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.27>

Кримчак Л. Ю.

ДУАЛЬНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК ПРОЯВ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Стаття присвячена обґрунтуванню дуальної форми навчання як прояву соціального партнерства, що є суспільно значущим для функціонування, підтримки та розвитку України. У межах статті визначено спектр проблем, які пов'язані не тільки з професійною підготовкою студентської молоді та працевлаштуванням випускників закладів вищої освіти, а і з активними змінами соціально-економічної політики країни. Доводиться необхідність побудови більш тісної співпраці між закладами вищої освіти та потенційними роботодавцями з метою формування у випускників такого рівня професійних знань, умінь та навичок, який відповідає потребам підприємства. Акцентовано увагу на розбіжностях, що стосуються дуальної форми навчання та її зв'язку з соціальним партнерством. На основі наукової літератури проведено аналіз місця та ролі дуального навчання в закладах вищої освіти задля економічної стабільності, розвитку та вдосконалення українського суспільства, розробки шляхів подолання труднощів. Висвітлено переваги дуального навчання для держави, підприємства (організації, установи), системи вищої освіти та студентів. Розглянуто ряд аспектів, на які звертають увагу сучасні дослідники: визначення перехідного періоду, задля здійснення перегляду цілей та завдань системи вищої освіти, корегування її основної місії; перегляд основ системи вищої освіти; необхідність підготовки фахівців для роботи у соціальному партнерстві підприємств; допуск студентів до виробничого процесу на підприємстві; переорієнтація, перепідготовка (чи підготовка) як педагогічних кадрів у закладах вищої освіти, так і кадрів на підприємствах. Детально описано ряд принципів, на яких базується дуальне навчання: практико-орієнтованість; комплексність; інтегративність; універсальність, гнучкість та варіативність змісту й технологій освітнього процесу; адаптивність; партнерство; відповідальність; інформаційна відкритість. Надано рекомендації щодо якісної підготовки кваліфікованих кадрів та гарантованого їх працевлаштування. Зроблено наголос на тому, що лише разом з роботодавцями, об'єднав власні зусилля, можливо провести модернізацію в професійній освіті вищої школи.

Ключові слова: професійна освіта, заклади вищої освіти, соціальне партнерство, дуальність, дуальна форма навчання, принципи дуального навчання.

Тенденції розвитку економіки країни впливають на процес формування та модернізацію системи професійної освіти, а також висувають перед закладами вищої освіти нове завдання – готувати фахівців відповідно до вимог запитів роботодавців.

Україна стикнулася з проблемами працевлаштування молодих професіоналів, які б відповідали реальним вимогам сучасного бізнесу. У результаті певна кількість випускників закладів вищої освіти (далі – ЗВО) залишається без першого робочого місця, від'їжджає за кордон у пошуках власної професійної самореалізації, що виступає фактором стримування розвитку економіки країни. З'являється колосальний спектр проблем, серед яких:

- вплив на систему вищої освіти нових вимог з боку підприємств, нових освітніх положень та очікувань;
- професійна освіта, ринок праці та рівень життя населення;
- проблеми адаптації випускників ЗВО до професійної діяльності на підприємстві;
- масштаби, причини та наслідки безробіття випускників ЗВО [1].

Вищезазначені проблеми породжують нові загрози у професійній освіті, що пов'язані з активними змінами соціально-економічної політики в Україні: великий процент не працевлаштованих; відсутність мотивації до отримання знань; не досконалі практичні навички для вирішення професійних завдань; не враховано запити бізнесу; збільшення навантаження на бюджет та гаманці тих, хто навчається; не впевненість майбутнього працівника у набутті першого робочого місця та ін. [4].

Метою статті є обґрунтування дуальної форми навчання як прояву взаємодії між роботодавцями, органами державної влади та майбутніми висококваліфікованими фахівцями.

У руслі нашої мети дамо визначення поняттю дуальність – «двоєдність, подвійність», «єдине організаційне ціле».

Закон України «Про освіту» характеризує дуальну форму як спосіб здобуття освіти, що поєднує в собі навчання в ЗВО з навчанням на робочих місцях на підприємствах (організаціях, установах) задля набуття певної кваліфікації на основі договору [6]. У частині досягнення високої якості, дуальне навчання тісно пов'язане з залученням роботодавців до соціального партнерства, їх відповідальністю та організацією професійної освіти для задоволення потреб ринку праці у кваліфікованих робочих кадрах.

З метою більш ретельного вивчення зазначеного вище освітнього тренду, надалі зробимо спробу проаналізувати дуальну форму навчання на предмет адекватності українській дійсності.

Так, серед незаперечних переваг дуального навчання можна визначити наступні [2, с. 17]:

1. *Для держави:* підвищення інвестиційної привабливості регіонів України шляхом підготовки професіоналів, які відповідають вимогам високотехнологічних галузей промисловості; зниження навантаження на бюджет; значне зростання висококваліфікованих фахівців та підвищення престижу професій через розвиток нових форм навчання.

2. *Для підприємства:* забезпечення відтворення та розвиток кадрового потенціалу; можливість підготувати для себе кадри безпосередньо «під замовлення», забезпечивши, відповідно, їх максимальну відповідність усім вимогам власника підприємства, заощаджуючи на пошуку та підборі працівників, їх перенавчання; формування мотивованих на власному виробництві працівників, які пройшли випробування, ідентифікували себе з підприємством та знають усі тонкощі внутрішньо виробничих процесів; можливість оцінити рівень підготовки майбутніх фахівців безпосередньо в виробничих умовах та можливість у процесі навчання корегувати його зміст, змінювати навчальні програми відповідно до власної модернізації; кадри, які підготовлені за дуальною системою навчання, по закінченню ЗВО не потребують професійної адаптації.

3. *Для системи вищої освіти:* забезпечення диверсифікації професійної освіти, тобто збільшення різноманітних професійних освітніх програм; підвищення ефективності та якісна підготовка висококваліфікованих фахівців; якісно нові партнерські зв'язки між ЗВО та підприємствами, службами й установами; забезпечення високого рівня працевлаштування випускників, тому що рівень їх кваліфікації повністю відповідає вимогам працедавця, адже їх навчання було максимально наближеним до запитів підприємства.

4. *Для студентів:* високий ступінь мотивації до отримання знань; забезпечення більш різнобічного професійного розвитку особистості, працює принцип «від практики до теорії», студент більше працює не з текстами та знаковими системами, а с ситуаціями, які можуть виникати на виробництві; можливість співствляти власні бажання та реалії майбутньої професійної діяльності; професійна адаптація, тобто засвоєння нової професійної ролі, вміння самостійно здійснювати професійну діяльність; можливість отримати роботу на тому ж підприємстві (організації, службі), де проходив навчання; більш рання професіоналізація.

Наведені вище аргументи на користь дуального навчання не викликають сумнівів та однозначно дозволяють визнати доцільність його використання в системі вищої освіти.

Проте, масштабно перейти на дуальну форму навчання наші ЗВО та підприємства поки що не в змозі. Тому, сприймаючи його перспективність «у принципі», з метою запобігання декларативно-розповсюдному впровадженню надалі розглянемо декілька важливих аспектів, на які звертають увагу сучасні дослідники.

По-перше, це визначення перехідного періоду, задля здійснення перегляду цілей та завдань ЗВО, корегування їх основної місії. Наприклад, на думку Ю. Рашкевича, впровадження в Україні дуальної освіти можливе не раніше ніж у 2021 році [4], що обумовлено розробкою законодавчого та нормативно-правового забезпечення, підготовкою робочих місць на підприємствах для набуття необхідного рівня кваліфікації та розробкою дуальних програм, основу яких складатиме навчання (від 25 % до 50 %) на робочому місці (підприємстві, організації, установі).

По-друге, це необхідність перегляду основ самої системи навчання в кожній структурній одиниці професійної освіти. Необхідність намітити точки дотику ЗВО та конкретних підприємств, визначити місця розмежування сфери їх повноважень. Зазначене надасть можливість удосконалити модель підготовки майбутніх професіоналів з урахуванням реальних потреб економіки у кваліфікованих кадрах та підвищити інвестиційну привабливість регіонів.

Наступний аспект, на якому наголошують дослідники, освітяни та підприємці, – необхідність підготовки безпосередньо бізнесу для роботи в соціальному партнерстві [5]. Підготувати не тільки з точки зору перспективи збільшення на них усіх видів навантаження, але й ідеологічно – з позиції державності, переконавши промисловців та підприємців відмовитися від права отримувати кадри «просто так». Це надасть можливість відповідально поставитися до розробки професійних стандартів за актуальними професіями для підприємців, модернізації освітніх програм відповідно до вимог професійних стандартів, змін у вимогах до організації та змісту освітніх програм.

У разі позитивного розв'язання питання про участь підприємства в процесі дуального навчання слід продумати та організувати на них виробничі дільниці, лабораторії та майстерні, які облаштувати усім необхідним для проведення навчальної практики, у ході якої студенти матимуть можливість отримати початкові

виробничі навички. Головним є те, що усі зацікавлені сторони повинні розуміти – між теорією та реальним підприємством особливе місце має займати цикл (великий чи компактний) навчально-виробничих занять. Впровадження такого циклу стане основою для розробки механізму незалежної оцінки кваліфікованих кадрів.

Не менш важливим для впровадження дуальної форми навчання є твердження щодо допуску студентів до виробничого процесу на підприємстві [3]. На думку освітян та роботодавців, така процедура повинна відбуватися для кожного студента лише за офіційним рішенням комісії, до складу якої мають входити як представники ЗВО, так і підприємці. На перших покладається функція контролю за загальним керівництвом навчальним процесом, а саме: проведення інструктажу з охорони праці; контроль за дотриманням режиму праці та відпочинку; контроль виконання якості роботи та ін. Такий контроль має здійснюватися безперервно протягом усього періоду виконання студентом трудових функцій на підприємстві. Але, враховуючи той факт, що молода людина під час навчання на виробництві стає членом трудового колективу, то контроль над цим процесом лягає і на плечі керівництва даним підприємством.

Наступним питанням, яке пов'язане з успішним здійсненням соціального партнерства у питаннях дуального навчання є переорієнтація, перепідготовка (чи підготовка) як педагогічних кадрів в ЗВО, так і кадрів на підприємствах. Їх основним завданням стане підготовка під конкретні робочі місця висококваліфікованих фахівців, які будуть здібні працювати у нових умовах, за новими технологіями і за новими якостями.

Як зазначають Л. Осіпова та Т. Ліпаєва, соціальне партнерство націлене на максимальне узгодження та реалізацію інтересів усіх учасників процесу підготовки фахівців за дуальною формою навчання. Це дасть змогу реалізувати ряд принципів, на яких базується дуальне навчання [2, с. 14]:

- практико-орієнтованість, – дозволить підвищувати професійний досвід студентів завдяки зануренню їх під час навчання у професійне середовище, а також завдяки використанню професійно-орієнтованих технологій навчання, які спрямовані на формування у майбутніх професіоналів значущих для їх діяльності знань, вмінь, навичок, професійно-важливих якостей;
- комплексність сприятиме створенню єдиного освітньо-виробничого оточення;
- інтегративність допоможе досягти міждисциплінарних зв'язків, які сприятимуть формуванню необхідної кваліфікації на основі створення модульних освітніх програм;
- універсальність забезпечить поєднання теоретичного та практичного аспектів підготовки майбутніх професіоналів;
- гнучкість і варіативність змісту й технологій освітнього процесу;
- адаптивність спрямує на розвиток здібностей до соціалізації фахівця в умовах виробничої ситуації, яка змінюється;
- партнерство, яке завдяки рівноправності забезпечить реалізацію заходів з підготовки кваліфікованих кадрів для підприємства;
- відповідальність спонукатиме до виконання сторонами прийнятих зобов'язань;
- інформаційна відкритість дасть змогу утворити відкрите інформаційне оточення напрямків взаємодії на Internet-ресурсах підприємства та ЗВО.

Спираючись на зазначені вище принципи та враховуючи тенденції часу зробимо припущення, що лише разом з роботодавцями, об'єднав усі зусилля, можливо провести модернізацію в професійній освіті вищої школи. Починати, на нашу думку, можна з розроблення певної угоди про співпрацю та соціальне партнерство ЗВО регіонів України з великими підприємствами [7]. У ній відобразити перелік заходів, які сприятимуть максимальному задоволенню потреб роботодавця в кваліфікованих фахівцях.

На основі проаналізованого матеріалу [4; 8] та власного досвіду автора, з метою якісної підготовки кадрів й гарантованого їх працевлаштування, дозволимо собі зробити наступні рекомендації:

1. Заклювати трьохсторонні угоди між підприємством (організацією, установою), ЗВО та студентом.
2. ЗВО разом з соціальними партнерами мають приймати участь у розробці модульних програм для підготовки кадрів.
3. Корегувати навчальні плани та робочі програми відповідно до специфіки реальної дуальної підготовки.
4. Соціальним партнерам виявляти та підтримувати талановиту й обдаровану студентську молодь.

Висновки. Резюмуючи, зазначимо, дуальна форма навчання як прояв соціального партнерства в Україні попереджає виникнення ряду проблем, які можуть гальмувати соціально-економічний розвиток суспільства. По-перше, неможливість працевлаштування за фахом сприяє виникненню серйозних негативних змін у демографічному стані країни, соціально-політичній та культурній сферах держави, виїзду активної частини висококваліфікованої молоді за кордон. По-друге, невідповідність професійної підготовки в ЗВО вимогам сучасних підприємств стає однією з важливіших проблем, якою вже активно займається міністерство освіти, націлене на впровадження дуальної форми навчання. По-третє, невідповідність професійної підготовки кваліфікованих кадрів вимогам та потребам підприємств носить широкий суспільний резонанс та використовується у політичних процесах країни.

Отже, дуальна форма навчання в ЗВО України, яка є проявом соціального партнерства, спрямованого на узгодження інтересів різних соціальних груп, потребує чіткої сформованості та відповідної державної політики.

Використана література:

1. Дуальное образование в Украине. URL: <https://www.ukrinform.ru/rubric-presshall/2390412-dualnoe-obrazovanie-v-ukraine.html> (дата обращения: 08.07.2019).
2. Внедрение элементов дуального обучения в образовательный процесс профессиональных образовательных организаций : сборник организационно-методических материалов / состав. Т. А. Липаева. Кострома : Костромской областной институт развития образования, 2015. 100 с.
3. Креденець Н. Я. Соціальне партнерство в дуальній системі професійної освіти Німеччини та Австрії. *Наукові записки. Серія : «Педагогіка»*. 2011. № 5. С. 112–116.
4. Крымчак Л. Ю. Дуальна система навчання – запорука професійної мобільності майбутніх соціальних працівників на ринку праці. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 5–6 квітня 2019 р. Київ, 2019. С. 64–68.
5. Особенности внедрения дуальной системы обучения в условиях инновационного развития высшей школы. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия : «Социология»*. Майкоп, 2014. Вып. 3 (144). С.114–120.
6. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 16.07.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 17.07.2019).
7. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : Розпорядження КМУ від 19 вересня 2018 р. № 660-2018-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80> (дата звернення: 10.07.2019).
8. Duale Studiengänge – Lernen für die Praxis. Hochschul-Bildungs-Report 2020. URL: http://www.stifterverband.de/bildungsinitiative/hochschul-bildungs-report_2014.pdf (43).

References:

1. Dualnoe obrazovanie v Ukraine [Dual education in Ukraine]. URL: <https://www.ukrinform.ru/rubric-presshall/2390412-dualnoe-obrazovanie-v-ukraine.html> (date of the application: 08.07.2019).
2. Vnedrenie eliementov dualnogo obucheniya v obrazovatelny protsess professionalnyh obrazovatelnyh organizatsi : sbornik organizatsionno-metodichieskih matierialov / sostav. T. A. Lipaeva [The introduction of elements of dual education in the educational process of professional educational organizations: a collection of organizational and methodological materials / composition T. A. Lipaeva]. Kostroma : Kostroma Regional Institute for Education Development, 2015. 100 p.
3. Krednets N. Ya. Sotsialne partnerstvo v dualnii systemie profesiinoi osvity Nimechchyny ta Avstrii. *Naukovi zapysky. Sieriya : Pedagogika*. [Krednets N. Ya. Social partnership in the dual system of vocational education in Germany and Austria. *Proceedings. Series : Pedagogy*]. 2011. No. 5. P. 112–116.
4. Krymchak L. Yu. Dualna sistema navchannya – zalog profesiinoi mobilnosti maibutnih sotsialnyh pratsivnykiv na rynku pratsi. *Pedagogika Ipsiologiya: aktualni problem doslidzhen na suchasnomy etapi* : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Krymchak L. Yu. The dual system of learning is the pledge of professional mobility of the Maybut social schools to the market of pratsi. *Pedagogy and Psychology: Actual Problems Up to the Modern Etapi* : International scientific-practical conference], 5–6 April 2019 y. Kiev, 2019. P. 64–68.
5. Osobiennosti vniedrieniya dualnoi sistiemy obucheniya v usloviyah innovatsionnogo razvitiya vysshei shkoly. *Viestnik Adygeiskogo gosydarstviennogo univiersitieta. Sieriya : «Sotsiologiya»*. [Features of the introduction of the dual system of education in the conditions of innovative development of higher education. *Bulletin of the Adyge State University. Series : «Sociology»*]. Maykop, 2014. Vol. 3 (144). P. 114–120.
6. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Data onovlennya: 16.07.2019. [On Education: Law of Ukraine from 05.09.2017 y. No. 2145-VIII. Date of update: 16.07.2019.] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (date of treatment: 17.07.2019).
7. Pro shvalennya Kontsepsii pidgotovky fahivtsiv za dualnoyu formoyu zdobuttya osvity : Rozporyadzhennya KМУ vid 19.09.2018 r. № 660-2018-r [On Approval of the Concept of Training Specialists in the Dual Form of Education: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine from 19.09.2018 y. No. 660-2018-p]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80> (date of treatment: 10.07.2019).
8. Duale Studiengänge – Lernen für die Praxis. Hochschul-Bildungs-Report 2020. URL: http://www.stifterverband.de/bildungsinitiative/hochschul-bildungs-report_2014.pdf (43).

Krymchak L. Yu. Dual form of training as a manufacturer social partnership

The article is devoted to the substantiation of the dual form of learning as a manifestation of social partnership, which is socially important for the functioning, support and development of Ukraine. The article outlines a range of problems that are related not only to the professional training of student youth and the employment of graduates of higher education institutions, but also to the active changes in the socio-economic policy of the country. There is a need to build closer cooperation between higher education institutions and potential employers in order to form graduates of such a level of professional knowledge, skills and skills that meets the needs of the enterprise. The emphasis is on the differences regarding the dual form of learning and its relationship with the social partnership. On the basis of scientific literature, an analysis of the place and role of dual education in higher education institutions was conducted for the sake of economic stability, development and improvement of Ukrainian society, and the development of ways to overcome difficulties. The advantages of dual education for the state, enterprises (organizations, institutions), systems of higher education and students are highlighted. A number of aspects that are considered by modern scholars are considered: definition of the transition period, for the purpose of reviewing the goals and objectives of the higher education system, correcting its main mission; review of the foundations of the system of higher education; the need for training specialists for work in the social partnership of enterprises; admission of students to the production process at the enterprise; reorientation, retraining (or preparation) of pedagogical staff in higher education institutions and personnel at enterprises. A detailed description of a number of principles on which dual instruction is based: practice orientation; complexity; integrity; versatility, flexibility and variability of the content and technologies of the educational process; adaptability; partnership; responsibility; informational openness. Recommendations on qualitative training of skilled personnel and their guaranteed employment are given. The emphasis is placed on the fact that it is possible to carry out modernization in the vocational education of higher education only with the employers, combining their own efforts.

Key words: vocational education, institutions of higher education, social partnership, duality, dual form of education, principles of dual education.

УДК 37.042:612–058.86:37.013.82:364–57
DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.28>

Лещій Н. П.

ДІАГНОСТИКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ТА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Розвиток дітей зі складними порушеннями розвитку багато в чому залежить від соціуму, в якому перебуває та розвивається дитина. Основним фактором розвитку таких дітей є сімейне середовище та навчальне середовище. Діти зі складними порушеннями розвитку – це особлива категорія дітей, що має свої специфічні особливості, врахування яких під час реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи дає можливість їм розвиватися у всій цілісності. Фізичний і психологічний стан дитини є нерозривним цілим, і будь-яке фізичне порушення неодмінно викликає зміни психологічного і функціонального стану дитини, що потрібно враховувати під час розроблення фізкультурно-оздоровчих заходів, які також будуть неодмінно позитивно впливати на психологічний стан дитини та її соціальну адаптацію.

Система оперативного оцінювання психофізичного розвитку, функціонального стану, фізичної підготовленості і контролю результатів фізкультурно-оздоровчої роботи є невід'ємною частиною планування та оцінювання ефективності розробленого плану корекційно-оздоровчої роботи з дітьми, які мають складні порушення розвитку.

Результати проведеного дослідження свідчать про недостатність функціональних можливостей органів дихання та кровообігу, а отже, й про зниження стійкості до розвитку гіпоксичних станів у хлопчиків та дівчаток зі складними порушеннями розвитку. Встановлено, що діти зі складними порушеннями розвитку характеризуються переважно низьким та нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я, поганою фізичною працездатністю та незадовільною руховою підготовленістю, що потребують впровадження спеціальних фізкультурно-оздоровчих заходів для відновлення функції зовнішнього дихання, нормалізації кровообігу, поліпшення адаптаційних можливостей дихальної і серцево-судинної системи до фізичних навантажень, підвищення опірності організму.

Ключові слова: функціональний стан, фізична підготовленість, навчально-реабілітаційний центр, діти, складні порушення розвитку, фізичне здоров'я, рухова підготовленість.

На сучасному етапі розвитку спеціальної психології позначилася тенденція більш уважного і ретельного вивчення та аналізу структури складного дефекту з метою виявлення, опису та систематизації особливостей психофізичного розвитку, функціонального стану та фізичної підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку. Одним із найважливіших і першочергових завдань для досягнення ефективності в науково-практичній розробці проблеми допомоги дітям зі складним дефектом є системний аналіз складного (комплексного) порушення, який спирається на теоретико-методологічне вчення про складну структуру аномального розвитку.

Діти зі складними порушеннями розвитку – це особлива категорія дітей, що має свої специфічні особливості, врахування яких під час реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи дає можливість їм розвиватися у всій цілісності [3]. Згідно з даними Н. М. Назарової [7], сучасні дослідники в залежності від структури порушення поділяють дітей з поєднаними порушеннями на три основні групи:

– до першої входять діти з двома вираженими психофізичними порушеннями, кожне з яких може викликати аномалію розвитку, наприклад, сліпоглухі, розумово відсталі глухі, слабочуючі з первинною затримкою психічного розвитку;

– до другої групи входять діти, що мають одне істотне психофізичне порушення (провідне) і супутне йому інше порушення, виражене в слабкому ступені, яке помітно обтяжує перебіг хвороби, наприклад, розумово відсталі діти з невеликим зниженням слуху;

– до третьої групи входять діти з так званими комплексними порушеннями, коли є три і більше первинних порушень, виражених у різному ступені і призводять до значних відхилень у розвитку дитини, наприклад, розумово відсталі, слабо зорі, глухі діти.

Наприклад, С. П. Миронова зауважує, що діти із складними порушеннями розвитку – це діти з вадами слуху, зору, важкими системними мовленнєвими порушеннями, важкими порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, сліпоглухі діти [6, с. 54].

Зі свого боку, Н. В. Гладких зазначає, що до складних порушень відносяться такі, які представлені декількома первинними порушеннями, кожне з яких, розглянуте окремо, визначає характер і структуру аномального розвитку. Всі порушення мають багатоаспектний вплив одне на одного і взаємопідсилюються. Як наслідок, негативний прояв таких дисфункцій є кількісно і якісно набагато грубішим, порівняно з простим додавання окремих порушень [2].

На думку Т. А. Басилової, можна виділити більше двадцяти типів складних та множинних порушень, які можуть бути представлені поєднанням первинних сенсорних, рухових, мовленнєвих, емоційних порушень, а також поєднанням усіх цих порушень з розумовою відсталістю різного ступеня [1].

Отже, до комплексних порушень відносять поєднання двох або більше первинних психофізичних порушень, що в однаковій мірі визначають структуру аномального розвитку та трудності соціальної адаптації дитини. Означені порушення зумовлюють відхилення від нормального ходу розвитку та пов'язані з порушеннями різних систем, кожне з яких існує в цьому комплексі з характерними для нього особливостями.

Слід зазначити, що комплексні порушення можуть мати додаткові, меншою мірою виражені відхилення, які ускладнюють структуру самого комплексного порушення.

Завдяки своєчасно розпочатій наполегливій освітньо-виховній та корекційній роботі можливі подолання негативних тенденцій і поступове входження вихованців, що мають складні порушення розумового і фізичного розвитку в соціум [5; 6]. Діти зі складними порушеннями розвитку повинні навчатися в навчально-реабілітаційному центрі, які на основі системного підходу та корекційно-оздоровчої роботи можуть забезпечити повноцінний комплексний розвиток фізичних, психічних та духовних характеристик.

Система оперативного оцінювання психофізичного розвитку, функціонального стану, фізичної підготовленості і контролю результатів фізкультурно-оздоровчої роботи є невід'ємною частиною планування та оцінювання ефективності розробленого плану корекційно-оздоровчої роботи з дітьми, які мають складні порушення розвитку [4; 7; 8].

З огляду на зазначене постає актуальна проблема визначення особливостей функціонального стану та фізичної підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку.

Мета статті – визначення особливостей функціонального стану та фізичної підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; педагогічне тестування: функціональні проби Штанге, Генчі, визначення екскурсії грудної клітки, частоти серцевих скорочень, артеріального тиску, індексу Робінсона, індексу Скібінської, індексу Руф'є; оцінка рівня фізичного здоров'я за методикою Г. Л. Апанасенко, вимірювання показників рухової підготовленості; методи математичної статистики.

У дослідженні взяли участь 76 дітей молодшого шкільного віку зі складними порушеннями розвитку, серед яких 40 дівчаток та 36 хлопців. У досліджуваних дітей спостерігалась розумова відсталість з невеликим зниженням слуху. Результати дослідження функціонального стану та рухової підготовленості представлено в таблиці 1.

Проведені дихальні проби Штанге та Генчі, результати яких представлені в таблиці 1, дозволяють оцінити стійкість організму дітей зі складними порушеннями розвитку до змішаної гіперкапнії і гіпоксії та відзеркалюють загальний стан киснево-транспортних систем організму під час затримки дихання на фазі глибокого вдиху чи видиху. Отримані знижені показники вищезазначених проб як у хлопчиків, так і дівчаток свідчать про знижені можливості резистентності дихального центру до гіпоксії, а також низької витривалості дихальної системи.

Це зумовлюється меншою резистентністю дихального центру до гіпоксії та зниженими адаптаційними можливостями системи зовнішнього дихання у дітей зі складними порушеннями розвитку.

Вихідні дані екскурсії грудної клітки (таблиця 1) були також меншими за норму у дітей, що свідчить про наявність щадного типу дихання, низькою амплітудою рухів грудної клітки, а також недостатньо тренуваною дихальною мускулатурою.

Частота серцевих скорочень, величини артеріального тиску знаходилися в межах вікової норми.

З метою визначення функціонального стану дихальної та серцево-судинної системи ми проводили розрахунок стандартизованих показників та індексів, результати яких також подано у таблиці 1.

Середні показники індексу Скібінської та Руф'є є задовільними та свідчать про недостатність функціональних можливостей органів дихання та кровообігу, а отже, й про зниження стійкості до розвитку гіпоксичних станів у хлопчиків та дівчаток зі складними порушеннями розвитку.

Таблиця 1

Показники функціонального стану дітей зі складними порушеннями розвитку (M±m)

Показник, одиниці вимірювання	Хлопчики (n=36)	Дівчатка (n=40)
Штанге, с	30,30±2,03	32,70±1,46
Генчі, с	14,50±1,67	14,20±1,45
Екскурсія, см	1,90±0,33	1,80±0,37
ЧСС, уд.хв	79,50±1,14	78,90±1,09
Артеріальний тиск систолічний, мм.рт.ст	94,00±2,02	95,40±1,88
Артеріальний тиск діастолічний, мм.рт.ст	65,60±1,57	66,10±1,25
Індекс Робінсона, ум.од.	73,58±1,58	75,27±1,83
Індекс Скібінської, ум.од.	11,04±0,83	11,82±0,83
Індекс Руф'є, ум.од.	13,84±0,83	13,82±0,81

Для визначення резервно-функціональних можливостей кардіоваскулярної системи, ми розраховали індекс Робінсона, який показав задовільний рівень роботи серцево-судинної системи та кардіоваскулярної системи загалом.

Детальний розподіл обстежуваних дітей за рівнем фізичного здоров'я за методикою Апанасенко представлено на рисунку 1. За експрес-оцінкою фізичного здоров'я встановлено, що учні зі складними порушеннями розвитку характеризуються переважно низьким та нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я.

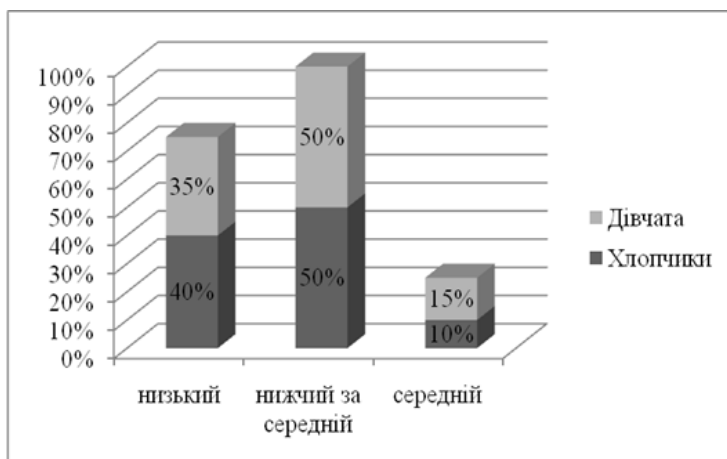


Рис. 1. Розподіл обстежуваного контингенту за рівнями фізичного здоров'я за методикою Г. Л. Апанасенко

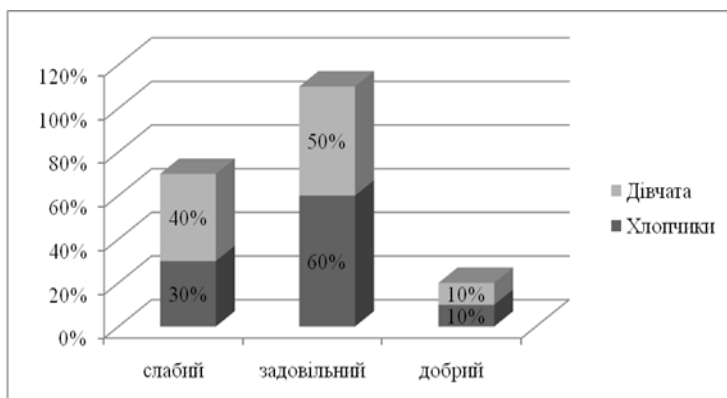


Рис. 2. Розподіл обстежуваного контингенту за результатами індексу Руф'є

Зокрема, низький рівень фізичного здоров'я було встановлено у 40 % хлопчиків та 35 % дівчаток, нижчий за середній – у 50 %, середній – у 10 % та 15 % відповідно.

Розподіл дітей за нормативними значеннями індексу Руф'є представлено на рисунку 2.

Детальний аналіз результатів індексу Руф'є виявив, що 30 % хлопчиків та 40 % дівчаток мають слабку фізичну підготовленість, 60 % та 50 % відповідно – задовільну і лише 10 % – добру.

Результати тестування рухової підготовленості (таблиця 2) дають змогу з'ясувати вихідні дані розвитку основних рухових здібностей дітей зі складними порушеннями розвитку з метою подальшого адекватного визначення, підбору та найоптимальнішого застосування на формуальному етапі педагогічного експерименту принципів, засобів і методів для корекції рухової сфери дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 2
Показники рухової підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку (M±m)

Показник, одиниці вимірювання	Хлопчики (n=36)	Дівчатка (n=40)
Стрибок у довжину, см	96,00±1,56	92,70±1,46
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи, кіл-ть разів	3,56±0,45	1,20±0,45
Піднімання в сід за 30 с, кіл-ть разів	12,15±0,39	11,80±0,37

Отже, отримані результати оцінювання рухової підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку свідчать про задовільні результати швидкісно-силових та силових здібностей дітей, що потребує розробки спеціальних фізкультурно-оздоровчих заходів для їх поліпшення. Саме адекватна своєчасна допомога на фізкультурно-оздоровчих заняттях сприятиме розширенню їхніх контактів із навколишнім світом, інтеграції в сучасне суспільство з метою встановлення соціалізації, а також дозволить здійснити цілеспрямований вплив на порушені функції організму дітей зі складними порушеннями, корегуючи їх у потрібному напрямі, забезпечуючи тим самим безбар'єрне середовище їх життєдіяльності.

Висновки. Для дослідження психофізичного стану дітей зі складними порушеннями розвитку з метою подальшої розробки програми фізкультурно-оздоровчої роботи доцільно використовувати системний підхід, що буде враховувати усі складові корекційної роботи з метою розвитку дітей. Для дослідження функціонального стану та рухової підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку було застосовано такі методики та показники: функціональні проби Штанге, Генчі, визначення екскурсії грудної клітки, частоти серцевих скорочень, артеріального тиску, індексу Робінсона, індексу Скібінської, індексу Руф'є; оцінка рівня фізичного здоров'я за методикою Г. Л. Апанасенко, вимірювання показників рухової підготовленості.

Результати проведеного дослідження свідчать про недостатність функціональних можливостей органів дихання та кровообігу, а отже, й про зниження стійкості до розвитку гіпоксичних станів у хлопчиків та дівчаток зі складними порушеннями розвитку.

Встановлено, що діти зі складними порушеннями розвитку характеризуються переважно низьким і нижчим за середній рівнем фізичного здоров'я, поганою фізичною працездатністю та незадовільною руховою підготовленістю, що потребують впровадження спеціальних фізкультурно-оздоровчих заходів для відновлення функції зовнішнього дихання, нормалізації кровообігу, поліпшення адаптаційних можливостей дихальної і серцево-судинної системи до фізичних навантажень, підвищення опірності організму.

Перспективи подальших пошуків передбачають впровадження експериментальної моніторингової технології фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах навчально-реабілітаційного центру для дітей зі складними порушеннями розвитку та визначення її ефективності.

Використана література:

1. Башилова Т. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / под. ред. Е. А. Стребелевой. Москва : Академия, 2001. 340 с.
2. Гладких Н. В. Діагностика стану розвитку загальної та дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 6. Т. 2. С. 26–41.
3. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП «Лєся», 2011. 528 с.
4. Івахненко А. А. Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Одеса, 2012. 200 с.
5. Мєдова Н. А. Обучение и развитие детей со сложными комплексными нарушениями : метод. рекомендации. Томск, 2013. 44 с.
6. Миронава С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
7. Назарова Н. М. Специальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. 384 с.
8. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2008. 598 с.

References:

1. Basilova T. A. Vospitanie i obuchenie detey doshkolnogo vozrasta so slozhnyimi i mnozhestvennyimi narusheniyami [Education and training of preschool children with complex and multiple disorders. Special preschool pedagogy]. Moskva : Akademiya, 2001. 340 s. [in Russian].
2. Hladkykh N. V. Diahnostyka stanu rozvytku zahalnoi ta dribnoi motoryky u ditei molodshoho shkilnoho viku z kompleksnymy porushenniamy oporno-rukhovoho aparatu, intelektu ta zoru [Diagnosis of the state of development of general and small motility in children of junior school age with complex disorders of the musculoskeletal system, intelligence and vision]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity – Topical issues of correctional education*. 2015. Vyp. 6 (2). S. 26–41 [in Ukrainian].
3. Bondar V. I. & Synov V. M. Defektolohichnyi slovnyk : navch. posib. [Defective dictionary: tutorial]. Kyiv : Lesia, 2011. 528 s. [in Ukrainian].
4. Ivakhnenko A. A. Rozvytok psykhomotornoj funktsii hlukhykh ditei molodshoho shkilnoho viku zasobamy rukhlyvykh ihor [Development of the psychomotor function of deaf children of primary school age by means of outdoor games]. Candidate's thesis. Odessa : South-Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushinskogo, 2012. 200 s. [in Ukrainian].
5. Mėdova N. A. Obuchenie i razvitie detey so slozhnyimi kompleksnyimi narusheniyami: metod. pekomentatsii [Training and development of children with complex complex disorders: guidelines]. Tomsk, 2013. 44 s. [in Russian].
6. Myronava S. P. Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: pidruchnyk [Corrective psycho-pedagogy. Oligofrenopedagogika : a textbook]. Kamianets-Podilskyi : Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka, 2015. 312 s. [in Ukrainian].
7. Nazarova N. M. Spetsialnaya pedagogika [Special pedagogy]. Moskva : Akademiya, 2013. 384 s. [in Russian].
8. Suprun M. O. Teoriia i praktyka korektsiinoho navchannia ditei z obmezhenymy rozumovymy mozhlyvostiamy v Ukraini (druga polovyna XIX – persha polovyna XX stolittia) [Theory and practice of correctional education for children with disabilities in Ukraine (second half of the nineteenth and first half of the twentieth century)]. Doctor's thesis. Kyiv, 2008. 598 s. [in Ukrainian].

Leshchii N. P. Diagnostics of functional condition and physical preparation of children with complex developmental disorders under conditions of educational and rehabilitation center

The article deals with the problem of diagnostics of functional condition and physical preparation of children who have complex developmental disorders. The development of children with complex developmental disorders largely depends on the society where they acquire mental, psychological, intellectual abilities. Key points of the successful development of such children are family and learning environment. Thanks to the support of the rehabilitation center parents receive the necessary experience and become less dependent on the specialists when they make decisions regarding the care of children with complex developmental disabilities. Children with complex developmental disabilities are a special category of children with their own peculiarities, which allow them to develop in the whole integrity during the implementation of physical culture and health work. The physical and psychological state of the child is an inseparable whole and any physical disturbance necessarily causes changes in the psychological and functional condition of the child, which must be taken into account during developing physical education and health measures.

The system of operative assessment of psychophysical development, functional state, physical fitness and control of results of physical culture and health work is an integral part of planning and evaluation of the effectiveness of the developed plan of correctional and recreational work with children with complex developmental disorders. The results of the study show a lack of functional capabilities of the respiratory and circulatory system, reduction of hypoxic conditions in boys and girls with complex developmental disorders. It has been established that children with complex developmental disorders are characterized by low and lower than average level of physical health, poor physical capacity and poor motor preparation, which require the introduction of special physical fitness and recreational measures.

Key words: functional state, physical fitness, training and rehabilitation center, children, complex developmental disorders, physical health, motor preparedness.

УДК 37.091.12.011.3-051:159.923.2(410+71+73)
DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.29>

Мартинець Л. А.

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ, КАНАДИ, США

Розкривається система професійного розвитку вчителів Великобританії, Канади, США. Підкреслено, що показники успішності професійного розвитку вчителів Великобританії суттєво зростають. Держава збільшує асигнування на професійний розвиток учителів. Загалом, бути кращим в освіті у Великобританії винагороджується. Неперервна освіта вчителів у Великій Британії спрямована на формування індивідуальної стратегії та стилю викладання вчителів, які здатні до професійного розвитку, що забезпечується не тільки завдяки науковому обґрунтуванню (визначення цілей, формування й структурування змісту адекватно до цілей), але й ретельному технологічному опрацюванню.

Зазначено, що у Канаді особливу увагу приділяють забезпеченню неперервного професійного розвитку освітян, які працюють у системі неперервної професійної педагогічної освіти і спрямовують власну діяльність на професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Канади. Діяльність системи неперервної професійної освіти спрямована на забезпечення можливостей професійного розвитку, здобуття нової кваліфікації чи спеціальності, а також професії на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки, набутого практичного досвіду.

Аналіз неперервного професійного розвитку вчителів у США виявляє значне різноманіття підходів, форм і методів до післядипломного навчання вчителів. Збільшення професійних педагогічних мереж у США показує відкритість системи циркуляції й поширення знань у практичній педагогічній діяльності. Визначено, що це робить систему передачі знань між учителями більш гнучкою й ефективною – спілкування підвищує мотивацію вчителів і самоосвіту.

Ключові слова: професійний розвиток, вчитель, підвищення кваліфікації, інституції, форми професійного розвитку, асоціація вчителів, федерація педагогів, неперервна професійна педагогічна освіта.

Професійний розвиток учителів Великобританії, Канади, США ґрунтується на використанні концепції конструктивізму, відповідно до якої він є активним процесом конструювання знань на основі власного досвіду педагога. Аналіз наукової літератури свідчить про спільність застосування нової перспективи професійного розвитку вчителів в англійських країнах, що визначає його основні принципи. Відповідно до конструктивістської парадигми вчителя розглядають як активного учасника навчального процесу, що має змогу практично використовувати сформовані навички й уміння викладання предмета, оцінювання, спостереження та критичного аналізу.

Професійний розвиток трактують як довготривалий процес, унаслідок якого попередні знання пов'язуються з новим досвідом, що передбачає цілий цикл навчання, а систематичну підтримку вважають обов'язковим каталізатором процесу змін [5].

Становлення підготовки вчителів у *Великобританії* відбулося пізніше, ніж загалом у Європі. Причиною цього була відсутність державної масової системи загальної середньої освіти. У 1944 р. із прийняттям Закону про впровадження загального обов'язкового навчання дітей у віці до 16 років, ситуація змінюється. У середині ХХ ст. підготовка вчителів для престижних британських шкіл здійснюється на педагогічних відділеннях університетів, а вчителів для звичайних шкіл – у коледжах.

Під час розроблення ціннісних основ моделі сучасного вчителя британські дослідники наголошують на залежності професійного розвитку педагога від розвитку школи в цілому як спільноти, що навчається. Наразі поширеною є концепція «персоналізованого навчання», що передбачає високоякісне викладання, яке засноване на глибокому розумінні потреб кожного учня. Принципи такого навчання були закріплені в Білій Книзі, що закликає змінити акценти в шкільній системі з успішності навчального закладу на успіхи і потреби учнів та їхніх батьків.

У *Великобританії* розроблено Положення про професійні цінності і практичну діяльність учителів. Цей документ характеризує професію педагога як життєво важливу і перспективну, визначає особистісні та професійні якості ідеального вчителя в контексті освітньої галузі. Кодекс передбачає, що головне завдання кожного вчителя – добре самопочуття й розвиток дітей – має реалізовуватися шляхом підвищення якості їхньої практичної діяльності [8].

Наразі неперервний професійний розвиток учителя у *Великобританії* – добре організований процес. Курси підвищення кваліфікації вчителів здійснюють інститути педагогіки при університетах, незалежні консультативні центри, департамент освіти, учительські центри, місцеві органи освіти, школи. Кожен учитель зобов'язаний проходити підвищення кваліфікації протягом 18 днів (30 годин) щорічно, маючи самостійний вибір із широкого переліку діяльності. Якщо результативність учителя суттєво знижується, адміністрація школи може наполягти на конкретній формі підвищення його кваліфікації. Професійний розвиток учителя масштабно підтримується державою й відповідає різним етапам кар'єри (аж до статусу вчителя-експерта).

Як бачимо, дослідження науковців засвідчують, що нині показники успішності професійного розвитку вчителів *Великобританії* суттєво зростають. Держава збільшує асигнування на професійний розвиток учителів. Загалом, бути кращим в освіті у *Великобританії* винагороджується. Неперервна освіта вчителів у *Великій Британії* спрямована на формування індивідуальної стратегії та стилю викладання вчителів, які здатні до професійного розвитку, що забезпечується не тільки завдяки науковому обґрунтуванню

(визначення цілей, формування й структурування змісту адекватно до цілей), але й ретельному технологічному опрацюванню [1, с. 18].

Цікавим, на наш погляд, є досвід професійного розвитку вчителів *Канади*, який вивчає Н. Муқан. У Канаді відповідальність за професійний розвиток учителів покладається на всіх учасників цього процесу. Провінційні та територіальні міністерства/департаменти освіти, шкільні ради й асоціації /федерації вчителів забезпечують можливості професійного розвитку освітян, покривають витрати на професійний розвиток, виконують управлінську, організаторську і контролювальну функції в цій важливій сфері. Учитель канадської школи виконує професійні обов'язки на належному рівні, є членом професійної педагогічної організації (асоціація вчителів провінції, федерація педагогів Канади), оновлює власні знання, ознайомлюється з інформацією про новітні освітні технології за допомогою професійної літератури, різних форм, методів і моделей професійного розвитку, бере участь у розвитку навчальних програм, відвідує конференції й педагогічні з'їзди [6, с. 229].

До сучасної системи неперервної професійної педагогічної освіти Канади належать різноманітні інституції. Це університети, які пропонують програми бакалавра, магістра, доктора освіти, програми сертифікації вчителів; міністерства/департаменти освіти, які оновлюють навчальні програми й управляють розвитком національної політики в галузі освіти; шкільні ради (офіційні працедавці вчителів), які втілюють програми проведення днів обов'язкового і добровільного професійного розвитку; регіональні центри викладання, що аналізують сучасний стан педагогічної професії, визначають її переваги і недоліки; волонтерські предметні асоціації вчителів, які пропонують різні форми професійного розвитку (семінари, педагогічні майстерні, інформаційні бюлетені, web-сайти), спілки вчителів, приватні постачальники послуг професійного розвитку, діяльність яких спрямована на організацію підвищення кваліфікації у школах (управління освітнім середовищем, стратегії та технології освіти); дистанційна освіта [6, с. 230].

Адміністрація канадської школи здійснює стратегічне планування професійного розвитку працівників, забезпечує належні умови для підвищення їхньої кваліфікації. Асоціації вчителів провінцій, які належать до Федерації вчителів Канади, забезпечують доступність можливостей професійного розвитку, розробляють і поширюють програми підвищення кваліфікації вчителів, забезпечують підтримку і ресурси створення програм професійного розвитку, започатковують комітети професійного розвитку педагогів. У кожній провінції Канади діє асоціація вчителів, підрозділ професійного розвитку якої досліджує проблеми підвищення кваліфікації освітян, розвиває й розповсюджує його програми серед членів асоціації.

Згідно з законодавством провінцій Канади кожна школа розробляє щорічний план професійного розвитку вчителів. Такий план передбачає визначення цілей інституції системи шкільної освіти, які узгоджуються з національною і провінційною політикою розвитку освіти, методів і механізмів здійснення контролю за їх досягненням [11, с. 5]. Згідно зі Стандартом якості викладання Канади кожен учитель розробляє план індивідуального професійного розвитку. Планування неперервної професійної освіти вчителів і підвищення їхньої кваліфікації в Канаді є колегіальним процесом, у якому беруть участь усі його учасники: директор школи, допоміжний персонал, представники асоціацій учителів, регіональні консорціуми, навчальні інституції системи професійної освіти, лідерські команди школи, учителі, шкільні ради, інші громадські освітні організації. Визнано, що вдосконалення якості викладання залежить від постійного підвищення кваліфікації вчителів.

Як бачимо, у Канаді особливу увагу приділяють забезпеченню неперервного професійного розвитку освітян, які працюють у системі неперервної професійної педагогічної освіти і спрямовують власну діяльність на професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Канади. Діяльність системи неперервної професійної освіти спрямована на забезпечення можливостей професійного розвитку, здобуття нової кваліфікації чи спеціальності, а також професії на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки, набутого практичного досвіду.

Науковці в галузі освіти *США* входять до основного складу корпусу експертів міжнародних освітніх організацій, якими напрацьовано низку документів і рекомендацій щодо головних принципів і якості професійного розвитку вчителів. Нині у США розпочато ґрунтовну дискусію щодо того, яким має бути сучасний педагог, як надати йому необхідні вміння й знання для забезпечення його гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, яке дуже швидко розвивається. Ось чому проблема забезпечення педагогічної самоорганізації вчителя і його професійного розвитку, урахувавши інтеграційні процеси в освіті, стає основною в процесі організації навчання в інституті післядипломної педагогічної освіти [2, с. 128].

Поняття «післядипломна освіта вчителя» у нормативних документах США визначається як «професійне зростання вчителів, яке досягається через отримання великого практичного досвіду і систематичного вивчення педагогічного досвіду» [10, с. 62]. Водночас нині відбувається конвергенція уявлень про післядипломну професійну освіту вчителя й освіту впродовж усього життя. У США це привело до появи поняття «неперервний професійний розвиток учителів», замість якого раніше застосовувалися поняття «підвищення кваліфікації на курсах за місцем роботи» і «стажування на робочому місці». Це поняття значно ширше від двох попередніх і визначає принципово інший підхід, оскільки суб'єктом навчання (підготовки) є наставник, а суб'єктом професійного розвитку є сам учитель [9, с. 291]. Як бачимо, роль системи підвищення кваліфікації вчителя змінюється кардинально. Її основним завданням стає створення умов для саморозвитку вчителя.

Т. Кошманова у своїй праці аналізує післядипломну освіту в США, яку пов'язують, перш за все, з підвищенням кваліфікації вчителів [3, с. 26]. Учена зазначає, що як система підвищення кваліфікації вчителів у США функціонує Школа професійного розвитку. Така школа – це освітній заклад, у якому реалізується альтернативна, інтегрована модель педагогічної освіти майбутніх учителів і неперервного професійного розвитку педагогів-практиків з одночасним удосконаленням навчально-виховного процесу вищої педагогічної й середньої шкіл. Метою шкіл професійного розвитку вчителів, на думку дослідниці, є забезпечення співробітництва і партнерства між шкільними вчителями і викладачами педагогіки університетів, професійної адаптації вчителів-початківців в умовах педагогічного наставництва, проведення педагогічних досліджень досвідченими вчителями [3, с. 26]. За даними вченої, у змісті роботи шкіл професійного розвитку досягається динамічна єдність стабільних (базові знання з педагогіки, психології та філософії освіти) і варіативних (інноваційність, творчість, особливості профілю наукової підготовки, особисті інтереси і нахили) складників професійної підготовки.

Хочемо відмітити, що в США виокремлюють різні види професійного розвитку вчителів: традиційний і стандартизований. Традиційний професійний розвиток – це «розвиток за місцем роботи». Стандартизований передбачає його реалізацію на основі встановлених стандартів і враховує реальні потреби повсякденної педагогічної діяльності вчителів [7, с. 160].

Стандарти професійного розвитку вчителів американських загальноосвітніх шкіл визначають його основні принципи, зміст, методи і форми. Їх основна мета – сприяти вдосконаленню професійного розвитку вчителів за допомогою забезпечення бачення якісного професійного розвитку, що чітко визначає локальні потреби, пріоритети і ресурси; управління процесами планування, розроблення, виконання й оцінювання якісного професійного розвитку в цілому та окремих програм професійного розвитку вчителів; узгодження професійного розвитку, що спрямований на вдосконалення навчання учнів, із політикою та пріоритетами штату, округу, школи; забезпечення ресурсів для професійного розвитку; визначення відповідальності за забезпечення якісного і доступного професійного розвитку для всіх учителів [4, с. 115].

Як бачимо, аналіз неперервного професійного розвитку вчителів у США виявляє значне різноманіття підходів, форм і методів до післядипломного навчання вчителів. Збільшення професійних педагогічних мереж у США показує відкритість системи циркуляції й поширення знань у практичній педагогічній діяльності. Це робить систему передачі знань між учителями більш гнучкою й ефективною – спілкування підвищує мотивацію вчителів і самоосвіту.

Використана література:

1. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 20 с.
2. Коваленко О. Ю. Неперервна педагогічна освіта в США : сучасний стан і перспективи розвитку. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 6 (8). С. 25–31.
3. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 40 с.
4. Мукан Н. В., Істоміна К. Ю. Аналіз стандартів професійного розвитку вчителів американських загальноосвітніх шкіл. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 2–3 (16–17). С. 113–119.
5. Мукан Н. В. Дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 3 (13). С. 110–116.
6. Мукан Н. В. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади : інституції та їхня діяльність. *Вісник Львівського університету. Серія : «Педагогічна»*. 2007. Вип. 22. С. 227–231.
7. Пришляк О. Ю. Професійний розвиток педагогів у США і ФРН. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : «Педагогіка, соціальна робота»*. 2012. Вип. 27. С. 159–162.
8. Семенець-Орлова І. А. Великобританія : нові вчителі для нового суспільства. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva> (дата звернення: 23.05.2017).
9. Evaluating CPD : an Overview / Muijs D. & other. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers / ed. by C. Day, J. Sachs. Glasgow : Open University Press, 2004.
10. Glatthorn A. Teacher development. International Encyclopedia of teaching and teacher education. 2nd edition. London : Corwin Press, 1995.
11. Lowry C., & Froese W. Transitions: Becoming a college teacher. 2001 *PanCanadian Education Research Agenda Symposium. Teacher education. Educator training: current trends and future directions*, 22–23, May, 2001.

References:

1. Kishchenko Yu. V. Formuvannia profesiinnoi maisternosti vchytelia v systemi pedahohichnoi osvity Anhlii ta Uelsu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2000. 20 s.
2. Kovalenko O. Yu. Neperervna pedahohichna osvita v SShA: suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoria, innovatsiini tekhnolohii*. 2010. № 6 (8). S. 25–31.
3. Koshmanova T. S. Rozvytok pedahohichnoi osvity u SShA (1960–2000 rr.) : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2002. 40 s.
4. Mukan N. V., Istomina K. Yu. Analiz standartiv profesiinoho rozvytku vchyteliv amerykanskykh zahalnoosvitnikh shkil. *Porivnialno-pedahohichni studii*. 2013. № 2–3 (16–17). S. 113–119.
5. Mukan N. V. Doslidzhennia profesiinoho rozvytku vchyteliv zahalnoosvitnikh shkil u systemakh neperervnoi pedahohichnoi osvity Velykoi Brytanii, Kanady, SShA. *Porivnialno-pedahohichni studii*. 2012. № 3 (13). S. 110–116.

6. Mukan N. V. Systema nepererвної profesiinoi osvity pedahohiv Kanady: instytutsii ta yikhnia diialnist. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya : «Pedahohichna»*. 2007. Vyp. 22. S. 227–231.
7. Pryshliak O. Yu. Profesiinyi rozvytok pedahohiv u SShA i FRN. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya : «Pedahohika, sotsialna robota»*. 2012. Vyp. 27. S. 159–162.
8. Semenets-Orlova I. A. Velykobrytaniia: novi vchyteli dlia novoho suspilstva. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobrytaniya-novi-vchyteli-dlya-novogo-suspilstva> (data zvernennia: 23.05.2017).
9. Evaluating CPD: an Overview / Muijs D. & other. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* / ed. by C. Day, J. Sachs. Glasgow : Open University Press, 2004.
10. Glatthorn A. Teacher development. *International Encyclopedia of teaching and teacher education*. 2nd edition. London : Corwin Press, 1995.
11. Lowry C., & Froese W. Transitions: Becoming a college teacher. 2001 *PanCanadian Education Research Agenda Symposium. Teacher education. Educator training: current trends and future directions*, 22–23, May, 2001.

Martynets L. A. To the issue of professional development of teachers of UK, Canada and USA

The article reveals the system of professional development of teachers in the UK, Canada and USA. It is highlighted that the success indicators of professional development of teachers of the UK are growing significantly. The state increases the allocation for the professional development of teachers. In general, being the best in education in the UK is rewarding. Continuous education of teachers in the UK is aimed at developing an individual strategy and teaching style of teachers capable of professional development, which is provided not only by scientific grounding (defining goals, shaping and structuring content corresponding to the goals), but also by careful technological processing.

It is noted that in Canada, special attention is paid to ensuring the continuing professional development of educators who work in the continuous vocational education system and guide their activities to the professional development of teachers in Canada's comprehensive schools. The activity of the system of continuous vocational education is aimed at providing opportunities for professional development, obtaining of a new qualification or speciality, as well as a profession based on the previously acquired level of educational and vocational training, gained practical experience.

The analysis of continuous professional development of teachers in the United States reveals a considerable variety of approaches, forms and methods to postgraduate teacher training. The increase of professional pedagogical networks in the United States demonstrates the openness of the circulatory system and the dissemination of knowledge in practical pedagogical activities. It is determined that it makes the system of knowledge transfer between teachers more flexible and effective – communication increases the motivation of teachers and self-education.

Key words: professional development, teacher, advanced training, institutions, forms of professional development, teachers' association, federation of teachers, continuous vocational pedagogical education.

УДК 378.22:378.091.12:001.89

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.30>

Меняйло В. І.

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ
КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У роботі висвітлено теоретичні підходи та практичний досвід Запорізького національного університету щодо кадрового забезпечення процесу підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. Вирішення цього питання розглядається у трьох аспектах: призначення наукових керівників аспірантів, відбір науково-педагогічних працівників для викладання дисциплін, орієнтованих на формування готовності до дослідницько-інноваційної діяльності, а також запровадження неформального інституту менторів на першому році навчання в аспірантурі. Сформульовані вимоги до наукових керівників аспірантів, серед яких: вільне володіння сучасним станом досліджень в обраній галузі науки, вагомі наукові здобутки, організаційні та людські якості, знання іноземної мови, наукова репутація, приналежність до визнаної наукової школи. Основними критеріями відбору викладачів є максимальна відповідність професійного досвіду та результатів професійної діяльності змісту курсів, що пропонуються освітньою складовою (цього можна досягти розбивкою дисциплін на модулі, кожний з яких забезпечує окремий викладач, найбільш наближений до тематики модуля), володіння сучасними педагогічними технологіями та відповідними педагогічними якостями. До викладання курсів можуть залучатися працівники інших закладів вищої освіти та професіонали-практики. Для підтримки аспірантів-початківців пропонується запровадити інститут менторів як дієвий механізм професійного становлення молодих науковців. Показано, що функції менторів можуть здійснювати викладачі, які забезпечують викладання дисциплін дослідницько-інноваційного спрямування на першому році навчання в аспірантурі шляхом надання індивідуальних консультацій як очних, так і дистанційних за допомогою сучасних засобів комунікації. Головною вимогою до менторів є наявність власної історії професійного успіху у науковій сфері та бажання поділитися ним із своїми молодшими колегами.

Ключові слова: доктор філософії, науковий керівник, аспірант, дослідницько-інноваційна діяльність, ментор.

Однією з особливостей процесу формування готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності є той факт, що він здійснюється докторами і кандидатами наук (докторами філософії). Тому величезного значення для професійного становлення і розвитку аспірантів набуває особистий

приклад наукових, науково-педагогічних працівників, залучених до підготовки наукових кадрів, як представників відповідного професійного середовища, частиною якого стануть і майбутні фахівці вищої кваліфікації.

Проведений аналіз нормативно-правової бази щодо підготовки докторів філософії свідчить про те, що законодавець в основному зосереджується на вимогах до здобувачів вищої освіти та інституцій, в яких здійснюється підготовка та атестація наукових кадрів, проте, майже не висуває ніяких нормативних вимог до наукових керівників, крім наявності наукового ступеня. Майже відсутні роботи щодо висвітлення питань відбору професійних кадрів для підготовки докторів філософії і у вітчизняній науковій літературі, окрім роботи О. Спіріна, де він рекомендує активніше залучати до цього процесу провідних вчених [10, с. 229] та О. Ярошенко, яка пропонує утвердити інститут наставництва з боку викладачів і вчених установ щодо науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти [13, с. 25].

Метою статті є розкриття теоретичних і практичних аспектів кадрового забезпечення процесу підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності на прикладі Запорізького національного університету.

Відповідно до Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) одночасно із зарахуванням аспіранта йому призначається науковий керівник з числа наукових або науково-педагогічних працівників з науковим ступенем доктора або кандидата наук (доктора філософії), який здійснює наукове керівництво роботою над дисертацією, надає консультації щодо змісту і методології наукових досліджень аспіранта, контролює виконання індивідуального плану наукової роботи та індивідуального навчального плану аспіранта і відповідає перед вченою радою закладу вищої освіти за належне та своєчасне виконання обов'язків наукового керівника [8].

Як показують зарубіжні дослідження, якість наукового керівництва, у тому числі характер міжособистісних відносин з науковим керівником, суттєво впливає на ефективність роботи аспіранта. Російськими вченими було проведено опитування серед кандидатів наук щодо рівня впливу наукового керівництва на підготовку і захист їхнього дисертаційного дослідження, яке показало, що понад 70 % опитаних оцінюють роль наукового керівника в успішному захисті їх дисертації у відсотковому вимірі як 50 % і вище [12, с. 220]. Результати аналогічного експерименту представлено і бельгійськими дослідниками, які встановили, що визначальним фактором успішного завершення навчання в аспірантурі було справедливе ставлення до респондентів і визнання з боку наукових керівників [5, с. 115].

Як зазначає І. Котлярів, взаємовідносини між аспірантом і науковим керівником слід розглядати у трьох площинах: як безпосереднє наукове керівництво дисертаційною роботою (вибір теми, методів дослідження, складання плану роботи тощо), організаційне керівництво діяльністю аспіранта (виконання індивідуального навчального і наукового планів, проходження атестацій, наявність необхідної кількості публікацій, вибір спеціалізованої вченої ради) і етичне керівництво (прищеплення аспіранту основ наукової етики) [6, с. 102]. Зважаючи на вищезазначене, ним були сформульовані основні вимоги до наукових керівників аспірантів [6, с. 103], які після деяких уточнень і доповнень покладені нами в основу критеріїв відбору наукових керівників для здобувачів наукового ступеня доктора філософії у Запорізькому національному університеті, серед яких:

- 1) володіння сучасним станом наукових досліджень у своїй предметній області, необхідне для вибору актуальної теми дисертаційного дослідження та його наукового супроводження на високому професійному рівні;
- 2) наявність вагомих наукових здобутків, підтверджених публікаціями у провідних вітчизняних та зарубіжних виданнях, насамперед тих, що входять до міжнародних наукометричних баз даних, отриманими грантами, укладеними договорами із замовниками тощо;
- 3) знання англійської мови в обсязі, достатньому для ознайомлення із зарубіжною науковою літературою, представлення своїх наукових результатів світовій спільноті та спілкування з іноземними партнерами;
- 4) організаційні якості, необхідні для ефективного керівництва процесом підготовки дисертаційної роботи, починаючи від затвердження теми і завершуючи захистом дисертації;
- 5) наукова репутація (авторитет у професійному середовищі, дотримання принципів академічної доброчесності, поважне ставлення до студентів та аспірантів, гідні людські якості).

Запорізький національний університет володіє наразі потужним науковим потенціалом: у ньому працює 746 штатних науково-педагогічних працівників, з них 124 докторів, професорів і 517 кандидатів наук, доцентів. Отже, відсоток НПП, що мають науковий ступінь, становить 86 %. Серед науковців ЗНУ є багато визнаних в Україні та за кордоном вчених, які створили потужні наукові школи, в яких проходить підготовку більшість аспірантів ЗНУ.

Як зазначає О. Ярошенко, історія науки свідчить про те, що багато науковців стали всесвітньо відомими завдяки тому, що у свій час пройшли наукову школу видатного вченого; тому цей історичний досвід слід узяти на озброєння і у сучасних умовах підготовки здобувачів вищої освіти [13, с. 17].

Реєстр зазначених наукових шкіл, сформованих на підставі розробленого і затвердженого Положення про наукові школи Запорізького національного університету [7], на сьогодні включає 18 наукових шкіл, що охоплюють усі напрями, за якими ведеться підготовка висококваліфікованих кадрів у ЗНУ.

У межах розробленої нами системи підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності велика увага приділяється не лише якісному відбору наукових керівників аспірантів, але

й формуванню потужного викладацького складу для належного забезпечення освітньої складової процесу підготовки майбутніх докторів філософії. З метою отримання високих результатів навчання для викладання кожної дисципліни обираються найкращі науково-педагогічні працівники, які є найбільш компетентними у даній області, а також володіють сучасними педагогічними технологіями. Також не менш важливим фактором відбору є і наявність у них таких професійно-значущих особистісних якостей як досвід педагогічного спілкування, педагогічного такту, педагогічного цілепокладання, педагогічного мислення [8, с. 46].

Нами застосовується практика, коли з однієї дисципліни призначаються по декілька викладачів, які забезпечують викладання окремих модулів, зміст яких корелює з професійними інтересами і практичним досвідом обраних педагогів-науковців. До членів викладацької команди, крім працівників ЗНУ, залучаються і представники інших закладів вищої освіти, і професіонали-практики. Наприклад, модуль «Риторика і практика публічних виступів» в університеті викладає відома журналістка, ведуча авторської програми на каналі «Запоріжжя: UA», голова редакційної ради Національної суспільної телерадіокомпанії України.

Третьою важливою складовою кадрового забезпечення підготовки докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності є запровадження інституту наставників.

Як зазначає автор роботи [11, с. 45], до 90-х років ХХ століття у вітчизняному освітньому просторі існувала налагоджена система наставництва, орієнтована більше на виробництво і трудове виховання, ніж на задоволення особистісних потреб здобувачів вищої освіти.

Завдяки запровадженню особистісно-орієнтованого підходу це питання знов стало актуальним у вітчизняній педагогіці і йому приділяється достатньо уваги з огляду на позитивний досвід західної системи освіти. У зарубіжній педагогіці давно визнано, що наставництво або менторство чи менторинг (англ. Mentoring) є важливим чинником у становленні дослідницької кар'єри майбутнього науковця [4]. Про різні моделі менторства можна довідатися із дослідження, проведеного британськими вченими [3], а з деякими практичними механізмами постійної підтримки здобувачів вищої освіти з боку менторів – ознайомитися з іноземних публікацій [1; 2].

Під менторством у системі освіти зазвичай розуміють спеціально організовані особисті стосунки між досвідченим фахівцем і студентом-початківцем, які дають змогу останньому розвиватися професійно, академічно та особистісно [9]. У нашій практиці ми дійшли висновку, що менторські функції найкращим чином здійснюють ті ж самі науково-педагогічні працівники, які забезпечують освітню складову з питань підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. У Запорізькому національному університеті цю роль виконують викладачі модулів: «Дослідницько-інноваційна діяльність у сучасному університеті», «Дисертація як проєкт», «Механізми фінансування наукових досліджень в Україні», «Публікації у виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз даних», що є складниками навчального курсу «Основи дослідницько-інноваційної діяльності», та модулів: «Теоретичні основи проєктної діяльності», «Програми ЄС із грантової підтримки академічної мобільності та проєктів в галузі освіти», «Програми ЄС із грантової підтримки проєктів в галузі науки», що входять до курсу «Основи європейської проєктної діяльності».

Цей вибір менторів був зумовлений тим, що зазначені працівники:

- професійно та повною мірою володіють тими питаннями, що турбують аспірантів на початковому етапі підготовки в аспірантурі як викладачі тих навчальних дисциплін, що вчать їх орієнтуватися у науковому світі;

- як досвідчені педагоги, встановили партнерські відносини з майбутніми докторами філософії одразу ж після їх вступу до аспірантури, оскільки є викладачами, що забезпечують освітній процес на першому році навчання;

- мають власну історію успіху і можуть виступати взірцем для своїх молодших колег як такі, що мають серйозні професійні досягнення, серед яких: досвід наукової, науково-педагогічної, науково-організаційної роботи у закладі вищої освіти; наявність наукових статей у виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз даних; досвід участі у міжнародних та вітчизняних освітніх та наукових проєктах; до того ж вони завершують роботу над докторськими дисертаціями, тому краще за інших розуміють нагальні проблеми аспірантів і можуть надати їм кваліфіковану професійну допомогу з будь-якого питання під час індивідуальних консультацій чи дистанційно засобами електронної пошти, за допомогою телефонного зв'язку або онлайн-сервісів.

Висновки. Основними складовими системи кадрового забезпечення процесу ефективної підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності є: професійний відбір наукових керівників, що є представниками потужних наукових шкіл, якісний викладацький склад та неформальний інститут менторів з числа найдосвідченіших науково-педагогічних працівників, які мають вагомі наукові здобутки та відповідні педагогічні якості.

Використана література:

1. Byars-Winston A., Gutierrez B., Topp S., Carnes M. Integrating Theory and Practice to Increase Scientific Workforce Diversity : A Framework for Career Development in Graduate Research Training. *CBE—Life Sciences Education*. 2011. Vol. 10. P. 357–367.
2. David J. Kupfer, Schatzberg A., Dunn L., Schneider A., Moore T., DeRosier M. Career Development Institute with Enhanced Mentoring : A Revisit. *Acad. Psychiatry*. 2016. Issue 40 (3). P. 424–428. DOI: 10.1007/s40596-015-0362-5.17.

3. Lord P., Atkinson M., Mitchell H. Mentoring And Coaching For Professionals : A Study Of The Research Evidence : Research conducted by the National Foundation for Educational Research Northern Office. *National Foundation for Educational Research*. 2008. URL: <https://www.nfer.ac.uk/mentoring-and-coaching-for-professionals-a-study-of-the-research-evidence>.
4. Pfund C., Pribbenow C., Branchaw J., Miller Lauffer S., Handelsman J. The merits of training mentors. *Science*. 2006. Vol. 311. P. 473–474.
5. Travaglianti F., Babic A., Hansez I. Relationships between employment quality and intention to quit: focus on PhD candidates as traditional workers. *Studies in Continuing Education*. 2018. Vol. 40. № 1. P. 115–131. DOI: 10.1080/0158037X.2017.1396448.
6. Котляров И. Д. Проблемы осуществления научного руководства соискателями ученой степени кандидата наук. *Образование и наука*. 2010. № 11 (79). С. 98–106.
7. Положення про наукові школи Запорізького національного університету. *Запорізький національний університет*. URL: <https://www.znu.edu.ua/ukr/sci/1363>.
8. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261. *Законодавство України*. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF>.
9. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013. Вып. 4. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2171.
10. Спірін О. М., Носенко Ю. Г., Яцишин А. В. Сучасні вимоги і зміст підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 56. № 6. С. 219–239.
11. Фаляхов И. И. Диверсификация моделей наставничества: ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности. *Казанский педагогический журнал*. 2016. № 2. С. 45–49.
12. Эрнштейн Л. Б. Результативность деятельности аспирантуры и необходимость разработки общей теории научного руководства. *Педагогическое образование в России*. 2011. № 4. С. 218–223.
13. Ярошенко О. Г. Освітнє середовище науково-дослідницької діяльності в університеті: сучасні виклики. *Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів* : монографія / авт.: О. І. Бульвінська, Н. О. Дівінська, Н. О. Дяченко, О. В. Жабенко, І. О. Линьова, Ю. А. Скиба, Г. П. Чорнойван, О. Г. Ярошенко; за ред. О. Г. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. С. 6–26.

References:

1. Byars-Winston A., Gutierrez B., Topp S., Carnes M. Integrating Theory and Practice to Increase Scientific Workforce Diversity : A Framework for Career Development in Graduate Research Training. *CBE—Life Sciences Education*. 2011. Vol. 10. P. 357–367.
2. David J. Kupfer, Schatzberg A., Dunn L., Schneider A., Moore T., DeRosier M. Career Development Institute with Enhanced Mentoring : A Revisit. *Acad. Psychiatry*. 2016. Issue 40 (3). P. 424–428. DOI: 10.1007/s40596-015-0362-5.17.
3. Lord P., Atkinson M., Mitchell H. Mentoring And Coaching For Professionals : A Study Of The Research Evidence : Research conducted by the National Foundation for Educational Research Northern Office. *National Foundation for Educational Research*. 2008. URL: <https://www.nfer.ac.uk/mentoring-and-coaching-for-professionals-a-study-of-the-research-evidence>.
4. Pfund C., Pribbenow C., Branchaw J., Miller Lauffer S., Handelsman J. The merits of training mentors. *Science*. 2006. Vol. 311. P. 473–474.
5. Travaglianti F., Babic A., Hansez I. Relationships between employment quality and intention to quit: focus on PhD candidates as traditional workers. *Studies in Continuing Education*. 2018. Vol. 40. № 1. P. 115–131. DOI: 10.1080/0158037X.2017.1396448.
6. Kotljarov I. D. Problemy osushhestvleniya nauchnogo rukovodstva soiskateljami uchenoj stepeni kandidata nauk [Problems of conducting scientific management by candidates of a scientific degree of the candidate of sciences]. *Obrazovanie i nauka*. 2010. № 11(79). P. 98–106 [in Russian].
7. Polozhennia pro naukovi shkoly Zaporizkoho natsionalnoho universytetu [Regulations on scientific schools of Zaporizhzhia National University]. *Zaporizhzhia National University*. URL: <https://www.znu.edu.ua/ukr/sci/1363> [in Ukrainian].
8. Pro zatverdzhennia Porjadku pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta doktora nauk u vyshchikh navchalnykh zakladakh (naukovykh ustanovakh) : Postanova Kabinetu Ministriv vid 23.03.16 r. № 261. [On Approval of the Procedure for Preparing Graduates of Higher Education for the Degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in Higher Educational Institutions (Scientific Institutions) : Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine. 23.03.16. № 261] *Zakonodavstvo Ukrainy*. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF> [in Ukrainian].
9. Sokolova E. I. Analiz terminologicheskogo rjada «kouch», «mentor», «t'jutor», «fasilitator», «jedvajzer» v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya [The analysis of terminological row «coach, mentor, tutor, facilitator, advisor» within the frame of lifelong learning]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2013. No. 4. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2171 [in Russian].
10. Spirin O. M., Nosenko Ju. Gh., Jacyshyn A. V. Suchasni vymoghy i zmist pidghotovky naukovykh kadriv vyshhoji kvalifikaciji z informacijno-komunikacijnykh tekhnologij v osviti [Current Requirements and Contents of Training of Qualified Scientists on Information and Communication Technologies in Education]. *Informacijni tekhnologiji i zasoby navchannja*. 2016. Vol. 56. No 6. P. 219–239 [in Ukrainian].
11. Faljahov I. I. Diversifikacija modelej nastavnichestva: mentor, t'jutor, kouch, fasilitator i identifikacija ih gotovnosti k osushhestvleniju nastavnicheskoi dejatel'nosti [The Diversification Of Mentoring Models : Mentor, Tutor, Coach, Facilitator And Their Readiness Identification to Implement Mentoring Activities]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016. No. 2. P. 45–49 [in Russian].
12. Jernshtejn L. B. Rezul'tativnost' dejatel'nosti aspirantury i neobhodimost' razrabotki obshhej teorii nauchnogo rukovodstva [Efficiency of Post-Graduate Education and the Necessity of Development of the General Theory of Scientific Management]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2011. No. 4. P. 218–223 [in Russian].
13. Jaroshenko O. Gh. Osvitnje seredovyshhe naukovo-doslidnyckoji dijajlnosti v universyteti: suchasni vyklyky [Educational environment of research at the university: current challenges]. *Konceptija ta metodologhija realizaciji naukovo-doslidnyckoji dijajlnosti sub'ektiv navchaljno-vykhovnogho procesu universytetiv*: monografija / avt.: O. I. Buljvinsjka, N. O. Divinsjka, N. O. Djachenko, O. V. Zhabenko, I. O. Lynjova, Ju. A. Skyba, Gh. P. Chornojvan, O. Gh. Jaroshenko; za red. O. Gh. Jaroshenko. Kyiv.: Instytut vyshhoji osvity NAPN Ukrajinu. 2016. P. 6–26 [in Ukrainian].

Meniailo V. I. Theoretical and practical aspects of staffing of the process of preparation of the training of the future doctors of philosophy for research and innovation activity

The paper describes theoretical approaches and practical experience of the Zaporizhzhia National University of staffing of the training of the future PhD for research and innovation activity. The solution of this issue is considered in three aspects: appointment of scientific supervisors for graduate students, selection of academic staff for the teaching of disciplines focused on forming readiness for research and innovation activity, as well as the introduction of an informal institute of mentoring in the first year of postgraduate study. The article formulates the requirements for scientific supervisors for postgraduate students, including: fluency in the current state of research in the chosen field of science, significant scientific achievements, organizational qualities, knowledge of a foreign language, scientific reputation, affiliation to a recognized scientific school. The main criteria of selection of teachers is the maximum correspondence of professional experience and the results of the professional activity content to the courses offered by the educational component (this can be achieved by the division of disciplines into modules, each of which is provided by a separate teacher, most closely related to the subject of the module), the possession of modern pedagogical technologies and relevant pedagogical qualities. Professors of other institutions of higher education and practitioners may be involved in teaching courses. In order to support postgraduate students, it is proposed to introduce an institute of mentors as an effective mechanism for the professional formation of young scientists. It is shown that the functions of the mentors can be carried out by the teachers. These lecturers provide teaching of research and innovation disciplines in the first year of postgraduate training by providing individual consultations, both on-site and distance. The main requirement for mentors is the presence of their own history of professional success in the scientific sphere and the desire to share it with their younger colleagues.

Key words: Doctor of Philosophy, Scientific supervisor, PhD-student, Research and Innovation Activity, Mentor.

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.31>

Михайлішина К. І.

АНАЛІЗ ЕЛЕМЕНТІВ СУЧАСНОГО УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЙОГО ОРГАНІЗАЦІЯ

Пошук перспективно нових методик викладання англійської мови в середній і старшій школі в сучасному світі зумовлює постійну модернізацію та вдосконалення освітнього процесу. Сьогодні ми переважно спостерігаємо залежність від системи освіти минулого століття: наявні в українській школі способи викладання іноземної мови переважно застарілі. Проблема викладання іноземної мови у вітчизняній науково-педагогічній літературі висвітлена досить широко (Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко та ін.), різні аспекти вивчення англійської мови проаналізовано в численних зарубіжних дослідженнях (А. Абрамс (A. Abrams), Л. Бахман (L. Vachman), М. Хоккетт (M. Hockett) та ін.). Проте наукове осмислення й застосування сучасних зарубіжних методів навчання іноземних мов в школах України зустрічається лише в окремих наукових розвідках. Відповідно, існує потреба в оновленні програм з методики викладання іноземних мов в українських навчальних закладах. Стаття присвячена аналізу елементів сучасного уроку англійської мови та способів упровадження цих елементів у навчальний процес. Розкрито мету й завдання основних принципів та етапів сучасного уроку з англійською мовою. На основі спостереження під час практики й аналізу результатів анкетування учнів напередодні та після введення зазначених методів у навчальний процес охарактеризовано ефективність запроваджених методик (на прикладі групи учнів онлайн-школи англійської мови Skyeng). Визначено недоліки в організації та проведенні уроків з іноземної мови в школах, окреслено шляхи підвищення ефективності занять. Дослідження може зацікавити методистів і вчителів іноземної мови. Основні положення, рекомендації та висновки, викладені в дослідженні, можуть бути використані в навчальному процесі, а також розширити, змінити методику викладання іноземної мови.

Ключові слова: англійська мова, методи навчання, технології, лексика, граматики, читання, аудіювання, тайм-менеджмент.

Пошук перспективно нових методик викладання англійської мови в середній і старшій школі в сучасному світі зумовлює постійну модернізацію й удосконалення освітнього процесу. Проблема підвищення якості, осучаснення навчання набуває ще більшого значення, оскільки спосіб навчання в українській школі сьогодні не мотивує дітей до навчання, учителі використовують переважно застарілі дидактичні засоби. Тобто сьогодні ми переважно спостерігаємо залежність від системи освіти минулого століття.

Відповідно до Концепції «Нової української школи» та проекту Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, модернізація освіти загалом і зокрема сучасного викладання англійської мови має сприяти вихованню таких якостей у випускника Нової української школи, як не тільки здатність сприймати й розуміти іноземну мову (далі – ІМ), а й бути готовим швидко адаптуватися до сучасного міжкультурного простору й активно взаємодіяти в ньому, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя [1].

В. Загвязинський у працях відзначав: «Нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які в таких поєднаннях ще не висувалися або ще не використовувалися, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які мають у собі прогресивне начало, що дає змогу під час зміни умов і ситуацій ефективно вирішувати завдання виховання та освіти» [2, с. 23].

Проблема викладання іноземної мови у вітчизняній науково-педагогічній літературі висвітлена досить широко (Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова, С. Потапенко, Г. Чекаль, О. Палій), різні аспекти вивчення англійської мови проаналізовано в численних зарубіжних дослідженнях (А. Абрамс (A. Abrams), Л. Бахман (L. Bachman), М. Гоцкетт (M. Hockett), С. Дукер (S. Duker), А. Палмер (A. Palmer), Ш. Ріксон (Sh. Rixon) та ін.). Проте наукове осмислення й застосування сучасних зарубіжних методів навчання іноземних мов у школах України зустрічається лише в окремих наукових розвідках.

Відповідно, існує потреба в оновленні програм з методики викладання ІМ в навчальних закладах.

Отже, актуальність дослідження зумовлена новими вимогами часу щодо підготовки майбутніх випускників НУШ, необхідністю створення відповідної методики навчання в умовах сьогодення та підготовки конкурентоспроможного випускника нової української школи.

Мета статті полягає у визначенні й теоретичному обґрунтуванні основних принципів та етапів сучасного уроку з англійською мови, апробації запропонованих сучасних зарубіжних методів навчання іноземних мов у навчальних закладах. Досягнення мети передбачає вирішення таких завдань:

1) характеристика елементів уроку англійської мови за сучасними зарубіжними методами, аналіз прикладів завдань, запропонованих у роботі.

2) експериментальна перевірка ефективності розробленої методики.

Об'єктом дослідження є урок з англійської мови, вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови. Предметом дослідження є зміст, технології та методики вдосконалення ефективності уроків і методичної компетентності вчителів іноземної мови.

Дослідження ми починаємо з характеристики елементів уроку англійської мови

1) Warm-up, lead-in. Розминка та вступ до теми.

Як warm-up, так і lead-in, використовуються вчителями на початку уроку для створення сприятливої атмосфери для навчання.

Однак розминка не завжди пов'язана з темою уроку й застосовується для того, щоб підготувати учнів до роботи.

Прикладом організації warm-up є короткий відеоролик.

При цьому рівень студентів не має особливого значення, тому що завдання відеоролика на цьому етапі – не поліпшити навички аудіювання, а викликати інтерес до цієї теми.

Щоб викликати в студентів інтерес до англійської мови та забезпечити їх мотивацією для навчання, застосовується lead-in (вступ до теми).

Наприклад, учитель моделює випадок, який може статися з учнями в реальному житті. Це стимулює учнів до навчання, поглиблення своїх знань [5].

2) Task setting.

Можливо, найважливішим моментом, який визначає, наскільки успішно учні вчать, є те, як учитель планує свої інструкції до заняття.

Для кращого засвоєння інформації вказівки мають бути короткими та простими, під час надання інструкцій учитель має розмовляти трохи повільніше, після надання вказівок необхідно поставити учням кілька простих запитань, щоб перевірити, чи вони зрозуміли, замість того щоб повторювати одне й те саме питання: «Do you understand?»

3) Помилки й обмовки.

Як правило, учні не можуть самостійно виправити свої помилки, адже вони роблять їх, коли намагаються сказати щось, що виходить за межі їхнього рівня знання мови на цьому етапі. Обмовки – результат втоми, напруженості або інших тимчасових емоцій чи обставин. Такі помилки можуть бути виправлені учнями, коли вони усвідомлять, що зробили їх.

Найголовнішим у виправленні вчителем помилок є надання учневі можливості самому виправити їх для розуміння ступеня засвоєння учнем матеріалу.

Для цього вчитель може, наприклад, повторити все речення, у якому була допущена помилка, або тільки неправильну його частину, вказати на артикль, який пропущений, за допомогою паузи, щоб показати розрив, що необхідно заповнити.

4) Граматика.

У сучасній практиці викладання за комунікативною методикою можна виділити дедуктивний та індуктивний підходи до викладання граматики [6]:

1. Дедуктивний підхід полягає в тому, що вчитель спочатку пояснює граматику, а учні на основі правил закріплюють свої знання. Такий метод заощаджує час і дає більше часу для практики мовлення, що робить його ефективним підходом для учнів нижчого рівня.

2. Індуктивний підхід полягає в тому, що правило визначається учнями за допомогою певної форми керованого вчителем відкриття (вчитель дає студентам можливість відкрити для себе правило), він часто виявляється більш результативним для студентів, які вже мають певну базу.

5) Лексика.

Існує чимало методів ефективного ознайомлення учнів із новою лексикою без використання рідної мови або перекладу.

Ілюстрація, пантоміма, синоніми, антоніми, використання слів, значення яких учні вже знають, у поясненні інших.

6) Читання та аудіювання.

Одним із найефективніших методів опрацювання аудіювання та читання є попереднє ознайомлення учнів із новою лексикою з тексту: учні можуть зіставити слова з їх значеннями або ілюстраціями перед презентацією повного тексту.

Окрім безпосередньої роботи на уроці, вчитель також має використовувати такі основні стратегії покращення навичок читання та аудіювання:

1. Заохочення учнів читати для задоволення, не тільки для навчання.
2. Спонування учнів шукати такі ключові слова, як іменники, дієслова, прикметники та прислівники, оскільки ці слова дають основну інформацію.

3. З'ясування інформації, що учні вже знають із цієї теми.

7) Teacher Talking Time.

У практиці викладання за комунікативною методикою існують такі поняття, як Teacher Talking Time (час, протягом якого говорить вчитель) і Student Talking Time (час, протягом якого говорить учень). Учителю необхідно пояснити матеріал максимально доступно, і саме на його вимову й побудову речень орієнтуються учні, але учні не досягнуть прогресу в іноземній мові, якщо весь урок буде говорити тільки вчитель.

Рекомендований відсоток використання рідної мови вчителем під час занять [3]:

- Beginner – менш ніж 40 %;
- Elementary – менш ніж 30 %;
- Pre-intermediate – 20 %;
- Intermediate – 10 %;
- Upper-intermediate – 5 %.

Рекомендований відсоток використання рідної мови учнем під час занять:

- Beginner – не більш ніж 50 %;
- Elementary – не більш ніж 40 %;
- Pre-Intermediate – не більш ніж 30 %;
- Intermediate – не більш ніж 15 %;
- Upper-Intermediate – краще уникати вживання рідної мови.

Для викладача Student Talking Time може допомогти зрозуміти, наскільки матеріал засвоєний учнями. Х'ю Деллар, автор навчального комплексу «Outcomes» і засновник Lexical Lab, пропонує використовувати техніку Triple X («Потрійний Екс») [4]:

1. Explaining (пояснити).
2. Exemplifying (навести приклад).
3. Getting the class to expand (попросити учня продовжити думку).

Отже, завданням цієї техніки є зведення Teacher Talking Time до розумного мінімуму, у середньому не більш ніж 30 % уроку, як рекомендує Британська Рада. Звісно, необхідно враховувати специфіку уроку й рівень учнів.

Як цього досягти:

1. Використовувати замість монологу техніки scaffolding і elicitation, підтримувати учня й допомагати йому знайти потрібне слово. Наприклад, ваш учень розповідає про те, як він провів свої вихідні, і трохи плутається в словах і виразах. Ненав'язливо виправте граматику. Наприклад: Учень: «I taked my wife with me». Учитель: «Wow! You took your wife with you. You had a proper family day-off!» Тут учитель виступає в ролі активного слухача, водночас спрямовуючи відповіді учня.

2. Намагайтеся не стверджувати, а переформулювати твердження в запитання. Наприклад, замість «It is really difficult to learn something from scratch» краще сказати: «Do you think that it is really difficult to learn something from scratch? What's your opinion about this?»

3. Коли ви підводите підсумки уроку, попросити учнів зробити це самостійно: «What do you think we have learnt today? Why do we need to know this rule?»

4. Використовуйте техніку storytelling. Якщо ви розповідаєте щось, спонукайте учня бути активним слухачем. Стимулюйте запитання, зверніться з проханням придумати варіанти розвитку подій. Наприклад: «I could not sleep last night. What do you think was the reason for that?»

Для підтвердження нашої гіпотези ефективності сучасних зарубіжних методів навчання іноземних мов проведено експериментальне дослідження протягом 3 місяців в онлайн-школі Skyeng.

Нами обрана група учнів із 6 школярів від 12 до 16 років із такими спільними характеристиками:

1. Рівень володіння англійською мовою Low Pre-Intermediate.
2. Додатково не вивчали англійської мови поза школою.
3. Ініціаторами підвищення знань учнів на початку навчання виступали батьки, в школярів була відсутня внутрішня мотивація до вивчення англійської.

Заняття на курсах проводилися два рази на тиждень. Критеріями для оцінювання результатів та ефективності введення сучасних зарубіжних методів навчання в цій групі були такі:

1. Підвищення оцінок у школі.
2. Стимулювання зацікавленості учнів у вивченні англійської мови.
3. Виховування внутрішньої мотивації до навчання.

Для цього розроблено й розповсюджено дві спеціальні анкети – на початок і кінець експерименту.

За результатами поточного рівня знань учнів наприкінці експерименту встановлено, що за три місяці навчання англійською два рази на тиждень учні змогли підвищити свій рівень до Pre-Intermediate/Low Intermediate, що загалом є непоганим результатом і задовольняє потреби експерименту.

За результатами анкетування учнів ми можемо констатувати, що експеримент з ефективності запропонованих у дослідженні сучасних зарубіжних методів навчання був успішним: матеріал, запропонований на заняттях, був актуальний і корисний; заняття проходили досить інтенсивно. Щодо методів формування таких навичок, як читання, аудіювання, то вони були найрезультативнішими, тоді як показник ефективності методів розвитку писемних навичок становить лише 66,7 %. Ми пов'язуємо такий результат із тим, що цьому аспекту не було приділено достатньо уваги, оскільки на заняттях ми більш концентрувалися на подоланні мовних і комунікативних бар'єрів в іноземній мові.

Висновки. Отже, шляхом аналізу сучасних зарубіжних методів навчання іноземних мов і на нашій особистій практиці ми переконалися, що сьогодні ці технології навчання є одними з найрезультативніших. Ми можемо підсумувати, що запропоновані техніки обов'язково повинні мати місце не тільки в навчальних закладах. У подальшій бакалаврській роботі ми хотіли б більш детально вивчити досвід викладання іноземної мови, зокрема англійської, закордоном і шляхи покращення методів викладання іноземної мови в школах.

Використана література:

1. Про освіту: Проект Закону України від 04.04.2016 № 3491-д. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва: Педагогика, 1982. 23 с.
3. STT. *TeachingEnglish*. British Council. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/stt>.
4. Putting our words to work: rethinking Teacher Talking Time. *Lexical Lab*. URL: <https://www.lexicallab.com/2018/05/putting-our-words-to-work-rethinking-teacher-talking-time/>.
5. Lead-in activities Archives. *Oxford ELT*. URL: <https://oupeltglobalblog.com/tag/lead-in-activities/>.
6. Inductive and deductive grammar teaching: what is it, and does it work? *Oxford ELT*. URL: <https://oupeltglobalblog.com/2015/04/24/inductive-and-deductive-grammar-teaching/>.
7. David Booth, Masayuki Hachiya. Arts Go to School: Classroom-Based Activities That Focus on Music, Painting, Drama, Movement, Media, and more. Portsmouth: Stenhouse Publishers, 2015. 55 p.

References:

1. The Law of Ukraine On Education № 3491-d of 04.04.2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Zahviazynskiy V. Y. Metodologiya y metodyka dydaktycheskoho yssledovanyia. Moskva: Pedahohyka, 1982. 23 s. [Methodology and Didactic Research methodology. – Moscow: Pedahohyka (In Russian), 1982. 23 p.]
3. STT. *TeachingEnglish*. British Council. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/stt>.
4. Putting our words to work: rethinking Teacher Talking Time. *Lexical Lab*. URL: <https://www.lexicallab.com/2018/05/putting-our-words-to-work-rethinking-teacher-talking-time/>.
5. Lead-in activities Archives. *Oxford ELT*. URL: <https://oupeltglobalblog.com/tag/lead-in-activities/>.
6. Inductive and deductive grammar teaching: what is it, and does it work? *Oxford ELT*. URL: <https://oupeltglobalblog.com/2015/04/24/inductive-and-deductive-grammar-teaching/>.
7. David Booth, Masayuki Hachiya. Arts Go to School : Classroom-Based Activities That Focus on Music, Painting, Drama, Movement, Media, and more. – Portsmouth: Stenhouse Publishers, 2015. 55 p.

Mykhailishyna K. I. The analysis of the modern English lesson components and its organization

The search for new methods of teaching English in secondary and high school in the modern world leads to continuous improvement and development of the educational process. Today, we mostly observe the dependence on the education system of the last century – the methods of teaching a foreign language prevailing in Ukrainian schools are mostly obsolete. The problem of teaching a foreign language in the national scientific-pedagogical literature is rather broadly covered (L. S. Panova, I. F. Andriyko, et al.), various aspects of studying the English language have been analyzed in numerous foreign studies (A. Abrams, L. Bachman, M. Hockett, et al.). However, scientific reflection and the use of other countries' methods of teaching foreign languages in schools of Ukraine occurs only in separate scientific investigations. Therefore, there is a need to update the programs on the teaching methods of foreign languages in Ukrainian educational institutions. Given article is devoted to the analysis of the elements of the modern English language lesson and the ways of introducing these elements into the educational process. The purpose and tasks of the basic principles and stages of the modern English lesson are described. The effectiveness of the implemented methods is described on the basis of observation in our practical research and analysis of the results of the questionnaires for students before and after the introduction of these methods in the educational process (as demonstrated by a group of students of the online English language school Skyeng). The disadvantages of organizing and conducting foreign language lessons in schools are identified, ways of increasing the efficiency of lessons are outlined. This research may be of interest to teachers and methodologists of a foreign language teaching. The framework, recommendations and conclusions presented in our study can be used in the educational process, they can also expand and change the teaching methods of a foreign language.

Key words: English language, teaching methods, teaching techniques, vocabulary, grammar, reading, listening, time management.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СОЦІАЛЬНА ПОТРЕБА СЬОГОДЕННЯ: АНАЛІЗ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Матеріали публікації присвячені аналізу теоретико-практичного досвіду формування творчої особистості дитини передшкільного віку. Натепер є соціальна потреба в особистості, яка здатна встановлювати зв'язок між незвичними явищами, подіями та ситуаціями.

Авторами статті також відзначено, що суспільство постає на шляху нового етапу розвитку, де провідну роль відіграє інформація і творчість щодо її застосування. На прикладі закордонних досліджень подано опис досвіду застосування різних форм і методів у формуванні творчої особистості.

З'ясовано, що творчість і формування творчої особистості є важливими в освітньому процесі, адже в подальшому є визначальним для формування активної життєвої позиції, принципності й послідовності, творчої особистості дитини передшкільного віку.

У статті вказано обрані авторами сім тематичних ігрових секцій («Посмішка аптекаря», «Погода в супермаркеті», «Чарівні гаджети – скачай посмішку», «Корисний фреш», «Розфарбована родина», «Розмови полиць» і «Як граються хмари»), що є віддзеркаленням соціально-важливої дійсності. Їх запропоновано використовувати в освітньому процесі з повторенням і поступовим ускладненням правил гри й вимогами для учасників-дітей передшкільного віку, що віддзеркалюють соціальну дійсність.

У висновках авторами зазначається, що розвиток творчої особистості дитини передшкільного віку має бути вдовольняючим, тобто дитина має засвоювати не лише знання, а й способи застосування цих знань у подальшій життєдіяльності. Цьому, як указують автори, сприятиме уявна ситуація, що діти здатні створювати замість реальної, а також низка дій і ролей, які виконуватимуть учасники. У цьому плані визначено перспективу продовження дослідження, що полягає в розробленні ігрових сесій, а також методичних рекомендацій для педагогів, які працюють із дітьми передшкільного віку.

Ключові слова: творча особистість, творчість, передшкільний вік.

У сучасний період активізації соціально-комунікативного розвитку українського суспільства вагомим значення набувають творчість і процес формування творчої особистості, що має бути розпочатий ще в період дитинства. До речі, за новою редакцією Закону України «Про дошкільну освіту» (ч. 4 ст. 4), відбулися оновлення. Так, наприклад, у статті про «Вікову періодизацію» відтепер вказано такі періоди: діти до 1 року – це немовлята, від 1 до 3 років – це ранній вік, а 3–7 років – це передшкільний вік (охоплює такі періоди: 3–4 роки – молодший дошкільний вік, 4–5 років – середній дошкільний вік, 5–6 (7) років – старший дошкільний вік) [8].

У цьому контексті з метою наукового вивчення тематики формування творчої особистості нами проаналізовано праці закордонних учених. Актуальними для дослідження стали думки щодо творчих типів особистості, а також про те, що кожна особистість є творчою (Зоран Івцевич, Джон д. Майер, Селбі, С. Едвін, Дж. Емілі Хоутц, С. Джон та ін.). Вагомими, на наш погляд, є ідеї Р. Рагхавана про мобільні лабораторії в навчанні дітей для розвитку їхньої творчості; а також дослідження Ч. Лі-фана та Р. Штернберга, які пропонують систему «багатогранної оцінки творчості» для виявлення творчих якостей (інтелект, знання, інтелектуальний стиль поведінки, індивідуальність, мотивація особистості, соціальне середовище). Цінним для роботи став науково-практичний досвід М. Гарайгордобіля та Л. Берруеко, які виділяють ефект кооперативної творчості, тощо.

Метою статті є аналіз науково-практичного досвіду закордонних учених, де представлено сутність і соціальне значення творчості для особистості дитини передшкільного віку.

У контексті формування творчої особистості як соціальної потреби сьогодення ми звернули увагу на дослідження Зорана Івцевича, Джон д. Майера, які вказують на такі три творчі типи особистості: у сфері мистецтва, у сфері інтелектуального досягнення й у сфері повсякденного життя. Учені зазначають, що будь-яка особистість може водночас належати до декількох типів (демонстрація творчості в декількох доменах) або лише до єдиного домену-специфічного типу [3]. Відповідно до цього, нам імпонує думка вчених про щоденну творчість. Згідно з думкою Зорана Івцевича та Джон д. Майера, структура особистості представлена п'ятьма широкими галузями:

- а) емоції та мотивація поведінки;
- б) процеси пізнання інформації (розумові здібності, уявлення про себе, інших і світ);
- в) соціальне вираження (соціальні навички та ідентифікація із соціальними ролями);
- г) саморегуляція;
- д) уся особистість належить до великих ознак, що перекривають множинні функції.

Так, наприклад, оригіналом і відповідним продуктом мистецької творчості може бути картина, виставлена в художній галереї, але вона також може бути і як приклад творчості інтелектуального досягнення, тобто пристроєм, що допомагає дитині-інваліду пересуватися. У такому разі під час оцінювання множинної

сфери художньої та інтелектуальної творчості оцінюються й поведінка і стиль життя особистості, що, на наш погляд, є вкрай актуальним в умовах соціокультурного розвитку сьогодення [3, с. 68].

Те, що «творчою можна вважати будь-яку особистість», доведено результатами досліджень Селбі, С. Едвін, Дж. Емілі Хоутц, С. Джон у ході комплексного вивчення характеристик, відношень, переваг стилів і якостей, що проявляються у творчих особистостях [5, с. 15].

Загальновідомо, що творча особистість може розвиватися під керівництвом творчого педагога. У цьому руслі ми проаналізували й праці вчених з Нової Зеландії, які в процесі дослідження якості навчання в освітньому просторі наголошують на необхідності залучення творчості до викладання навчальних дисциплін. Це означає, що перегляд навчальної програми, на думку вчених, «гарантує не тільки високі результати та різноманітність у навчанні, а й можливість творчим викладачам розвивати свої знання, навички, досвід» [2].

Так, наприклад, в Індії запропоновано систему «розблокування творчого потенціалу». Ученим Р. Рагханом описано використання мобільних лабораторій для навчання дітей. Автор зазначає, що «отримані знання мають енергію підтримки творчого потенціалу в галузі освіти» [7, с. 10].

Специфічну роль соціального обґрунтування соціодраматичної гри в розвитку творчості й для формування майбутніх навичок дітей підкреслювали Bergen 2002; Rubin and Howe 1986, Coplan et al. 2015. Учені зазначали, що соціодраматична гра з однолітками підтримує дивергентне мислення дітей і когнітивну гнучкість, що є основними компонентами творчості.

Для виявлення творчих якостей особистості вчені Ч. Лі-фан та Р. Штернберг пропонують систему «багатогранної оцінки творчості» (MAC Multifaceted Assessment of Creativity). Система вимірює в тестовому режимі ступінь ресурсів творчості, а саме: «інтелект, знання, інтелектуальний стиль поведінки, індивідуальність, мотивацію особистості, соціальне середовище» [5]. Ресурсом для творчості є знання. На думку Ч. Лі-фана та Р. Штернберга, існує два боки впливу знання на творчу діяльність особистості: «З одного боку, без знання не може бути творчості. Творчі ідеї та поведінка випливають частково з того, що вже відомо: з минулого знання або досвіду, а з іншого боку, засвоєна раніше інформація перешкоджає розвитку творчого потенціалу особистості, адже людина має особливий погляд на речі» [5]. Ми поділяємо думку вчених щодо останньої тези, що засвоєна інформація заважатиме особистості думати по-новому. Відповідно до цього, педагогічна діяльність має бути спрямована на постійне розширення як самої інформації, так і способів її надання, а також на можливості застосовувати отримані знання в різних сферах життєдіяльності особистості з передшкільного віку.

У працях Ж. Піаже стверджував, що результати завдань, які виконують діти, залежать від стадій розвитку [9].

Розвиток дитини передшкільного віку відбувається під впливом дорослої людини (батьків, вихователів), які сприяють наданню соціального досвіду завдяки спілкуванню з дитиною та її навчанню цього виду діяльності. Так, наприклад, М. Гарайгордобиль та Л. Берруеко виділяють ефект кооперативної творчості, що найкраще реалізується під час ігрової програми, яка спрямована на творче мислення дітей дошкільного віку [1]. Нам імпонує думка вчених, що саме кооперативна творчість порівняно з діяльністю змагального характеру є більш продуктивною та результативною для розвитку творчої особистості дитини передшкільного віку. В описі наукового досвіду М. Гарайгордобиль та Л. Берруеко вказано на ефективність щотижневих занять, що складаються з трьох фаз:

перша – фаза відкриття (5 хвилин), коли діти в колі під керівництвом педагога обговорюють мету кооперативної творчості (веселощі, створення настрою, допомогу один одному в співпраці, креативності й творчості);

друга – фаза відтворення (60 хвилин), що складається з 2 або 3 ігор. У цю фазу дорослий дає інструкції першої гри, її учасники грають. Потім діти повертаються до кола й у такому розслабленому стані сприймають подальшу інформацію дорослого щодо другої гри тощо;

третья – завершальна фаза (10 хвилин), що спрямована на аналіз та обговорення почуттів і вражень дітей. Цей досвід плануємо врахувати під час розроблення ігрових сесій творчого характеру для дітей передшкільного віку.

Про вплив дитячої творчості на прояв їхньої мудрості як соціально важливої дії вказано в дослідженні Е. Плоценік. Учена наголошує на тому, що творчість дітей виявляється в поступовому виконанні завдань, ефективність чого залежить від кількісних співвідносних факторів (здібності й можливості дитини, інтерес до завдання, достатньо часу для виконання завдання, досвід індивіда у вирішенні проблем, надійність, об'єктивність і відповідальність за навчальний і/або діагностичний процес особи, яка готує й використовує діагностичні завдання) [4].

Отже, для формування творчої особистості дитини передшкільного віку в дослідженні за основу пропонуємо обрати сім тематичних ігрових секцій, що є віддзеркаленням соціально важливої діяльності («Посмішка аптекаря», «Погода в супермаркеті», «Чарівні гаджети – скачай посмішку», «Корисний фреш», «Розфарбована родина», «Розмови полиць» і «Як граються хмари»).

Підкреслимо, що ці теми є тричі повторювальними, щоразу з певними ускладненнями в правилах гри та вимогами для учасників-дітей передшкільного віку.

Так, наприклад, для дітей молодшого дошкільного віку (3–4 роки) ігрова секція на тему «Корисний фреш» може бути представлена двома іграми. Проаналізуємо сутність гри «Хованки». На аркушеві нама-

льованого фрукти та ягоди, що дуже щільно прилягають один до одного. Правила гри: визначити кількість і назвати все, що вдалося побачити.

Надалі дітям середнього дошкільного віку (4–5 років) цю саму ігрову секцію творчого характеру дещо ускладнено за кількістю ігор (їх уже має бути чотири) і за їх складністю. Наведемо опис уже відомої гри «Корисний фреш», але з більш ускладненими правилами. За попередньою бесідою вихователь нагадує дітям про значення слова «фреш», про способи його виготовлення тощо. Гру можна проводити як на повітрі, так і в приміщенні. Діти розміщуються колом. Ведучий має тримати картку, де зображено фрукти та ягоди, і говорить речення: «На сніданок фреш із ...» (називає ягоду чи фрукт). У цей час діти мають розміститися так, щоб показати про що йдеться мова, «утворивши» всі разом відповідь.

І, відповідно, діти старшого дошкільного віку (5–7 років) мають також випробувати грою секцію «Корисний фреш», що вже складається з п'яти-шести ігор. Зазначимо на низці ускладнень, що рекомендуємо для цієї вікової категорії дітей.

По-перше, ми пропонуємо розподілити учасників на дві команди. По-друге, для тої ж гри «Корисний фреш» як інвентар можна використати пластикові посудини (склянки тощо).

Завдання для гравців: кожна команда має бути розподілена ще на три групи (по 2–3 учасники). Надалі вихователь пропонує обговорити цінність фрешу для здоров'я дитини й загалом усієї родини. Можна запитати дітей, чи готують батьки вдома фреш, а потім запропонувати зробити це зараз. Уся команда має виконати три різні дії, тобто учасники мають самі домовитися між собою про те, хто і що має робити.

Діти мають уявити, що вони працюють у кафе, де треба приготувати фреш. Наприклад, якщо команда складається з 9 дітей, то в цій грі будь-які три дитини мають розподілити фрукти та ягоди в рівній кількості на 4 склянки, далі три наступні учасники мають оформити меню, тобто намалювати склянку з тими фруктами і ягодами, що запропоновано в кафе. А вже потім три дитини мають по черзі перенести ці склянки до замовників. Правила можна корегувати й доповнювати додатковими завданнями.

У працях Д. Ельконін зазначав, що саме гра є «арифметикою соціальних взаємин», засобом формування дитячого колективу, адже вона потребує переживань, узгодженості дій тощо. Ми поділяємо думку, що соціально-педагогічна цінність творчої гри як засобу формування творчої особистості полягає й у тому, що в її процесі, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки. У ході гри дошкільники мають домовлятися, розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо.

Висновки. Отже, розвиток творчої особистості дітей передшкільного віку як соціальна потреба сьогодення визначається нами як складний і багатограний процес, ефективність якого залежить від урахування педагогами досвіду психолого-педагогічних надбань як вітчизняних, так і закордонних учених, а також пошуку нових шляхів завдяки інтеграції науково-педагогічних здобутків. На основі аналізу праць зарубіжних науковців ми можемо резюмувати таке: кожна дитина передшкільного віку є творчою особистістю. Важливим, на нашу думку, є те, що цей розвиток має бути вдосконаленням, коли дитина засвоює не лише знання, а й способи застосування цих знань у подальшій життєдіяльності. Керівництво цим процесом має відбуватися також творчо розвинутою особистістю. Тому перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні ігрових сесій, в основі чого має бути ситуативна гра творчого характеру (з алгоритмом виконання дій стосовно вікових особливостей дитини), а також у розробленні методичних рекомендацій для педагогів, які працюють із дітьми передшкільного віку.

Використана література:

1. Effects of a play program on creative thinking of preschool children M Garaigordobil, L. Berruenco. *The Spanish Journal of Psychology* Copyright 2011 by The Spanish Journal of Psychology. 2011. Vol. 14. № 2. P. 608–618.
2. Getting creative about recognising Quality teaching. *Education Today*. 2009. Issue 1. P. 14.
3. Ivcevic Z., Mayer J.D. Creative types and personality imagination, Cognition and personality. 2006–2007. Vol. 26 (1–2) 65–86. P. 65–67.
4. Płóciennik E. Children's creativity as a manifestation and predictor of their wisdom. *Thinking Skills and Creativity*. 2018. № 28. P. 14–20.
5. Revisiting the Investment Theory of Creativity. By: Li-fang Zhang; Sternberg, Robert J. *Creativity Research Journal*. 2011. Vol. 23. Issue 3. P. 229–238. 10 p. 4 Charts.
6. The Creative Personality. By: Selby, Edwin C.; Shaw, Emily J.; Houtz, John C. *Gifted Child Quarterly*. Fall. 2005. Vol. 49. Issue 4. P. 300–314.
7. Unlocking the creative potential of rural India. Raghavan, Ramji. *Education, Knowledge & Economy*. Nov. 2007. Vol. 1. Issue 3. P. 323.
8. Про дошкільну освіту: Закон України. URL: www.pedrada.com.ua/question/280-yaka-naraz-vkova-perodizatsya-v-doshklny-osvt-nova.
9. Піаже Ж. Вибрані психологічні праці. Москва, 1969.

References:

1. Garaigordobil M., Berruenco L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children *The Spanish Journal of Psychology* Copyright 2011 by The Spanish Journal of Psychology 2011, Vol. 14, No. 2, p. 608–618.
2. Getting creative about recognising Quality teaching. *Education Today* (2009), Issue 1, p. 14.
3. Ivcevic Z., Mayer J. D. (2006–2007). Creative types and personality imagination, Cognition and personality, Vol. 26 (1–2) 65–86, p. 65–67.

4. Płóciennik E. (2018). Children's creativity as a manifestation and predictor of their wisdom. *Thinking Skills and Creativity*, 28, p. 14–20.
5. Revisiting the Investment Theory of Creativity. By: Li-fang Zhang; Sternberg, Robert J. *Creativity Research Journal*. 2011, Vol. 23, Issue 3, p. 229–238. 10 p. 4 Charts.
6. The Creative Personality. By: Selby, Edwin C.; Shaw, Emily J.; Houtz, John C. *Gifted Child Quarterly*. Fall 2005, Vol. 49 Issue 4, p. 300–314.
7. Unlocking the creative potential of rural India. Raghavan, Ramji. *Education, Knowledge & Economy*. Nov 2007, Vol. 1 Issue 3, p. 323
8. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu». URL: www.pedrada.com.ua/question/280-yaka-naraz-vkova-perodizatsya-v-doshklny-osvt-nova.
9. Piazhe Zh. (1969). *Vybrani psykholohichni pratsi*. M., [in Ukrainian].

Moskaleva L. Yu., Zheinova S. S., Eremina L. E. Formation of the creative personality of preschool children as a social necessity: an analysis of foreign studies

The materials of the publication are devoted to the analysis of theoretical and practical experience of formation of a creative personality of a child of pre-school age. For today there is a social need for a person who is able to establish a connection between unusual phenomena, events and situations.

The authors of the article also noted that society is facing a new stage of development, where information and creativity plays a leading role in its application. An example of foreign studies describes the experience of applying various forms and methods in the formation of a creative person.

It has been found out that creativity and formation of a creative person is important in the educational process, since in the future it is decisive for the formation of an active vital position, principle and consistency, for the formation of a creative personality of a child of pre-school age.

The article lists the seven thematic game sections selected by the authors («Smile of the pharmacist», «Weather in the supermarket», «Magic gadgets – download a smile», «Useful fresch», «Colored family», «Talk of the shelves» and «How the clouds are playing»), which is a reflection of socially important reality. They are proposed to be used in the educational process with repetition and gradual complication of the rules of the game and the requirements for pre-school-age children, reflecting social reality.

In the conclusions, the authors state that the development of the creative personality of a child of pre-school age should be improved, that is, the child must learn not only knowledge but also the ways of applying this knowledge to further life. This, as the authors point out, will contribute to the imaginary situation that children can create instead of the real, as well as a number of actions and roles that will be performed by the participants. In this plan, the prospect of continuing the study, which consists in developing game sessions, as well as methodical recommendations for teachers working with children of pre-school age, is determined.

Key words: creative personality, creativity, pre-school age.

УДК 159.922.6-053.4:314.151.3

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.33>

Незамай М. І.

АДАПТАЦІЯ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН

Розглянуто особливості адаптації дітей із внутрішньо переміщених сімей. Розкрито вплив внутрішнього переміщення на розвиток і становлення особистості, зокрема спостерігаються труднощі з пристосуванням до нового місця, зниження активності дітей, їхніх взаємин із однолітками. Водночас наявними є страх, агресія, тривога. Визначено чинники, які впливають на успішність означеного процесу, зокрема соціально-економічний статус батьків, національна, соціокультурна та релігійна належність, вік внутрішньо переміщеної особи, ставлення місцевого населення до переселенців. Окрім того, виділено макрофактори, мезофактори й мікрофактори, які дестабілізують пристосування дітей із внутрішньо переміщених сімей (наприклад, особливості суспільства, спосіб життя, важка життєво-соціальна ситуація розвитку в умовах міграції, взаємини в родині, освітньому закладі, колективі). Підкреслено необхідність урахування означених факторів у плануванні й організації відповідної роботи з такою категорією дітей. Установлено, що заклад дошкільної освіти відіграє вкрай важливу роль в адаптації, оскільки є основною ланкою в цьому процесі й головним осередком формування нових соціальних взаємин, моральних норм, забезпечує успішну інтеграцію, знижує соціально-психологічну напруженість. Проаналізовано основні умови, мету й напрями психолого-педагогічного супроводу. Зазначено провідні принципи в організації роботи з дітьми-переселенцями, що забезпечують її ефективність. Особливий акцент зроблено на розкритті психолого-педагогічної допомоги дітям із травмою війни висококваліфікованими фахівцями, а саме: вихователями, практичними психологами, логопедами, а також описано різні види діяльності, методи та форми, які рекомендуємо застосовувати в навчально-виховній діяльності й корекційно-розвивальній роботі.

Ключові слова: внутрішньо переміщені діти, адаптація, психолого-педагогічний супровід, навчально-виховний процес, форми та методи роботи, заклад дошкільної освіти.

Інтеграція внутрішньо переміщених дітей у суспільство, полегшення їх адаптації шляхом психолого-педагогічного супроводу є особливо актуальною проблемою сучасного освітнього процесу, оскільки, згідно зі статистикою, кожна третя дитина відчуває труднощі з пристосуванням до нового місця [9, с. 276]. Окрім

того, помітними є драгітлівність, агресія, низький рівень взаємин із ближніми, відсутність позитивних емоційних реакцій, активності.

Вищесказане зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів, методів вирішення означених проблем.

Це питання розглядається також на державному рівні й обґрунтоване в таких нормативно-правових документах, як Лист Міністерства освіти і науки України «Про надання психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу» (від 11.03.2014 № 1/9-135), Лист Міністерство освіти і науки України «Щодо навчання дітей військовослужбовців, які переїхали з Автономної Республіки Крим та м. Севастополя на постійне місце проживання до інших населених пунктів України» (від 02.04.2014 № 1/9-186), Лист Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи «Про посилення психологічної допомоги населенню» (від 24.02.2014 № 26), Наказ Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України» (від 02.07.2009 № 616), Національна стратегія у сфері прав людини, затверджена Указом Президента України (від 25.08.2015 № 501/2015) тощо.

Особливості соціально-психологічної адаптації означеної категорії дітей, їхні психологічні проблеми описано в працях О. Соколової, Л. Шайгерової [5, с. 49].

Дослідження моделей адаптації мігрантів представлені у роботах таких провідних науковців, як П. Бендель, Дж. Беррі, І. Бусигіна, Дж. Елейзер, Ю. Кім, П. Кузнецова, М. Миронюк, С. Татунц, І. Цапенко.

Т. Титаренко акцентує увагу на соціально-психологічній профілактиці порушень означеного процесу. Проте О. Блинова стверджує про взаємозв'язок між психологічним благополуччям та успішною адаптацією мігрантів [5, с. 48].

Певний внесок у вирішення проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей із травмою війни зробили О. Волинська, О. Колісник, Ю. Луценко, О. Панченко, О. Сімоненко та ін. Проте вони недостатньо розкрили означене питання, що зумовило вибір теми статті.

Мета статті – описати особливості адаптації дітей із внутрішньо переміщених сімей, проаналізувати основні умови й напрями психолого-педагогічного супроводу.

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «адаптація» розглядається як процес, що триває протягом короткого періоду після переміщення в нове середовище, пов'язаний із необхідністю пережити стрес від зміни місця проживання та забезпечити (притосувати) свій спосіб життя до нових умов [11, с. 60–61].

В аспекті означеної проблеми цікаві погляди Г. Левківської щодо ефективності адаптації, яка, на її думку, залежить від сприяння соціального середовища реалізаціям потреб, прагненням особистості, розкриттю її індивідуальності.

Згідно з аналізом наукової літератури, виокремлюємо чинники, які впливають на адаптацію дітей означеної категорії, й рекомендуємо враховувати їх в організації та плануванні роботи з ними. Насамперед це соціально-економічний статус батьків. Високе матеріальне становище сім'ї зазвичай сприяє легшій зміні місця проживання, проте нижчий – ускладнює цей процес. Не менш важливою є національна, соціокультурна та релігійна належність. Як відомо, серед представників внутрішньо переміщених осіб спостерігається низка етнічних меншин, зокрема кримськотатарського походження. Відповідно, ця категорія дітей обмежена у вільному використанні мови, звичаїв, традицій, що зумовлює втрату етнічної самосвідомості [7, с. 49–50]. Утім варто враховувати й вік, оскільки, чим він нижчий, тим легше проходить означений процес. Насамкінець виділяємо й ставлення місцевого населення до переселенців (мігрантофобія) [3, с. 77–79].

Окрім того, виокремлюють макро-, мезо- та мікрофактори, які дестабілізують пристосування дітей із внутрішньо переміщених сімей.

Зокрема, до макрофакторів, згідно з твердженням А. Мудрика, зараховують різноманітні особливості суспільства (наприклад, військові конфлікти) [8, с. 138]. Мезофактори полягають у зміні соціального статусу дітей, способу життя, важкій соціальній ситуації розвитку в умовах міграції. Мікрофактори впливають через взаємини дитини в сім'ї, освітньому закладі, колективі. Помітними є зниження ролі та функцій родини у становленні дошкільника, труднощі в спілкуванні з однолітками, несистематичність процесів навчання й виховання.

Запорукою успішної адаптації є оптимальна організація діяльності в закладі дошкільної освіти (далі – ЗДО), який є важливою ланкою в цьому процесі й головним осередком формування соціальних взаємин, моральних норм, успішної інтеграції, також усуває соціально-психологічну напруженість, стресовий стан, травми.

Варто відзначити, що вітчизняні дослідники Т. Титаренко, Б. Лазоренко вказують на подолання кризових життєвих ситуацій, стресу за допомогою спілкування, включення в колектив [10, с. 173]. Зауважимо, що саме цьому сприяє середовище ЗДО. Цю ідею поділяє психотерапевт О. Гуковський, який рекомендує будувати взаємини з ближніми на основі довіри.

Проте пріоритетне завдання навчального закладу стосовно внутрішньо переміщених дітей – забезпечення психолого-педагогічного супроводу, який здійснюється відповідними спеціалістами у вигляді системи комплексних видів роботи щодо їх реабілітації [2, с. 99].

Метою психолого-педагогічного супроводу є створення оптимальних умов для становлення й розвитку дошкільників, забезпечення успішної адаптації, регуляція актуального стану, відновлення та захист психічного здоров'я.

Виділяємо його основні напрями:

- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в навчальному закладі;
- надання психолого-педагогічної допомоги висококваліфікованими фахівцями (наприклад, такими як вихователі, практичні психологи, логопеди, соціальні педагоги, психотерапевти);
- застосування мультидисциплінарного підходу в навчально-виховній, корекційно-реабілітаційній роботі й соціально-педагогічній допомозі;
- налагодження емоційного спілкування та взаємин з однолітками;
- організація дозвілля й захист прав.

Зокрема, психологічний супровід включає:

Психодіагностику (обстеження психологічної, емоційної сфери та життєдіяльності дошкільників).

Психологічну просвіту батьків і педагогів.

Консультування наставників з проблем розвитку найменших членів суспільства.

Для побудови та ведення рівноправного діалогу рекомендуємо дотримуватися таких принципів: індивідуальний підхід до кожної особистості, доступність і відкритість, добровільність дітей у виборі певного виду діяльності, гуманність, законність, комплексність усіх видів послуг, забезпечення конфіденційності, підтримка учасниками навчально-виховного процесу.

Важливу роль у наданні психолого-педагогічної допомоги переміщеним дітям убачаємо в діяльності вихователя, що є ключовою в навчально-виховному процесі, оскільки передбачає організацію системи педагогічної підтримки, яка, на думку Р. Бернса та О. Бодальова, полягає у створенні доброзичливого психологічного клімату в середовищі. К. Александрова, В. Бедерханова, Ф. Кевля доповнюють її різноплановими заходами згідно з інтересами, схильностями, життєвими прагненнями дошкільників.

Беззаперечним є той факт, що відсутність соціально-педагогічної підтримки та захисту дітей-мігрантів в освітньому середовищі призводить до формування асоціальних форм активності.

Необхідною є й діяльність практичного психолога, яка полягає в індивідуальній, груповій і розвивальній роботі з дошкільниками. Важливою є його бесіда з батьками про нові умови проживання, індивідуальні особливості дитини, а також співпраця з усіма учасниками навчально-виховного процесу з метою підвищення психологічної освіти (наприклад, міні-лекторії, інформаційні брошури, вечори запитань і відповідей, засідання «круглого столу», анкетування педагогів і батьків).

Однак головним у роботі є проведення діагностики психоемоційного стану дошкільників. Її рекомендуємо здійснювати за допомогою низки методик: визначення рівня тривожності, агресивності в дітей, сімейної ситуації, ставлення дитини до найближчих людей (методика «Малюнок сім'ї»); з'ясування особистісних рис і проблем дитини (методика «Дім-Дерево-Людина»); тест на вимірювання самооцінки, вивчення мотиваційної сфери, пізнавальної активності (опитувальник Б. Пашнева) тощо.

Доцільною буде й організація інформаційно-просвітницьких заходів для батьків, на яких вони навчатимуться доступно пояснювати дітям події сьогодення, як варто реагувати на конфлікти, як не нашкодити, а, навпаки, бути корисними. Інформацію для них необхідно подавати у формі цікавої історії, гри відповідно до їхнього віку та рівня сприйняття. Доцільно зазначити, що саме така взаємодія з дошкільником сприятиме формуванню і зміцненню довірливих стосунків, знизить рівень агресивності.

Не менш важливою є робота логопеда, яка полягає в постановці звуків, покращенні вимови дошкільників, розвитку їх комунікації, адже, як відомо, означена категорія дітей має безліч проблем мовленнєвого характеру (наприклад, заїкання, боязнь у висловленні власної думки) тощо.

Щодо створення сприятливого мікроклімату в навчально-виховному закладі, то йому сприятиме стиль спілкування педагога, його поведінка, яка є взірцем для дітей, використання різноманітних прийомів їх об'єднання, організація педагогічних ситуацій, розваг.

Активною й водночас продуктивною формою роботи з дошкільниками є ранкові зустрічі, що дають можливість розпочати кожен новий день цікаво з позитивними емоціями. Їх рекомендуємо проводити для налагодження спілкування та об'єднання колективу дітей. Окрім того, забезпечують розвиток уміння слухати, аналізувати, збільшують словниковий запас. Її структурними компонентами є вітання, обмін інформацією, групове заняття, щоденні новини, які взаємопов'язані й поступово переходять з одного етапу в інший.

Найпоширенішими формами організації дозвілля є спортивні та культурно-масові заходи. Їх рекомендуємо проводити в навчальних закладах з метою ознайомлення з історією, традиціями, менталітетом і культурою певного регіону, що позитивно впливає на процес їх інтеграції в нове середовище.

Особливості корекційно-розвивальної роботи розглядаємо крізь призму таких видів діяльності, як гра, ліплення, малювання, взаємодія з піском, водою, заняття з фізичної культури.

Зокрема, сюжетно-рольові ігри сприяють формуванню позитивних взаємин з однолітками й дорослими. Зокрема, ігри-драматизації на основі розігрування казки активізують уяву дитини, виявляють та усувають дитячі страхи, тривогу, налагоджують спілкування з оточуючими, сприяють підвищенню самооцінки дошкільника, їх креативності. Завдяки створеному ігровому образу дитина вивільняє негативні емоції під час розігрування проблемної ситуації, вчиться керувати своїм станом, виражати почуття й емоції. Утім саме казки дають змогу в нетравмуючий спосіб розповісти про ситуацію в країні, оскільки в них завжди добро торжествує над злом, що є важливим у корекції емоційного дискомфорту.

Малювання руками, пальцями є дієвим арт-терапевтичним засобом для подолання несприятливої ситуації, пригнічених почуттів, водночас сприяє тісному контакту зі своїми емоціями та бажаннями.

Етно-арт-терапія забезпечує розкриття власного внутрішнього світу, знімає психічне напруження, підвищує національно-патріотичні почуття. Писанкарство передбачає ознайомлення дітей із основами техніки, традиційним значенням символів, кольорів. Надалі відбувається технічна підготовка до цього процесу та безпосередня індивідуальна образотворча діяльність, яка сприяє висловленню власних думок, переживань, що постає передумовою для внутрішньо групової комунікації [6, с. 112].

Крім того, піскова терапія допомагає в ігровий спосіб розповісти про свої проблеми, травми, фантазії, перебороти емоційне напруження. Її складниками є три стадії: «хаос», «боротьба» й «вирішення конфлікту». На першій стадії помітним є безладне розставлення іграшок, перемішування їх із піском, що свідчить про тривогу, недостатню позитивну внутрішню динаміку. Проте на наступній стадії спостерігається несвідоме перенесення внутрішнього конфлікту на пісок у вигляді сутички між істотами, згодом з'являється герой, який відновлює справедливість. І насамкінець вирішується конфлікт, настають мир і спокій.

Також доцільним методом у роботі з означеною категорією дітей є лялькотерапія, яка сприяє успішній адаптації та водночас усуває конфлікти. Головна ідея – виготовлення ляльки, яка сприймається як захисник, друг або ж гнів, надалі пропонується робота з нею, під час якої діти повідомляють, чому їхня лялька має саме такий вигляд, що відчувають у той момент, а також висловлюють свої наміри щодо подальших дій із нею [A250, с. 104–105].

Звертаючись до зарубіжного досвіду роботи з дітьми, травмованими війною, знаходимо такі моделі їх психосоціальної реабілітації.

Грузинські автори Н. Сарджвеладзе, З. Бебераджвілі та ін. розглядають допомогу означеній категорії дітей не лише у відновленні їх соціального та побутового функціонування, а й духовного світу також.

Дослідники наголошують на комплексному підході, що передбачає мобілізацію як внутрішніх процесів, так і зовнішнього середовища – сім'ї, педагогів [12, с. 195].

Представлена модель охоплює роботу над поведінкою, емоціями, пізнавальними функціями, системою цінностей, особистісною ідентичністю й передбачає такі основні форми роботи:

- групова робота (тренінги на розвиток комунікативних навичок, корекцію поведінкових, емоційних і когнітивних проблем і формування творчих здібностей дітей);
- масова робота – передбачає залучення дітей і батьків до спільних заходів з місцевим населенням. Окрім того, важлива інформаційна робота з батьками щодо підвищення їхньої компетентності з дитячої психології;
- індивідуальна робота з дітьми з метою психотерапевтичної допомоги.

Також автори підкреслюють вагомість роботи з педагогами для підвищення їх чутливості до психологічних особливостей дітей-переселенців, а також засвоєння навичок і вмінь, що сприятимуть регулюванню стосунків між дітьми [12, с. 195–196].

2. Наступною є психосоціальна модель розвитку стійкості дитини, її автором є нідерландський дослідник М. Еувема. Основу концепції становить поняття «стійкість», що дає змогу долати певні перешкоди. Стійкість дитини підсилює батьківська компетентність у подоланні труднощів, підтримка (фізична, моральна, психологічна), взаємодія з однолітками на основі рівності, дотримання режиму дня [12, с. 197–198].

3. Ненасильницький метод спілкування (NVC) американського психолога М. Розенберга ґрунтується на принципі визнання цінності кожної людини і створення «позитивного клімату» в групі, що передбачає можливість побудови конструктивного діалогу [12, с. 200].

NVC є ефективним інструментом комунікації в психотерапевтичній моделі реабілітації дітей (музичній терапії), оскільки допомагає спілкуватися неупереджено, створюючи ідеальний простір для вираження потреб кожної травмованої дитини [12, с. 200].

Висновки. Отже, підсумовуючи вищесказане, варто виокремити окремі аспекти, які доцільно враховувати під час організації психолого-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених дітей, а саме: створення сприятливого середовища для розвитку дитини (сім'я, ЗДО); залучення дошкільника в різні форми та види діяльності, спрямовані на активізацію інтересів, уподобань; упровадження мультидисциплінарного підходу у роботі з означеною категорією дітей.

Використана література:

1. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник. Київ: Золоті ворота, 2015. 148 с.
2. Волинська С. Соціально-педагогічний супровід дітей та учнівської молоді з травмою війни в умовах навчального закладу. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії*: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь: ДонДУУ, 2018. 322 с.
3. Гніда Т. Б., Разводова Т. О., Тінякова А. І. Адаптація внутрішньо переміщених дітей до нових умов життя. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту: навчально-методичний посібник. Київ: Агентство «Україна», 2015. С. 176.
4. Жданович Ю. Лялькотерапія у роботі з дітьми вимушених переселенців. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії*: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь: ДонДУУ, 2018. 322 с.

5. Зінченко О. С. Теоретичні засади дослідження соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4 (29). С. 47–53.
6. Киричевська Л. Збереження психологічного здоров'я дітей етнозасобами в період ведення АТО в країні. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії*: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь: ДонДУУ, 2018. 322 с.
7. Методичний посібник з проведення тренінгу. Особливості захисту дітей в умовах збройного конфлікту на сході України: вразливість дітей, які є внутрішньо переміщеними особами. Київ, 2016. 75 с.
8. Мудрик А. В. Социальная педагогика. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
9. Новікова О. Ф., Амоша О. І., Антонюк В. П. Внутрішньо переміщені особи: від подолання перешкод до стратегії успіху: монографія / НАН України, Ін-т економіки пром-сті. Київ, 2016. 448 с.
10. Титаренко Т. М. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: навчальний посібник. Київ: Міленіум, 2011. 272 с.
11. Тітар І. О. Поняття та критерії адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених осіб і умови скасування статусу переселенця. *Український соціум. Серія «Соціологія»*. 2016. № 4 (59). С. 57–68.
12. Чуйко О. В. Зарубіжні моделі психосоціальної реабілітації дітей, травмованих війною. *Український психологічний журнал*. 2017. № 1 (3). С. 192–203.

References:

1. Voznecenska O. L., Sydorkina M. Y. Art-terapiya u podolanni psichichnoi travmy: Praktychny posibnyk. Kyiv: Zoloti vorota, 2015. 148 s.
2. Volynska S. Sotsialno-pedahohichnyy suprovid diteu ta uchnivskoi molodi z travmou viuny v umovax navchalnoho zakladu. Psyhosotsialna pidtrymka osob z travmou viuny: miznarodnyu dosvid ta ukraïnski realii: zbirnyk materialiv, dopovideu Vseukraïnskoi naukovo-praktychnoi konferensii, m. Mariupol, 28 luytoho 2018 r. Mariupol: DonDUU, 2018. 322 s.
3. Hnida T. B., Razvodova T. O., Tiniakova A. I. Adaptasia vnutrishnio perenichenyx diteu do novyx umov zyttyia. Sotsialno-pedahohichna ta psyholohichna dopomoha simiam z ditmy v period viuskovoho konfliktu: navchalno-metodychnuy posibnyk. Kyiv: Ahentstvo «Ukraina», 2015. S. 176.
4. Zdanovych Uy. Lialkoterapia u roboti z ditmy vymuchenyx pereselentsiv. Psyhosotsialna pidtrymka osob z travmou viuny: miznarodnyu dosvid ta ukraïnski realii: zbirnyk materialiv, dopovideu Vseukraïnskoi naukovo-praktychnoi konferensii, m. Mariupol, 28 luytoho 2018 r. Mariupol: DonDUU, 2018. 322 s.
5. Zinchenko O. S. Teoretychni zasady doslidzennia cotsialno-psyholohichnoi adaptasii vnutrishnio peremichshenyx osob. Aktualni problem sotsiolohii, psyholohii, pedahohiky. 2015. № 4 (29). S. 47–53
6. Kyrychevska L. Zberezhennia psyholohichnoho zdorovia ditey etnozashobamy v period vedennia ATO v kraïni. Psyhosotsialna pidtrymka osob z travmou viuny: miznarodnyu dosvid ta ukraïnski realii: zbirnyk materialiv, dopovideu Vseukraïnskoi naukovo-praktychnoi konferensii, m. Mariupol, 28 luytoho 2018 r. Mariupol: DonDUU, 2018. 322 s.
7. Metodychny posibnyk z provedennia treninhu. Osoblyvosti zaxystu diteu v umovax zbrounoho konfliktu na shodi Ukrainy: vrazlyvist diteu, yaki ye vnutrishnio peremichshenyymi osobamy, Kyiv. 2016. 75 s.
8. Mudryk A. V. Sotsyalnaya pedahohika, Moskva: Yzdatelskyu tsentr «Akademia», 2000. 200 s.
9. Novikova O. F., Amosha O. I., Antonyuk V. P. vnutrishnio peremichsheni osoby: vid podolannia pereshkod do stratehii uspihu: monjhrafiya / NAN Ukrainy, In-t ekonomiky prom-sti. Kyiv, 2016. 448 s.
10. Tytarenko T. M. Profilaktyka porushen adaptatsii molodi do povsiakdennyx stresiv i kryzovyx zhyttevyx sytuatsiu: navch. posib., Kyiv: Milenium, 2011. 272 s.
11. Titar I. O. Poniattia ta kryterii adaptatsii uy intehtratsii vnutrishnio peremichshenyx osob i umvy skasuvannia statusu pereselentsia. Ukrainskyuy sotsium. Sotsiolohia. 2016. № 4 (59). S. 57–68.
12. Chuuyko O. V. Zarubizni modeli psyxostsialnoi reabilitatsii diteuy, travmovanyx viynuy. Ukrainskyuy psyholohichnyuy zurnal. 2017. № 1 (3). S. 192–203.

Nezamay M. I. Adaptation and psychological and pedagogical support for preschool children from internally displaced families

The article deals with the peculiarities of adaptation of children from internally displaced families. The influence of internal movement on the development and formation of personality is revealed, in particular there are difficulties with adaptation to new place, decrease of activity of children, their mutual relations with peers. At the same time, there is fear, aggression, anxiety. The factors influencing the success of the mentioned process, in particular, the socio-economic status of parents, national, socio-cultural and religious affiliation, the age of the internally displaced person, the attitude of the local population towards the settlers, are determined. In addition, macro factors, mesofactors and microfactors that destabilize the adaptation of children from internally displaced families (for example, societal features, lifestyle, difficult life and social situation of development in the conditions of migration, family relationships, educational institutions, collectives) are highlighted. The necessity of taking into account the mentioned factors in planning and organizing the appropriate work with such a category of children is emphasized. It has been established that pre-school establishments play an extremely important role in adaptation, as it becomes the main link in this process and the main focus of the formation of new social relationships, moral norms, ensures successful integration, reduces socio-psychological tension. The basic conditions, the purpose and directions of psychological and pedagogical support are analyzed. The guiding principles in the organization of work with migrant children are provided, which ensure its effectiveness. Particular emphasis is placed on the disclosure of psychological and pedagogical assistance to children with trauma of war by highly skilled specialists, namely: educators, practical psychologists, speech therapists, and also describes different types of activities, methods and forms that we recommend to use in educational activities and corrective and development work.

Key words: internally displaced children, adaptation, psychological and pedagogical support, educational process, forms and methods of work, institution of pre-school education.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Розкривається сутність і структура професійної культури майбутніх викладачів музичного мистецтва, яка містить професійні компетенції, без яких майбутній фахівець не спроможний досягти творчої самореалізації в діяльності, та професійно значущі особистісні якості, що виявляють ступінь готовності фахівця до професійної діяльності. Аналізується процес формування професійної культури викладача в єдності взаємодіючих структурних і функціональних компонентів. Акцентується увага на таких професійних якостях, як здатність до творчого самовираження, здатність до практично-результативної спрямованості, саморозвитку й самореалізації майбутніх фахівців у професійній діяльності. Комплекс моральних та естетичних особистісних якостей стане фундаментом для формування високого рівня самоорганізації професійної діяльності. У свою чергу ця діяльність буде ефективною й результативною, якщо суб'єкт цього процесу буде професіоналом своєї справи, який володіє загальною культурою та професійними знаннями з основних напрямів педагогічної практики (теорія та методика викладання, вікова психологія, вікова фізіологія, основи етики й естетики, основи філософії та соціології).

Професійна культура особистості викладача музичного мистецтва поєднує в собі функції педагога та музиканта. Передаючи надбання як педагогічної, так і мистецької культури суспільства, він є носієм високої художньої культури, творцем музичного мистецтва, тому автор звертає увагу на значущість оволодіння художньо-інтерпретаційними компетенціями, що спрямовані на розвиток внутрішнього світу учня, його здатності до адекватного сприйняття, інтерпретації та творення, глибокого розкриття й розуміння художньо-образного змісту музичного твору, до створення неповторної атмосфери художньо-творчого спілкування, унаслідок чого вдосконалюються особистісні якості, формується духовний світ особистості. Розкриваються поняття «педагогічна майстерність» і «педагогічна компетентність».

Ключові слова: культура, професійна культура, педагогічна майстерність, педагогічна компетентність, викладач музичного мистецтва.

Одним з основних завдань модернізації системи вищої освіти, окреслених у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, є інтеграція в європейський і соціокультурний простір. Це вимагає якісної підготовки майбутніх фахівців із високим рівнем сформованості професійної культури, здатних до творчого самовираження, практично-результативної спрямованості, глибокого оволодіння та засвоєння культурного досвіду як трансляції цілісної картини світу, саморозвитку й самореалізації в життєдіяльності.

Ця проблема значно актуалізується у процесі підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва, професійна діяльність якого спрямована на розвиток внутрішнього світу учня, його здатності до адекватного сприйняття, інтерпретації та творення, глибокого розкриття й розуміння художньо-образного змісту музичного твору, до створення неповторної атмосфери художньо-творчого спілкування, унаслідок чого вдосконалюються особистісні якості, формується духовний світ особистості.

Мета статті – розглянути сутність і структуру професійної культури майбутніх викладачів музичного мистецтва.

Феномен професійної культури досліджувався в різних галузях науки: у філософії (В. Біблер, М. Каган та інші вчені), у психології (Л. Виготський та інші науковці), у педагогіці (С. Гончаренко, І. Зязюн та інші автори). Вивченню професійної культури майбутніх фахівців різних професій присвячені наукові праці В. Андрущенко, Г. Балла, І. Бега, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Радула, В. Рибалки, О. Семенов, С. Сисоєвої, Л. Хомич та інших учених.

Актуальні питання формування професійної культури майбутніх фахівців мистецтва порушуються в наукових працях Й. Кевішаса, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, Л. Паньків, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Стратан-Артишкової, Я. Хацінського, В. Черкасова, О. Щолокової та інших авторів. Науковці підкреслюють, що сучасна концепція підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва передбачає насамперед створення умов для формування його культури, яка ґрунтується на високому рівні загального й професійного становлення особистості (О. Рудницька).

Як стверджують О. Олексюк та Т. Стратан-Артишкова, педагогічні заклади вищої освіти повинні випускати не просто «предметників», фахівців вузької спеціалізації, а по-справжньому інтелігентних людей із гуманітарним світоглядом, освічених, кваліфікованих викладачів музичного мистецтва, які здатні виконувати почесну роль носія музичної культури, самоутверджуватися та самореалізовуватися в професійній діяльності й життєтворчості.

Поняття професійної культури в науковий обіг упроваджено Й. Ісаєвим, який визначив його як спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, передачу й створення педагогічних цінностей і технологій [7, с. 34]; як системне утворення, що об'єднує структурно-функціональні компоненти, має власну цілісну організацію, вибірково

взаємодіє з навколишнім середовищем і володіє цілісно-інтегративними властивостями [7, с. 34]. Ми згодні з думкою вченого, який розглядає формування професійної культури в єдності взаємодіючих структурних і функціональних компонентів. Це явище є системним утворенням, яке поєднує в собі низку структурно-функціональних компонентів, що мають власну організацію, вибірково взаємодіють із довкіллям, володіють інтегративними властивостями цілого [5].

У структурі професійної культури В. Орлов виокремлює такі компоненти, як соціальний, професійний та морально-мотиваційний. Соціальний компонент професійної культури містить комунікативні вміння. Професійний компонент характеризується компетентністю, високим рівнем організації праці. Морально-мотиваційний компонент знаходить своє вираження у ставленні до професійної діяльності, сумлінності, потребі в самовдосконаленні [12].

Визначаючи рівні розвитку професійної культури, І. Сабатовська стверджує, що на початковому (інформаційному) рівні професійні нахили індивіда перебувають ще на стадії становлення, проте поступово набувають відповідних знань і вмінь; особистість здатна у своїй професійній діяльності досягти позитивних результатів. Вищий рівень розвитку професійної культури особистості, як зазначає дослідниця, характеризується такими професійними особистісними якостями, як творче мислення, використання ефективних підходів під час вирішення завдань проблемного характеру [15].

У структурі професійної культури дослідники виокремлюють здібності, бажання, уміння, навички, переконання, моральні та вольові якості фахівця, акцентуючи увагу на духовному та діяльнісно-поведінковому компонентах.

Є понад 500 визначень поняття «культура». У словникових джерелах культура (лат. *cultura*) визначається як обробка, вирощування; виховання, освіта; шанування; сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством упродовж його розвитку; освіченість, вихованість; рівень, ступінь досконалості будь-якої господарської галузі або розумової діяльності.

Упродовж тривалого суспільно-історичного періоду знання про культуру накопичувалося, трансформувалося, вживалося спочатку в значенні «вирощування» чогось та використовувалося щодо природних процесів. Надалі це тлумачення поширилося на різні сфери суспільної діяльності.

Кожна культурно-історична епоха характеризується відповідним типом культури. Так само характеризується кожна сфера життя й діяльності людини. Розвиток культури та її історія – це поступовий, закономірний, цілісний процес, у якому виокремлюються основне середовище (повсякденна культура) та професійне, діяльнісне середовище. У цих середовищах людина опановує різні види діяльності, зокрема професійну, суспільні цінності, норми моралі, культуру поведінки й спілкування, звичаї тощо. Отже, культура пов'язана з діяльністю та визначається як спосіб діяльності в оволодінні суб'єктом матеріальними, соціальними й духовними цінностями.

Поняття «культура» містить три інтегровані, взаємопов'язані, взаємозумовлені та взаємодіючі основні блоки – матеріальну, суспільну й духовну. Так, матеріальна культура передбачає взаємини людини й навколишнього середовища, її потреби щодо забезпечення існування, діяльності та творчості, а також тісно пов'язується із соціальною культурою, культурою спілкування, ставленням до іншої особистості, тобто культурою міжособистісної та статусної комунікації. Соціальна культура не існує без духовної культури, внутрішньої, яка містить суб'єктивні аспекти життя, ідеї, установки, цінності, способи поведінки.

Поняття «культура» містить ціннісно-особистісний компонент, тобто тісно пов'язана з поняттям «духовність». Терміни «духовність», «духовна культура особистості» та їх сутнісні характеристики визначають у своїх наукових працях І. Бех, С. Гончаренко, С. Кримський, Р. Охрімчук, С. Пролєс та інші вчені.

Якщо звернутися до професійної культури особистості викладача музичного мистецтва, то можна помітити, що вона поєднує в собі функції педагога та музиканта, передаючи надбання як педагогічної, так і мистецької культури суспільства. Тому зупинимося на структурних характеристиках безпосередньо культури викладача музичних дисциплін, який, на думку Д. Кабалевського, є носієм високої художньої культури, творцем музичного мистецтва.

Щоб визначити критерії формування професійної культури викладача музичного мистецтва, необхідно спрямувати погляд на важливі ознаки, які підтвердять рівень її сформованості. Можна розробити критерії для визначення рівня професійної культури викладача та застосувати їх для аналізу діяльності. Рівень можна визначити як фактор сформованості професійної культури. Між рівнями немає чітких меж, проте є зв'язок і поступовий перехід. Відповідно до цього виникає необхідність визначення найбільш прозорих та оптимальних критеріїв.

Якість професійної діяльності викладача характеризують такі критерії: професійна орієнтація, професійне самоутвердження, професійні знання, професійна майстерність, педагогічний талант, педагогічна техніка, соціальні почуття тощо. Відповідно, вони визначають рівень професіоналізму, професійної культури викладача.

У структурі професійної культури майбутнього викладача мистецтва ми виділяємо два фактори: перший характеризує ступінь його готовності до педагогічної діяльності (педагогічні здібності, професійна зацікавленість, теоретичні знання, навички й уміння), а другий вказує на рівень сформованості свідомості викладача, його моральні та естетичні засади педагогічної діяльності.

Структурні характеристики професійно-педагогічної культури спираються на структуру педагогічної діяльності як динамічного утворення, у якому відомий педагог І. Зязюн виокремлює систему компонентів формування професійно-педагогічної культури студентів, зокрема пізнавальний, мотиваційно-емоційний, діяльнісний і регулятивний компоненти [6].

Професійна культура вчителя складається із загальної культури, педагогічної культури, філософської культури, естетичної культури та з інших компонентів. Відповідно, професійну культуру вчителя можна визначити як поєднання загальної культури та професійних знань з основних напрямів педагогічної практики (теорія та методика викладання, вікова психологія, вікова фізіологія, основи етики й естетики, основи філософії та соціології).

Комплекс моральних та естетичних особистісних якостей стане фундаментом для формування високого рівня самоорганізації професійної діяльності. У свою чергу професійна діяльність буде ефективною й результативною, якщо суб'єкт цього процесу буде професіоналом своєї справи. Професіонал – це той, хто зробив яке-небудь заняття предметом своєї постійної діяльності, своєю професією; гарний фахівець, знавець своєї справи [1, с. 449].

Загальна професійна культура визначається як професійна якість суб'єкта праці, що передбачає оволодіння фахівцем досягненнями науково-технічного й соціального прогресу; як особистісний аспект культури праці, основними компонентами якого є кваліфікація та професійний досвід фахівця. Отже, структура професійної культури містить професійні компетенції, без яких майбутній фахівець не спроможний досягти творчої самореалізації в діяльності, та професійно значущі особистісні якості, що виявляють ступінь готовності фахівця до професійної діяльності.

Варто зазначити, що поняття «професійна культура викладача» взаємопов'язане з поняттями «педагогічна майстерність», «педагогічна компетентність», «педагогічна творчість», «педагогічний професіоналізм» викладача музичного мистецтва, які виражають якісний рівень і досконалість педагогічної праці викладача-музиканта.

Поняття «педагогічна майстерність» охоплює особистісну культуру, знання, досвід, всебічну теоретичну підготовку, можливість удосконалення прийомів навчання й виховання, володіння педагогічною технологією та сучасним досвідом. Водночас це вид діяльності, який торкається переважно внутрішньої сфери – бажання стати майстром педагогічної справи, утвердження себе як фахівця [9].

Науковець О. Гура запропонував модель професійної компетентності педагога, до якої входять суб'єктивні характеристики (діялісно-рольові характеристики: знання, уміння, навички) та психологічні характеристики, які є протипоказаннями (суб'єктно-діялісні характеристики: професійні якості) [4].

У словникових джерелах термін «компетентний» характеризується як «той, який має достатні знання в будь-якій галузі; який добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований» [11, с. 305]. Поняття «компетентність» дослідники пов'язують із компетенцією. Так, В. Радул зазначає, що термін «компетентність» наближений до поняття «компетенція», однак вони зовсім не автентичні, тому що під компетенцією розуміють насамперед сукупність повноважень, якими мають володіти певні особи відповідно до законів, інших нормативних актів, положень, інструкцій, статутів [14], а також знання, досвід у тій чи іншій справі [2, с. 34].

І. Зязюн та Г. Сухобська пов'язують термін «компетентність» із поняттями «майстерність», «професіоналізм» [13], кожне з яких характеризується певним індивідуально-характерним змістовим аспектом підготовки вчителя до професійно-педагогічної діяльності, розширює та поглиблює уявлення про складність і різнобічність професійно значущих характеристик майбутнього фахівця.

Привертає увагу надане Н. Гузій визначення поняття «професійна культура», у змісті якого підкреслюється значущість творчого складника в професійній діяльності педагога – педагогічної творчості, яка характеризується прагненням майбутнього фахівця до творчої трансформації навколишнього середовища, готовністю до подальшого професійного прогресу, здатністю нестандартно й креативно мислити.

Н. Гузій наводить три основні підходи до визначення поняття «професійна культура»: діяльнісний, особистісний, аксіологічний. Діяльнісний підхід визначає культуру як передумову, мету, спосіб, інструмент педагогічної праці; особистісний – як концентроване вираження особистості педагога; аксіологічний – як систему цінностей – регуляторів педагогічної праці [3].

Висновки. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає змогу стверджувати, що професійна культура майбутнього викладача музичного мистецтва – це складне системно-інтегративне утворення, яке містить комплекс професійно значущих особистісних якостей, спрямованих на професійно-педагогічну діяльність майбутнього фахівця.

У структурі професійної культури майбутнього викладача мистецтв ми виокремлюємо такі компоненти:

– ціннісно-мотиваційний, який характеризує ступінь готовності викладача до професійної діяльності (педагогічні здібності, професійна зацікавленість, теоретичні знання, навички й уміння);

– творчо-діяльнісний, що характеризує ступінь володіння педагогічною технологією та сучасним досвідом, знаннями, всебічною теоретичною підготовкою, рівнем організації праці, комунікативними вміннями, особистісно значущими професійними якостями, творчим мисленням, а також здатністю творчо й ефективно використовувати інноваційні підходи під час вирішення завдань;

– рефлексивно-оцінний, який дає можливість оцінити результати педагогічної діяльності майбутнього викладача мистецтв, виявити перспективи подальшого розвитку та напрями вдосконалення його творчих можливостей.

Таким чином, професійна культура – це складне системно-інтегративне утворення, що містить комплекс професійно значущих особистісних якостей, спрямованих на професійну діяльність майбутнього викладача музичного мистецтва.

Використана література:

1. Дорошенко Т. Великий комплексний словник української мови. Харків : Торсінг плюс, 2009. 768 с.
2. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя. Харків : Основа, 1998. 300 с.
3. Гузій Н. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
4. Гура О. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Зязюн І. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. відділ ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
7. Исаев И. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : учебное пособие. Москва : Московский гос. пед. ун-т ; Белгород : Белгородский гос. пед. ин-т, 1993. 219 с.
8. Кулюткин Ю., Сухобская Г. Функциональные роли учителя. *Творческая направленность деятельности педагога*. Ленинград : НИИ ООВ АПН, 1978. С. 19–26.
9. Малнацька О., Мирончук Н. Педагогічна майстерність викладача ВНЗ. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном* : збірник наукових праць / за заг. ред. С. Вітвицької, Н. Мирончук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 61–64.
10. Мельничук О. Компетентність. Словник іншомовних слів / за ред. О. Мельничука. Київ : Радянська школа, 1977. С. 345.
11. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. / уклад. : В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : АКОНІТ, 1998. Т. 3. 910 с.
12. Орлов В. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / за заг. ред. І. Зязюна. Київ : Наукова думка, 2003. 262 с.
13. Педагогічна майстерність : підручник / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін. ; за ред. І. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
14. Радул В. Соціальна зрілість молодого вчителя. Київ : Вища школа, 1997. 269 с.
15. Сабатовская И. Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. 2002. Т. 9. С. 206–214.

References:

1. Doroshenko T. (2009). Velykyi kompleksnyi slovnyk ukrainskoi movy [Great comprehensive dictionary of the Ukrainian language]. Kharkiv: Torsinh plus. 768 s. [in Ukrainian].
2. Hrynova V. (1998). Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia [Formation of pedagogical culture of future teacher]. Kharkiv: Osnova. 300 s. [in Ukrainian].
3. Huzii N. (2004). Pedahohichniy profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty: monohrafiia [Pedagogical professionalism: historical methodological and theoretical aspects: monograph]. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova. 243 s. [in Ukrainian].
4. Hura O. (2005). Pedahohika vyshchoi shkoly: vstup do spetsialnosti: navchalnyi posibnyk [High school pedagogy; introduction to specialty: textbook]. Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury. 224 s. [in Ukrainian].
5. Kremen V. (ed.) (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian].
6. Ziaziun I. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii: monohrafiia [Philosophy of pedagogical action: monograph]. Cherkasy: Vyd. viddil ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho. 608 s. [in Ukrainian].
7. Isaev I. (1993). Teoriya i praktika formirovaniya professionalno-pedagogicheskoy kultury prepodavatelya vysshey shkoly: uchebnoe posobie [Theory and practice of professional pedagogical culture of high school teacher formation: tutorial]. Moscow: Moskovskiy gos. ped. un-t; Belgorod: Belgorodskiy gos. ped. in-t. 219 s. [in Russian].
8. Kulyutkin Yu., Sukhobskaya G. (1978). Funktsionalnye roli uchitelya [Functional roles of teacher]. *Tvorcheskaya napravlennost deyatel'nosti pedagoga*. Leningrad: NII OOV APN. S. 19–26 [in Russian].
9. Malnatska O., Myronchuk N. (2014). Pedahohichna maisternist vykladacha VNZ [Pedagogical mastery of University teacher]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom: zbirnyk naukovykh prats*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. S. 61–64. [in Ukrainian].
10. Melnychuk O. (1977). Kompetentnist [Competence]. Slovnyk inshomovnykh sliv. Kyiv: Radianska shkola. S. 345. [in Ukrainian].
11. Yaremenko V., Slipushko O. (eds.) (1998). Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy: v 4 t. [New explanatory dictionary of Ukrainian: in 4 vol.]. Kyiv: AKONIT. Vol. 3. 910 s. [in Ukrainian].
12. Orlov V. (2003). Profesiine stanovlennia maibutnikh vchyteliv mystetskykh dystsyplin: teoriia i tekhnolohiia: monohrafiia [Professional formation of future art teachers: theory and technology: monograph]. Kyiv: Naukova dumka. 262 s. [in Ukrainian].
13. Ziaziun I. (ed.) (1997). Pedahohichna maisternist: pidruchnyk [Professional mastery: textbook]. Kyiv: Vyshcha shkola. 349 s. [in Ukrainian].
14. Radul V. (1997). Sotsialna zrilist molodoho vchytelia [Social maturity of young teacher]. Kyiv: Vyshcha shkola. 269 s. [in Ukrainian].
15. Sabatovskaya I. (2002). Problema professionalnoy kultury v sovremennoy otechestvennoy sotsiologicheskoy literature [Problem of professional culture in contemporary native sociological literature]. *Vcheni zapysky Kharkivskoho humanitarnoho universytetu "Narodna ukrainska akademiia"*, vol. 9, pp. 206–214 [in Ukrainian].

Nikolenko L. I. The essence and structure of the professional culture of future teachers of musical art

The essence and structure of professional culture of future teachers of music art are revealed, which contains professional competencies, without which the future specialist is not able to achieve creative self-realization in activity, and professionally significant personal qualities that show the degree of professional readiness for professional activity. The process of forming a teacher's professional culture in the unity of interacting structural and functional components is analyzed. Emphasis is placed on such professional qualities as the ability to express themselves creatively, the ability for practical and productive orientation, self-development and self-realization of future professionals in professional activity. The complex of moral and aesthetic personal qualities will become the basis for forming a high level of self-organization of professional activity. In its turn, this activity will be effective and resultative if the subject of this process is a professional of his or her business, who has a general culture and professional knowledge of the main areas of pedagogical practice (theory and methodology of teaching, age psychology, age physiology, the basics of ethics and aesthetics, basics of philosophy and sociology).

Professional culture of personality of musical art teacher integrates functions of a teacher and a musician. Transmitting the heritage of both pedagogical and art culture of society he is the holder of high art culture, creator of musical art, that's why in the article we pay attention to the importance of mastering of art-interpretational competences which are aimed at the development of pupil's inner world, his ability of adequate perception, interpretation and creation, deep disclosure of contents of a musical composition, creation of unique atmosphere of art-creative communication as a result of which personal qualities improve, spiritual world of personality is formed. Definitions of "pedagogical mastery" and "pedagogical competence" are given.

Key words: culture, professional culture, pedagogical mastery, pedagogical competence, musical art teacher.

УДК 378.09.011.3-021.64:373.3

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.35>

Ніконенко Т. В.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Схарактеризовано модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, метою якої є формування в майбутніх фахівців готовності впроваджувати технологію контекстного навчання. Вона складається з методологічного, змістово-процесуального й аналітико-рефлексивного блоків.

Методологічний блок моделі розкриває наукові підходи (особистісно-зорієнтований, компетентнісний і технологічний), які в комплексі становлять теоретичну основу підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Серед наукових підходів дослідження саме технологічний вважаємо провідним, оскільки він безпосередньо проявляється в реалізації інноваційних ідей, переведенні освітнього процесу в площину активного застосування контекстного навчання як метатехнології, яка сприятиме розвитку здатності прогнозувати, планувати й моделювати квазіпрофесійну діяльність майбутніх фахівців.

Змістово-процесуальний блок включає три етапи підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, а саме: організаційний, навчально-професійний, технологічно-проектувальний. У процесі експериментального дослідження нами спеціально розроблена система практико-орієнтованих завдань, виконання яких сприятиме формуванню готовності в магістрів початкової освіти застосовувати технологію контекстного навчання.

Аналітико-рефлексивний блок містить критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-оцінний); показники та рівні готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання: високий (творчий), середній (ситуативний), низький (репродуктивний).

Результатом моделі підготовки магістрів початкової освіти є певний рівень сформованості в них готовності до застосування технології контекстного навчання в майбутній педагогічній діяльності.

Визначено педагогічні умови реалізації моделі, які сприяють формуванню готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання та відповідають її етапам.

Ключові слова: магістри початкової освіти, технологія контекстного навчання, модель, моделювання, блоки, етапи, педагогічні умови, структурні складники.

Модернізація процесу підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти в Україні орієнтована на пошук шляхів реалізації соціального замовлення на конкурентоздатних викладачів європейського рівня, спрямованих на творчу працю, професійний саморозвиток і мобільність, застосування інноваційних технологій у майбутній педагогічній діяльності. Увага сучасного суспільства до якісної підготовки магістрів початкової освіти передусім зумовлена тим, що саме вони мають бути готовими на високому рівні забезпечити становлення компетентних фахівців топ-спеціальності, якою є «початкова освіта».

Аналіз педагогічної літератури (К. Баханов, І. Богданов, Н. Глузман, В. Жигір, Л. Коваль, О. Комар, М. Марусинець, М. Оліяр, І. Осадченко, І. Пальшкова, Л. Петухова, Р. Пріма, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.) свідчить про активне вживання поняття «модель фахівця», що пов'язується з унаочненням основних характеристик майбутньої педагогічної діяльності й ефективної підготовки до неї. Розглядаючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів у контексті сучасної початкової освіти, Л. Коваль вважає, що обізнаність із сутністю різних моделей впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації освітньої діяльності студентів відповідно до конкретних умов [2, с. 8]. Досліджуючи формування професійної

рефлексії майбутніх учителів початкової школи, М. Марусинець зазначає, що модель їх підготовки спрямовується на засвоєння рефлексивної позиції щодо самопізнання й самовдосконалення під час опанування теоретичними знаннями та практичними вміннями. Розроблена вченою модель складається з чотирьох блоків: теоретико-методологічного, категоріального, формуального (педагогічні умови й засоби), оцінно-результативного [4].

Для дослідження важливо проаналізувати моделі підготовки майбутніх педагогів із застосуванням технологій контекстного навчання (В. Желанова, В. Іщук, В. Коткова, М. Макаренко, І. Марчук та ін.).

Структурно-логічну модель технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у форматі рефлексивної парадигми освіти розробила в дослідженні В. Желанова. Відповідно до її основних положень, результативно-цільовою основою зазначеної освітньої системи є формування двох груп рефлексивних конструктивів: по-перше, ті, які становлять сутність рефлексивної компетентності, по-друге, рефлексивно детерміновані, що визначають мотиваційну, діяльну й інші сфери майбутнього фахівця [1, с. 241]. Ураховуючи методологію контекстної проблематики, В. Коткова в дисертаційному дослідженні зробила спробу побудувати модель формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Вона відображає взаємозалежність між структурними елементами освітнього процесу, де висвітлює роль квазіпрофесійної діяльності в ньому [3, с. 90].

Отже, аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що в них належна увага приділяється процесу моделювання професійної підготовки майбутніх педагогів. Проте спеціальних досліджень, які б подавали еталони становлення компетентних фахівців в умовах магістратури, недостатньо. Це актуалізує створення авторської моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Метою статті є характеристика моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (рис. 1) представлено трьома блоками: *методологічним, змістово-процесуальним, аналітико-рефлексивним*.

Методологічний блок містить мету, наукові підходи та дидактичні принципи.

Метою моделі є формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Серед основних наукових підходів нами виокремлено особистісно-зорієнтований, компетентнісний і технологічний.

Проблемам особистісно-зорієнтованого підходу присвячені праці І. Беха, О. Дубасенюк, Л. Коваль, В. Лозова, О. Пехоти, О. Савченко, Г. Селевка, С. Стрілець, І. Якиманської та ін.

Особистісно-зорієнтований підхід розглядається як важливий методологічний інструментарій підготовки магістрів початкової освіти, здатних упроваджувати технологію контекстного навчання в професійній діяльності, бути носіями нового педагогічного мислення. Це стане підґрунтям для становлення адекватного ціннісного уявлення про майбутню педагогічну діяльність, забезпечить свободу особистості в освітньому процесі під час вибору пріоритетів, векторів розвитку тощо. Зазначений підхід в освіті безпосередньо пов'язаний із компетентнісним, який активно впроваджується в професійній підготовці майбутніх фахівців і розроблений як вітчизняними, так і зарубіжними вченими (Н. Бібік, В. Бондар, Н. Глузман, Є. Зєр, В. Красевський, В. Лозова, О. Овчарук, В. Химинець, А. Хуторський та ін.). За умови реалізації компетентнісного підходу процес навчання магістрів початкової освіти (цілі, зміст, форми, методи, засоби тощо) має бути зорієнтований на формування готовності до застосування технології контекстного навчання, що забезпечує його практико-зорієнтований характер, спрямовує на співпрацю, діалог і самовдосконалення.

Технологічний підхід відкриває нові можливості для варіативності в організації особистісно-зорієнтованого освітнього процесу магістрів початкової освіти. Поняття технологічного підходу в галузі освіти з'явилося в середині ХХ століття на основі програмованого навчання, характерними ознаками якого було чітке формулювання навчальної мети й послідовне її досягнення. Ґрунтовні дослідження К. Баханова, В. Євдокимова, М. Євтуха, М. Кларіна, Л. Коваль, О. Комар, Т. Назарової, О. Пехоти, Г. Селевка та інших щодо впровадження технологічного підходу у вищій школі дають підстави стверджувати про переорієнтацію навчання студентів з процесу на гарантований освітній результат.

Серед наукових підходів дослідження саме технологічний вважаємо провідним, оскільки він безпосередньо проявляється в реалізації інноваційних ідей, переведенні освітнього процесу в площину активного застосування контекстного навчання в професійній підготовці як метатехнології, що забезпечує формування нового педагогічного мислення, яке сприятиме розвитку здатності прогнозувати, планувати й моделювати квазіпрофесійну діяльність.

Отже, особистісно-зорієнтований, компетентнісний і технологічний підходи в комплексі становлять методологічну основу моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в закладах вищої освіти здійснюється на основі відповідних принципів: науковості, системності й послідовності, контекстності, свідомості й інтерактивності, рефлексії, індивідуалізації, міжпредметності [5, с. 83].

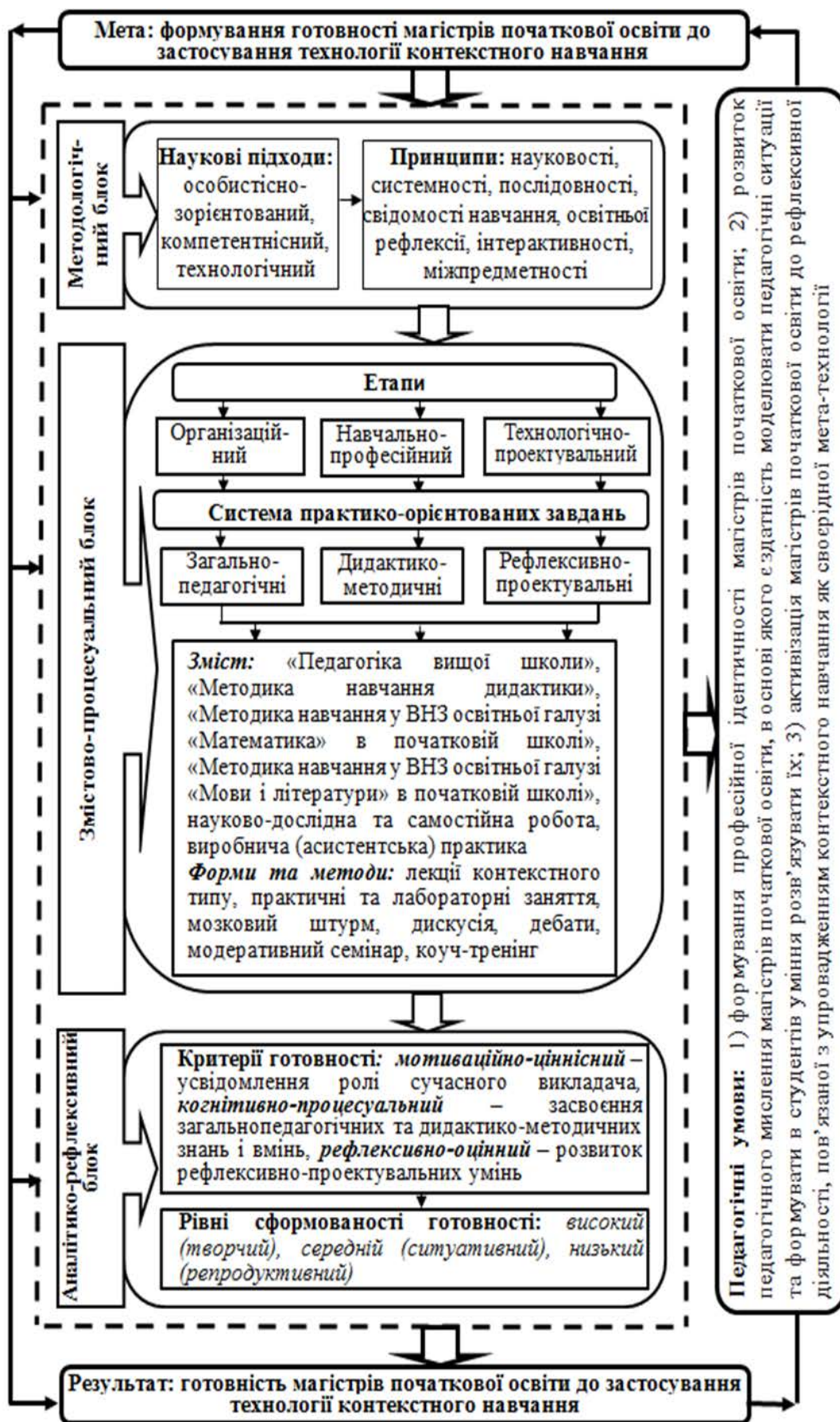


Рис. 1. Модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання

Другим блоком моделі є змістово-процесуальний, який включає три етапи (організаційний, навчально-професійний і технологічно-проектувальний), презентує зміст підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

На першому організаційному етапі експериментального дослідження відбувався розвиток у магістрів початкової освіти мотиваційно-ціннісного компонента готовності до застосування технології контекстного навчання, який пов'язувався з формуванням їхньої професійної ідентичності. Відповідно до цього, майбутні викладачі педагогіки та методик початкового навчання мали змогу усвідомити значущість власної професійної діяльності й ролі в оновленні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості; надавалася пріоритетність застосуванню означеної технології як метатехнології майбутньої професійної діяльності. Цей процес відбувався завдяки впровадженню в зміст підготовки магістрів початкової освіти, окрім традиційних, рефлексивно зорієнтованих лекцій контекстного типу, практичних занять з використанням інтерактивних методів навчання: мозковий штурм, дискусії, дебати, модеративний семінар, коуч-тренінг. Вони впроваджувалися під час вивчення таких дисциплін, як «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі», а також удосконалення програм з науково-дослідної, самостійної роботи й виробничої (асистентської) практики.

Метою другого навчально-професійного етапу педагогічного експерименту було формування когнітивно-процесуального компонента готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, який передбачав розвиток їхнього педагогічного мислення й усвідомлення важливості дидактико-методичних знань, формування вмінь моделювати педагогічні ситуації із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки та вироблення в студентів – майбутніх педагогів – навичок самостійно розв'язувати практико-орієнтовані завдання в реальному освітньому процесі початкової школи.

На третьому – технологічно-проектувальному – етапі експериментального навчання передбачалося формування рефлексивно-оцінного компонента, який мав на меті розвиток умінь магістрів початкової освіти моделювати та проводити практичні заняття на основі застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; здійснювати рефлексію професійної діяльності й навчати цьому студентів; прагнути до саморозвитку й самовдосконалення.

Технологічно-проектувальний етап збігався з організацією виробничої (асистентської) практики магістрів початкової освіти, що давало їм змогу здійснити перехід від квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності до реального застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки.

У процесі педагогічного експерименту на кожному з етапів спеціально використовувалася система практико-орієнтованих завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічними, дидактико-методичними та рефлексивно-проектувальними.

Загальнопедагогічні завдання пропонувалися магістрам початкової освіти з метою формування відповідних знань, які є науково-теоретичною основою їх підготовки до застосування технології контекстного навчання, й впроваджувалися під час таких дисциплін, як «Педагогіка вищої школи» та «Методика навчання дидактики».

Дидактико-методичні завдання сприяли засвоєнню магістрами початкової освіти знань і вмінь, які становлять процесуальну основу їх підготовки до застосування технології контекстного навчання, та пропонувалися майбутнім фахівцям під час вивчення таких навчальних дисциплін, як «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі».

Рефлексивно-проектувальні завдання спрямовувалися на формування в магістрів початкової освіти здатності до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їхній повноцінний процес рефлексивної діяльності щодо застосування технології контекстного навчання, моделювання педагогічних ситуацій і навчання студентів розв'язувати їх.

Включення трьох груп практико-орієнтованих завдань під час експериментального навчання давало змогу магістрам початкової освіти, з одного боку, накопичувати досвід застосування контекстного навчання, а з іншого – підпорядковувалося змісту конкретної дисципліни, що забезпечувало становлення готовності майбутніх викладачів упроваджувати зазначену технологію з урахуванням предметної специфіки в реальному освітньому процесі закладів вищої освіти.

На завершальному (контрольному) етапі експериментального дослідження здійснювалося оцінювання ефективності впровадження моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Крім того, за допомогою моніторингу, який організовувався на всіх етапах експериментального навчання, а тому мав неперервний характер, відстежувався процес формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Під час підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання ми брали до уваги взаємозв'язок етапів і взаємозумовленість функціональних завдань навчання на кожному з них, ураховуючи гнучкість переходу від одного до іншого.

Визначаючи позиційне розміщення компонентів моделі, ми враховували те, що воно має відображати послідовність засвоєння магістрами початкової освіти досвіду застосування технології контекстного навчання, а також логіку навчально-змістового ресурсу їхньої професійної підготовки в умовах магістратури.

Завершує побудову моделі аналітико-рефлексивний блок, який включає компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-оцінний), критерії, рівні (високий (творчий), середній (ситуативний) і низький (репродуктивний)) і прогнозований результат – готовність магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Сутністю мотиваційно-ціннісного компонента є усвідомлення значущості педагогічної діяльності й ролі сучасного викладача в реформуванні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості; важливості застосування технології контекстного навчання під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. Когнітивно-процесуальний компонент передбачає засвоєння магістрами початкової освіти загальнопедагогічних і дидактико-методичних знань і вмінь; формування здатності здійснювати мікророзкладання на основі застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; оволодіння вміннями та навичками навчати студентів розв'язувати практико-орієнтовані завдання. Рефлексивно-оцінний характеризується розвитком рефлексивно-проектувальних умінь, що передбачають здатність застосовувати на практичних і лабораторних заняттях технологію контекстного навчання; здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності й навчати цього процесу студентів; бути в постійному творчому пошуку; прагнути до самовдосконалення як особистісних, так і професійних якостей. Сформованість цих компонентів забезпечує здатність моделювати та проводити практичні й лабораторні заняття з урахуванням предметної специфіки на основі застосування технології контекстного навчання; прагнути до самовдосконалення; здійснювати рефлексію педагогічної діяльності та навчати студентів цьому процесу.

Кінцевим результатом моделі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання є особистість майбутнього викладача педагогіки та методики початкового навчання з високим рівнем сформованості готовності забезпечувати цей процес відповідно до вимог галузевих стандартів. Належна роль під час проведення експерименту відводиться створенню ресурсного забезпечення – навчально-методичних посібників контекстного типу «Практикум з методики навчання математики в початковій школі (1 клас)» у співавторстві з доктором педагогічних наук, професором Л. В. Коваль (Лист від 17.06.2014 № 1/11-9314); «Практикум з методики навчання математики в початковій школі (2 клас)» у співавторстві з доктором педагогічних наук, професором Л. В. Коваль, рекомендований рішенням вченої ради БДПУ (протокол від 29.03.2016 № 7), а також методичних рекомендацій для викладачів педагогіки та методик початкового навчання щодо застосування технології контекстного навчання.

Розроблена нами модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання передбачає дотримання педагогічних умов під час експериментального навчання, які сприяють формуванню готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання та відповідають її етапам, а саме: формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; активізація магістрів початкової освіти до рефлексивної діяльності, пов'язаної з упровадженням контекстного навчання як своєрідної метатеchnології.

Висновки. Отже, авторська модель підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання передбачає визначення мети, наукових підходів, принципів, етапів навчання, змісту, критеріїв і показників досліджуваних умінь і результату.

Уважаємо за доцільне, за логікою дослідження, надалі детально розглянути питання науково-методичного забезпечення підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Використана література:

1. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія. Луганськ, 2013. 482 с.
2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 343 с.
3. Коткова В. В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Херсон, 2011. 272 с.
4. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія. Умань. ПП Жовтий О. О. 2012. 420 с.
5. Ніконенко Т. В. Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Бердянськ, 2018. 269 с.

References:

1. Zhelanova V. V. Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i tekhnolohiia: monohrafiia. Luhansk, 2013. 482 s.
2. Koval L. V. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti rozvytku pochatkovoї osvity: monohrafiia. Donetsk: LANDON-KhKhI, 2012. 343 s.
3. Kotkova V. V. Formuvannia informatychnykh kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u kvaziprofesiinii diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kherson, 2011. 272 s.

4. Marusynets M. M. Profesiina refleksiia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka formuvannia: monohrafiia. Uman. PP Zhovtyi O. O. 2012. 420 s.
5. Nikonenko T. V. Pidhotovka mahistriv pochatkovoї osvity do zastosuvannia tekhnolohii kontekstnoho navchannia: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Berdiansk, 2018. 269 s.

Nikonenko T. V. The model of training masters of primary school for the implementation of the technology of context teaching

Within the article it is characterized the model of training Masters of Primary education for the implementation of the technology of context teaching, which has as its goal the formation of the readiness of future specialists to implement the technology of the context teaching. It consists of the methodological, content-processing and analytical-reflexive blocks.

The methodological block of the model reveals the scientific approaches (personally-oriented, competent, and technological) which in complex form the theoretical basis for the training of Primary school's Masters for the implementation of the technology of context teaching. The technological approach we consider as the leading one among the scientific approaches, because it is revealed in the realization of the innovative ideas, in the transferring of the educational process into the field of the active using of the context teaching as the meta-technology which will provide the development of the ability to prospect, to foresee, to plan and to model the quasi-professional activity of the future specialists.

The content-processing block includes three stages of training Masters of the Primary education to implement the technology of the context teaching: organizational, educational-professional, technological-projecting. During the process of the experimental research we have especially developed the system of the practice-oriented tasks, and the performing and solution of these tasks will provide the readiness of asters of Primary education to implement the technology of the context teaching.

The analytical-reflexive block contains criteria (motivational-evaluating, cognitive-processing, reflexive-evaluating); indexes and levels of readiness of Masters of primary education to implement the technology of context teaching: high (creative), middle (situational), low (reproductive)

The result of the model of training masters of primary education is the certain level of formation of readiness to implement the technology of context teaching within the future pedagogical activity.

There are determined pedagogical conditions of the realization of the model, which will provide the formation of readiness of Masters of primary education to implement the technology of the context teaching and these conditions are appropriate to its stages.

Key words: *Masters of primary education, technology of context teaching, model, modeling, blocks, stages, pedagogical conditions, structural components.*

УДК 378.147:781.2

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.36>

Новосадова С. А.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Розкривається методичний підхід до формування творчої самостійності майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. Визначено загальнопедагогічні принципи навчання у фаховій музично-педагогічній підготовці. Фахова підготовка майбутнього вчителя музики повинна організовуватися на принципах пріоритетності розвитку суб'єктності студента, створення умов для його творчого самовираження, що безпосередньо пов'язано з його готовністю до творчої самостійності. Творча самостійність учителя музики передбачає усвідомлення власної відповідальності за процес фахового самовдосконалення, наявність умінь його проектувати й регулювати, бажання і спроможність підтримувати й коректувати своє професійне зростання. Поетичність методики формування творчої самостійності майбутніх учителів-музикантів у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін ґрунтується на принципах інтегрованого навчання, науковості, доступності, системності й послідовності знань, диференційованого навчання. Основними психолого-педагогічними умовами, які спрямовані на формування творчої самостійності майбутнього вчителя музики, автор уважає стимулювання активності майбутнього вчителя музики щодо систематизації фахових знань; організацію навчання студента; сприяння самовираженню студента в пошуково-творчих діях і їх прояву в самостійній практичній діяльності. Змістою наповнення етапів формування творчої самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва (підготовчого (мотиваційно-орієнтаційного), пізнавально-аналітичного, дієво-творчого) підпорядковується поставленій меті для кожного з них, що, відповідно, підтягує конкретні форми та методи роботи. Систематизують музично-теоретичну обізнаність такі методи: методи заохочення і стимулювання, словесний, метод зацікавлення, слуховий, музично-аналітичний, метод порівняння, музична ілюстрація, метод аналізу й синтезу.

Ключові слова: *принципи навчання, фахова підготовка, форми навчання, методика навчання, методи навчання, етапи, теоретичні дисципліни, творча самостійність, учитель музики.*

Сучасний стан розвитку сучасної освіти формує нові пріоритети в підготовці студентів до практичної педагогічної діяльності. Важливою умовою модернізації освіти є підготовка фахівців, здатних до творчості, професійного зростання й удосконалення, спроможних орієнтуватися в мінливому соціумі. Успіх профе-

сії вчителя музики визначається володінням комплексом спеціальних знань, практичних умінь і навичок, які мають безпосередній вплив на розвиток активності, свідомості вчителя-музиканта, стимулюють його до творчої самореалізації. Тому пріоритетом професійної підготовки майбутнього вчителя музики є творча самостійність.

Методика формування творчої самостійності особистості завжди перебуває в колі уваги сучасної музично-педагогічної науки. Аналіз методичної літератури свідчить, що ця проблема досліджувало багато провідних учених-педагогів і педагогів-музикантів: з музично-теоретичного навчання у фаховій підготовці вчителя музики – І. Малашевська, С. Олійник, Т. Панасенко, Г. Побережна, Т. Щериця; комплексного підходу – О. Музиченко; системного підходу – В. Афанасьєв, Ю. Полянський, О. Щолокова та ін.; інформаційного підходу в художньо-естетичній галузі знань – Л. Арчажнікова, О. Рудницька, О. Олексюк, О. Ростовський, В. Шульгіна.

Мета статті – розкрити етапи формування творчої самостійності майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін і їх ефективність для забезпечення його майбутньої професійної діяльності.

Процес формування творчої самостійності майбутнього фахівця в процесі музично-теоретичної підготовки відбувається протягом усього періоду навчання студентів і вимагає чіткої методичної бази, яка ґрунтується на загальнопедагогічних принципах фахової музично-педагогічної підготовки з домінантою на «*інтегрованому навчанні*».

Сучасна система освіти визнає її одним із головних дидактичних принципів навчального процесу, що забезпечує цілісність системи знань і вмій особистості, розвиток її творчих здібностей і можливостей. Проблема інтеграції навчального процесу важлива й сучасна як для теорії, так і для практики, оскільки дає змогу майбутньому фахівцю застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності, надає спроможність творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах.

Інтеграція музично-теоретичних дисциплін ґрунтується на конкретних принципах. Ефективність формування творчої самостійності майбутнього вчителя музики в процесі музично-теоретичної підготовки передбачає впровадження *принципу системності й послідовності*. Це зумовлено змістом навчальних програм теоретичних дисциплін, які передбачають системно, послідовно та поступово ускладнювати навчальний матеріал, накопичувати досвід музично-творчої діяльності в різних видах і жанрах музичного мистецтва. Він дає змогу самостійно опановувати елементи музичної мови, композицію музичного твору, виявляти особистісне емоційно-естетичне ставлення до музичних образів і музичних явищ, висловлювати судження про особливості музичних стилів.

Принцип міжпредметних зв'язків полягає в системному засвоєнні знань, посиленні координації в постановці цілей і завдань, можливості впливу на різні боки навчального процесу, оптимізації та підвищенні ефективності підготовки спеціалістів. *Принцип диференційованого навчання* враховує різний рівень довшівської підготовки студентів і їхні типові індивідуальні особливості (пам'ять, мислення, уява, здібності). Одним із важливих принципів вивчення теоретичних дисциплін є *принцип науковості*, який полягає в опорі на наукову основу, пояснює значення теорії для практики в процесі реалізації цього принципу викладається навчальний матеріал, який відображає вузлові питання дисципліни. Усвідомленню теоретичних знань сприяє *принцип наочності*, що використовується під час ознайомлення з новим теоретичним матеріалом, закріплення, повторення та контролю за засвоєнням знань, умінь і навичок. *Принцип доступності* сприяє організації навчального процесу згідно з довшівською підготовкою студента, дає змогу забезпечити вивчення навчального матеріалу відповідно до правил послідовності «від простого до складного», поступово ускладнювати теоретичний матеріал і практичні дії, враховуючи інтелектуальні, емоційно-вольові можливості та спеціальні (музичні) здібності студентів.

Базуючись на вищезазначених принципах, процес формування творчої самостійності майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін передбачає використання активних форм і методів навчання, які не тільки підвищують ефективність рівня музично-теоретичних знань, а й стимулюють розвиток творчих здібностей, актуалізують здатність творчого саморозвитку майбутнього вчителя музики.

Наша методика формування творчої самостійності розрахована на весь період підготовки студентів у виші і здійснюється впродовж таких етапів:

- *підготовчого (мотиваційно-орієнтаційного)*,
- *пізнавально-аналітичного*,
- *дієво-творчого*.

Підготовчий етап (*мотиваційно-орієнтаційний*) формування творчої самостійності пов'язаний з усвідомленням студентом особистісної мети, яка має бути зорієнтована на потребу в самоосвіті, бажанні домогтися успіху в майбутній професії, прагненні оволодіти новими музично-теоретичними знаннями для подальшого їх використання в самостійній діяльності. Особистісна мотивація коригує емоційний стан студента. Її функція має давати відповідь на запитання: «чому», «заради чого», «який сенс», а саме: розуміння мети – «чого» я хочу досягти; розуміння потреби – «чому»; розуміння смислу дії чи вчинку – «для чого». Сильним мотивувальним фактором є моделювання конкретних ситуацій, пов'язаних із майбутньою професією та можливість їх обговорення.

Як свідчить практика, мотивація вивчення музично-теоретичного матеріалу в студентів на початковому етапі перебуває на низькому рівні.

На цьому етапі надзвичайно важливим є застосування методів заохочення і стимулювання. Упровадження загальнометодичного методу заохочення, чинником якого є позитивні емоції – образність, зацікавленість, здивування, переживання, дає змогу створити позитивну емоційну ситуацію, яка збуджує інтерес до майбутньої професії та музично-теоретичних дисциплін зокрема. *Метод стимулювання* націлений на навчання не тільки за стимулом «хочеться», а й за стимулом «треба». Найбільша роль у цьому належить не наказам, а роз'ясненням, основними правилами яких є: «Це знадобиться в житті», «У майбутньому це стане тобі необхідним»; тим самим підкреслюючи значення музично-теоретичних дисциплін для професії вчителя музики. Щоразу застосовувати цей метод необхідно по-новому й максимально переконливо на основі практичного досвіду. Розвиток інтересу в студентів до майбутньої професії – це засіб активізації навчання. Методичним прийомом є перегляд навчальних відеоматеріалів, під час перегляду яких викладач акцентує увагу на музично-теоретичних умінях. У закріпленні інтересу до знань і формуванні творчих практичних умінь надійним спільником є доброзичлива емоційна атмосфера.

Пізнавально-аналітичний етап. Ефективною передумовою формування творчої самостійності майбутнього фахівця в системі навчальних занять (лекційних, практичних) є поглиблене вивчення та усвідомлення музично-теоретичних знань, які поступово реалізуються в практично-творчій діяльності. Систематизує музично-теоретичну обізнаність студентів, розкриває значення музично-виражальних засобів (інтервали, метроритм, тональність, лад, мелодія, акорди, альтерація, модуляція, колорит, гармонія, поліфонія, фактура та ін.) реалізація *словесного методу*. Усвідомлення студентами смислового значення інтервалів, акордів, ритму, роль цих засобів у формуванні музичної інтонації, музичного образу, музичної форми дають можливість студенту здійснювати узагальнення й робити висновки про жанрову основу музики, виявляти стилістичні особливості музичного мистецтва минулого та сучасності. Цей метод спонукає до узагальнення й закріплення отриманих знань, які майбутній учитель музики реалізує в подальшій практичній творчій діяльності.

Володіння доступними методами дослідницької роботи формує науковий світогляд студента, вміння самостійного аналізу різновекторних явищ музичного мистецтва минулого та сучасності.

Підтримувати увагу студентів і заохочувати їх сприймати теоретичний матеріал допомагає *метод зацікавлення*, який викликає позитивні емоції. Він реалізується у вигляді цікавих прикладів, аналогій. До них належать зв'язок теоретичних знань із життєвою практикою, порівняльні моменти, цікаві історичні факти, що сприяють вихованню свідомого пізнавального інтересу до музично-теоретичних дисциплін.

Специфіка теоретичної підготовки полягає у взаємодії між теоретичним пізнанням студентів і *музично-слуховою ілюстрацією*. Головна її функція – враховувати взаємодію між теоретичним пізнанням студентів і слуховим сприйманням елементів музичного мовлення. Попереднє слухове усвідомлення елементів сприяє їх правильному розумінню та використанню, а теоретичне засвоєння полегшує їх звукове усвідомлення. Музична ілюстрація словесного методу, згідно з темою, конкретним музичним матеріалом (супроводом) на інструменті (інтервали, акорди, короткі гармонічні обороти, ритмічні організації тощо), що супроводжується детальним музичним аналізом, прослуховування фрагментів музичних творів в аудіозапису дають по-справжньому повне уявлення про виражальні можливості елементів музичної мови, сприяють тембральному та фоновому сприйманню музичного матеріалу. Музично-слухова ілюстрація полегшує розуміння теоретичного матеріалу, а також сприяє розвитку музичного досвіду, інтересу, розширює світогляд.

Слуховий метод відповідає за розвиток особистих музичних здібностей, а саме музичного слуху, музичної пам'яті, відчуття ритму. На заняттях він представлений різноманітними формами роботи: інтонаційні вправи у вигляді гам у висхідному та низхідному русі сприяють усвідомленню ладу (мажору та мінору) й формують точну інтонацію його відтворення, ритмічні вправи в різних темпових співвідношеннях розвивають у студентів почуття метроритму, спів одноголосних вправ позитивно впливає на усвідомлення інтонаційної природи мелодії, виконання багатоголосних вправ розвиває гармонічний слух.

Опорою музично-слухового сприйняття є *порівняння*, що забезпечує виявлення зв'язків і залежностей між елементами музичної мови. Методичним прийомом, який допомагає ефективності його застосування, є протиставлення (*зіставлення*), при якому музичні явища вивчаються на основі порівняння за схожістю й відмінністю, за контрастом та аналогією. Застосування його активізує систему асоціацій, дає можливість зрозуміти зміст твору.

Активні методи навчання (словесний метод, музично-слуховий метод, музична ілюстрація) – це інформаційно-естетична насиченість, на основі якої здійснюється інтенсивний розвиток професійного мислення майбутнього вчителя музики. Воно розуміється як сукупність словесно-логічної та емоційно-образної форм мислення. Теоретичні знання дають поштовх тим чи іншим розумовим операціям, створюють умови для сприймання цих знань, які мають бути посильними для самостійної діяльності. З поступовим ускладненням інформації та звукових процесів, що відображає й переробляє свідомість студента, відбувається розвиток його музичного мислення.

Усвідомленню взаємозв'язку та взаємозалежності між теоретичною інформацією та звуковими процесами сприяє *музично-аналітичний метод*. Головна мета його – створення умов мислити музичними

категоріями, розуміти музичні форми та музичний зміст, виявляти зв'язки між елементами музичної мови та їх вплив на розкриття художнього образу. У рамках цього методу відбувається трансформація музичного матеріалу до конкретних практичних завдань, закладаються основи музичної обізнаності студента, які формують відповідні уявлення, поняття, що, у свою чергу, сприяє цілісному сприйманню музики та розвитку творчої самостійності.

У ланці теоретичної підготовки застосування аналітико-синтетичного слухового методу забезпечить історико-стильове й жанрове навчання. Сутність його полягає в детальному художньо-теоретичному аналізі музичних творів, який базується на попередніх слухових уявленнях студентів. Результатом аналізу має бути умовивід студента про музичні явища, засоби музичної виразності, їх роль у створенні музичного образу. Отримані музично-теоретичні знання поповнюються й закріплюються на новому музичному матеріалі в різноманітних видах музичної діяльності.

У процесі закріплення, повтору та контролю теоретичних знань студенти мають оперувати такими аналітичними процесами, як аналіз і синтез, порівняння (зіставлення) та узагальнення. *Аналіз і синтез* формує в студента вміння оцінювати виразні можливості всіх засобів музичної мови, що сприяє можливості проникнути в сутність музичного твору, виявити характерні жанрові ознаки та стильові особливості мистецьких епох і їх представників.

Усвідомлення теоретичного матеріалу виявляється в спроможності до *узагальнення*, що впливає на розвиток здатності студента до освоєння смислу естетичних категорій, відображених у музичних творах. Цей метод створює можливість майбутньому фахівцю розкрити зв'язки та залежності між елементами музичної мови, відчутти музичний образ як цілісну інтонаційну систему.

Дієво-творчий етап. Показником рівня засвоєння теоретичного матеріалу є практичні та творчі вправи, в яких реалізуються набуті знання. Кожна теоретична тема вимагає виконання спеціальних завдань, що розвивають швидку орієнтацію й усвідомлення інтервалів (діатонічних, тритонів, характерних), акордів (тризвуків, септакордів, нонакордів), ладів (мажорного та мінорного, ладів народної музики й пентатоніки), ритмічну особливість (синкопи, тріолі, пунктирний ритм тощо) музичного матеріалу, оволодіння технікою голосоведення, що формує відчуття музичної логіки.

На цьому етапі надзвичайно важливим є застосування на практичних заняттях педагогом стимулу важкості. Ефективність упровадження цього стимулу полягає в можливості застосовування диференційованого підходу, при якому активність слабого студента стимулюється посильним для нього нескладним завданням, а сильного – завданням більшої складності.

У процесі ж творчої музичної діяльності існує тісний взаємозв'язок і взаємовплив задіяних при цьому різних компонентів, але домінуючою є музична творчість. Вона дає можливість практично застосувати всі наявні знання в галузі гармонії, поліфонії, музичної форми, музичної літератури, а також удосконалити виконавські навички – гру на інструменті, спів. Саме творчість указує учням шлях до усвідомленого сприйняття музики. Самостійне складання музики полегшує цей шлях, але ще не гарантує успіху. Основою творчої діяльності є розвиток музично-творчих здібностей, які розвиваються лише під час різнобічної діяльності, в тому числі й в поетапній музичній творчості (побудова музичних тем, мелодій, варіювання та різні типи фігурацій, мотивна розробка, ритмічні, вокальні та інструментальні).

Необхідною умовою дієво-творчого етапу є використання активних форм і методів навчання, що не тільки підвищують ефективність рівня музично-теоретичних знань з певного предмета, а й стимулюють розвиток творчих здібностей, актуалізують здатність творчого саморозвитку майбутнього вчителя музики. Вони дають можливість практично застосувати всі наявні знання з теорії музики, гармонії та поліфонії, а також удосконалити виконавські навички – гру на інструменті, спів.

Для *сприяння* самовираженню студента в пошуково-творчих діях і їх прояву в самостійній практичній діяльності впроваджуємо такі методи:

- метод імпровізації та композиції – активізує творчий потенціал студента і спонукає до активних його проявів, розвиває емоційне й художнє мислення;
- креативний метод – сприяє формуванню системи творчих умінь і навичок;
- метод спроб і помилок або творчий експеримент – знайомство з поліакординою, нетерцієвими гармоніями, кластерами, джазовими акордами, поліфункціональністю й політональністю.

Результативність цього етапу залежить від внутрішньої мотивації студента до творчої діяльності, а саме мотивації успіху, яка розвиває відчуття гідності й прагнення поліпшити власні досягнення, за умови поєднання музично-теоретичних знань з можливостями самореалізації.

Висновки. Формування творчої самостійності майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін – процес динамічний. Поетапність методикою формування творчої самостійності майбутніх учителів-музикантів у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін ґрунтується на принципах інтеграції, науковості, доступності, системності знань. Наша методика базується на системному та послідовному оволодінні спеціальними музично-теоретичними знаннями і творчими вміннями. Змістове наповнення етапів формування творчої самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва підпорядковується поставленій меті для кожного з них, що, відповідно, підтягує конкретні форми й методи роботи.

Використана література:

1. Гладышева О. О. Музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки в процессе обучения композиции: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Государственное учреждение Института художественного образования Российской академии образования. Москва, 2004. 21 с. URL: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=66787>.
2. Малашевська І. А. Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 21 с.
3. Музично-теоретична підготовка вчителів музики. URL: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm>.

References:

1. Gladysheva O. O. Muzykalno-tvorcheskoie razvitiie budushchikh uchitelei muzyki v protsesse obuchenii kompozitsii avtoref. dis. na soiskaniie uchen.stepeni kand. ped. nauk: spets. [Tekst] avtoreferat: dis. ... kand. ped. nauk: spet. 13.00.08 / Gosudarstvennoe uchrezhdenie Instituta khudozhestvennogo obrazovaniia Rossiiskoi akkademii obrazovaniia Moskva, 2004 g. 21. URL: [s/http://5fan.ru/wievjob.php?id=66787](http://5fan.ru/wievjob.php?id=66787).
2. Malashevskaya I. A. Metodyka muzychno-teoretychnoi pidgotovky uchyteliv muzyky na yistoryko-stylovyi osnovi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spet. 13.00.02 / Natsionalnyi pedagogichnyi universytet imeni M. P. Dragomanova. Kuyv, 2005. 21 s.
3. Muzychno-teoretychna pidgotovka vchyneliv muzyky. URL: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm>.

Novosadova S. A. Stages of forming the creative independence of the future teacher of music in the process of learning musical-theoretical disciplines

In the article methodical approach of forming of creative independence of future music master opens up in the process of study musically theoretical disciplines. Zagal'nopedagogichni principii is certain navchannyai in professional muzichno-pedagogichnyi preparation. Professional preparation of future music master must get organized on principles of priority of development of sub'ektnosti student, conditioning, for his creative self-expression, that it is directly related to his readiness to creative independence. Creative independence of music master foresees the awareness of own responsibility for the process of professional self-perfection., a desire and possibility to support and correct the professional growth Stage-by-stage of method of forming of creative independence of future teachers-musicians in the process of study musically theoretical disciplines is based on principles of computer-integrated studies, scientific character, availability, system and sequence of knowledges. Osnovnimi psikhologo-pedagogical by terms which are directed on forming of creative independence of future music master, an author counts stimulation of activity of future music master in relation to systematization of professional knowledges; organization of studies of student; assistance the self-expression of student in searching-creative actions and to their display in independent practical activity. Zmistove filling of the stages of forming of creative independence of future teachers of musical art (preparatory (motivational orientation), cognitive analytical, effectively creative) submits the put purpose for each of them, that accordingly, pulls up concrete forms and methods of work. Sistematizuyut' musically theoretical knowledge next metodi:metodi encouragements and stimulations, verbal, method of the personal interest, auditory, muzichno-analyatichnyi, method of porivnyayannya, musical illyustraciya, method of analysis and synthesis.

Key words: principles of studies, professional preparation, forms of studies, method of studies, methods of studies, stages, theoretical disciplines, creative independence, music teacher.

УДК 37.035.6 (045)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.37>

Пагула Т. І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ НА ІДЕЯХ МИРУ

Розглядається актуальність проблеми виховання підростаючого покоління на ідеях миру. Автор зазначає, що проблема збереження миру – це найгостріша проблема, яка стоїть сьогодні перед людством. Доля миру залежить сьогодні не лише від політиків і військових. У розв'язанні цих дуже важливих питань можуть і повинні брати участь люди всієї планети. Це стосується й дітей і їхніх батьків. Нашим дітям близькі та зрозумілі питання захисту й зміцнення миру, розвитку дружби й співробітництва з народами всіх країн світу. Дошкільні, загальноосвітні заклади не повинні стояти осторонь від боротьби за мир у всьому світі. Педагоги мають цілеспрямовано впливати на підростаючу особистість, формувати в неї моральні поняття про збереження миру, виявити педагогічні умови виховання дітей у душі миру, співробітництва, співпрацювати з батьками з питань виховання дітей у душі миру. Підкреслено, що виховання в душі миру, формування миротворчих поглядів і гуманістичного світогляду сучасної молоді стають усе більш соціальним явищем. Сучасні реалії вимагають від педагогів нових, нетрадиційних підходів до організації навчально-виховної роботи з підростаючим поколінням щодо військово-патріотичного виховання, формування миротворчих поглядів у рамках цілісного педагогічного процесу. Подано аналіз філософських і психолого-педагогічних підходів до проблеми виховання підростаючого покоління в душі миру. Автор обґрунтовує думку, що освітня й виховна робота в закладах освіти не повинна обмежуватися повідомленням знань. Необхідно в дитячих колективах створювати гуманістичне середовище, що буде сприяти формуванню навичок безконфліктності, ненасильницькому спілкуванню дітей різних національних, культурних, конфесійних і соціальних прошарків суспільства.

Ключові слова: підростаюче покоління, виховання в душі миру, педагогіка миру.

Уся історія України – це історія боротьби за відведення загрози війни, за роззброєння, за збереження і зміцнення загального миру. Зовнішня політика, яку проводить наша держава з перших днів свого існування, цілком відповідає інтересам і сподіванням українського народу, а також трудящих усіх країн світу.

Водночас серед підростаючого покоління спостерігається зростання бездуховності, зневаги до правових і моральних норм. Молодим людям не вистачає готовності до громадянського самовизначення, здатності протистояти деструктивному впливу. У цьому контексті актуалізується такий напрям діяльності закладів освіти, як виховання підростаючого покоління на ідеях миру, милосердя та взаєморозуміння.

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді вказується, що на сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денационалізації, втрати державної незалежності й потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей і молоді – формування нового українця, що діє на основі національних і європейських цінностей [13].

З огляду на це, у Методичних рекомендаціях щодо національно-патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах зазначається, що, враховуючи нові суспільно-політичні реалії в Україні після Революції гідності, обставини, пов'язані з російською агресією, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції тощо.

Важливо, щоб кожен заклад освіти став для дитини осередком становлення громадянина-патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української політичної нації та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві.

Важливим чинником національно-патріотичного виховання є феномен Майдану – промовистого свідчення жертвності заради безумовного дотримання прав людини й поваги до людської гідності, відстоювання загальнонаціональних інтересів відмовою учасників від особистого заради досягнення спільної мети; багатомовності, полірелігійності. Зміст виховних заходів має позиціонувати Майдан як форму небаченого дотепер у світовій історії мирного колективного протесту українців у відповідь на порушення базових прав людини та громадянина з боку недемократичного політичного режиму в країні [13].

Соціально-економічні перетворення в Україні, які пов'язані з отриманням суверенітету й незалежності, з переходом до ринкової економіки, орієнтація на загальнолюдські цінності, боротьба за мир у всьому світі потребують виховання підростаючого покоління в дусі миру, миролюбства, добра, справедливості й позитивних взаємин між усіма членами суспільства. Україна – багатонаціональна держава. У цих умовах є актуальним питання про мирні взаємини між людьми різних національностей.

Мета статті обґрунтувати теоретичні засади підростаючого покоління на ідеях миру та визначити шляхи реалізації цієї проблеми в освітньому процесі.

На сучасному етапі складного й бурхливого життя суспільства, яке породило громадянські війни, відокремлення, жорстокість, ворожнечу, втрату духовних цінностей, людяності й милосердя, збереження миру – це дуже гостра проблема педагогічної науки.

На думку В. Андрущенко, переосмислення проблеми війни і миру в контексті нових вітчизняних і світових реалій, своєрідного «перезавантаження світогляду миролюбства», новітнього усвідомлення життєдайного сенсу цінності миру, виховання установки на мир (формування миролюбства як єдино правильної парадигми життєоблаштування народу у світовому просторі) є завданням актуальним і невідкладним. До його розв'язання мають бути залучені економічні, політичні й соціокультурні ресурси. Особливе навантаження при цьому покладається на освіту [1, с. 6].

Аналіз педагогічної літератури, останніх досліджень з проблеми дає змогу зробити висновок, що в галузі виховання підростаючого покоління в дусі миру вже існує досить великий досвід [2; 4; 5; 6, 7, 8, 9; 11; тощо]. Зокрема, вчені досліджували проблему виховання підростаючого покоління в дусі миру з дошкільного віку.

Проблемі вихованню дітей дошкільного віку в дусі миру присвячені дисертаційні дослідження Т. Пагути [15], О. Петрук [17].

Виховання учнівської молоді на ідеях миру розглядається в працях О. Безкоровайної [2; 12], І. Беха [3], А. Дем'янчука [5], С. Дем'янчука [6; 7], Т. Колупаєвої [7], Л. Іскри [8; 9], А. Петрука [16].

Теоретичні й емпіричні дослідження останніх десятиліть показують, що рівень виховання в дусі миру можна визначити головним чином аналізуючи ставлення до трьох об'єктів: 1) війни і миру, 2) оцінювання місця своєї країни у світовому суспільстві, 3) ставлення до інших країн.

В. Андрущенко, розглядаючи актуальність проблеми війни і миру, вказує, що це проблема, над якою розмірковують і яку намагаються розв'язати чи не кожне покоління інтелектуалів, політиків, державотворців і простих громадян упродовж видимої нам усесвітньої історії людства. Можливо, очевидною відповіддю на неї є визнання миру і миролюбства ключовими загальнолюдськими цінностями, що стверджують пріоритет гуманістичного світогляду [1, с. 5].

Проблема виховання підростаючого покоління розглядається як із філософського, так і психолого-педагогічного поглядів.

Зокрема, у філософії сформувався окремий напрям, який отримав назву «філософія миру». У цій філософії О. Капто вказує, що мир розуміється як узгоджені відносини, спокій, відсутність ворожнечі, війни, сварки. Це трактування відображає сутність миру в широкому соціальному сенсі. Сучасне розуміння сутності миру передбачає розгляд його як стану суспільства, при якому відносини між народами, соціальними групами, державами ґрунтуються на проведенні політики ненасильницькими засобами [10, с. 12]. Вивчення миру як складного суспільного явища включає в себе багато різних аспектів. Узагальнюючи, їх можна згрупувати у воєнно-політичні, міжнародно-правові, соціально-економічні та духовно-етичні концепції. Констатуючи, що успішна реалізація на практиці миротворчих проєктів можлива лише за умови системного, комплексного підходу до осмислення сучасних проблем миру, ми водночас уважаємо за необхідне підкреслити, що в сучасних умовах саме духовно-етичний аспект проблеми миру постає як пріоритетний.

О. Васюк зазначає, що виховання в душі миру – напрям педагогічної теорії і практики, що має на меті соціальну, духовну й моральну підготовку свідомої та активної участі в розв'язанні найважливішої проблеми сучасності – встановлення миру, взаєморозуміння й довіри між народами, дотримання прав народів і людини. На означення цього напрямку використовують терміни: «педагогіка миру», «миротворче виховання», «міжнародне, глобальне виховання» [18, с. 51].

І. Бех у статті «Виховання у дітей миролюбства» визначає такі пріоритети мирного співіснування людства, які мають лежати в основі виховання кожної особистості: людина – найвища цінність цивілізації; свобода і права людини – загальнолюдські цінності; толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй – першочергова умова мирного співіснування й недопущення збройних конфліктів; гуманізм і справедливість – універсальні принципи вселюдських стосунків; нетерпиме ставлення до порушень прав і свобод людини й народів, де б це не було, гарантія стабільного та мирного світу на всій Землі [3, с. 18].

Проблему формування миротворчого світогляду досліджував видатний педагог, доктор педагогічних наук С. Дем'янчук, якого по праву можна назвати основоположником педагогіки миру. Він створив наукову школу педагогіки миру. Під його керівництвом захищено низку дисертацій, присвячених вихованню підростаючого покоління на різних вікових етапах розвитку особистості [6, с. 19].

С. Дем'янчук під вихованням у душі миру розумів нові підходи до виховання в дітей почуття взаєморозуміння, довіри і дружби між народами світу, прилучення школярів до знань, необхідних їм для вивчення психологічних механізмів, які працюють на війну і проти війни, аналіз ворожнечі між окремими державами.

Виховання в душі миру охоплює всі прошарки населення в нашій країні: дошкільні заклади, загальноосвітні заклади, заклади вищої освіти, сім'ю, громадські організації тощо. У такій важливій справі використовується цілий арсенал засобів впливу: телебачення, кіно, інтернет, книги тощо.

С. Дем'янчук, Т. Колупасва досліджували проблему виховання молодших школярів у душі миру, визначивши зміст, форми та методи роботи з молодшими школярами щодо виховання їх на ідеях миру. Автори пишуть, що загальноосвітня школа упродовж усього періоду існування була в органічному зв'язку з розвитком суспільства, яке покликане виховувати підростаюче покоління в душі миру і злагоди. Особливу роль вони відводять урокам Миру та залученню школярів до різноманітних миротворчих акцій [7; 11].

Освітня й виховна робота в закладах освіти не повинна обмежуватися повідомленням знань. Необхідно в дитячих колективах створювати гуманістичне середовище, що буде сприяти формуванню навичок безконфліктності, ненасильницькому спілкуванню дітей різних національних, культурних, конфесійних і соціальних прошарків суспільства.

Миротворчі заходи або миротворчі акції – це добра справа, яка проносить користь навколишньому середовищу та суспільству. За результатами проведення таких заходів утверджується мир у душі дитини, підлітка, дорослого; у школі, на вулиці, вдома, у мікрорайоні, у місті або селищі; в Україні й у всьому світі. Мета таких заходів полягає у створенні мережі шкіл миру, активізації миротворчого та волонтерського руху серед дітей і молоді України і сприянні поширенню волонтерської діяльності щодо популяризації ідей глобальної миротворчості, толерантності й громадської свідомості, налагодження зв'язків між юними миротворцями з різних регіонів країни.

Нині створюються різні громадські організації та рухи з метою реалізації виховання підростаючого покоління на ідеях миру. Зокрема, мета започаткування громадського руху «Діти – послы миру» – виховання молоді, яка стане в майбутньому лідерами громадянського суспільства, бізнесу або державної сфери; виховання характеру людини-миротворця, формування внутрішніх якостей зрілої особистості, здатної взяти на себе відповідальність за побудову миру в сім'ї, суспільстві, країні та світі. Рух «Діти – послы миру» – об'єднання дітей доброї волі, які бажають присвятити себе справі миру в усьому світі, кожен член якого вільно й гармонійно живе і співпрацює з іншими заради загального процвітання. Громадський рух «Діти – послы миру» має на меті сприяти укріпленню миру та безпеки шляхом розширення співпраці дітей, учителів і батьків у сфері освіти, науки та культури, в інтересах забезпечення загальної поваги справедливості, законності та прав людини, а також основних прав, проголошених у Статуті ООН, Статуті ЮНЕСКО та Загальній Декларації прав людини.

Реалізація завдань із виховання в душі миру досягається й через зміст навчальних предметів «Громадянська освіта», «Громадянські права», «Я у Світі», «Навколишній світ», «Демократія, держава і суспільство», метою яких є формування демократичної громадянськості.

Однією з форм виховання підростаючого покоління на ідеях миру є проведення громадських учнівських читань «Я голосую за мир!», метою яких є залучення талановитої учнівської еліти до висловлення власного бачення проблеми війни і миру, активізація миротворчого руху серед дітей і молоді, об'єднання зусилля учнів, батьків і педагогів у боротьбі за щасливе майбутнє без воєн і бід.

У виступах учні висловлюють своє бачення проблеми війни і миру на землі, возвеличують подвиги захисників нашої Вітчизни, які відстоюють незалежність України, увіковічують героїв, які поплавилися життям за свою державу, і разом із тим гнівно засуджують окупантів, які посягнули на територіальну цілісність нашої країни. Це є свідченням того, що збереження миру є ключовим прагненням у світі, адже цій миротворчій ідеї, яку розпочав Степан Дем'янчук, немає, не може й не повинно бути кінця. Його прагнення творити добро живить і зобов'язує нас продовжувати започатковані ним справи. У цьому впевнені не тільки ми, педагоги, а й учні, які з миром, добром і щирими помислами сміливо йдуть у завтрашній день нової України, тому що усіх нас об'єднує одна єдина думка: «Де мир – там життя».

Висновки. Отже, з вищезазначеного можна резюмувати, що виховання підростаючого покоління на ідеях миру є однією з актуальних проблем сьогодення. Виховання в дусі миру варто розуміти не лише як функцію одних тільки закладів освіти, а й процес формування свідомості, що охоплює все людське життя. Точно так і мир – це не просто відсутність війни, а й широке явище, яке включає і безпеку, і розвиток, і права людини, і суспільний прогрес. Мова йде про формування світогляду підростаючого покоління. Реалізацію цього напряму виховної роботи можна здійснювати використовуючи як традиційні форми, методи й прийоми, так й інноваційні. Саме в цьому напрямі й триватиме буде наша подальша робота.

Використана література:

1. Андрущенко В. Педагогіка миру: актуальність теорії та практики. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 5–12.
2. Безкоровайна О. В. Педагогіка миру: визначення, завдання, шляхи їх реалізації. *Педагогіка толерантності*. 1999. № 3–4. С. 146–154.
3. Бех І. Виховання у дітей миролюбства. *Початкова школа*. 1999. № 8. С. 17–20.
4. Брынзов И. И. Миротворческая деятельность международных педагогических организаций (история становления и развитие: 1945–1995 гг.): автореф. дисс. ... канд. ист. наук. Москва, 2000. 25 с.
5. Дем'янчук А. С. Теорія виховання учнів на ідеях миру. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне: РДГУ, 2000. С. 149–197.
6. Дем'янчук А. С. Степан Якимович Дем'янчук – основоположник педагогіки миру. *Вища освіта України (Додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*: у 2 т. Т. 1. С. 19–22
7. Дем'янчук С. Я. Зміст виховання учнів на ідеях миру. *Педагогіка єдиного і цілісного миру*: матеріали Міжнародної конференції. Рівне, 1995. С. 8–14.
8. Дем'янчук С. Я., Колупаєва Т. Є. Виховання молодших школярів в дусі миру. Рівне, 1990. 107 с.
9. Іскра Л. В. Формування миротворчих поглядів учнів загальноосвітньої школи: методичні рекомендації. Рівне: РДГУ, 2014. 103 с.
10. Іскра Л. В. Метод проектов в воспитании старшеклассников в духе мира. *Сборник научных трудов по материалам международной научной конференции*. Одесса, 2010. Т. 18: Педагогика, психология и социология. С. 19–23.
11. Капто А. С. Философия мира: истоки, тенденции, перспективы. Москва: Политиздат, 1990. 432 с.
12. Колупаєва Т. Є. Педагогічні умови виховання молодших школярів на ідеях миру у позакласній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1991. 24 с.
13. Коржова О. В. Виховання підлітків на ідеях миру в позакласній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рівненський держ. педагогічний ін-т. Рівне, 1997. 211 с. С. 178–192.
14. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641. URL: <http://kyiv-oblosvita.gov.ua/normativno-pravova-baza/102-patriotichne-vikhovannya-ynogo-rokolinnya> (дата звернення: 30.06.2019).
15. Овчарук О. В. Культура миру в змісті освіти європейських країн (2000 рік – міжнародний рік культури миру). *Відродження*. 2000. № 3. С. 5–6.
16. Пагута Т. І. Співробітництво вихователів дошкільних закладів із сім'єю по вихованню дошкільників у дусі миру: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рівнен. економ.-гуманіт. ін-т. Рівне, 1997. 195 с.
17. Петрук А. П. Виховання старшокласників на ідеях миру в позакласній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рівненський педагогічний ін-т. Рівне, 1995. 167 с.
18. Петрук О. М. Виховання старших дошкільників на ідеях миру в умовах національного дитячого садка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рівненський держ. педагогічний ін-т. Рівне, 1996. 176 с.
19. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник. Київ: НАУ, 2008. 291 с. URL: <https://studfiles.net/preview/3540566/page:51/> (дата звернення: 30.06.2019).

References:

1. Andrushchenko V. (2014) Pedagogika myru: aktualnist teorii ta praktyky. *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 2. S. 5–12 [in Ukrainian].
2. Bezkorovaina O. V. (1999) Pedagogika myru: vyznachennia, zavdannia, shliakhy yikh realizatsii. *Pedahohika tolerantnosti*. № 3–4. S. 146–154 [in Ukrainian].
3. Bekh I. (1999) Vychovannia u ditei myroliubstva. *Pochatkova shkola*. № 8. S. 17–20 [in Ukrainian].
4. Brynzov Y. Y. (2000) Myrotvorcheskaia deiatelnost mezhdunarodnykh pedahohicheskyykh orhanyzatsyi : (ystoryia stanovleniya y razvytye: 1945–1995 hh.) : avtoref. dys. na soysk. nach. step. kand. yst. nauk. M. 25 s. [in Russian].
5. Demianchuk A. S. (2000) Teoriia vykhovannia uchniv na ideiakh myru. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. Rivne : RDHU. S. 149–197 [in Ukrainian].

6. Demianchuk A. S. Stepan Yakymovych Demianchuk – osnovopolozhnyk pedahohiky myru. Vyshcha osvita Ukrainy (Dodatok 1). Tematychnyi vypusk «Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii»: u 2-kh t. T. 1. S. 19–22 [in Ukrainian].
7. Demianchuk S. Ya. Zmist vykhovannia uchniv na ideiakh myru. Materialy mizhnarodnoi konferentsii «Pedahohika yedynoho i tsilisnoho myru». Rivne, 1995. S. 8–14 [in Ukrainian].
8. Demianchuk S. Ya., Kolupaieva T. Ye. (1990) Vykhovannia molodshykh shkoliariv v dusi myru. Rivne, pedinstytut, 107 s. [in Ukrainian].
9. Iskra L. V. (2014) Formuvannia myrotvorchykh pohliadiv uchniv zahalnoosvitnoi shkoly. Metodychni rekomendatsii. Rivne : RDHU, 103 s. [in Ukrainian].
10. Yskra L. V. (2010) Metod proektov v vospytanyy starsheklassnykov v dukhe myra. Sbornyk nauchnykh trudov po materyalam mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsyy. Odessa, T. 18: *Pedahohyka, psykholohyia y sotsyolohyia*. S. 19–23 [in Ukrainian].
11. Kapto A. S. (1990) Fylosofyia myra: ystoky, tendentsyy, perspektyvy. M. : Polytyzdat, 432 s. [in Russian].
12. Kolupaieva T. Ye. (1991) Pedahohichni umovy vykhovannia molodshykh shkoliariv na ideiakh myru u pozaklasnii roboti : Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. K., 24 s. [in Ukrainian].
13. Korzhova O. V. (1997) Vykhovannia pidlitkiv na ideiakh myru v pozaklasnii roboti: Dys... kand. ped. nauk: 13.00.01. Rivnenskyi derzh. pedahohichniy in-t. Rivne, 211. Bibliohr.: l. 178–192 [in Ukrainian].
14. Nakaz MON Ukrainy vid 16.06.2015 №641 «Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi, Zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi ta metodychnykh rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh». URL: <http://kyiv-oblosvita.gov.ua/normativno-pravova-baza/102-patriotichne-vikhovannya-yunogo-pokolinnya> (data zvernennia: 30.06.2019).
15. Ovcharuk O. V. (2000) Kultura myru v zmisti osvity yevropeiskykh krain (2000 rik – mizhnarodnyi rik kultury myru). *Vidrodzhennia*. № 3. S. 5–6 [in Ukrainian].
16. Paguta T. I. (1997) Spivrobotnytstvo vykhovateliv doshkilnykh zakladiv iz simieiu po vykhovanni doshkilnykiv u dusi myru: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Rivnen. ekonom.-humanit. in-t. Rivne, 195 s. [in Ukrainian].
17. Petruk A. P. Vykhovannia starshoklasnykiv na ideiakh myru v pozaklasnii roboti : Dys... kand. ped. nauk: 13.00.01. Rivnenskyi pedahohichniy in-t. Rivne, 1995. 167 s. [in Ukrainian].
18. Petruk O. M. Vykhovannia starshykh doshkilnykiv na ideiakh myru v umovakh natsionalnoho dytiachoho sadka : dys... kand. ped. nauk: 13.00.01. Rivnenskyi derzh. pedahohichniy in-t. Rivne, 1996. 176 s. [in Ukrainian].
19. Porivnialna pedahohika : navchalnyi posibnyk. K. : NAU, 2008. 291 s. URL: <https://studfiles.net/preview/3540566/page:51/> (data zvernennia: 30.06.2019).

Paguta T. I. The theoretical grounds of younger generation's education based on ideas of peace

The article considers the urgency of the problem of educating the younger generation on the ideas of peace. The author notes that the problem of preserving peace is the most acute problem facing humanity today. The fate of peace depends not only on politicians and the military today. The people of the whole planet can and should take part in solving these very important issues. This also applies to children and their parents. Our children are close and understandable questions of protection and strengthening of peace, development of friendship and cooperation with peoples of all countries of the world. Pre-school, general education institutions should not stand aside from the struggle for peace all over the world. Teachers should purposefully influence the growing personality, to form moral concepts about preserving peace, to identify pedagogical conditions for the education of children in the spirit of peace, cooperation, and to cooperate with parents on the issues of upbringing children in the spirit of peace. It is pointed out that peaceful education, the formation of peacekeeping attitudes and the humanistic outlook of modern youth becomes a social phenomenon more and more. Modern realities require from teachers new, non-traditional approaches to the organization of educational work with younger generations regarding military-patriotic education, the formation of peacekeeping views within the framework of a holistic pedagogical process. The analysis of philosophical and psychological and pedagogical approaches to the problem of peaceful education of the younger generation is given. The author founds the idea that education and an upbringing shouldn't be limited by notifying the knowledge. It is necessary to create humanistic environment in the group of children that will help to form non-conflict skills, non-violent communication between children of different national, cultural, confessional and social layers of society.

Key words: growing up generation, education in the spirit of peace, pedagogy of peace.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО

Стаття присвячена дидактичним аспектам упровадження сучасних інноваційних інформаційних технологій у процес навчання студентів вищих навчальних закладів. Доведено, що якість навчання у ЗВО значною мірою залежить від форми організації навчально-виховного процесу, обраних форм і методів. Збільшення обсягу інформації та її загальнодоступність призводять до інтенсифікації процесу навчання, його прискорення, швидкої зміни навчального матеріалу й підходів, що вимагає гнучкості у викладанні професійно-орієнтованих дисциплін та іноземної мови зокрема. Привабливість інноваційних інформаційних технологій порівняно з іншими навчальними засобами полягає в тому, що вони здебільшого розраховані на активне самостійне засвоєння знань студентами, вдосконалення їхніх умінь і навичок. Наголошено на необхідності попередньої підготовчої роботи з боку викладача, визначено його роль та основні завдання.

На основі досліджень науковців веб-квест визнано однією з мотивувальних, ресурсно орієнтованих технологій, яка передбачає розвиток креативного потенціалу студента, набуття ним досвіду пошукової діяльності, розширення кругозору, вміння опрацювання, аналізу та систематизації інформації, що, у свою чергу, забезпечує ефективність усіх видів навчальної діяльності та сприяє формуванню професійної компетентності студентів. Автор відзначає особливості навчання іноземної мови з використанням веб-квесту, що зумовлені змістом самого предмета, і виділяє покрокові етапи його впровадження в навчальну діяльність студентів. Наголошено на мотиваційні складники технології та її міжпредметному характері. На основі наявних платформ запропоновано приклад веб-квесту на тему «History of computers», орієнтований на студентів першого курсу спеціальності «Комп'ютерні науки».

Ключові слова: інноваційна інформаційна технологія, веб-квест, професійна компетентність, навчальна платформа, самостійна робота.

Глобальний соціальний процес інформатизації суспільства, особливість якого полягає в продукуванні, накопиченні, обробці, збереженні та передачі інформації, сприяє не лише вдосконаленню всіх сфер нашого повсякденного життя, а й створенню новітнього інтерактивного освітнього середовища. Значна кількість засобів і методів формує сучасну парадигму взаємозв'язків, зорієнтованих на різнобічний розвиток особистості. Процес навчання набув яскравості й багатогранності, отримавши при цьому постійний зворотній зв'язок та емоційний складник. Разом із естетичним задоволенням повністю змінилася як якість подачі інформації, її структура, так і способи засвоєння знань.

Одним із ключових чинників змін, які сформувалися під впливом інноваційних технологій, став тип мислення сучасних студентів. Як стверджують дослідники [9], майже всі сучасні студенти – діти покоління Z, народжені на початку XXI століття, вони прийшли в цей світ у цифрову епоху й уже ніколи не зможуть уявити своє життя без Інтернету та різноманітних гаджетів. Ще з дитинства люди Z починають аналізувати значні обсяги інформації. Найголовніше те, що вони можуть швидко знайти потрібні відповіді, відкинувши зайве. Здатність одночасно бачити та сприймати інформацію з різних джерел сприяє значному збільшенню швидкості сприйняття.

Швидке засвоєння інформації – це дійсно дуже корисна навичка, якої бракувало попереднім поколінням. Але розум, що звик до швидкого потоку та опрацювання інформації, починає нудьгувати, коли її замало або ж вона надається дуже повільно. Тому це стає першочерговим поштовхом до інформатизації освітнього процесу, що потребує активного впровадження сучасних технологій на всіх етапах підготовки конкурентоспроможного фахівця. Зокрема, для вищої школи визначальним має бути формування в студентів системного підходу до аналізу професійних завдань, стратегічного мислення, здатності до соціальної мобільності, прагнення до самонавчання, самовиховання та самовдосконалення впродовж усього активного трудового життя. Цього можна досягти, як зазначено в Проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [5], насамперед за рахунок трансформації свідомості викладачів ЗВО, переозброєння їх новими сучасними підходами до професійної діяльності в межах «моделі студентоцентричного навчання».

На різних етапах питаннями впровадження інноваційних освітніх технологій у навчальний процес як середньої, так і вищої школи займалися Р. Гуревич, І. Дичківська, М. Жалдак, В. Кремень, І. Мельничук, І. Підласий, Є. Полат, Г. Селевко, П. Саух, О. Романишина, Т. Туркот, Д. Чернілевський та ін. Загальні інноваційні тенденції в контексті євроінтеграційних і глобалізаційних світових процесів у сфері вищої освіти проаналізовано в колективній монографії за редакцією П. Сауха [2]. Теоретичні основи інноватизації освітнього середовища у вищих навчальних закладах обґрунтовані в працях І. Дичківської, Є. Полат та ін. Питаннями методичних основ формування професійної ідентичності засобами інформаційних технологій займалася О. Романишина. Значна кількість дослідників звертала свою увагу на перспективи поєднання традиційних та інноваційних методів навчання в контексті розвитку вищої освіти (Т. Туркот, Д. Чернілевський та ін.). Проте стрімкий розвиток науково-технічного прогресу й постійне оновлення технологій відкривають нові аспекти використання сучасних інноваційних інформаційних технологій у навчанні студентів ЗВО.

Мета статті – проаналізувати та розкрити зміст сучасних інноваційних технологій навчання, які сприяють розвитку й самореалізації студентів у вищій школі (на основі технології веб-квест).

Інновації в освіті полягають у створенні, упровадженні та поширенні в освітній діяльності новітніх ідей, підходів, прийомів і методів, технологій, які спрямовані на оновлення, модернізацію, трансформацію навчального процесу відповідно до вимог часу. Інформаційні технології стають невід'ємним інструментом у сучасному процесі викладання та одним зі складників інноваційного підходу навчання студентів ЗВО загалом і в навчанні іноземних мов зокрема. Так, В. Кремень зазначає, що завдяки комп'ютерним системам опрацювання інформації змінюється духовно-культурний простір життя, виникає новий тип мислення, оскільки комп'ютер став своєрідним продовженням людини, доповнюючи її можливості та допомагаючи їй реалізовувати різноманітні завдання (від суто побутових до високотворчих у науці, мистецтві, освіті, техніці, політиці) [4, с. 3].

Якість навчання у ЗВО значною мірою залежить від форми організації навчально-виховного процесу, обраних форм і методів. Нині нікого не здивуєш активним упровадженням ІКТ, радше навпаки, оскільки переваги видаються очевидними. Серед них Р. Гуревич [1] виокремлює організацію пізнавальної діяльності шляхом моделювання; ефективне тренування знань, умінь і навичок; автоматизований контроль результатів навчання; імітацію типових професійних ситуацій за допомогою мультимедіа; активізацію навчального процесу завдяки підвищенню темпу, індивідуалізації навчання та збільшення активного часу викладачів і студентів; можливість поєднання в навчальних програмах візуальної та звукової форм інформації тощо.

Розглядаючи перспективи використання інформаційно-комунікативних ресурсів у процесі вивчення іноземної мови, С. Прохорова наголошує на розширенні контексту заняття, побудові міжнародної співпраці, організації віртуальних мовних груп і спільнот, форумів і чатів, отриманні доступу до сучасних актуальних аутентичних матеріалів (текстів, мультимедіа, потокового телебачення, підкастів тощо), спілкуванні з носіями мови та поглибленні лінгвокраїнознавчих знань [6, с. 113].

Збільшення обсягу інформації та її загальнодоступність призводять до інтенсифікації процесу навчання, його прискорення, швидкої зміни навчального матеріалу й підходів, що вимагає гнучкості у викладанні іноземної мови. Привабливість ІКТ порівняно з іншими навчальними засобами полягає в тому, що вони здебільшого розраховані на активне самостійне засвоєння знань студентами, вдосконалення їхніх умінь і навичок. Проте цього студентів, як правило, ніхто не навчав. Тому багато викладачів припускаються помилки, очікуючи, що лише саме застосування інноваційних інформаційних ресурсів відразу підвищить мотивацію до здобуття знань і значно поліпшить якість їх засвоєння.

Процес навчання повинен бути поступовим – від рівня знань-знайомств до рівня знань-умінь. Рушійною силою цього процесу є внутрішня мотивація студента, усвідомлене бажання вивчити новий матеріал. За словами Р. Гуревича [1, с. 13], «від студента очікується цілком конкретний рівень інтелектуального й особистого розвитку: уміння навчатися, потреба одержувати й поповнювати власні знання, стійкі навички самоосвіти; активність; розумова та фізична працездатність; професійна орієнтація, кар'єрна мотивація; достатній рівень роботи з комп'ютером і засобами ІКТ».

Ще одним чинником, що визначає ефективність самостійної роботи студентів з ІКТ, на нашу думку, є попередня робота самого викладача, який повинен виокремлювати необхідну кількість інформації, винесеної на самостійне опрацювання студентам, здійснювати відбір її змісту відповідно до дидактичних властивостей і можливостей засобів інформаційних технологій навчання. Отже, під чітким керівництвом викладача мають бути визначені обсяг, форма й час самостійної навчальної роботи студентів, здійснено вибір способів інтеграції інформаційних технологій навчання з традиційними прийомами та методами навчання. Крім того, викладач здійснює надання методичної допомоги, прогнозує можливий вплив ІКТ на характер мислення й поведінки учасників освітнього процесу, а також сприяє закріпленню вивченого матеріалу шляхом проведення контролю та оцінювання результатів самостійної роботи студентів. Отже, викладач бере на себе відповідальність за самостійну навчальну роботу студентів шляхом розроблення таких підсумкових тестових завдань, які будуть показником засвоєних студентами знань. Але студент при цьому перестає бути об'єктом навчання й отримувачем готової навчальної інформації, зміщення акцентів дає йому змогу обрати індивідуальну освітню траєкторію і стати повноправним активним суб'єктом навчального процесу.

Наукові розробки як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників спрямовані на пошук шляхів проектування оптимального освітнього середовища на основі сучасних підходів і принципів, покликаних забезпечити інтеграцію інноваційних та інформаційних технологій у навчальний процес з метою становлення професійно-особистісного розвитку та саморозвитку студента. Однією з таких мотивувальних, ресурсно орієнтованих технологій, яка передбачає розвиток креативного потенціалу, набуття досвіду пошукової діяльності, розширення кругозору, вміння опрацювання, аналізу та систематизації інформації, що, у свою чергу, забезпечує ефективність усіх видів навчальної діяльності та сприяє формуванню професійної компетентності, є технологія веб-квесту.

Серед науковців, які активно вивчають проблему розроблення й використання веб-квестів у навчальному процесі, варто відзначити О. Гапесва, М. Гриневича, Р. Гуревича, М. Кадемію, А. Новікову, Л. Савченко, О. Шестопалюка, В. Шмідт та ін. Вони не лише продовжили напрацювання В. Dodge, Т. March у сфері впровадження проектних технологій у поєднанні з ІКТ, а й допомогли інтегрувати їх у вітчизняний освітній простір.

«Quest» у перекладі з англійської мови – це тривалий цілеспрямований пошук, що може бути пов'язаний із пригодами або грою. Веб-квест (від англ. Webquest) означає «пошук у мережі» або «Інтернет пошук». Серед великої кількості визначень веб-квесту домінує запропоноване М. Кадемією: веб-квест – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються ресурси Інтернету [3, с. 34]. Хоча, як справедливо зазначає Л. Савченко [7, с. 69], існує два погляди науковців на поняття веб-квесту: веб-квест як освітній продукт і веб-квест як технологія. Російські дослідники Я. Биховський, А. Хуторської зазначають, що освітні веб-квести – це сторінки освітньої тематики на сайтах у мережі Інтернет, що мають гіперпосилання на інші сторінки в мережі заданої тематики. Вони слугують додатковим стимулом для індивідуалізації навчання студентів, розширюючи їхній світогляд і збагачуючи додатковими знаннями. Інші науковці (Н. Кононец, О. Осадчук) розглядають веб-квест як інноваційну особистісно зорієнтовану технологію навчання, основною метою якої є самостійний пошук студентами необхідної для навчання інформації.

Основоположники веб-квесту В. Dodge, Т. March убачали в ньому дослідницьку довідково-орієнтовану діяльність, побудовану за принципом опору, що використовує посилання на суттєво важливі ресурси Інтернету й автентичне завдання з метою мотивації студентів до виконання дослідницького завдання з неоднозначним рішенням, розвиваючи в них уміння працювати як індивідуально, так і в групі в процесі пошуку інформації та її перетворення в більш складне завдання. Узагальнюючи, можна характеризувати веб-квест як базовану на проектному методі навчання сучасну інноваційну технологію, котра передбачає пошукову діяльність студентів із використанням сучасних ІКТ, спираючись на представлені педагогом опори.

Універсальність веб-квест технології полягає в тому, що вона може як охоплювати окрему проблему чи тему в рамках однієї дисципліни (наприклад, іноземна мова), так і мати міжпредметний характер, вибудовуючи тісні зв'язки з дисциплінами за фахом, сприяючи розвитку професійної компетентності студентів.

Працюючи з веб-квестами, більшість педагогів дотримуються запропонованої В. Dodge [8] структури: вступ → завдання → джерела → процес → критерії оцінювання → підсумок. Отже, перше, що необхідно зробити викладачеві, – це обрати тему і створити на її основі проблемну ситуацію, зацікавивши нею студентів. На цьому етапі також відбувається розподіл ролей між учасниками. Наступним, не менш вагомим, є чітке та правильне формулювання завдань, які спрямовуватимуть учасників на досягнення конкретного результату. В. Dodge класифікує завдання для веб-квестів за такими типами: завдання для пояснення, дослідницькі завдання (проект-завдання), оцінні, креативні, аналітичні, наукові завдання, завдання для самоперевірки (самопізнання), компіляція, досягнення консенсусу, журналістське завдання, детектив (головоломка або таємниче завдання). З метою виконання поставлених завдань викладачеві необхідно запропонувати студентам перелік посилань, розвиваючи тим самим уміння аналізу та систематизації необхідної інформації. Усе це супроводжується процесом виконання з чіткими етапами й покроковим описом. Також веб-квест повинен містити критерії оцінювання відповідно до типу та складності завдань. По суті, в оцінці підсумовується досвід, отриманий студентами в процесі самостійної роботи. Тому в кінці виконання веб-квесту студенти отримують можливість критично проаналізувати свою роботу, а також оцінити роботу інших. Презентація результатів може здійснюватися у вигляді слайдів, створення окремої веб-сторінки засобами Moodle, створення тематичного веб-сайту, в усній формі тощо.

Навчання іноземної мови з використанням веб-квесту має свої особливості й зумовлене передусім змістом самого предмета, оскільки потребує від студентів відповідного рівня іншомовних комунікативних умінь для роботи з автентичними ресурсами. Тобто виникає необхідність попередньої роботи над тренувальними лексично-граматичними вправами на основі мовного та мовленнєвого матеріалу, що використовується у веб-квесті. З іншого боку, ця технологія слугує додатковим засобом заохочення студентів до мовленнєвої співпраці й дає викладачеві змогу підібрати автентичні, актуальні матеріали професійного спрямування.

Нині в мережі існує безліч безкоштовних платформ, які уміщують шаблони або покрокові інструкції зі створення власних веб-квестів або ж пропонують низку вже готових продуктів на різну тематику та різного рівня складності. Наприклад, <http://zunal.com> – он-лайн програма Zunal WebQuest Maker, яка дає користувачам змогу за короткий термін і без додаткових знань створити інтерактивні веб-квести, рубрики, тестові завдання, фотогалереї та ігри. Крім того, ресурс містить значну кількість готових шаблонів і прикладів, створених іншими користувачами.

Веб-сайти на кшталт <http://www.questgarden.com> і <http://webquest.org/> від основоположників веб-квесту В. Dodge й Т. March дадуть змогу не лише поглибити свої знання у сфері проектних технологій, а й долучитися до світового співтовариства авторів цікавих новітніх розробок. Наведемо приклад адаптованого нами веб-квесту «**The history of computers**», який успішно проведений зі студентами 1 курсу спеціальності «комп'ютерні науки» Хмельницького національного університету:

Introduction. This webquest is designed for students to investigate the evolution of computers from 1946 till present day. Computers have changed dramatically in the past century and students will have the chance to reflect on how technology changed individual's everyday lives, as well as have the opportunity to develop and design a computer for the future.

Task. On this journey through time in discovering the computer, you will be required to complete a series of tasks in order to explore its evolution through different epochs: 1) create a short timeline on five computers of your choice, with the help of provided resources; 2) learn about some of the most revolutionary computers in the past

by completing a crossword puzzle; 3) make a collage of the tasks a computer can accomplish in 2019 but could not do 40 years ago.

Process. You will be divided in groups of four to complete this WebQuest. Each team will work with one computer to explore different online resources and create unique content. Make sure to investigate every time period from 1946 to present day. Once you are done, choose five computers you think were innovative or interesting and make your own timeline.

Resources. You will have to use the following resources to find information to complete this puzzle:

1. <https://www.smithsonianmag.com/history/the-brief-history-of-the-eniac-computer-3889120/>.
2. <http://www.historyofinformation.com/detail.php?entryid=95>.
3. <https://www.youtube.com/watch?v=-5zeJyQ31rM>.
4. <https://www.pcmag.com/encyclopedia/term/52520/tablet-computer>.
5. <https://www.computerworld.com/article/3235728/apple-watch-series-3-apples-other-hit-product.html>.

Evaluation

	Beginning 1	Developing 2	Qualified 3	Exemplary 4
Timeline Exercise	Below three computers provided. Little to no information in required paragraph. Computers are unlabeled, undated and presented in non sequential order	Between three and five computers selected. Computers not presented in chronological order and some labels or dates are missing. Partial explanation of particularity	Five computers from sources provided, presented in chronological order. Some labels or dates missing. Partial, but sufficient explanation of particularity	Five computers selected from source provided. Thorough explanation of particularity for each. Computers are labeled, dated and presented chronologically

Conclusion. You have successfully completed your trip through time in inventing a computer! In this trip, you've discovered computers from the past- all the way back to the 1940s – and compared what they could accomplish in relation to the ones we have today. Using this knowledge, you also came up with your own version of what a future computer would look like!

Висновки. Отже, як свідчить досвід використання ІКТ в навчальному процесі, веб-квести є однією із сучасних ефективних проектних технологій, яка дає можливість викладачам успішно формувати мотивацію та інтерес до навчання, постійно поповнювати й оновлювати навчальні матеріали, вдосконалюючи тим самим мовленнєві вміння та навички студентів, їхні інтелектуальні здібності й креативний потенціал. Разом із тим студенти отримують можливість самостійно організувати власне навчання, регулювати його темп і напрям, удосконалювати навички використання Інтернет-ресурсів з навчальною метою, набувають досвід командної роботи. Мультимедійний зміст і гіпермедійна структура Інтернету, автентичність матеріалів створюють у студентів відчуття присутності в мовному середовищі і свободи вибору. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні цілісного комплексу мультимедійних технологій, спрямованого на розвиток професійної іншомовної компетентності студентів.

Використана література:

1. Гуревич Р. С. Інноваційні технології у закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Вип. 51. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 11–15.
2. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
3. Кадемья М. Ю., Євсюкова Л. С., Ткаченко Т. В. Інноваційні технології навчання: словник-госарій: навчальний посібник для студентів, викладачів. Львів: СПОЛОМ, 2011. 196 с.
4. Кремень В. Г. Інформаційне середовище – криза культури чи нове буття? *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. наук. пр. / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Вип. 5. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С. 3–9.
5. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. URL: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124>.
6. Прохорова С. М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 4. С. 113–116.
7. Савченко Л. О. Використання веб-квест технологій у вищій школі при підготовці майбутніх фахівців. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. Вип. 1. С. 67–74.
8. Dodge, B. Some Thoughts About WebQuests. 1997. URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.htm.
9. Lancaster L. C., Stillman D. When generations collide: Who they are, why they clash, how to solve the generational puzzle at work. HarperBusiness; Reprint edition, 2003. P. 384.

References:

1. Hurevych R. S. Innovatsiini tekhnolohii u zakladakh vyshchoi osvity [Innovative technologies in higher education institutions] // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy // Zb. nauk. pr. Vypusk 51 / redkol. Kyiv-Vynnytsia: TOV firma «Planer», 2018. – S. 11–15 [in Ukrainian].
2. Innovatsii u vyshchii osviti: problemy, dosvid, perspektivy: monohrafiia / za red. P. Saukha. [Innovation in Higher Education: problems, experience, perspectives: monograph] – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 444 s.

3. Kademiiia M. Yu. Innovatsiini tekhnolohii navchannia: slovnyk-hlosarii : navchalnyi posibnyk dlia studentiv, vykladachiv [Innovative Educational Technologies: dictionary-glossary: tutorial for students, teachers] / M. Yu. Kademiiia, L. S. Yevsiukova, T. V. Tkachenko. – Lviv : Vyd-vo «SPOLOM», 2011. – 196 s [in Ukrainian].
4. Kremen V. H. Informatsiine seredovyshche – kryza kultury chy nove buttia? [Information environment – a crisis of culture or a new life?] / V. H. Kremen // Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy. Zb. nauk. prats. Vypusk 5. – Lviv: LDU BZhD, 2017. – S. 3–9.
5. Proekt Stratehii reformuvannia vyshchoi osvity v Ukraini do 2020 roku [The strategy of reforming higher education in Ukraine 2020 project]. URL: <http://mon.gov.ua/ua/pr-vidd-il/1312/1390288033/1415795124>.
6. Prokhorova S. M. Poniattia tsyfrovoi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy u svitovomu osvitnomu prostori [Digital competence concept of a foreign language teacher in the global education] Visnyk Zhytomyrskoho derzh. universytetu im. I. Franka. Ser. Ped. nauky. 2015. Vyp. 4. S. 113–116 [in Ukrainian].
7. Savchenko L. O. Vykorystannia veb-kvest tekhnolohii u vyshchyi shkoli pry pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [Webquest technologies for future specialists in higher school] / L. O. Savchenko // Pedagogika vyshchoi ta serednoi shkoly. – 2017. – Vyp. 1. – S. 67–74 [in Ukrainian].
8. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. – 1997. URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html.
9. Lancaster L. C., Stillman D. When generations collide: Who they are, why they clash, how to solve the generational puzzle at work. Harper Business; Reprint edition, 2003. p. 384 [in English].

Pasichnyk O. O. Modern educational technologies as a tool of students' self-realization in Higher Educational Institutions

The article deals with didactic aspects of introducing modern innovative information technologies in the educational process of Higher Educational Institutions. The quality of education is greatly proved to depend on the form of educational process, chosen strategies and methods. Increasing amount of information and its accessibility cause the intensification of educational process, its acceleration, the rapid change of teaching material and approaches. It requires flexibility in the teaching of professionally oriented subjects and foreign languages as well.

Based on the scientific researches webquest is considered to be motivating, resource-oriented technology which stimulates development of students' creative potential, promotes their search and research activity, broadens students' horizons and ability to process, analyze and systematize information. It ensures further efficiency of all types of educational activities and contributes to shaping students' professional competence. The technology may be considered as an alternative means of evaluating students' results in their academic activities and personal development. Essentially, webquests are mini-projects in which a large percentage of input and material is supplied by the Internet. Webquests can be teacher-made or learner-made, depending on the learning activity the teacher has chosen. Webquests have been around long enough to have a clearly defined structure which typically consists of introduction, tasks, process, resources, evaluation and conclusion. On the basis of modern platforms the author suggests a sample of a webquest «History of computers» for first-year students of Computer Science Department.

Key words: innovative information technology, webquest, professional competence, educational platform, independent work.

УДК 378.091:005.334

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.39>

Паславська І. С.

РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТ ФАКУЛЬТЕТУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Актуальність матеріалу, викладеного в статті, зумовлена необхідністю збереження та підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг. Упровадження менеджменту ризиків у діяльність ВНЗ – досить новий напрям у системі управління ВНЗ в Україні, який дасть змогу скоригувати стратегію розвитку з урахуванням ступеня ризику, підвищити результативність функціонування навчальних закладів і забезпечити розвиток в умовах невизначеності, долаючи негативні тенденції та дотримуючись позитивних тенденцій.

У статті наведено результати експертного оцінювання й ранжування ризиків факультету, орієнтовний перелік самостійно виділених ризиків факультету, результати аналізу сайтів факультетів, звітів ректорів і деканів факультетів.

Під управлінням ризиком у різних сферах діяльності розуміють розроблення формальних методів його виявлення, аналізу, оцінювання, визначення причин виникнення, а також застосування заходів щодо зниження рівня ризику, розподіл можливих збитків між учасниками економічних відносин.

Ризик-менеджмент, чи управління ризиками, – порівняно новий напрям у теорії й практиці менеджменту, що введено посів своє місце серед сучасних методів управління.

Ризик-менеджмент як єдина система управління ризиками повинна містити в собі програму контролю над виконанням поставлених завдань, оцінювання ефективності заходів, що проводяться, а також систему заохочення на всіх рівнях організації.

Вищим навчальним закладам необхідно розробляти й упроваджувати систему моніторингу та ідентифікації ризиків на ринку освітніх послуг, оскільки ризики, які формуються в зовнішньому середовищі, безпосередньо впливають на функціонування навчального закладу.

Постійний аналіз усіх напрямів діяльності навчального закладу дасть змогу своєчасно вживати заходи щодо запобігання загрозам і викликам, знизити збитки прийняття ризикового рішення та збільшити можливості й конкурентоспроможність вищих навчальних закладів.

Ключові слова: ризик, освітній ризик, ризик-менеджмент, освітній ризик-менеджмент, факультет, вищий навчальний заклад, управління, система управління, освітні послуги.

Система вищої освіти є важливою сферою національної економіки та суспільного життя, на яку впливає значна кількість зовнішніх і внутрішніх ризиків. Отже, освіта потребує системи менеджменту, орієнтованого на передбачення можливих викликів і загроз, що потребують своєчасного аналізу. У зв'язку з цим відомим науковцем-економістом Іриною Каленюк запроваджено новий напрям економічної науки, який називається освітній ризик-менеджмент. Особливість ризиків в освіті полягає в тому, що вони мають довгостроковий характер [1]. Запровадження системи ризик-менеджменту у вищих навчальних закладах є актуальним і нагальним питанням ще й тому, що метою ухвалення закону про вищу освіту й плану його імплементації, презентації проектів Стратегії реформування вищої освіти до 2020 року та Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років, загальної інвентаризації вищих навчальних закладів є модернізація національної мережі вищих навчальних закладів через їх укрупнення й ліквідацію неконкурентоспроможних закладів. Аби вищий навчальний заклад функціонував належним чином і займав рейтингові позиції, успішно долаючи будь-які проблеми та негаразди, необхідна реорганізація системи управління. Це може бути повна відмова від традиційної системи управління або лише часткове використання таких новітніх технологій у системі управління освітою як ризик-менеджмент.

Незважаючи на необхідність та актуальність запровадження методик і технологій ризик-менеджменту в систему управління вищим навчальним закладом, практика використання ризик-менеджменту в системі управління освітою в нашій країні є досить новим і неопрацьованим напрямом.

Мета статті полягає в дослідженні стану та сутності ризик-менеджменту факультету й освітніх ризиків, з якими стикається факультет і вищий навчальний заклад загалом у процесі своєї діяльності.

Протягом останніх десятиріч усе частіше об'єктом інтересу вчених стає ризик у сфері управлінської діяльності. Цьому питанню присвячують праці такі науковці, як І. Арлюкова, В. Гриньова, В. Кравченко, В. Коюда, О. Коюда, А. Старостіна, О. Пономаренко, С. Романюк, В. Черкасов, Є. Хриков та ін.

Вивченню ризиків в освіті присвячують роботи такі науковці: С. Білоусова, М. Беляєва, Т. Костюкова, І. Лисенко, Н. Нікітіна, В. Чупров, П. Щеглов та ін.

Незважаючи на практичну й теоретичну цінність на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, проблема ризику та ризик-менеджменту розглянута недостатньо, більш детально це питання розглядається в економіці, банківській справі, філософії, психології.

У вітчизняній науці та практиці досі не узагальнені підходи й методики використання аспектів ризик-менеджменту в управлінні вищим навчальним закладом.

Ризик-менеджмент, чи управління ризиками, – порівняно новий напрям у теорії й практиці менеджменту, що впевнено посів своє місце серед сучасних методів управління.

Ризик-менеджмент – це система управління ризиками, яка включає в себе стратегію й тактику управління, спрямовані на досягнення основних цілей вищого навчального закладу. Ефективний ризик-менеджмент включає систему управління; систему ідентифікації й вимірювання; систему супроводження (моніторингу та контролю) [2].

Мета ризик-менеджменту в рамках усього вищого навчального закладу – забезпечення максимальної ефективності управління з урахуванням факторів невизначеності, які можуть як негативно, так і позитивно вплинути на досягнення вищим навчальним закладом своїх цілей.

Говорячи про управління ризиками у вищому навчальному закладі, маємо на увазі комплекс управлінських дій і заходів, що здійснюють менеджери навчального закладу з метою вибору оптимального управлінського рішення (яке матиме найкращий наслідок із найбільшою ймовірністю) з можливих альтернатив, що можуть мати позитивні або негативні наслідки [3].

Вищим навчальним закладам необхідно розробляти й запроваджувати систему моніторингу та ідентифікації ризиків на ринку освітніх послуг, оскільки ризики, які формуються в зовнішньому середовищі, безпосередньо впливають на функціонування навчального закладу.

Проте варто зауважити, що однакові зовнішні ризики по-різному впливають на подібні навчальні заклади. Характер і глибина впливу зовнішніх ризиків залежить від розташування навчального закладу, наявності в нього необхідних ресурсів, ступеня використання наявного потенціалу, креативності менеджменту, організаційної культури тощо [4].

Наприклад, складна демографічна ситуація негативно впливає на діяльність вищих навчальних закладів, оскільки її наслідком є зменшення кількості абітурієнтів і ринкового попиту, що призводить до зниження доходу. Проте, аналізуючи досвід діяльності вищих навчальних закладів, бачимо, що демографічна криза майже не впливає на функціонування деяких вищих навчальних закладів, а в інших випадках призводить навіть до ліквідації неконкурентоспроможних навчальних закладів.

У літературі існує велике різноманіття класифікацій ризиків залежно від цілей. Класифікація ризиків означає систематизацію великої кількості ризиків на підставі певних ознак і критеріїв, що дають змогу об'єднати підмножини ризиків у певні групи.

Проведений контент-аналіз класифікацій ризиків свідчить про відсутність єдиного підходу до класифікації, оскільки наявні більше ніж 40 різних критеріїв ризиків і більше ніж 220 видів.

У результаті систематизації точок зору різних авторів щодо ризиків ВНЗ можна дійти висновку, що основними критеріями для класифікації ризиків є результативність та ефективність державної соціально-еко-

номічної політики й політики у сфері освіти, кадрове забезпечення ВНЗ та управління ВНЗ, матеріально-технічне забезпечення ВНЗ.

На основі аналізу наукової літератури, особистого досвіду роботи у ВНЗ та особистих спостережень виділено такі ризики факультету:

- недостатній рівень підготовки студентів,
- недостатній рівень компетентності випускників,
- зменшення кількості абітурієнтів,
- неможливість працевлаштування випускників,
- недостатня якість (кваліфікація) викладацького складу,
- зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу,
- зменшення кількості викладачів,
- плінність кадрів,
- демотивування персоналу,
- прояв професійних деструкцій серед викладацького складу,
- зниження віддачі викладачів у результаті зниження вмотивованості,
- недостатня якість менеджменту,
- недостатні кількісні показники матеріально-технічної бази,
- недостатні якісні показники матеріально-технічної бази,
- зменшення контингенту студентів,
- зменшення або втрата фінансових ресурсів,
- недостатнє бюджетне фінансування,
- недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо),
- неефективність системи освіти,
- відсутність престижу національної системи освіти через її неефективність або корумпованість,
- відсутність престижу вищого навчального закладу через його недостатній рівень підготовки студентів або корумпованість,
- низькі показники в рейтингах,
- непривабливість вищого навчального закладу для іноземних студентів.

Проведено експертне оцінювання наведених нами ризиків факультету вищого навчального закладу. Експертам (науково-педагогічним працівникам та управлінцям вищих навчальних закладів України) було запропоновано, враховуючи їхній досвід роботи в навчальному закладі, оцінити за 5-бальною (від 0 – не розглядається як ризик, до 5 – найбільш актуальні та значущі ризики) шкалою ризики за ступенем вагомості для факультету вищого навчального закладу, співробітниками якого вони є.

У результаті проведеного експертного оцінювання ми отримали такі дані:

- найбільш актуальними та значущими ризиками (5 балів) виявилися такі ризики – недостатній рівень підготовки студентів, зменшення кількості абітурієнтів, недостатні якісні показники матеріально-технічної бази, зменшення або втрата фінансових ресурсів, недостатнє бюджетне фінансування, недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо);
- не дуже вагомими та важливим ризиками (4 бали) виявилися такі ризики – недостатній рівень підготовки абітурієнтів, непривабливість вищого навчального закладу для іноземних студентів, недостатні кількісні показники матеріально-технічної бази, недостатня якість менеджменту;
- до середньо значущих (3 бали) ризиків зараховано такі ризики – неможливість працевлаштування випускників, зниження віддачі викладачів у результаті зниження вмотивованості, зменшення контингенту студентів, низькі показники в рейтингах;
- незначними (2 бали) ризиками були визнані такі ризики – недостатня якість (кваліфікація) викладацького складу, прояв професійних деструкцій серед викладацького складу;
- до малоймовірних (1 бал) ризиків зараховано плінність кадрів;
- не розглядалися як ризики (0 балів) такі ризики – зменшення кількості викладачів, відсутність престижу вищого навчального закладу через його недостатній рівень підготовки студентів або корумпованість.

Отже, в результаті проведеного експертного оцінювання можна зробити висновок, що на сучасному етапі найбільш актуальними та значущими ризиками для факультету вищого навчального закладу є зменшення кількості абітурієнтів, зменшення або втрата фінансових ресурсів, недостатні якісні показники матеріально-технічної бази, недостатній рівень підготовки абітурієнтів і недостатній рівень підготовки студентів, не розглядаються як ризики такі фактори, як зменшення кількості викладачів, відсутність престижу вищого навчального закладу через його недостатній рівень підготовки студентів або корумпованість.

Також експертам було запропоновано навести власні варіанти ризиків, з якими вони стикаються в процесі роботи й управління факультетом вищого навчального закладу. Отримано такі результати:

- відставання гуманітарних ВНЗ від технічних у впровадженні елементів електронного, дистанційного навчання;
- невмотивованість студентів;
- застарілі технології навчання;

- недосконала система підвищення кваліфікації;
- недосконала база стажування для викладачів;
- несформованість громадянської та інноваційної культури студентів і викладачів;
- надмірна бюрократизація;
- наявність корупції під час працевлаштування;
- утрата наступності під час підготовки науково-педагогічних кадрів.

З метою оцінювання стану ризик-менеджменту вищих навчальних закладів проведено аналіз сайтів і звітів ректорів 30 вищих навчальних закладів України. Проаналізовано звіти ректорів за період з 2014 по 2018 роки та виявлено таке. Лише в 43 % звітів використано слово «ризик», частотність використання слова «ризик» в одному звіті становить від 1 до 13 разів, проте словосполучення «ризик-менеджмент» не використано жодного разу. Також під час аналізу сайтів університетів виявлено наявність у деяких вищих навчальних закладів стратегій, концепцій, планів чи програм розвитку університетів. Проте подібні документи наявні лише в 46 % вищих навчальних закладів. Ці результати можуть свідчити про неінформованість керівників вищих навчальних закладів про ризик-менеджмент і методику його використання в роботі.

Також з метою оцінювання стану ризик-менеджменту факультетів вищих навчальних закладів проведено аналіз сайтів і звітів деканів факультетів вищих навчальних закладів України. Проаналізовано 30 факультетів вищих навчальних закладів України, проте звіти деканів розміщені лише на 4 сайтах факультетів, що становить лише 13 %. Проте в цих звітах жодного разу не використано слово «ризик» чи «ризик-менеджмент». Також лише на 4 сайтах факультетів, що становить 13 %, розміщена звітна документація з учених рад факультету, в якій також жодного разу не використано слово «ризик» чи «ризик-менеджмент». Ці результати можуть також свідчити про неінформованість деканів факультетів вищих навчальних закладів про ризик-менеджмент і методику його використання в роботі.

Процес управління ризиками у вищому навчальному закладі повинен відбуватися поетапно: визначають контекст ризику – стратегічні й тактичні цілі ВНЗ, збитки; виявляють ризики й оцінюють імовірність їх настання та наслідки; ранжують ризики; знаходять методи і стратегії впливу на ризики; оцінюють економічну ефективність управління ризиками [5].

Ключовим моментом ризик-менеджменту є, на нашу думку, не стільки виявлення ризиків, скільки передбачення загроз (обставини або події, які виникають у зовнішньому та внутрішньому середовищі ВНЗ, можуть стати причиною зменшення ефективності діяльності ВНЗ та унеможливлення реалізації поставлених цілей), що можуть негативно впливати на діяльність ВНЗ.

Висновки. У процесі діяльності факультети й вищі навчальні заклади загалом стикаються з низкою глобальних, соціальних, економічних і політичних ризиків. Свочасне реагування на подібні виклики та ризики, їх аналіз, прийняття відповідних рішень і їх реалізація мають стати основою в роботі факультетів і вищих навчальних закладів загалом. Проведений аналіз сайтів факультетів і звітів ректорів і деканів свідчить про необхідність формування системи ризик-менеджменту у сфері освіти.

Аналіз літератури з теорії управління останнього десятиліття свідчить, що підходи, традиційні для радянської системи, вимагають перегляду й відходу від традиційних принципів і поглядів на сутність управління навчальними закладами.

Вищим навчальним закладам необхідно розробляти й впроваджувати систему моніторингу та ідентифікації ризиків на ринку освітніх послуг, оскільки ризики, які формуються в зовнішньому середовищі, безпосередньо впливають на функціонування навчального закладу.

Використана література:

1. Каленюк І. С., Куклін О. В., Ямковий В. А. Сучасні ризики розвитку вищої освіти в Україні. *Економіка України*. 2015. № 2 (639). С. 70–83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/EkUk_2015_2_7.
2. Методичні вказівки з інспектування банків «Система оцінки ризиків», затверджені Постановою Правління Національного банку України від 15.03.2004 № 104. URL: http://www.bank.gov.ua/Bank_supervision/Risks/104.pdf.
3. Черненко Н. Н. Современные аспекты управления рисками в учебном заведении. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/76001827.pdf>.
4. Ткачук С. В. Специфіка формування продуктової політики підприємств сфери послуг. *Актуальні проблеми економіки*. 2015. № 4. С. 220–228. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape_2015_4_2.
5. Старостина А. А. Риск-менеджмент в высшей школе. *Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы X Междунар. научно-практ. конф.* (г. Минск, 27–28 апреля 2011 г.). Минск, 2011. С. 243–245.

References:

1. Kaleniuk I. S., Kuklin O. V., Yamkovyi V. A. (2015) Suchasni ryzyky rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini. [Modern risks of development of higher education in Ukraine]. "Ekonomika Ukrainy [Economy of Ukraine]". 2015. 2 (639). P.70–83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/EkUk_2015_2_7 [in Ukrainian].
2. Metodychni vkazivky z inspektuvannya bankiv "Systema otsynky ryzykiv", zatverdzeni postanovoiu Pravlinnia Natsionalnoho banku Ukrainy vid 15.03.2004 № 104. [Methodological instructive regulations in bank inspection "The system of risk estimation", affirmed by the act of The government of National Bank of Ukraine from 15.03.2004 № 104]. URL: http://www.bank.gov.ua/Bank_supervision/Risks/104.pdf [in Ukrainian].

3. Chernenko N. N. *Sovremennyye aspekty upravleniia riskami v uchebno-m zavedenii*. [Modern aspects of risk management in educational establishment]. Черненко Н. Н. *Современные аспекты управления рисками в учебном заведении*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/76001827.pdf> [in Russian].
4. Tkacuk S. V. *Spetsyfika formuvannia produktovoi politykt pidpriemstv sfery posluh*. [Specificity of product policy of enterprises of service industry formation]. *Aktualni problem ekonomiky* [Actual problems of economy]. 2015. № 4. P. 220–228. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape_2015_4_2 [in Ukrainian].
5. Starostina A. A. *Risk-memedyment v vysshei shkole*. [Risk-management in higher school]. *Aktualnyie problem biznes-obrazovaniia: materialy X Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsyi*. [Actual problems of business-education: materials of X International scientific and practical conference]. Minsk, 2011. P. 243–245 [in Russian].

Paslavska I. S. Risk-management of the faculty of higher educational establishment

Actuality of material, stated in the article, is conditioned by the necessity of maintenance and increase of competitiveness of higher educational institutions at the market of educational services. Implementation of risk management in activity of higher educational establishment is rather new direction in the system of higher educational establishment government in Ukraine, that will give an opportunity to correct strategy of development taking into account the degree of risk, to promote effectiveness of functioning of educational establishments and provide development in the conditions of uncertainty, overcoming negative and following positive tendencies.

There are results of expert estimation and ranging of faculty risks, approximate list of faculty risks, results of analyzing of faculty web-sites, rector's and dean's reports in the article.

Management of risk in different spheres of activity is understood as development of formal methods of its exposure, analysis, estimation, determination of reason of its origin, and also application of measures in relation to the decline of risk level, distribution of possible loss between the participants of economic relations.

Risk-management or management of risks is comparatively new direction in the theory and practice of management that confidently took the place among modern methods of management.

Risk-management as a single system of management of risks must contain the control program above implementation of the set tasks, estimation of efficiency of measures that are conducted, and also the system of encouragement at all levels of organization.

Higher educational establishments must develop and inculcate the system of monitoring and authentication of risks at the market of educational services, as risks that are formed in an environment directly influence on functioning of educational establishment.

The permanent analysis of all directions of activity of educational establishment will give an opportunity timely to take measures in relation to prevention of threats and challenges, to decrease the losses of acceptance of risk decision and increase possibilities and competitiveness of higher educational establishments.

Key words: risk, educational risk, risk-management, educational risk-management, faculty, higher educational establishment, management, system of management, educational services.

УДК 378.147:37.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.40>

Перерва В. В.

МАТРИЧНА МОДЕЛЬ РІВНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Стаття присвячена виявленню раціонального інструментарію діагностики рівня сформованості професійно-термінологічної компетентності (ПТК) майбутнього спеціаліста на основі обґрунтованих та уніфікованих критеріїв і показників, які є необхідною передумовою ефективності її становлення. Так як розуміння структури є вихідним етапом розроблення методики визначення рівня сформованості, проведено аналіз компонентного складу ПТК, що являє єдність трьох компонентів: предметно-пізнавального, інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-мовленнєвого. Становлення ПТК визначається рівнем розвитку кожного її структурного компонента. Запропоновано трирівневий аналіз кожного структурного компонента ПТК. Поєднання оцінок їх рівня сформованості забезпечує об'єктивність загальної оцінки. Критерії сформованості ПТК відповідають її компонентному складу і представлені теоретичним (гносеологічним), особистісним (мотиваційним) і практичним (комунікативним). Підкреслено визначальне значення предметно-пізнавального компонента, що проявляється у становленні й удосконаленні активного словника термінів за фахом майбутнього спеціаліста та зумовлює безпосередньо теоретичну (когнітивну) діяльність і здійснення фахівцем рефлексивної та практичної діяльності.

Наведена характеристика низького (початкового), середнього (достатнього) й високого (компетентного) рівнів сформованості професійно-термінологічної компетентності. Запропонована тривимірна матрична модель визначення рівня сформованості професійно-термінологічної компетентності майбутнього спеціаліста, що формується за результатами діагностичного дослідження рівнів сформованості кожного з компонентів ПТК.

Сформульовано основні завдання емпіричного визначення стану сформованості компонентів ПТК. Виокремлено основні групи методів дослідження рівня сформованості окремого компонента ПТК: методи визначення ступеня розуміння (володіння) термінами; виявлення особливостей застосування термінів у письмовому мовленні; самооцінки ступеня володіння термінологією за фахом і методи обробки отриманих даних.

Ключові слова: професійно-термінологічна компетентність, критерії, показник, рівень, матрична модель, майбутній учитель.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики є пошук методів і засобів, які б забезпечували одержання своєчасної, об'єктивної, достатньо повної інформації про здобуття знань, якість освіти, ефективність навчального процесу.

Питанню визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентностей спеціаліста присвячені роботи багатьох дослідників: О. Бородієнко, М. Мруга, Р. Чубук та ін. (професійна компетентність); В. Нечипоренко та ін. (життєва компетентність), В. Баркасі, О. Добротвор та ін. (комунікативна компетентність), професійно-термінологічної (Н. Бодровська, Л. Вікторова, І. Власюк, Т. Денищич та ін.).

Процес формування професійно-термінологічної компетентності (далі – ПТК) майбутнього спеціаліста буде ефективним у разі створення відповідних умов і розроблення раціонального інструментарію діагностування на основі надійних та уніфікованих критеріїв і показників з метою оцінювання результатів педагогічного процесу на будь-якому темпоральному відрізку, наданні якісної та кількісної характеристики, коригування навчальних програм.

Мета статті – розроблення організаційно-методичного інструментарію експериментального дослідження, що враховує критерії, показники та рівні сформованості ПТК майбутніх учителів біології на основі аналізу її компонентного складу.

З метою усвідомлення сутності проблеми проаналізуємо дефініції понять «критерій», «показник», оскільки аналіз та уточнення понятійно-категоріального апарату й термінології є визначальною методологічною вимогою під час вивчення будь-якого явища.

Критерій (від лат. *critērium*) – здатність розрізнення; мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінювання людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації. Поняття «критерій» розглядається як підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось [13]. Показник – свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, процесу (в нашому випадку процесі формування методичної культури). Розмежовуючи ці дефініції, Т. Федірчик зазначає, що критерій виявляє більш загальну суттєву ознаку, згідно з якою оцінюється, порівнюється педагогічне явище, процес, якісна сформованість. Ступінь прояву критерію виражається в конкретних показниках. Тому «критерій» за своїм обсягом – ширше поняття, ніж «показник» [13, с. 307].

Критерії професійно-термінологічної компетентності мають свою систему показників, що характеризують якісні та кількісні його зміни. Отже, показник – це чіткий прояв критерію на певному етапі формування професійно-термінологічної компетентності студентів. Такий підхід до поняття сутності критерію і його характеристики використано в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалько, В. Вергасова, В. Лозової, В. Чайки та ін.

Засвоєння лінгводидактичної термінології майбутніми вчителями Н. Бородіна досліджувала як складник професійного мовлення у фаховій підготовці. Стан засвоєння професійної термінологічної лексики вона пропонує визначати за такими критеріями, як [1] *семантико-когнітивний* із показниками: уміння сприймати, визначати лінгводидактичні поняття, встановлювати їх структуру й родовидові відношення, розподіляти лінгводидактичні терміни на тематичні групи, уміння працювати з термінологічними словниками; *функціонально-комунікативний* із показниками: використання лінгводидактичних термінів у різних видах фахової мовленнєвої діяльності, створення монологічних висловлювань із доцільним використанням лінгводидактичної термінології, навички науково-дослідницької, словникової роботи з лінгводидактичними термінами; *професійний* із показниками: застосування й розуміння ролі лінгводидактичної термінології у фаховому мовленні й у формуванні професійної компетентності вчителя української мови.

У дослідженні Є. Копіци окреслені критерії й показники засвоєння учнями наукової навчально-термінологічної лексики на міжпредметній основі [10], а саме: *гносеологічний* критерій із показником обізнаності з термінами лінгвістичної, літературознавчої, біологічної, медичної, міжпредметної термінології; *репродуктивний* із показниками: вміння виділяти терміни з тексту й пояснювати, з якої вони наукової галузі; вміння створювати нові терміни різними способами; вміння визначати міжпредметну термінологію; вміння працювати з термінологічними словниками; *оцінно-рефлексійний* із показниками: вміння адекватно оцінювати свою діяльність із термінологічною лексикою (самооцінка); вміння адекватно оцінювати діяльність інших учнів щодо роботи з термінологічною лексикою (взаємооцінка).

Досліджуючи ситуативно-тезаурисний підхід до формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів, Л. Кістанова засвоєння професійної термінології визначала за такими критеріями: інформаційно-перцептивним, аналітико-герменевтичним, етико-конструктивним, лінгвістико-конструктивним, комунікативно-конструктивним [8].

Розуміння сутності та специфіки професійно-термінологічної компетентності передбачає її структурування, виділення єдності компонентного складу. У структурі ПТК Л. Вікторова виділяє предметно-теоретичний, емоційно-ціннісний і професійно-операційний компоненти, яким відповідають пізнавальний, мотиваційний і діяльнісний критерії виявлення [6].

Подібною подається структура ПТК іншими дослідниками, зокрема Н. Бордовська й О. Кошкіна [2] виділяють предметно-пізнавальний, інтелектуально-рефлексивний і комунікативно-мовний компоненти, яким відповідають теоретичний, особистісний і практичний критерії.

П'ятикомпонентна структура ПТК розглянута в дослідженнях І. Власюк [5], що виділяла професійно-креативний, професійно-діяльнісний, комунікативно-особистісний, мотиваційно-вольовий і когнітивно-

пізнавальний компоненти. Їм відповідають такі критерії: критерій розвитку творчих здібностей; результативності використання фахової термінології; професійної спрямованості й самовизначеності особистості; мотивованості вивчення фахової термінології та розвитку вольових якостей; критерій обсягів термінологічних знань і розвитку пізнавальних якостей.

Проаналізувавши різні підходи до виділення структурно-компонентного складу ПТК, вважаємо за доцільне виділення предметно-пізнавального, інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-мовленнєвого компонентів, які відрізняються як за сутністю, так і за функціями й відповідними компонентами (таблиця 1).

Таблиця 1

Компонентно-функціональна структура професійно-термінологічної компетентності

Ознаки	Компоненти		
	Предметно-пізнавальний	Інтелектуально-рефлексивний	Комунікативно-мовленнєвий
Характеристика (сутність)	Сукупність знань, що зафіксовані в понятійно-термінологічній формі (фахова терміносистема)	Досвід застосування терміносистеми в навчальній і професійній діяльності	Реалізується в процесі професійного спілкування та педагогічної діяльності
Функції	Когнітивна	Прагматична (діяльнісна)	Комунікативна
Критерій сформованості	Теоретичний (пізнавальний)	Особистісний (мотиваційний)	Практичний (діяльнісний)
Показник сформованості	Кількісна та якісна характеристика рівня сформованості фахової терміносистеми; розуміння сутності та специфіки фахової термінології; готовність до аналізу, синтезу, структурування й систематизації фахової термінології	Наявність пізнавального інтересу, мотивації та професійно-комунікативного прагнення підвищити термінологічний культурний та інтелектуальний рівні	Застосування термінологічних знань у професійній діяльності: укладання фахових словників; прояв комунікативно-мовленнєвої творчої активності; активність комунікативної професійної діяльності
Результат	Розпізнавання терміна відповідної галузі; відтворення дефініції терміна; визначення належності терміна до термінологічної групи	Розуміння значення терміна на основі контекстного аналізу; побудова тезауруса проблеми або теми, модуля; виявлення логічних зв'язків між термінами	Якість сприйняття професійної інформації; структурування мовлення; встановлення контактів у професійному спілкуванні

Предметно-пізнавальний компонент співвідноситься з когнітивним або предметно-теоретичним, адже являє собою сукупність знань, що зафіксовані в понятійно-термінологічній формі. Інтелектуально-рефлексивний компонент співвідноситься з емоційно-ціннісним та особистісним компонентами, адже являє собою певний усвідомлений особистий досвід застосування терміносистеми в навчальній і професійній діяльності. Комунікативно-мовленнєвий компонент співвідноситься з професійно-операційним і діяльним і реалізується в процесі професійного спілкування та педагогічної діяльності.

Становлення професійно-термінологічної компетентності визначається рівнем розвитку кожного її структурного компонента. Для об'єктивної оцінки пропонуємо трирівневий аналіз із виділенням низького, середнього та високого рівня сформованості зазначених компонентів.

Відзначимо, що предметно-пізнавальний компонент є визначальним, системоутворювальним для кожного рівня розвитку, адже оперування термінологією забезпечує рефлексію результатів професійної діяльності й успішність професійної комунікації, що базується на знанні термінології відповідної предметної галузі.

Для більш точного визначення рівня сформованості ПТК вважаємо за доцільне звернення до матричної моделі рівнів компетентності, запропонованої Ю. Петровим і Г. Петровою [12]. Матрицю моделі рівнів ПТК можна виразити за трьома змінними, що враховують рівень сформованості трьох основних компонентів: предметно-пізнавального, інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-мовленнєвого. Кожен із зазначених компонентів виявляється на трьох рівнях – високому, середньому й низькому. Отже, отримуємо матрицю рівнів розвитку ПТК 3x3x3, тобто 27 комбінацій за ступенем прояву властивостей професійно-термінологічної компетентності. Розподіл комбінацій сформованості окремих компонентів ПТК зображений у таблиці (таблиця 2).

По вертикалі зліва розташовані рівні сформованості предметно-пізнавального компонента ПТК, по горизонталі – інтелектуально-рефлексивного, по вертикалі справа – комунікативно-мовленнєвого. Отже, на місці перетину цих трьох показників визначено рівень розвитку ПТК загалом.

Таблиця 2

**Визначення сформованості професійно-термінологічної компетентності
залежно від рівня розвитку окремих його компонентів**

Предметно- пізнавальний компонент	Інтелектуально-рефлексивний компонент			Комунікативно- мовленнєвий компонент
	1	2	3	
1	Низький	Низький	Низький	1
	Низький	Низький	Низький	2
	Низький	Низький	Середній	3
2	Низький	Низький	Низький	1
	Середній	Середній	Середній	2
	Середній	Середній	Середній	3
3	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Середній</i>	1
	<i>Середній</i>	<i>Середній</i>	Високий	2
	<i>Середній</i>	Високий	Високий	3

Примітка: 1–3 – позначення рівня сформованості відповідного компонента ПТК: 1 – низький, 2 – середній, 3 – високий.

Запропонована тривимірна матрична модель професійно-термінологічної компетентності формується за результатами діагностичного дослідження рівнів сформованості кожного з компонентів ПТК. Тому для емпіричного визначення стану сформованості компонентів ПТК необхідно вирішити такі **завдання**:

1. Підібрати методи дослідження та визначити рівень сформованості окремого компонента.

2. Виявити ступінь визначального значення кожного з компонентів на рівень сформованості ПТК (який із компонентів є провідним).

Рівень прояву ПТК можна охарактеризувати так: низький (початковий), середній (достатній) і високий (компетентний).

Щодо підбору методів дослідження та визначення рівня сформованості окремого компонента, то їх можна розподілити в такі групи:

1. Методи визначення ступеня розпізнавання та грамотного використання термінів.

2. Методи визначення особливостей застосування термінів у письмовому мовленні.

3. Методи визначення самооцінки ступеня володіння термінологією за фахом.

4. Методи обробки отриманих даних.

До першої групи методів, що визначають ступінь володіння термінами, можна зарахувати тестування.

Типи завдань, що можуть бути запропоновані респондентам, такі:

– розпізнавання слів-термінів певної тематичної або галузевої належності;

– формулювання дефініцій у межах певної теми, модуля, навчальної дисципліни;

– синонімічно-антонімічний аналіз термінів;

– побудова понятійних карт (ментальних карт) і визначення понятійно-категоріального апарату;

– аналіз терміноелементів.

Другу групу становлять методи виявлення особливостей застосування термінів у письмовому мовленні.

Із цією метою доцільно використовувати:

– методику М. Холодної «Формулювання проблем» [14];

– кейс-завдання на підбір термінів, що відповідають змісту запропонованої чи обраної проблеми [3];

– контрольні завдання визначення рівня знань із фахових дисциплін.

До третьої групи методів можна зарахувати анкетування, що дає змогу отримати необхідну характеристику респондентів і встановити особливості самооцінки ступеня володіння термінологією, порівняння результатів оцінювання викладачів або незалежних експертів:

– методику Н. Лусканової й анкету «Мотивація навчання у вищих навчальних закладах» Т. Ільїної [11];

– анкетування на визначення рівня сформованості навичок самоконтролю та самооцінки й рефлексивності студентів (А. Карпов, В. Пономарьова) [4];

– анкетування з визначення рівня професійної спрямованості (Д. Дубовицька);

– тест на самодіагностику професійно-комунікативної компетентності (мовне портфоліо) (А. Літвінчук).

Окрему групу методів становлять методи обробки отриманої інформації, адже за результатами дослідження виникає необхідність систематизації кількісних даних великих обсягів. До них належать методи контент-аналізу й методи математичної статистики в тому числі й для розроблення емпіричної моделі розвитку ПТК спеціаліста, пошуку факторів та умов, що визначають успішність та ефективність цього процесу.

Висновки. Виявлення комбінацій рівнів розвитку окремих структурних компонентів і відповідного загального рівня розвитку ПТК є важливим і складним науково-дослідним завданням, що визначає основний напрям діагностики особливостей формування та розвитку ПТК на різних етапах професійного становлення майбутнього педагога. Рівень розвитку ПТК відображає тривимірну модель, яка враховує рівень сформованості основних її компонентів: предметно-пізнавального, інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-мовленнєвого.

До найбільш перспективних проблем подальшого дослідження варто зарахувати виявлення факторів, що зумовлюють особливості формування ПТК на етапі як професійної підготовки, так і професійної діяльності майбутнього педагога.

Використана література:

1. Бородіна Н. С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2007. 22 с.
2. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития. *Человек и образование*. 2016. № 3 (48). С. 4–11.
3. Кейс-метод как средство оценивания и развития терминологической компетентности будущего педагога / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина, М. А. Тихомирова, Н. Бочкина. *Интеграция образования*. 2018. Т. 22. № 4. С. 728–749.
4. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2009. 255 с.
5. Вікторова Л. Діагностування результатів навчання студентів іншомовної професійно-орієнтованої лексики. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 2–3 (20–21). С. 132–139.
6. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Чернівці, 2009. 20 с.
7. Власюк І. В. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2015. 20 с.
8. Кистанова Л. П. Ситуативно-тезаурисний підхід к формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туристической индустрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Сочи, 2006. 28 с.
9. Ковальчук О. Діагностування результатів навчання як один з напрямів педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка»*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 83–91.
10. Копіца Є. П. Збагачення словникового запасу учнів гімназії науковою навчально-термінологічною лексикою на міжпредметній основі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2006. 20 с.
11. Методики, тести, анкети. URL: http://tulygolove-zosh.edukit.sumy.ua/informaciya_pro_zaklad/psihologichna_sluzhba_shkoli/metodiki_testi_anketi/.
12. Петров Ю. А., Петрова Г. И. Уровни компетентности: модель, классификация, иерархия. *Образовательные технологии*. 2014. № 4. С. 65–70. URL: <http://www.iedtech.ru/files/journal/2014/4/levels-of-competence.pdf>.
13. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект): монографія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. 448 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с. URL: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya_Psihologiya_intellekta.pdf.

References:

1. Borodina N. S. Naukovi zasady profesiinoho zasvoiennia lnhvodydaktychnoi terminolohii studentamy filolohichnykh fakultetiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kherson, 2007. 22 s.
2. Bordovskaya N. V., Koshkina E. A. Terminologicheskaya kompetentnost spetsialista: proyavlenie i urovni razvitiya. *Chelovek i obrazovanie*. 2016. № 3 (48). S. 4–11.
3. Bordovskaya N. V., Koshkina E. A., Tihomirova M. A., Bochkina N. Keys-metod kak sredstvo otsenivaniya i razvitiya terminologicheskoy kompetentnosti buduschego pedagoga Integratsiya obrazovaniya. 2018. T. 22. № 4. S. 728–749.
4. Buherko Ya. M. Psihologichna dynamika rozghortannia refleksyvnykh protsesiv u modulno-rozvyvalnomu osvitnomu tsykli: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Odesa, 2009. 255 s.
5. Viktorova L. Diahnostuvannia rezultativ navchannia studentiv inshomovnoi profesiino-orientovanoi leksyky. *Porivnialno-pedahohichni studii*. 2014. № 2–3 (20–21). S. 132–139.
6. Viktorova L. V. Formuvannia profesiino-terminolohichnoi kompetentnosti studentiv vshchychk ahrarnykh navchalnykh zakladiv u fakhovii pidhotovtsi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Chernihiv, 2009. 20 s.
7. Vlasjuk I. V. Formuvannia profesiino-terminolohichnoi kompetentnosti maibutnykh bakalavriv ekonomiky v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Vinnytsia, 2015. 20 s.
8. Kistanova L. P. Situativno-tezaurnsnyiy podhod k formirovaniyu inoyazyichnoy kommunikativnoy kompetentnosti buduschih spetsialistov turindustrii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Sochi, 2006. 28 s.
9. Kovalchuk O. Diahnostuvannia rezultativ navchannia yak odyz n napriamiv pedahohichnoi vzaiemodii subiektiv navchalnoho protsesu Visnyk Lvivskoho universytetu. Ceriia pedahohika. 2005. Vyp. 19. Ch. 2. C. 83–91.
10. Kopitsa Ye. P. Zbahachennia slovnykovoho zapasu uchniv himnazii naukovoio navchalno-terminolohichnoiu leksykoio na mizhpredmetnii osnovi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Odesa, 2006. 20 s.
11. Metodyky, testy, ankety. URL: http://tulygolove-zosh.edukit.sumy.ua/informaciya_pro_zaklad/psihologichna_sluzhba_shkoli/metodiki_testi_anketi/.
12. Petrov Yu. A., Petrova G. I. Urovni kompetentnosti: model, klasifikatsiya, ierarhiya. *Obrazovatelnyie tehnologii*. 2014. № 4. S. 65–70. URL: <http://www.iedtech.ru/files/journal/2014/4/levels-of-competence.pdf>.
13. Fedirchuk T. D. Rozvytok pedahohichnoho profesionalizmu molodoho vykladacha vyshchoi shkoly (teoretyko-metodychnyi aspekt): Monohrafiia. Chernivtsi: Chernivetskyi nats. un-t, 2015. 448 s.
14. Holodnaya M. A. Psihologiya intellekta: Paradoksyi issledovaniya. SPb.: Piter, 2002. 272 s. URL: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya_Psihologiya_intellekta.pdf.

Pererva V. V. Matrix model of professional and terminological competence levels of future teacher

The article is devoted to finding the rational instruments assessments the professional and terminological competence (PTC) level of future specialists based on reasonable and unified criteria and indicators. It is a necessary prerequisite for the effectiveness of PTC formation process. The structure insight is outgoing stage of development the methodology of designation. That's why the analysis of component composition was made. It is represented by the unity of subject-cognitive, intellectual-reflective

and communicative-speech components. The formation of the PTC is determined by the level of development of its structural components. The three-level analysis of each component of PTC structure is proposed. The objectivity of the overall assessment is ensured by the estimation combination of its level. Criteria PTC formation is accord to its structure which is presented by theoretical (gnosological), personal (motivational) and practical (communicative) component. The decisive significance of the subject-cognitive component is emphasized, it is manifested in the development and improvement of the active special terms vocabulary of future specialist and directly determines the theoretical (cognitive) activity and realization of reflexive and practical activity by specialist.

The characteristic of low (primary), medium (sufficient) and high (competent) levels of PTC formation is given. The three-dimensional matrix model of determination the level of formation the professional and terminology competence of future specialist is reviewed. The main tasks of the empirical definition of forming conditions of the components PTC are formulated. The main groups of methods for studying the formation level of a separate PTC component is singled out.

Key words: professional and terminological competence, criterion, indicator, level, matrix model, future teacher.

УДК 159.9:37.013

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.41>

Підлипняк І. Ю., Дука Т. М.

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ: ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ

Стаття присвячена результатам порівняльного аналізу термінологічного апарату, що використовується для позначення феномена «професійне вигорання». Синдром «професійного вигорання» розглядається психологами як один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності. Цей термін – загальна назва наслідків тривалого робочого стресу й певних видів професійної кризи. Сучасними науковцями з'ясовано, що представники професій, пов'язаних із взаємодією з людьми, зокрема педагоги, у зв'язку з великою емоційною напруженістю, нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю і складністю схильні до розвитку синдрому «професійного вигорання». Педагог як суб'єкт освітнього процесу здійснює вплив на особистість через призму сформованості власної актуально-цілісної сфери, саме тому, якщо він схильний до емоційного вигорання, він потребує допомоги.

Визначено чинники, причини й симптоми виникнення цього явища. Окреслено основні напрями профілактики професійного вигорання фахівців педагогічної сфери. Акцентовано на необхідності дослідження профілактичних методів і технологій запобігання професійному вигоранню.

У разі появи й розвитку ознак емоційного вигорання необхідно звернути увагу на покращення умов праці (організаційний рівень), характер взаємин у колективі (міжособистісний характер), особистісні реакції та захворюваність (індивідуальний рівень). Суттєва роль у боротьбі з синдромом емоційного вигорання відводиться самій людині. Для запобігання синдрому «професійного вигорання» необхідно дотримуватися рекомендованих принципів власної поведінки та професійної діяльності: планування й нормування педагогічної діяльності, обов'язковий відпочинок, розваги та посильні й приємні фізичні навантаження, психологічне розвантаження, уникання нездорової конкуренції й терпіння.

Ключові слова: педагог, професійне вигорання, емоційне вигорання, профілактика синдрому професійного вигорання.

Професія педагогів є однією серед більшості соціально значущих, тому що їхня професійна діяльність пов'язана з формуванням суспільної свідомості, передачі культурного надбання та потреб людей. Сучасна освітня система вимагає від особистості педагога швидкого реагування на щоденні події, точності його дій і належного рівня сформованості його емоційної сфери. Сучасними науковцями з'ясовано, що представники професій, пов'язаних із взаємодією з людьми, зокрема педагоги, у зв'язку з великою емоційною напруженістю, нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю та складністю схильні до розвитку синдрому «професійного вигорання». Педагог як суб'єкт освітнього процесу здійснює вплив на особистість через призму сформованості власної актуально-цілісної сфери, саме тому, якщо він схильний до емоційного вигорання, він потребує допомоги.

Питання професійного вигорання відображено в працях зарубіжних і вітчизняних учених, які проаналізували структуру цього синдрому (Л. Карамушка, С. Максименко); визначили методи його діагностики (В. Бойко, Н. Водоп'янова); дослідили синдром «професійного вигорання» в учителів (Т. Зайчикова, О. Ковальчук, Г. Федосова, О. Філатова, О. Філь); розробили рекомендації з подолання стресів у педагогічній діяльності (В. Калошин); визначили гендерні аспекти впливу на синдром «професійного вигорання» в професійній кар'єрі працівників освітніх організацій (Т. Зайчикова, С. Максименко); з'ясували вплив емоційного вигорання на професійну поведінку (К. Маслач, С. Джексон).

Феномен «професійне вигорання» досить ґрунтовно висвітлений у науковій літературі, однак сьогодні мало звертається уваги на ефективні психолого-педагогічні технології, спрямовані на профілактику виникнення цього явища та зниження ризику формування й появи професійної кризи загалом.

Варто зазначити, що професія педагога в силу своєї специфіки є стресогенною, оскільки передбачає залученість у довготривалий емоційно складний процес спілкування з особами різного віку, соціального статусу.

Нині, за результатами вітчизняних і зарубіжних науковців, з'ясовано, що педагогічна діяльність є стресогенною, тому потребує значних резервів самовладання та саморегуляції. У результаті емоційного напруження, пов'язаного зі здійсненням ним професійної діяльності, з'являється зниження стійкості психічних функцій і, як наслідок, зниження працездатності.

Задля розуміння необхідності аналізу позитивних заходів профілактики професійного вигорання вважаємо за доцільне звернутися до поглядів науковців щодо визначення дефініцій «професійне вигорання», «емоційне вигорання» й окреслення чинників, що призводять до професійного вигорання.

На думку Д. Грінберга, професійне вигорання – це несприятлива реакція особистості на стрес, який вона отримала в процесі здійснення професійної діяльності, що містить психофізіологічні та поведінкові компоненти [4].

Феномен «професійне вигорання» І. Олійник визначає як деструктивні зміни особистості, що виникають, розвиваються та проявляються в процесі її професіоналізації як комплекс негативних симптомів, які мають стадіальний характер і виявляються в емоційному виснаженні, деперсоналізації й редукції професійних досягнень і призводять до зниження ефективності професійної діяльності й порушення суб'єкт-суб'єктної взаємодії [8].

Науковець О. Рукавішніков одним зі складників професійного вигорання розглядає «синдром емоційного вигорання» як негативне психологічне явище, що виявляється через психоемоційне виснаження, розвиток дисфункціональних професійних установок і зниження професійної мотивації [11].

Феномен «емоційне вигорання» В. Бойко визначає як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на психотравмувальні впливи. Вигорання, на думку автора, – це набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки, зокрема функціональний стереотип, що дає особистості змогу дозувати та економно витратити енергетичні ресурси [5].

Цінними в контексті дослідження виявилися погляди В. Орел, який, здійснивши аналіз та узагальнення наукових поглядів щодо трактування поняття «вигорання» [9], акцентуючи на індивідуальних та організаційних чинниках виникнення цього явища, визначає його як стан фізичного, емоційного й розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери [7].

Аналіз визначень поняття «професійне вигорання» дав змогу виявити, що більшість авторів під цим конструктом розуміють професійний феномен, що складається з комплексу негативних (деструктивних) симптомів і містить три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію й редукцію професійних досягнень.

Проте професійна діяльність педагога передбачає наявність певних знань, педагогічних умінь і, звичайно, особистісних якостей. Наявність деяких особистісних характеристик дає можливість зменшити емоційне напруження, але повністю його позбутися неможливо.

Як наслідок професійного або емоційного вигорання може проявлятися у збільшенні кількості конфліктів, у байдужості до переживань іншої особистості, у втраті відчуття цінності життя, упевненості у власних силах і внутрішніх ресурсах.

Сьогодні можна констатувати три основні чинники, що впливають на синдром професійного вигорання:

- особистісний (якщо професійна діяльність сприймається як робота, що не є значущою для особистості, то зазначений синдром буде розвиватися швидше, бо невдоволеність професійним зростанням та установкою на підтримку асоціюється з розвитком «згорання» [9]);
- рольовий (наявність високого рівня відповідальності за покладені обов'язки є додатковим стресогенним чинником, що в результаті може спровокувати виникнення професійного вигорання);
- організаційний (вигорання пов'язане з тим, що професійна діяльність може бути неправильно організованою).

Уважаємо за необхідне на основі аналізу наукової літератури виокремити основні ознаки професійного вигорання як специфічного різновиду професійних деструкцій:

- пов'язане з емоційним виснаженням особистості, під яким розуміється почуття емоційного спустошення й втоми, викликаного власною діяльністю;
- призводить до особливих форм деперсоналізації особистості, що проявляються в цинічному ставленні до діяльності та його суб'єктів;
- супроводжується редукцією й недооціненням фахівцем своїх професійних досягнень, що пов'язано з виникненням почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, акцентуванням уваги на невдачах;
- є суто професійним явищем, тобто фіксується і проявляється у специфічних умовах професійної діяльності й розвитку;
- здійснює негативний вплив на всі сторони особистості та її поведінку, знижуючи, в кінцевому підсумку, ефективність професійної діяльності й задоволеність діяльністю;
- є незворотнім – його неможливо повністю подолати в ході спеціальних форм впливу, можна лише загальмувати розвиток;
- є регресом професійного розвитку, оскільки зачіпає особистість загалом, руйнує її і здійснює негативний вплив на ефективність професійної діяльності;

– не обмежений лише однією професійною сферою, а виявляється й у непрофесійному житті;
– усвідомлюється суб'єктом – виявляється у прагненні змінити роботу й у реалізації цього прагнення;
– здійснює суттєвий вплив на основні параметри професійної діяльності та професійної ідентичності;
– може з'явитися на початку професійного становлення як результат невідповідності між вимогами професії та домаганнями особистості [6].

На підставі виокремлення ознак професійного вигорання незаперечним є факт, що будь-якому негативному явищу легше запобігти, ніж подолати, тим паче з'ясовано, що професійне вигорання небезпечно наявністю широкого спектру симптомів невротичного та психосоматичного характеру й чинників, які вимагають диференційованих підходів до його психопрофілактики, психокорекції і психотерапії. Саме тому, на нашу думку, профілактика є одним із головних напрямів запобігання виникненню професійного вигорання.

Виходячи з вищезазначеного, зауважимо, що психологічна профілактика професійних деформацій базується на формуванні самоефективності, впевненості у власних силах, умінні правильно розрахувати свої ресурси та вчасно поповнити їх, навичок адекватної оцінки результатів власної діяльності (рефлексія).

Варто наголосити, що в процесі психопрофілактичної роботи з педагогами увагу треба акцентувати не на стані безпорадності та слабкості, а на розвитку аксіологічного й акмеологічного потенціалів і формування внутрішніх ресурсів адаптаційної енергії.

Зрозуміло, що сучасний педагог потребує не тільки психологічної допомоги, а й набуття конструктивних навичок саморегулювання суб'єктивної особистісної сфери.

Розглянемо деякі напрями профілактичної та психокорекційної роботи щодо запобігання професійному вигоранню та подолання професійного вигорання, серед яких доцільними можуть бути виявлення власного стилю реагування на стресову ситуацію, розширення поведінкового репертуару, відпрацювання навичок конструктивної взаємодії, робота щодо зміни установки, використання технік зняття напруження тощо.

Варто зауважити, що профілактичні та психокорекційні методики й технології повинні бути спрямовані на зняття дії стресора, зняття робочого напруження, підвищення професійної мотивації, вирівнювання балансу між затраченими зусиллями й результатом, який отримується.

Разом із тим однією з ефективних форм профілактики цього явища є тренінгові заняття й коучинг.

У межах означеної проблеми тренінг розглядаємо як запланований процес модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок педагогів у стресовій ситуації через набуття навчального досвіду з метою досягнення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та подальшого успішного здійснення професійної діяльності. Залежно від змісту проблеми варто використовувати індивідуальні та групові тренінги («Азбука спілкування», «Емоційна сфера», «Резонансне лідерство» тощо), у ході яких відпрацьовуються навички самодіагностики ознак професійного стресу та конструктивні шляхи його подолання. Під час тренінгів пропонуємо використовувати елементи арт-терапії: ізотерапію, казкотерапію, символдраму, музичну терапію та метафорично-асоціативні карти).

Окрім зазначених тренінгів, досить важливим для управління стресом є встановлення особистістю бар'єрів за допомогою спеціальних прийомів і методів на всіх фазах розгортання стресу з метою протидії йому, якими можна оволодіти під час асертивних тренінгів (асертивність – це здатність неагресивно вирішувати конфліктну ситуацію) [8].

Нині досить дієвим є метод коучингу, розглядаючи який науковці послуговувалися визначенням Т. Gallwey та визначили його як неформальний метод консультативної підтримки, завдяки якій відбувається розкриття потенціалу особистості, з метою максимального підвищення його ефективності в процесі здійснення професійної діяльності.

Метод коучингу полягає в постановці та максимально швидкому досягненні мети шляхом мобілізації внутрішніх ресурсів, засвоєнні передових стратегій отримання результату. Разом із тим коучинг передбачає цілісний і багаторівневий підхід щодо вивільнення й розвитку прихованих ресурсів відповідно до потреб особистості.

Під час тренінгових занять і коучингів досить дієвими є саморегуляція, метод асоціювання, проведення психодрам. Розглянемо їх коротко.

Саморегуляція (підтримка емоційного та фізичного самопочуття, усвідомлене керування емоційним станом). Серед основних методів саморегуляції найбільш ефективними є такі:

– нервово-м'язова релаксація (виконання комплексу вправ, що складаються з чергування максимальних навантажень із розслабленням груп м'язів, завдяки чому знімається напруження з окремих частин тіла або всього тіла загалом, що викликає зменшення емоційного напруження);

– ідіомоторне тренування (як і попередня, ця техніка полягає в послідовному напруженні та розслабленні м'язів тіла, але вправи виконуються не реально, а подумки; цей метод оснований на реально доведених фактах (дослідження І. Павлова та «ефект Карпентера»), що підтверджують подібність стану м'язової тканини і процесі реального й уявного руху;

– сенсорна репродукція образів (розслаблення за допомогою уявлення образів, цілісних ситуацій, що асоціюються з відпочинком (прогулянка в лісі, відпочинок на морі тощо), зосереджуючись на правильному диханні та приємних відчуттях, які виникають у різних частинах тіла під дією уявної ситуації);

– аутогенне тренування (полягає в самонавіюванні та аутосугестії, що здійснюються через вербальні формулювання – самонакази; відбувається формування зв'язків між самонаказами та психофізіологічними процесами).

Метод асоціювання – комплекс вправ, які допомагають подолати дисоційовані стани шляхом занурення в стан асоціації [1].

Ще одним дієвим методом є психодрама, де широкого застосування набувають рольова гра й елементи імпровізації життєвих ситуацій, призначених для більш повного розкриття внутрішнього світу особистості [8].

Висновки. Отже, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури та результатів численних досліджень синдрому професійного вигорання дає нам змогу узагальнити, що синдром професійного вигорання в педагогів як стан особистості, що виникає в процесі професійної діяльності, являє собою складний процес орієнтації особистості у власному інтраіндивідуальному просторі, що містить психоконституційні особливості й суб'єктивно-особистісне ставлення до професійної діяльності, яке виявляється в порушенні аутоідентифікації особистості, злитті із середовищними впливами на основі емоційної залученості.

Ефективність профілактики професійного вигорання в педагогів можлива за умови використання різноманітних психологічних методів і технологій, серед яких – тренінги, коучинги, вправи на саморегуляцію, метод асоціювання тощо.

Використана література:

1. Безносів С. П. Професійна деформація особистості. Санкт-Петербург: Реч, 2004. 272 с.
2. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 «Медицина психологія». Київ, 2004. 19 с.
3. Водоп'янова Н. Е., Старченкова Н. Е. Синдром вигорання: діагностика і профілактика. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 336 с.
4. Емоційне вигорання / упоряд. В. Дудяк. Київ: Главник, 2007. 127 с.
5. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2009. 249 с.
6. Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2016. 352 с.
7. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость. Одесса, 1992. 122 с.
8. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки»*. 2017. № 1 (13). С. 118–125.
9. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности: монография. Ярославль: Институт психологии РАН, 2005. 330 с.
10. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях. *Психологический журнал*. 2002. № 3. С. 85–95.
11. Руквишников А. А. Опросник психического выгорания для учителей. Руководство. Ярославль, 2011. 14 с.

References:

1. Bezsonov, S. P. (2004). *Professionalnaia deformatsiia lichnosti* [Professional deformation of personality]. Sankt-Peterburh, Rech Publ., 272 p. (In Russian).
2. Bulatevich, N. M. (2004). *Syndrom emotsiinihi vyhoriannia vchytelia. Avtoref. dys. kand. psikh. nauk* [Syndrome of emotional burnout teacher. Abstr. cand. psych. sci. diss.]. Kyiv, 19 p. (In Ukrainian).
3. Vodopianova, N. E. & Starchenkova, E. S. (2005). *Sindrom vyhoraniia : diahnostika i profilaktika* [Burnout syndrome : diagnosis and prevention]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 336 p. (In Russian).
4. In V. Dudiak (Ed.). (2007). *Emotsiine vyhoriannia* [Emotional burnout]. Kyiv, Hlavnik Publ., 127 p. (In Ukrainian).
5. Zhogno, Yu. P. (2009) *Psyhologichni osoblyvosti emocijnogo vygorannya pedagogiv* [Psychological peculiarities of emotional burnout of teachers]. Candidate's thesis. Odessa, 249 p. (In Ukrainian).
6. Koltunovich, T. A. (2016) *Psyhologichni umovy korektsiyi profesijnogo vygorannya u vyhovateliv dytyachykh navchalnykh zakladiv* [Psychological conditions of correction of professional burnout at the teachers of children's educational institutions]. Candidate's thesis. Ivano-Frankivsk, 352 p. (In Ukrainian).
7. Kurliand, Z. N. (1992). *Pedahohocheskie sposobnosti i professionalnaia ustoichivost* [Pedagogical abilities and professional stability]. Odessa, 122 p. (In Russian).
8. Oliynyk, I. V. (2017) *Prychyny vynykennja ta profilaktyka syndromu profesijnoho vyhorannja u pedahohiv* [Causes and prevention of professional burnout syndrome in teachers]. Bulletin of the University named after Alfred Nobel. Series «Pedagogy and Psychology». Pedagogical sciences. No. 1 (13), pp. 118–125 (In Ukrainian).
9. Orel, V. E. (2005). *Sindrom psikhicheskoho vyhoraniia lichnosti* [Syndrome of mental burnout of a person]. Yaroslavl, Institut psikhologhii RAN Publ., 330 p. (In Russian).
10. Rohinskaia, T. I. (2002). *Sindrom vyhoraniia v sotsialnykh profesiakh* [Burnout syndrome in social occupations]. *Psikhologhichiskii zhurnal* [Psychological journal], no. 3, pp. 85–95 (In Russian).
11. Rukavishnikov, A. A. (2011). *Oprosnik psikhicheskoho vyhoraniia dlia uchitelei* [Mental burnout questionnaire for teachers]. Yaroslavl, 14 p. (In Russian).

Pidlypniak I. Yu., Duka T. M. Professional burnout by teachers: prevention and overcoming

The article is devoted to the results of the comparative analysis of the terminology apparatus, which is used to refer to the phenomenon of «professional burnout». The factors, causes and symptoms of occurrence of this phenomenon are determined. The basic directions of prevention of professional burnout of specialists of the pedagogical sphere are outlined. The emphasis is on the need to study the use of preventive methods and technologies for the prevention of professional burnout.

Modern scholars have found that the representatives of professions related to interaction with people, in particular, teachers in connection with the great emotional tension, non-standard pedagogical situations, responsibility and complexity are prone to the development of a syndrome of «professional burnout». A teacher as a subject of an educational process exercises influence on a person through the prism of the formation of his own actual, holistic sphere precisely because if he is inclined to emotional burnout, he needs help.

The syndrome of «burnout» is considered by psychologists as one of the manifestations of stress that a person encounters in his or her professional activity. This term is a common name for the consequences of long working stress and certain types of professional crisis. In the emergence and development of signs of emotional burnout, it is necessary to pay attention to the improvement of working conditions, the nature of interactions in the team, personality reactions and morbidity. A significant role in the fight against the emotional burnout syndrome is given to the person himself. In order to prevent a syndrome of «professional burnout», you must adhere to the recommended principles of your own behavior and professional activity: planning and standardizing pedagogical activities, compulsory rest, entertainment and relaxed and enjoyable physical activity, psychological discharges, avoidance of unhealthy competition and patience.

Key words: teacher, professional burnout, emotional burnout, prevention of occupational burnout syndrome.

УДК 37.091.12:005.745:[37.035:343.811-053.6](477)»18/19»
DOI https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.42

Пліско Є. Ю.

ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ З'ЇЗДІВ ПРЕДСТАВНИКІВ ВИПРАВНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ століття

У статті зроблено спробу дослідити питання організації різноманітних зустрічей, конференцій та інших з'їздів представників освіти й громадськості кінця ХІХ – початку ХХ ст., на яких вирішувалися проблеми піклування знедолених дітей, прилаштування бездоглядних і безпритульних, виховання неповнолітніх правопорушників та інших морально знівечених дітей. На прикладі опису організації з'їздів представників виправних установ для неповнолітніх зазначено участь українських діячів освіти (Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Лубенець, Д. Пальчиков, І. Стещенко, М. Суцьов) у різноманітних суспільних зустрічах, конференціях, присвячених освітнім питанням дітей і молоді того часу. Самі з'їзди представників виправних закладів для неповнолітніх відбивали результати пенітенціарної педагогічної практики, порушували питання соціального захисту дитинства, зокрема питання організаційного характеру – про порядок розміщення, утримання й подальшого влаштування неповнолітніх. Аналізувався здобутий педагогічний досвід роботи з організації медико-педагогічного нагляду, проведення патронату тощо.

Коротко відбито освітньо-педагогічні нароби деяких представників громадськості того часу (К. Рукавишникова, М. Таганцева, О. Фідлера), які найбільш чинно визначили процес розвитку вітчизняної теорії і практики соціального виховання знедолених дітей в означений час дослідження, основні пріоритети вітчизняної педагогіки, її концепції та принципи. Поряд із теоретичними напрацюваннями йшов пошук ефективних засобів практичного врегулювання знедоленого дитинства: представниками спільноти організовувалися центри опіки; створювалися заклади позашкільної освіти для дітей; уносилися теоретичні інновації в галузі виховання тощо.

Засвідчення утворення товариств, спілок освітніх закладів суспільного й приватного піклування є для нас доказом, що в країні в означений історичний час виокремився соціально-педагогічний напрям виховної роботи з неповнолітніми, метою якого було надати соціальний захист і підтримку знедоленого дитинства.

Ключові слова: соціально-педагогічне виховання, з'їзди представників виправних закладів для неповнолітніх, безпритульні, бездоглядні, неповнолітні правопорушники.

Звернення до педагогічного досвіду минулого допоможе зрозуміти концепції вітчизняних традицій в освітньому полі країни, відстежити активність громадськості і становлення державного пенітенціарного інституту. Перші спроби ініціативної участі суспільства в освітньо-виховному процесі країни відстежуються наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., говорять нам про активізацію суспільної і приватної ініціативи в організації та розвитку різноманітних зустрічей, конференцій, різноманітних з'їздів, представників освіти й громадськості, на яких порушувалося питання соціального виховання знедолених дітей (сиріт, безпритульних, бездоглядних та ін.). Зазначення факту організації громадськістю державного соціального інституту з вирішення цієї проблеми говорить нам про утворення колегіального органу громадської самодіяльності, історичне висвітлення якого допоможе нам детальніше побачити й зрозуміти становлення системи соціального виховання країни в минулому.

Мета статті – на прикладі організації з'їздів представників виправних закладів для неповнолітніх (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) визначити феномен активності громадськості в організації процесу соціального виховання знедолених дітей (сиріт, бездоглядних, безпритульних, неповнолітніх правопорушників).

Розгортання проблеми «дитяча знедоленість» на межі ХІХ – ХХ ст. призвело до того, що науковці-теоретики, діячі науки та інші представники спільноти вважали за необхідне налаштування державного соціального інституту з питань організації виховання, патронату й піклування над неповнолітніми. А через збільшення публічного інтересу до справи управління поведінкою малолітніх зусиллями громадської ініціативи наприкінці ХІХ ст. у країні було сформовано організаційні засади соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками. Популярністю отримали з'їзди представників виправних закладів для неповнолітніх, на яких порушували питання виховання знедолених дітей.

Перший з'їзд представників виправних закладів відбувся в Москві (1881 р.) у приміщенні Рукавишниковського виправного притулку. У з'їзді брали участь міський голова С. Третьяков, представники від

Большенського виправного притулку для дівчаток: А. Стрекалова, С. Яковлев, М. Киричко; від петербурзького товариства патронату – Є. Вагонова; від ярославського притулку – М. Капустін; від симбірського виправного закладу – П. Розонов; від виправної колонії Студзенець (м. Варшава) – В. Миклашевський; від харківського виправного притулку В. Фідлер; від саратовського навчально-виправного притулку – О. Пряничников; від петербурзької землеробської виправної колонії – В. Шемякін, директор колонії; від головного тюремного управління – В. Семчевський; представники Московського Рукавишниковського виправного притулку: К. Рукавишников, П. Ахлестишев, О. Фідлер. Крім того, у з'їзді брали участь І. Тарасов (Рубежівська виправна колонія), О. Скоббев (Вольська військова гімназія), П. Коновніцин (представник московського тюремного комітету), П. Остелецький (колишній директор Вольської військової гімназії) [6, с. 1].

На першому з'їзді представників виправних закладів почесний попечитель Міського Рукавишниковського притулку К. Рукавишников зазначав: «Мета всіх виправних закладів для малолітніх одна й та сама, вона полягає в тому, щоб з порочного малолітнього шляхом духовного його переродження зробити чесного релігійного та морального трудівника. Стоячи вже кілька років близько до цієї справи, я переконався не тільки в тому, наскільки це важке завдання, а й у тому також, що воно значною мірою ускладнюється, дозволю собі вжити такий вираз, замкнутістю й відособленістю кожного виправного закладу, що заважає вивчити справу як слід ...» [6, с. 4].

Увага на з'їзді була приділена поширенню дитячої злочинності через обставини й навколишнє середовище, у якому перебували знедолені діти: сироти, безпритульні, бездоглядні; вирішенню проблеми впливу розбещеного способу життя їхніх батьків на прикладі власної противоправної поведінки. Порушувалися питання розумового, морального, правового, релігійного виховання дітей у виправних закладах.

Другий з'їзд проведено 10–15 вересня 1884 р. в Києві в Київському дворянському зібранні. У з'їзді брали участь О. Баумгартен, О. Бурнашев, Г. Гудим-Левкович, О. Дрентельн, О. Кістяківський, В. Миклашевський, В. Нікітін, П. Остелецький, О. Прянишников, К. Рукавишников, П. Соломон, М. Таганцев, В. Тальберг, Д. Тальберг, О. Трепов, І. Толлі, О. Фідлер, М. Шимановський, С. Яковлев та ін. [5, с. 1].

Розглядалися правові основи передачі неповнолітніх до притулків, колоній та інших виправно-виховних установ, передачі дітей батькам (родичам, опікунам). М. Таганцевим було промовлено про особливості присудження вироку неповнолітнім за врахуванням таких умов, як наявність здорового глузду неповнолітнього і його вік. Наголошено на розподілі дітей на такі вікові групи: 10–14 років і 14–17 років і присудження їм:

1) у віці 10–14 років, замість смертної кари, каторги або ув'язнення – направлення до виправного будинку; неповнолітнім 14–17 років, замість присудження до ув'язнення, – передача до виправного закладу, а за умови набуття 18 років – відправлення до в'язниці зі скороченням терміну на половину;

2) неповнолітнім 14–17 років, замість смертної кари, – призначення позбавлення волі строком на 5–10 років; замість каторги – ув'язнення строком на половину від присудженого;

3) неповнолітнім віком 10–17 років, замість арешту або грошової застави, направлення їх до ремісничої виправної установи [5, с. 9–10].

Крім того, порушувалося питання про заходи стягнення й позбавлення прав опіки порочних батьків, установлення їхньої відповідальності щодо безвідповідального ставлення до дітей. Також розглянуто особливості навчання вихованців у виправних установах, складання ними іспитів, можливі структури побудови класів тощо.

На третьому з'їзді (1890 р.) пролунала пропозиція створення бюро виправних закладів («Постоянное бюро съездов русских исправительных заведений»). Воно було оформлено 10 лютого 1891 р. й розпочало свою діяльність у складі голови К. Рукавишнікова, В. Миклашевського, М. Таганцева, С. Яковлева, О. Меморського [3; 7; 8]. До основних завдань бюро входило відстеження й виконання постанов попереднього з'їзду; координування серед притулків, виправних колоній та інших установ виконання постанов і розпоряджень, порушених на попередніх з'їздах; організація наступних запланованих з'їздів, виклики представників виправних закладів, педагогів, громадських діячів та іншої спільноти; клопотання про постанови з'їздів, направлення запитів, розгляд доповідей, пропозицій. Також бюро встановлювало внутрішній розпорядок зустрічей на наступних з'їздах.

Бюро було постійно діючим органом між з'їздами, і через нього виправні заклади отримували необхідні консультації та роз'яснення. Позитивним у діяльності бюро було те, що воно систематизувало матеріали з'їздів, вчасно видавало їх і розсилало всім виправним закладам [1, с. 57].

У подальшому всі з'їзди представників виправних притулків проходили в Москві: третій з'їзд – у червні 1890 р., четвертий – у серпні-вересні 1895 р., п'ятий з'їзд проходив у травні 1900 р., шостий – травень 1904 р., а сьомий – жовтень 1908 р.

На з'їздах представників виправних притулків порушувалися питання організаційного характеру: про порядок розміщення, утримання і звільнення неповнолітніх; розроблялися програми виправного виховання, стану й досвіду роботи з організації медико-педагогічного нагляду в закладах виправного виховання, патронату після звільнення неповнолітніх; організовувалося обговорення спірних питань, обмін думками, досвідом роботи з неповнолітніми правопорушниками тощо.

Узагалі в період з 1881 р. по 1911 р. пройшло вісім з'їздів представників виправних закладів для малолітніх. Дев'ятий з'їзд, намічений «бюро виправних закладів» на 1915 р., був перенесений з причини Першої світової війни. У подальшому він так і не був скликаний.

Восьмий (останній) з'їзд, до складу якого також входили науковці, педагоги та представники української спільноти, проходив у жовтні 1911 р. На з'їзді з доповіддю виступив відомий заслужений діяч у галузі примусового виховання О. Фідлер, який акцентував увагу на необхідності правильної організації найширшої допомоги бездоглядним і покинутим дітям. На його думку, необхідно було залучувати міста й земства для планомірної боротьби з дитячою злочинністю й засовувати в кожному місті та окремі місцевості особливе «Товариство піклування про дітей» [3, с. 35; 8].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. чітко виокремилася потреба в систематичному вивченні різноманітних форм соціально-педагогічної допомоги. У 1909 р. створено Спілку закладів, товариств і діячів із суспільного й приватного піклування, відкрито дитячі суди, що мали на меті соціальний захист і підтримку знедоленого дитинства. Це означає, що в країні виокремився соціально-педагогічний підхід до встановлення й розвитку теоретичних і практичних засад реабілітаційної діяльності вітчизняних виправно-виховних закладів [9, с. 177].

Загалом кінець XIX – початок XX ст. насичений проведенням з'їздів, зустрічей, організацій конференцій, присвячених різним проблемам кримінальної справи, психології, педагогіки та вихованню того часу. У таблиці 1 подано перелік з'їздів, конференцій, зустрічей, на яких порушували питання соціального виховання неповнолітніх правопорушників, піклування про знедоленіх дітей, розвитку пенітенціарної системи країни тощо (див. таблицю 1).

У різноманітних освітніх товариствах, суспільних зустрічах, присвячених питанням соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, брали активну участь представники української інтелігенції: Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Лубенець, Т. Лубенець, Д. Пальчиков, І. Стешенко, М. Сумцов та деякі ін. Вони порушували питання соціального захисту дитинства, організували центри опіки, створювали заклади позашкільної освіти і для дітей, і для дорослих.

Поряд із теоретичними дослідженнями знедоленого дитинства відбувався пошук ефективних засобів практичного урегулювання проблеми. Протягом усього означеного часу (кінець XIX – початок XX ст.) проводилося вивчення діяльності виправних закладів і патронатних товариств. Цим питанням активно займалися Л. Горохова, В. Набокова, К. Рукавишников, М. Шимановський та ін. Однак досвід, відбитий у матеріалах з'їздів виправних закладів і патронатних товариств, не систематизувався й не аналізувався.

Таблиця 1

З'їзди представників освіти й громадськості, на яких порушувалося питання соціального виховання, в період дослідження другої половини XIX – початку XX ст.

Найменування з'їздів, конференцій, зустрічей	Дата проведення, місто
З'їзди представників виправних закладів для неповнолітніх	I з'їзд – 20–27 жовтня 1881 року, Москва; II з'їзд – 10–15 вересня 1884 року, Київ; III з'їзд – 15–23 червня 1890 року, Москва; IV з'їзд – 27 серпня – 2 вересня 1895 року, Москва; V з'їзд – 1–18 травня 1900 року, Москва; VI з'їзд – 19–26 травня 1904 року, Москва; VII з'їзд – 12–20 жовтня 1908 року, Москва; VIII з'їзд – 16–23 жовтня 1911 року, Москва
Всеросійський з'їзд з педагогічної психології	1–5 червня 1909 року, Петербург
Всеросійські з'їзди з експериментальної психології	26–31 грудня 1910 року, Петербург; 26–31 грудня 1913 року, Петербург; 2–7 січня 1916 року, Петербург
Російська група Міжнародної спілки криміналістів	1898 рік; 1899 рік; 1900 рік; 1901 рік; 1902 рік; 1904 рік; 1910 рік
Всеросійський тюремний з'їзд тюремних діячів	1914 рік
З'їзд діячів з питання суду над малолітніми	27–30 грудня 1913 року, Петербург

Висновки. На рубежі XIX–XX ст. організація соціально-педагогічної діяльності й виховна робота з різними категоріями неповнолітніх набула високої популярності серед учителів, батьків, медичних працівників і психологів. Організація різноманітних зустрічей, конференцій, з'їздів представників освіти й громадськості, на яких порушувалося питання соціального виховання морально знівечених дітей і підлітків, була зворотною реакцією суспільства на розповсюдження дитячої безпритульності, бездоглядності та правопорушень серед неповнолітніх.

Використана література:

1. Астемиров З. А. Исправительные заведения в зарубежных странах: учебное пособие / Рязанская высшая школа МВД СССР. Рязань, 1972. 95 с.
2. Гаєвська Л. А. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): дис. ... докт. наук з держ. упр. Київ, 2010. 485 с.
3. Кравченко О. В. Товариства виправних притулків для неповнолітніх в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.). *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»: Актуальні проблеми історії України*. Харків: НТУ «ХПІ», 2011. № 37. С. 29–37. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/14882/1/vestnik_HPI_2011_37_Kravchenko_Tovarystva.pdf (дата звернення: 22.11.2018).
4. Кравченко О. В. Товариства опіки над дітьми на півдні України (друга половина XIX – початок XX ст.). *Записки історичного факультету*. 2013. Вип. № 23. С. 137–158. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/5669/137-158.pdf?sequence=1> (дата звернення: 22.11.2018).
5. Рукавишников К. В. Труды Высочайше разрешенного второго съезда представителей русских исправительных заведений для малолетних / сост. К. В. Рукавишников. Москва: Тип. В. Ф. Рихтера, 1885. 217 с.
6. Рукавишников К. В. Труды Высочайше разрешенного первого съезда представителей русских исправительных заведений для малолетних / сост. К. В. Рукавишников. Москва: Тип. А. И. Мамонтова и К°, 1882. 249 с.
7. Таганцев Н. Уголовное право (общая часть). Ч. 2: По изданию 1902 года. Allpravo. 2003. URL: <http://www.allpravo.ru/library/doc.101p0/instrum106/> (дата звернення: 22.11.2018).
8. Труды восьмого Съезда представителей, состоящих под Высочайшим покровительством Его Императорского Величества Государя Императора русских воспитательно-исправительных заведений для несовершеннолетних. Санкт-Петербург, 1913.
9. Труды третьего Съезда представителей русских исправительных заведений для малолетних. Москва: Типография А. Мамонтова, 1891. 419 с.
10. Шпак В. П. Реабілітаційна діяльність зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів у XIX – на початку XX століття. Полтава: АСМІ, 2005. 336 с.

References:

1. Astemirov Z. A. Ispravitel'nye zavedeniya v zarubezhnykh stranah: uchebnoe posobie [Correctional facilities in foreign countries: study guide]. Rjazanskaja vysshaja shkola MVD SSSR. Rjazan', 1972. 95 s. (rus).
2. Ghajevsja L. A. Rozvytok derzhavno-ghromadsjogho upravlinnja zaghaljnoju serednjoju osvitoju v Ukrajinі (drugha polovyna 19 – pochatok 20 stolittja) [Development of public-public management of general secondary education in Ukraine (second half of 19th – beginning of 20th century)]: dys. ... d-ra nauk z derzhavnogho upravlinnja. Kyjiv, 2010. 485 s. (ukr).
3. Kravchenko O. V. Tovarystva vypravnykh pryutkiv dlja nepovnolitnikh v Ukrajinі (drugha polovyna 19 – pochatok 20 st.) [Society for the Correctional Shelters for Minors in Ukraine (second half of the 19th – the beginning of the 20th century)]. *Visnyk nacionaljnogho tekhnichnogho universytetu «KhPI»: Aktualjni problemy istoriji Ukrajinjy*. Kharkiv: NTU «KhPI», 2011. № 37. S. 29–37. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/14882/1/vestnik_HPI_2011_37_Kravchenko_Tovarystva.pdf (дата звернення: 22.11.2018). (ukr).
4. Kravchenko O. V. Tovarystva opiky nad ditjmy na pivdni Ukrajinjy (drugha polovyna 19 – pochatok 20 st.) [Society for Childhood Guarding in the South of Ukraine (second half of the 19th – early 20th centuries)]. *Zapysky istorychnogho fakultjtu*. 2013. Vyp. № 23. S. 137–158. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/5669/137-158.pdf?sequence=1> (дата звернення: 22.11.2018). (ukr).
5. Rukavishnikov K. V. Trudy Vysochajshe razreshjonogo vtorogo s#ezda predstavitelej russkih ispravitel'nyh zavedenij dlja maloletnih [Proceedings of the Highest Permitted Second Congress of Representatives of Russian Correctional Institutions for Minors] / Sost. K. V. Rukavishnikov. Moskva: Tip. V. F. Rihtera, 1885. 217 s. (rus).
6. Rukavishnikov K. V. Trudy Vysochajshe razreshjonogo pervogo s#ezda predstavitelej russkih ispravitel'nyh zavedenij dlja maloletnih [Proceedings of the Highest Permitted First Congress of Representatives of Russian Correctional Institutions for Minors] / Sost. K. V. Rukavishnikov. Moskva: Tip. A. I. Mamontova i K°, 1882. 249 s. (rus).
7. Tagancev N. Ugolovnoe pravo (obshhaja chast'). Ch. 2. Po izdaniju 1902 goda [Criminal law (general part)]. Allpravo. 2003. URL: <http://www.allpravo.ru/library/doc.101p0/instrum106/> (дата звернення: 22.11.2018). (rus).
8. Trudy vos'mogo S#ezda predstavitelej, sostojashih pod Vysochajshim pokrovitel'stvom Ego Imperatorskogo Velichestva Gosudarja Imperatora russkih vospitatel'no-ispravitel'nyh zavedenij dlja nesovershennoletnih [Proceedings of the Eighth Congress of Representatives under the Highest Patronage of His Imperial Majesty the Sovereign Emperor of Russian educational and correctional institutions for minors]. SPb., 1913. (rus).
9. Trudy tret'ego S#ezda predstavitelej russkih ispravitel'nyh zavedenij dlja maloletnih [Proceedings of the Third Congress of Representatives of Russian Correctional Institutions for Minors]. Moskva: Tipografija A. Mamontova, 1891. 419 s. (rus).
10. Shpak V. P. Reabilitacijna dijalnistj zarubiznykh i vitchyznjanykh vypravno-vykhovnykh zakladiv u 19 – na pochatku 20 stolittja [Rehabilitation activity of foreign and domestic correctional institutions in the 19th – early 20th centuries]. Poltava: ASMI, 2005. 336 s. (ukr).

Plisko Ye. Yu. From the history of the organization of congresses of representatives of the correctional institutions for minors in the late XIX – early XX century

The article makes an attempt to study the organization of various meetings, conferences and other congresses of representatives of education and the public of the late XIX – early XX century, which solved the problem of charity for disadvantaged children, the placement of neglected and homeless, education of juvenile offenders and other mentally maimed children. For example for a description of the organization of congresses of representatives of correctional institutions for minors, it is determined the participation of Ukrainian leaders of education (B. Grinchenko, N. Drahomanov, N. Lubenets, D. Palchikov, I. Steshenko, N. Sumtsov) in various public meetings, conferences dedicated to educational issues of children and young people of that time. These congresses of representatives of correctional institutions for minors reflected the pedagogical practices of the prison, raised the issues of social protection of childhood, in particular, organizational issues: on the order of placement,

content and future of minors. It was analyzed the pedagogical experience on the organization of medical and pedagogical supervision, the conduct of patronage etc.

It is briefly defined the educational and pedagogical practices of some members of the public at that time (K. Rukavishnikova, N. Tagantsev, A. Fiedler) who most grandly established the process for the development of domestic theory and practice of social education to the underprivileged children at the designated time of the study, the main priorities of national pedagogy, its concepts and principles. Along with theoretical developments there was the search for effective means of practical settlement of the destitute childhood. The community representatives organized care centers, created the institutions of extracurricular education for children to make theoretical innovations in the field of education etc.

Witnessing the formation of societies, unions, educational institutions, public and private charity leads us as evidence that in the country in a designated historic time stood out social and pedagogical aspect of educational work with minors, the purpose of which was to provide social protection and support of destitute childhood.

Key words: social and pedagogical education, congresses of representatives of correctional institutions for juveniles, homeless, neglected, juvenile offenders.

УДК 371.311+784.6

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.43>

Плющик Є. В., Малішевська І. В.

ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА В ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ З ЕЛЕМЕНТАМИ ОРХЕСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглянута змістова характеристика поняття «активний словник», в окремому контексті визначені особливості створення активного словника в дітей із загальним недорозвиненням мовлення з елементами орхестичного виховання, завдання вчителя-логопеда в педагогічній практиці; з'ясована проблема шляхів упровадження нових технологій художньо-естетичного виховання, установлений інтегративний характер орхестичного виховання. Засвоєння нових дій збільшує можливості дитини і слугує передумовою появи нових видів діяльності, зокрема орхестичної. Проте засвоєння нових дій зовсім не обов'язково призводить до нового виду діяльності. Перехід до нового провідного виду діяльності залежить від усієї системи умов – життя дитини, а не тільки від того, чого навчить малюка дорослий. Діяльність дитини дошкільного віку не вичерпується тільки провідними її видами. Поряд із ними з'являються інші види діяльності, кожен із них робить свій внесок у психічний розвиток дитини. У віці від трьох до семи років засвоюються такі види діяльності дошкільника, як образотворча – малювання, ліплення, аплікація, конструювання; трудова; побутова; художня – театральна, художньо-мовленнєва; ігрова – театральна-ігрова, креативно-ігрова, навчально-ігрова, мовленнєво-ігрова; музична – музично-ігрова; пізнавальна – мовленнєва, навчальна, навчально-мовленнєва; комунікативна діяльність – мовленнєво-комунікативна, тобто орхестична. Освітня функція полягає в тому, що гра тісно пов'язана з навчанням, оскільки в ній відбувається важливий процес набуття знань, який активізує розумові здібності дитини, її увагу, пам'ять, увагу. Цікава гра підтримує розумову активність дитини. Зміст ігор формує в дітей адекватне ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметів довкілля, систематизує й поглиблює знання. За допомогою ігор вихователь привчає дітей самостійно мислити, використовувати отримані знання в різноманітних умовах згідно з поставленими завданнями. Активність дитячого мислення є головною передумовою свідомого ставлення дитини до набуття знань, установлення партнерства в грі, домовленості між гравцями, що вимагає, у свою чергу, добре розвинутого мовлення. Виховна функція гри полягає у формуванні моральних уявлень про бережливе ставлення до довкілля та норми поведінки, позитивні й негативні риси особистості. Вона сприяє формуванню моральних почуттів, благородних прагнень, навичок колективного життя, створенню між дітьми взаємин, які ґрунтуються на дружбі, справедливості, відповідальності перед товаришами. У вихованні цих якостей особлива роль належить змісту і правилам гри. Чим глибше дитина занурюється в зміст гри, тим більший вплив вона має на неї. Завдяки правилам гри відкриваються великі можливості для виховання в дітей уміння підпорядковувати свою поведінку нормам співжиття і спілкування з людьми, які їх оточують. Зміст правил чітко визначає спосіб дії та поведінки дітей. Правила стають моральними нормами, які регулюють взаємини дітей. Необхідність дотримання правил в умовах колективної гри спонукає кожну дитину співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців, сприяє вихованню спільних інтересів, а тому є важливою умовою формування суспільних рис у поведінці дітей.

Ключові слова: активний словник, діти із загальним недорозвиненням мови, шляхи впровадження, технології художньо-естетичного виховання, інтерактивний характер орхестичного виховання.

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є однією зі стрижневих проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Комплексних заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови, спрямованих на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технологій навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення. Однією з допоміжних форм розвою мовленнєвого спілкування є орхестичне виховання як інтегративний напрям художньо-естетичного виховання.

Добірна, чітка мова – найважливіша умова всебічного істинного розвитку дітей. Чим багатша й правильна мова дитини, тим легше їй формулювати свої думки, тим багатші її можливості в пізнанні довколишньої

дійсності, змістовні й істинні стосунки з перевесниками та дорослими, тим активніше здійснюється її психічний розвій. Тому так важливо турбуватися про своєчасне формування мови дітей, про її чистоту і якість, запобігаючи різним порушенням і коректуючи різні порушення, якими уважаються будь-які відхилення від узвичаєних норм української мови.

Окреслюючи характерні особливості мови дітей із загальним недорозвиненням, багато авторів виділяють порушення лексичного та граматичного компонентів як одне з найбільш важливих у структурі цієї патології (Н. Жукова, Р. Левина, Л. Спірова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, С. Шаховська, А. Ястребова та ін.). З урахуванням незмінного зростання числа дошкільників зі схожим системним недотриманням питання формування лексико-граматичних засобів мови посідає найважливіше місце в сучасній логопедії, а питання про методику їх розвитку й корекції стає одним із найактуальніших.

Доречне формування лексики дитини є найважливішою умовою її повноцінного мовного та загального психічного розвитку, позаяк мова й мовлення виконують провідну функцію в розвитку мислення й мовного спілкування, у плануванні та організації діяльності дитини, самоорганізації поведінки, у формуванні суспільних зв'язків. Мова й мовлення – це основний засіб прояву найважливіших психічних процесів – пам'яті, сприйняття, емоцій.

Оволодіння лексичним укладом мови здійснюється на основі пізнавального розвитку у зв'язку з освоєнням речових дій, ігри, праці та інших видів дитячої діяльності, опосередкованих словом, порозуміння з дорослими і дітьми. Основи й фактори розвитку мови дитини та її граматичного ладу різноманітні, відповідно, різноманітні педагогічні умови, засоби та форми педагогічного впливу.

Поняття «орхестика» виникло у стародавній Греції як метод вільної передачі в русі драматичного, пластичного або музичного твору. Т. Ліванова відзначає, що музика перебувала в нерозривному зв'язку з поезією (звідси – лірика), музика – неодмінна учасниця трагедії [5, с. 6].

У кінці XIX сторіччя Еміль Жак-Далькроз повернувся до цього методу у вигляді музично-ритмічного виховання. Мета системи Е. Жак-Далькроза – за допомогою рухів розвинути музично-творчі здібності дитини [3, с. 23].

Цю ідею розвивали Н. Олександрова, О. Конорова, С. Руднева, Т. Бирченко, М. Котляревська-Крафт, Г. Франіо, І. Ліфіц та інші. Велику роль у розвитку орхестики відіграла система дитячого виховання Карла Орфа. Метод К. Орфа базувався на національному фольклорі: вивчалися інтонації німецької мови, інтонації німецької народної музики, ритмічні формули й танцювальні рухи з використанням драматизації віршів, пісень, гри на різноманітних інструментах.

На сучасному етапі орхестичне виховання розглядається як інтегроване виховання ритміки, що базується на всотуванні емоційних ефектів інтонації слова, сталих інтонаційних моделей музики, ритмоформул у співі, танці, драматизації, на логопедичних вправах. При цьому суб'єкт-учень є самою дією, а суб'єкт-учитель – співучасником пошуку. Метою орхестичного виховання є розвиток ладоінтонаційного мислення учнів.

Збільшення словника дитини тісно пов'язано, з одного боку, з розвитком мислення та інших психічних процесів, а з іншого боку, з розвитком усіх компонентів говоріння: фонетико-фонематичного і граматичного ладу мови.

За допомогою мови, слів дитина позначає лише те, що доступно її розумінню. У зв'язку з цим у словнику дитини рано з'являються слова конкретного значення, пізніше – слова узагальненого характеру [6].

Розвиток лексики зумовлений розвитком сприймання дитини навколишньої дійсності. Послідовно дитина знайомиться з новими предметами, явищами, ознаками предметів і дій, отже, збагачується її словник. Осмислення навколишнього світу дитиною відбувається в процесі немовленнєвої та мовленнєвої діяльності під час прямої взаємодії з реальними об'єктами і явищами, а також через спілкування з дорослими.

Л. Виготський зазначав, що первісною функцією мовлення дитини є встановлення контакту з навколишнім світом, функція повідомлення. Діяльність дитини раннього віку здійснюється спільно з дорослим, у зв'язку з цим спілкування має ситуативний характер. Сьогодні в психологічній і психолого-лінгвістичній літературі підкреслюється, що передумови розвитку мови визначаються двома процесами. Одним із цих процесів є немовна предметна діяльність самої дитини, тобто розширення зв'язків з навколишнім світом через конкретне чуттєве сприйняття світу [1].

Другим найважливішим фактором розвитку мови, у тому числі й збагачення словника, є мовна діяльність дорослих і їхні комунікації з дитиною. Спочатку комунікація дорослих із дитиною має односторонній та емоційний характер, вона викликає бажання дитини вступити в контакт і висловити свої потреби. Потім спілкування дорослих переходить на долучення дитини до знакової системи мови за допомогою звукової символіки. Дитина підключається до мовної діяльності свідомо, долучається до спілкування за допомогою мови.

Питанню розвитку лексики дитини присвячена велика кількість досліджень, у яких цей процес висвітлюється в різних аспектах: психофізіологічному, психологічному, лінгвістичному, психолінгвістичному. Ранній етап формування мови, у тому числі й оволодіння словом, багатобічно розглядається в роботах таких авторів, як М. Кольцова, Е. Винарська, Н. Жинкін, Г. Розенгарт-Пупко, Д. Ельконін та ін.

Мета статті полягає в розкритті змісту ключового поняття «створення активного словника» та розвитку цього словника в дітей із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ), а також проблеми шляхів упровадження нових технологій художньо-естетичного виховання, інтегративного характеру орхестичного виховання.

Аналізуючи розвиток значення слова в онтогенезі, Л. Виготський писав: «Мова і значення слів розвивалися природним шляхом, й історія того, як психологічно розвивалося значення слова, допомагає висвітлити до певної міри, як відбувається розвиток знаків, як у дитини природним чином виникає перший знак, як на основі умовного рефлексу відбувається оволодіння механізмом позначення» [1].

Спочатку значення слова є полісемантичним, його значення аморфно, розпливчато. Слово може мати кілька значень. Одне і те саме слово може позначати і предмет, й ознаку, і дію з предметом. Наприклад, слово «ких» може позначати в мові дитини й кішку, і все пухнасте (комір, хутряну шапку), і дію з предметом (хочу погладити кішку). Слово супроводжується певною інтонацією, жестами, які уточнюють його значення. Паралельно з уточненням значення слова відбувається й розвиток структури значення слова.

Збагачення життєвого досвіду дитини, ускладнення її діяльності й розвиток спілкування з оточуючими людьми призводять до поступового кількісного зростання словника.

Неповноцінна мовна діяльність накладає відбиток на формування в дітей сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфери. Відзначається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті в дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Зв'язок між мовними порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Володіючи загалом повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними їхньому віку, діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання з працею не можуть опанувати аналіз і синтез, порівняння й узагальнення.

Поряд із загальною соматичною ослабленістю їм притаманне й деяке відставання в розвитку рухової сфери, яке характеризується поганою координацією рухів, невпевненістю у виконанні дозованих рухів, зниженням швидкості і спритності виконання. Відзначається недостатня координація пальців, кисті руки, недорозвинення дрібної моторики. Виявляється сповільненість, зупинка (зависання) на одній позі.

Дітей із ЗНМ варто відрізнити від дітей, що мають подібні стани – тимчасову затримку мовного розвитку. При цьому варто мати на увазі, що в дітей із ЗНМ у звичайні терміни розвивається розуміння побутово-розмовної мови, інтерес до ігрової та предметної діяльності, емоційно-вибіркове ставлення до навколишнього світу. Щоб обмежити прояви загального недорозвинення мови від уповільненого мовного розвитку, необхідно ретельне вивчення анамнезу й аналіз мовних навичок дитини. У більшості випадків в анамнезі не міститься даних про грубі порушення центральної нервової системи. Зазначається лише наявність нескладної родової травми, тривалі соматичні захворювання в ранньому дитинстві. Несприятливий вплив мовного середовища, прорахунки у вихованні, дефіцит спілкування так само можуть бути зараховані до факторів, що гальмують нормальний хід мовного розвитку. У цих випадках звертає на себе увагу передусім зворотна динаміка мовної недостатності.

Розуміння структури ЗНМ, причин, що лежать у його основі, різних співвідношень первинних і вторинних порушень необхідно для відбору дітей у спеціальні установи, вибору найбільш ефективних прийомів корекції й запобігання можливим ускладненням у навчанні [7].

У роботах багатьох авторів (В. Воробйової, Б. Гріншпун, В. Ковшікова, Н. Жукової, Є. Мастюкова, Т. Філічева та ін.) підкреслюється, що в дітей із ЗНМ різного генезу відзначається обмежений словниковий запас.

Бідність словника проявляється, наприклад, у тому, що дошкільнята із ЗНМ навіть 6-річного віку не знають багатьох слів: назв ягід (журавлина, ожина, суниця, брусниця), риб, квітів (троянда фіалка, ірис, айстра), диких тварин (кабан, леопард), птахів (лелека, пугач), інструментів (рубанок, долото), професій (малювальник, муляр, зварювальник, робітник, ткаля, швачка), частин тіла й частин предмета (стегно, стопа, кисть, лікоть; манжета, фара, кузов) тощо.

Багато дітей не можуть в актуалізації таких слів, як вівця, лось, ослик, грак, чапля, бабка, коник, перець, блискавка, грим, валянки, продавець, перукар.

У дієсловному словнику дошкільників із ЗНМ переважають слова, що позначають дії, які дитина щодня виконує або спостерігає (спати, мити, вмиватися, купатися, одягатися, йти, бігти, їсти, пити, прибирати тощо) [7].

Характерною особливістю словника дітей із ЗНМ є неточність уживання слів, яка виражається у вербальних парафазіях. Прояви неточності або неправильного вживання слів у мові дітей із ЗНМ різноманітні [4]:

- змішання слів у дітей із ЗНМ здійснюються на основі подібності за ознакою функціонального призначення: миска – тарілка, мітла – щітка;
- заміни слів, що позначають предмети, зовні подібні: сарафан – фартух, майка – сорочка;
- заміни слів, що позначають предмети, об'єднані спільністю ситуації: каток – лід, вішалка – пальто;
- змішування слів, що позначають частину і ціле: комір – плаття, паровоз – поїзд, кузов – машина, лікоть – рука;
- заміни узагальнених понять словами конкретного значення: взуття – черевики, посуд – тарілки, квіти – ромашки;
- використання словосполучень у процесі пошуку слова: ліжко – щоб спати, щітка – зуби чистити, клумба – копають землю, дзига-іграшка – крутиться;
- заміни слів, що позначають дії або предмети, словами-іменниками: відкривати – двері, грати – лялька, або, навпаки, заміна іменників дієсловом: ліки – хворіти, ліжко – спати, літак – літати.

Характерною для дітей із ЗНМ є варіативність лексичних замінів, що свідчить про більшу схоронність слухового контролю, ніж вимовних, кінестетичних образів слів. На основі слухових образів слів дитина намагається відтворити правильний варіант звучання слова.

Виконання завдань на угруповання семантично близьких слів супроводжується ще більшою кількістю помилок. Так, групуючи іменники, дошкільнята із ЗНМ часто не виділяють загальну понятійну ознаку, а здійснюють класифікацію на основі спільності ситуації, функціонального призначення. При цьому в низці випадків діти недостатньо точно уявляють собі образ денотативної ситуації. Деякі приклади відповідей дітей: «Сорока, метелик, шпак – зайве слово «сорока», так як сорока не літає, а сидить на кущику»; «Тарілка, стіл, стакан – зайве слово «тарілка», з неї їдять, а з решти ні» або «зайве слово «стакан», він зі скла».

Позамузичне звукосприйняття з дитини із ЗНМ потребує усвідомлення інформації, яку несе в собі той чи інший звук або те чи інше слово. Реакція на цей звук або слово може бути різною – від слабких до сильних афектів, що створюють відповідні емоції. І дуже важливо прослідкувати, якою для дитини буде перша «звукослова інформація». На допомогу може прийти український дитячий фольклор – мовний і музичний. На музичному занятті дітям пропонується вимовляти та проспівувати певне слово або невеличке речення (уривок із дитячої пісні, лічилки, забавлянки, колискової тощо) за допомогою певних жестів, які відповідають музичній фразі, тупати ритмоформули цієї фрази (можна навіть пританцювати), змінювати висоту інтонації, наприклад, у невеличкій примовлянці «Дибки, дибки, ходить котик по лавочці, водить кішечку за лапочки, диб-диб, диб-диб» дитина на словах «дибки» на перший склад тягне ручки догори (мимовільно й сама тягнеться вгору), вимовляючи склад «диб» тоненьким голосом, а на склад «ки» описує руками півколо донизу й, ніби сама «присідаючи», вимовляє його низьким голосом, під час вимови фрази «ходить котик по лавочці» дитина долоньками показує ходу котика, об'єднуючи при цьому і фразу, і рухи в єдину дію. При вимові фрази «водить кішечку за лапочки» розвертає ручки долоньками доверху, ніби підтримуючи лапки кішечки, і плавно тягне одну за іншою руки, ніби уявно веде кішечку. Слова «диб-диб, диб-диб» вимовляються так само, як і слова «дибки». Потім дитині пропонують самій походити, як ходить котик, як ходить кішечка.

Кожний зі складників інтонації як компонент цілого несе в собі певну самостійність. У наведеному прикладі можливі різні варіанти й вимови, і жестів, залежно від сприйняття й можливостей дитини. Але тонке сприйняття певних інтонаційних чинників приходить не притьмом. Дитина повинна сама пережити як особистий досвід кожний складник і слова, і фрази. Ефективність інтерактивного орхестичного виховання буде виявлятися за умови цільової роботи й вихователя, і дитини у відчутті живого слова, яке виконує функцію своєрідного «знаряддя творчості».

Висновки. Розвиток лексики на онтогенезі зумовлено також розвитком уявлень дитини про навколишню дійсність. Усвідомлення навколишнього світу дитиною відбувається в процесі позамовленнєвої та мовленнєвої діяльності під час безпосередньої взаємодії з реальними об'єктами і явищами, а також через спілкування з дорослими. У процесі формування лексики відбувається й уточнення значення слова, а також розвиток мислення та інших психічних процесів.

У процесі мовного спілкування дитина не просто запозичує слова з мови оточуючих, не пасивно закріплює слова і словосполучення у своїй свідомості, опановуючи промовою, вона аналізує мову оточуючих, виділяє та комбінує морфеми і створює нові слова.

У художньо-естетичному стосунку жести, танцювальні рухи разом із вимовою, виспівуванням слів, невеличких віршиків і пісеньок допоможуть дітям із ЗНР опанувати, осмислити та збагатити мовний словник.

Використана література:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Собрание сочинений*. Москва, 2006. 208 с.
2. Выготский Л. С. Развитие устной речи. *Детская речь*. Москва, 2006. Ч. 1. С. 51–78.
3. Дорн В. Метод Жак-Далькроза. Институт Ритмической гимнастики Жак-Далькроза. Гелерау, близ Дрездена. Москва, 1912.
4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. Санкт-Петербург, 2006. 218 с.
5. Ливанова Т. История западноевропейской музыки до 1789 г. Москва: Музыка, 1986. 630 с.
6. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: Комплексный подход. Москва, 2006. 144 с.
7. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Москва, 2006. 314 с.

References:

1. Vygotskij L. S. Thinking and speaking. *Collected works*. M., 2006. 208 pp.
2. Vygotskij L. S. Speech development. *Children's speech*. M., 2006. Part I. Pp. 51–78.
3. Dorn V. Jacques Dalcroze method. Institute of Rhythmic Gymnastics Jacques Dalcroze. Gelerau, near Dresden. M., 1912.
4. Lalaeva R. I., Serebrjakova N. V. Formation of vocabulary and grammatical structure in preschoolers with ONR. *Sanct-Peter.I.Souz*, 2006. 218 pp.
5. Livanova T. The History of Western European Music until 1789. M.: Music, 1986. 630 pp.
6. Sazonova S. N. The development of speech of preschoolers with general speech underdevelopment: An integrated approach. M., 2006. 144 pp.
7. Filicheva T. B. Particular qualities of the formation of speech in children of preschool age. M., 2006. 314 pp.

Pluschik E. V., Malishevskaya I. V. Problems of creation of active vocabulary in children with general speech underdevelopment for elements orchestiks training

The article considers the substantial characteristic of the concept of «active dictionary», in a separate context defined features create an active vocabulary of children with the general underdevelopment of speech, speech therapy teacher assignment problems in teaching practice; the problems of way innovative technologies in artistic and aesthetic education, the interactive character of orchestics education. Assimilation of new actions increases the possibilities of the child and serves as a prerequisite for the emergence of new activities, in particular, orchestics. However, the assimilation of new actions does not necessarily lead to a new type of activity. The transition to a new kind of activity depends on the whole system of conditions. The life of a child, and not only from what the adult learns, the activity of a child of preschool age is not limited to only her leading species. Along with them there are other activities, each of them contributes to the mental development of the child. At the age of three to seven years, the following types of activities of the preschool child are assimilated: Fine: drawing, modeling, applique, designing; labor; household artistic: theatrical, artistic-speech; game: theater-game, creative-game, educational-game, speech-game; musical: musical-game; cognitive: speech, educational, teaching and speech; communicative activity: speech-communicative, that is, orchestral. Educational function consists in the fact that the game is closely connected with learning, because it is an important process of acquiring knowledge that activates the child's mental abilities, his imagination, memory, attention. An interesting game supports the mental activity of the child. The content of games forms in children an adequate attitude to the phenomena of social life, nature, objects of the environment, organizes and deepens knowledge. With the help of games the educator teaches children to think independently, use the acquired knowledge in various conditions in accordance with the tasks. The activity of children's thinking is a prerequisite for the child's conscious attitude to gaining knowledge, establishing a partnership in the game, an agreement between the players, which, in turn, requires well-developed speech. The educational function of the game consists in the formation of moral ideas about a thrifty attitude to the environment and norms of behavior; positive and negative personality traits. It promotes the formation of moral feelings, noble aspirations, the skills of collective life, the creation of relationships between children based on friendship, justice, responsibility towards comrades. In the education of these qualities, a special role belongs to the content and rules of the game. The deeper the child is immersed in the content of the game, the greater the impact she has on her. Thanks to the rules of the game, there are great opportunities for raising the ability of children to put their behavior into the rules of cohabitation and communicate with the people who surround it. The contents of the rules clearly define the way children behave and behave. The rules become moral norms that regulate the relationship of children. The need to comply with the rules in a collective game forces every child to relate his actions to the activities of other players, promotes the education of common interests, and therefore is an important condition for the formation of social features in the behavior of children.

Key words: active vocabulary, children with the general underdevelopment of speech, problems of way innovative technologies in artistic and aesthetic education, the interactive character of orchestics education.

УДК 37.013.3

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.44>

Побоча Т. Д.

ЗМІСТОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРІОРИТЕТИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НАПЕРЕДОДНІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ 1958 РОКУ

У статті визначено змістові та організаційні пріоритети розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників напередодні освітньої реформи 1958 р. (ухвалення Закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і дальший розвиток системи народної освіти в СРСР»).

Ретроспективний огляд проблеми (на основі опрацювання матеріалів Міністерства освіти УРСР та архіву Дніпропетровського обласного інституту підвищення кваліфікації вчителів за визначений час) дав змогу констатувати певне оновлення змісту підвищення кваліфікації вчителів: 1) міцнішим стає зв'язок між партійними рішеннями і змістом підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що доводиться тим фактом, що будь-яка постанова Пленуму ЦК КПРС чи уряду СРСР та УРСР обов'язково містила освітній складник, який реалізовували, зокрема, через заклади підвищення кваліфікації вчителів; 2) серед пріоритетних напрямів розвитку змісту післядипломної педагогічної освіти відзначено спрямування на зв'язок шкільного навчання із життям (переважно сільськогосподарський аспект); підготовку вчителів робітничої молоді; оволодіння методиками викладання тих чи тих навчальних предметів у їх зв'язку з промисловим виробництвом (фізика) чи сільським господарством (біологія); 3) головною формою підвищення кваліфікації вчителів залишалася самоосвіта, стверджувалися різноманітні форми підвищення передусім ідейно-теоретичного рівня вчителів (керівників шкіл і працівників органів народної освіти): курси, семінари, семінари-практикуми, школи передового досвіду, республіканські педагогічні читання, педагогічні виставки тощо; 4) відбулося посилення уваги до підвищення кваліфікації управлінських і контрольно-ревізійних педагогічних кадрів, що доводить посилення процесу адміністрування, централізації та суворого контролю за діяльністю освітніх установ.

Зроблено висновок, що змістові та організаційні складники підвищення кваліфікації поступово все більше унормувалися й формалізувалися (складання індивідуальних планів із чіткою вказівкою питань, які потрібно було опрацювати), що загалом заклало підвалини для зміцнення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників епохи «розвиненого соціалізму».

Ключові слова: вчителі, зміст освіти, інститут підвищення кваліфікації, історико-педагогічна ретроспектива, освітня реформа, освітні пріоритети, педагогічні кадри, підвищення кваліфікації, політехнізація освіти.

Середина ХХ ст. в історії вітчизняної освіти – надзвичайно цікавий етап, позначений не лише ідейно-політичними та соціально-економічними зрушеннями. Це період, коли, попри беззаперечне панування комуністичної ідеології та «марксистсько-ленінської» методології, формувалися підвалини для створення тієї системи післядипломної педагогічної освіти, яка виявляється непорушною й нині. Звернення до тогочасних архівних матеріалів переконує в сталості значної кількості низки форм підвищення кваліфікації вчителів, незважаючи на проголошений нині курс на реформування всієї системи (зокрема й післядипломної) освіти. Припускаємо, що саме цей факт зумовлює інтерес вітчизняних науковців до тих реформаторських зрушень, які відбулися після ухвалення в 1958 р. Закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (далі – Закон) та аналогічного вітчизняного Закону 1959 р.

У більшості наукових розвідок, у яких порушуються проблеми реформування системи освіти в 50-ті рр. ХХ ст. (Є. Березняк, А. Бондар, М. Грищенко, С. Гутянський, О. Завадська, І. Кошарний, В. Курок, М. Моторнюк, К. Присяжнюк, Т. Шашло, Б. Шевель та ін.), на думку О. Марчук, період подається «через призму політики правлячої партії та радянської держави. Учителювання розглядається як найбільш чисельна група науково-культурної інтелігенції, роль якої полягає у формуванні ціннісних орієнтацій молодого покоління» [10, с. 12]. Широко представлено питання тогочасного розвитку післядипломної педагогічної освіти в історико-педагогічних дослідженнях (Г. Білянін, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Майборода, В. Маслов, В. Протасова, П. Худоминський та ін.).

Ознайомлення з науковими студіями вчених переконує в докладності опису досліджуваних проблем та аргументованості зроблених ними висновків. Утім можемо стверджувати, що час, який передував ухваленню Закону, не привернув пильної уваги вчених, оскільки подальші зрушення були більш значними й вирішальними. Але час довів, що хоча Закон давно втратив свою чинність, проте ціла низка форм підвищення кваліфікації вчителів, яка існувала в системі післядипломної підготовки, чинна й сьогодні.

Отже, метою статті є виявлення тих форм підвищення кваліфікації вчителів, що мали місце в системі післядипломної педагогічної освіти на початку 50-х рр. ХХ ст. та які мають продовження сьогодні, задля обґрунтування злободенності проблеми суттєвого оновлення форм післядипломної педагогічної освіти.

Вітчизняна історико-педагогічна думка оцінює цей період як час, який «став перехідним етапом у розвитку середньої освіти, що пов'язано з остаточною перемогою соціалізму» [9, с. 278]. Проголошена концепція безпосереднього зв'язку шкільного навчання з практикою виробничої (передусім сільськогосподарської) праці спонукала освітян до визначення сутності навчання робітничої молоді, позначилася на вимогах до обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів (далі – ІУКВ) України щодо надання методичної допомоги для роботи вчителів цих закладів освіти [11, 12].

Зміст підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації повністю залежав від тих освітніх пріоритетів, які визначалися «генеральною лінією» КПРС. Зокрема, у вересні 1953 р. відбувся черговий Пленум ЦК КПРС, який ухвалив рішення «Про заходи дальшого розвитку сільського господарства СРСР», тому вже в грудні Міністерство освіти УРСР (далі – МО УРСР) видало наказ «Про завдання шкіл та органів народної освіти УРСР у зв'язку з рішеннями вересневого Пленуму ЦК КПРС», яким увага освітян повністю зосереджувалася на підготовці молоді до праці в сільському господарстві. Тож й ІУКВ повинні були «надавати дієву допомогу районним педагогічним комітетам і школам у справі поліпшення методичної роботи, зокрема з учителями біології, фізики, хімії, спрямувавши її на розробку окремих уроків на дослідних ділянках, організацію навчальних екскурсій тощо» [11, с. 21]. Відповідно до «партійного спрямування», ІУКВ зосереджували увагу на практичному вивченні основ наук задля «озброєння вчителів основами сільського господарства», які були найбільш дотичні до потреб сільського господарства, тому вони й «організовували в містах і районних центрах постійно діючі семінари-практикуми з основ соціалістичного сільського господарства для вчителів початкових класів, біології, фізики, хімії, математики» [11, с. 21].

Зміст підготовки вчителів на базі обласних ІУКВ відображено в тогочасних звітах. Зокрема, у звіті Дніпропетровського інституту вдосконалення кваліфікації вчителів за 1953–1954 н. р. підкреслено, що головним на цей час було «здійснення загальнообов'язкового та політехнічного навчання, наближення навчання до життя, до практики соціалістичного сільського господарства, комуністичне виховання учнів, виховання радянського патріотизму та почуття дружби народів» [1, арк. 1].

У згаданому документі міститься інформація про кількість проведених місячних курсів, короткочасних семінарів, семінарів-практикумів. Головну увагу на цих заняттях приділяли роботі з «вчителями-висуваннями» (вчителями молодших класів), якими планували поповнити склад учителів основної (V–VII класи) та старшої (VIII–IX класи) шкіл. Для окремих категорій викладачів були організовані практичні заняття в лабораторіях університетів. Поширювалася тенденція щодо проведення для вчителів екскурсій на виробничі підприємства міста й області.

Проте не всі обласні відділи народної освіти (далі – облВНО) поставилися відповідально до цього завдання. Зокрема, у наказі МО УРСР «Про наслідки перевірки виконання Київським обласним відділом народної освіти наказів Міністерства освіти УРСР від 30.XII 1952 р. № 788 і від 21.IV 1953 р. № 230 «Про добір, розстановку та роботу з керівними кадрами районних відділів народної освіти і шкіл» (від 31.07.1954 № 360) підкреслено, що «із 270 вчителів математики і фізики прибуло на курси 126 чоловік; з 180 вчителів географії, історії та німецької мови – 84; з 450 вчителів мови та природознавства – 200 чоловік. Унаслідок

безвідповідального ставлення облВНО до забезпечення шкіл педагогічними кадрами на курси перепідготовки вчителів фізики і математики VIII–X класів прибуло замість 90 чоловік лише 30» [13, с. 16].

У середині 50-х рр. XX ст. значну увагу приділяли роботі з керівними кадрами районних відділів народної освіти та якості кадрового складу шкіл загалом. Особливий інтерес із позицій нашої публікації дослідження є видана 1954 р. для слухачів Центрального інституту підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти Міністерства освіти Української РСР тематика рефератів. У Пояснювальній записці до цього документа подано рекомендації щодо структури, змісту реферату, даються пояснення щодо типових помилок у його оформленні. Щодо змістових складників варто наголосити на рекомендації «обов'язкового вивчення постанов партії та уряду про школу та з ідеологічних питань» і використання передового педагогічного досвіду [18]. Різні за кількістю теми розподілені між відповідними категоріями працівників: завідувачі облВНО (13 тем), їхні заступники (20 тем); завідувачі шкільних секторів облВНО (28 тем), шкільні інспектори облВНО (30 тем), завідувачі районних (міських) ВНО (36 тем), інспектори районних (міських) ВНО (35 тем), завідувачі районних педагогічних кабінетів (31 тема), директори педагогічних училищ (13 тем), працівники дитячих будинків (21 тема), працівники дошкільного виховання (14 тем). Привертає увагу той факт, що найбільша кількість тем пропонувалася саме тим категоріям педагогічних працівників, які мали безпосередній зв'язок із шкільною практикою викладання. Якщо тематика рефератів вищого керівництва торкалася лише питань планування, організації та контролю за освітнім процесом (із безумовним опануванням матеріалів XIX з'їзду КПРС), то нижчі за посадою працівники повинні були висвітлювати питання повсякденного шкільного життя (педагогічний досвід виховної роботи; організація, проведення та звітність різноманітних шкільних інспекцій, у тому числі й викладання окремих предметів). Загалом це була підготовка великої кількості уніфікованих «інспекторів», які мали пильно стежити за діяльністю закладів освіти на всіх ланках навчально-вихованого процесу. Про підсилені вимоги до керівних педагогічних працівників свідчить той факт, що вже в наступному 1955 р. МО УРСР затвердило для цієї категорії освітян тематику семінарів-конференцій і навчальні плани курсової підготовки, подані Центральним інститутом підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти до Міністерства освіти Української РСР.

Результатом цієї роботи стало значне покращення фахової підготовки вчителів. «Порівняно з 1946/1947 н. р., на початок 1956/1957 н. р. кількість учителів збільшилася на 120133 чоловіки, в тому числі з вищою освітою зросла на 64614 чоловік або на 74,9 %, а з освітою за учительський інститут – більш, ніж на 50 тис. чоловік. Отже, – вважає О. Капченко, – можемо стверджувати, що за ці роки проблема забезпечення закладів освіти педагогічними кадрами в основному була розв'язана» [8, с. 7].

У змісті підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації значне місце посіли питання методики проведення лабораторних і практичних робіт, екскурсій, методики роботи з технічними та натуралістичними гуртками тощо. Тобто практичний бік занять повністю був підпорядкованим ідеї «політехнізації навчання». Особливо наголошувалося, що «під час проведення курсів і семінарів уважати обов'язковим обмін досвідом слухачів семінарів і курсів з питань політехнічного навчання» [2, арк. 14].

Поширення передового педагогічного досвіду теж було провідним у змісті роботи обласних ІУКВ, доказом чого слугує дорікання одеському ІУКВ на недосконалість цієї роботи та наказ «організувати вивчення стану навчально-виховної роботи в класах з виробничим навчанням, розповсюджуючи кращий досвід роботи цих класів» [17, с. 6]. На цей аспект у роботі обласних ІУКВ зверталася увага у визначальному для розвитку радянської школи в наступні роки розпорядженні МО УРСР «Про організацію і проведення суспільної праці учнів шкіл Української РСР» (1956 р.) [14].

Отже, затверджений 1956 р. політехнічний напрям розвитку середньої освіти потребував перепідготовки вчителів, які мали бути масово залучені до проходження курсової перепідготовки. Задля цього окремим листом МО УРСР рекомендовано охопити курсами вчителів української, російської мов і літератури, фізики і математики, природознавства і географії, біології і хімії, історії, фізичної підготовки, малювання і креслення, іноземних мов і вчителів I–IV класів. Головну увагу звертають увагу на політехнічну підготовку, тому МО УРСР рекомендувало:

а) провести місячні курси-практикуми вчителів фізики і біології, які ведуть чи будуть вести практикуми з сільського господарства, машинознавства та електротехніки в VIII–X класах;

б) провести районні семінари-практикуми вчителів ручної праці I–IV класів та міжрайонні семінари керівників практичних занять у навчальних майстернях і на шкільних навчально-дослідних ділянках у V–VII;

в) з метою педагогічної підготовки фахівців, залучених з виробництва для викладання спеціальних дисциплін в класах з виробничим навчанням та керівництва практикумами в школі, організувати в містах і обласних центрах курси для цих фахівців без відриву їх основної роботи» [15, с. 24].

«Політехнічний» напрям реально втілено у відкритті у школах України класів із виробничим навчанням. Зокрема, у Дніпропетровській області в 1955–1956 та 1956–1957 н. р. було організовано: «... на базі промислових підприємств 168 класів за 21 спеціальністю й на базі сільського господарства – 88 класів за 5 спеціальностями» [3, арк. 3]. Результати роботи таких класів широко обговорювалися та мали виключно позитивні наслідки: «Виробниче навчання позитивно вплинуло на трудове виховання учнів. Вивчаючи виробничі предмети, вони ближче знайомляться з основами як сільського господарства, так і промислового виробництва» [3, арк. 3]. Упродовж цього часу в області було створено 364 майстерні по дереву, 178 майсте-

рень по металу, 55 автокласів. «Школи області одержали 1584 столярних, 265 слюсарних, 78 свердлильних і фрезерних верстатів, 2335 лещат, 150 електромоторів, 262 автомоторів, 47 тракторів» тощо [3, арк. 44].

Із цього часу почалося широке включення питань «суспільно корисної праці» до змісту перепідготовки вчителів в аспекті «розвитку політехнічного навчання та комуністичного виховання підростаючого покоління» [16, с. 2]. Зміст підвищення кваліфікації вчителів передбачав урахування нової освітньої лінії, її спрямування на «систематизоване ознайомлення учнів з найважливішими галузями сучасного виробництва, встановлення тісного зв'язку навчання з практикою учнів у робочих кімнатах, майстернях, на навчально-дослідних ділянках, промислових підприємствах і в сільському господарстві» [16, с. 2]. У результаті лише силами Дніпропетровського обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів проведено п'ятиденні семінари (141 год.) для керівників районних секцій учителів фізики та біології з питань «проведення у школах практикумів із сільського господарства, машинознавства та електротехніки» [4, арк. 169]. Загалом у 1957 р. в Дніпропетровському ІУКВ підвищення кваліфікації пройшли 29 учителів праці, 35 учителів практикуму із сільського господарства, 26 учителів практикуму з машинознавства й електротехніки, що становить 10 % від загальної кількості (900) учителів, які пройшли навчання в Дніпропетровському ІУКВ [5, арк. 147]. Усі курси працювали за програмою, яка була розрахована на 156–160 годин, майже третя частина яких (52 години) була відведена на практичні роботи [5, арк. 148].

Отже, проблема політехнічного навчання була головною в змісті підвищення кваліфікації вчителів на кінець 50-х рр. ХХ ст. Зокрема, внутрішніми документами 1958 р. Дніпропетровського обласного ІУКВ визначено 12 найбільш актуальних питань, які скеровували роботу Інституту й визначали зміст підготовки вчителів. Чотири з них (суспільно корисна праця, проведена учнями шкіл області влітку 1957 р.; виробнича практика учнів шкіл області; виробниче навчання учнів VIII–X класів; трудове виховання учнів у школах-інтернатах) безпосередньо стосувалися саме політехнізації освіти. Показовим вважаємо й той факт, що у звіті Дніпропетровського обласного ІУВ за 1958 р. відомості про підготовку вчителів, зорієнтованих на політехнічне навчання, подані окремо від інших фахівців. Крім того, кількість учителів, які пройшли таке навчання, втричі перевищила відомості за 1957 р. [6, арк. 121].

Подією, яка завершила підготовчий перехід до політехнізації школи, стало ухвалення згаданого на початку статті Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і дальший розвиток системи народної освіти в СРСР». Документом визначені головні завдання середньої освіти, стверджувалася її орієнтація на суспільно корисну працю, змінені терміни навчання (замість загального семирічного уведено восьмирічне; замість десятирічного – одинадцятирічне). Сутність шкільної перебудови полягала в «підготовці всебічно освічених людей, які глибоко знають відповідні галузі науки і техніки, спеціалістів для промисловості, сільського господарства і будівництва» [7, с. 5], а сама школа отримала назву «середня загальна трудова політехнічна школа з виробничим навчанням» (згодом цю назву було змінено на «середня загальноосвітня школа» в 1966 р.). Така школа поєднала навчання і працю, тож була позначена ствердженням ідей політехнічного навчання і трудового виховання.

Висновки. Отже, маємо наголосити на таких аспектах оновлення змісту підвищення кваліфікації вчителів в аналізованій проміжок часу:

- усе більше міцніше стає зв'язок між партійними рішеннями та змістом підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що доводиться тим фактом, що будь-яка постанова Пленуму ЦК КППС обов'язково містила освітній складник, який реалізовували в тому числі через заклади підвищення кваліфікації вчителів;
- серед пріоритетних напрямів розвитку змісту післядипломної педагогічної освіти відзначимо спрямування на зв'язок шкільного навчання із життям (переважно сільськогосподарський аспект); підготовку вчителів робітничої молоді; оволодіння методиками викладання тих чи тих навчальних предметів у їх зв'язку з промисловим виробництвом (фізика) чи сільським господарством (біологія);
- головною формою підвищення кваліфікації вчителів залишалася самоосвіта, стверджувалися різноманітні форми підвищення передусім ідейно-теоретичного рівня вчителів (керівників шкіл і працівників органів народної освіти): курси, семінари, семінари-практикуми, школи передового досвіду, республіканські педагогічні читання, педагогічні виставки тощо;
- відбувається посилення уваги до підвищення кваліфікації управлінських і контрольно-ревізійних педагогічних кадрів, що доводить посилення процесу централізації та суворого контролю за діяльністю освітніх установ. Загалом підвищення кваліфікації поступово все більше унормовувалося й формалізувалося (складання індивідуальних планів з чіткою вказівкою питань, які потрібно було опрацювати).

Використана література:

1. Отчёт о работе Днепропетровского областного института усовершенствования учителей за 1953/54 учебный год. ДАДО (Держ. архів Дніпропетр. обл.). Ф. 3101. Оп. 2. Спр. 111. 186 арк.
2. Приказы заведующего облоно по основной деятельности № 1-194. ДАДО (Держ. архів Дніпропетр. обл.). Ф. 3101. Оп. 1. Спр. 293. 82 арк.
3. Приказы заведующего облоно по основной деятельности № 1-123. ДАДО (Держ. архів Дніпропетр. обл.). Ф. 3101. Оп. 1. Спр. 343. 63 арк.
4. Информация о результатах проведения январских совещаний учителей области за 1955 год. ДАДО (Держ. архів Дніпропетр. обл.). Ф. 3101. Оп. 1. Спр. 309. 300 арк.

5. Докладные записки, направленные в Министерство просвещения УССР, об учебно-воспитательной работе школ области. ДАДО (Держ. архів Дніпропетр. обл.). Ф. 3101. Оп. 1. Спр. 362. 205 арк.
6. Отчёт о работе института усовершенствования учителей за 1956 год. ДАДО (Держ. архів Дніпропетр. обл.). Ф. 3101. Оп. 1. Спр. 374. 241 арк.
7. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. Київ: Радянська школа, 1959. 26 с.
8. Капченко О. Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945–1990 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 21 с.
9. Курок В., Шевель Б. Аналіз результатів освітньої реформи 1958 р. для професійно-технічної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 278–284.
10. Марчук О. А. Учителі України в освітніх реформаційних процесах в період хрущовської «відлиги» (друга половина 50-х перша половина 60-х рр. ХХ ст.): дис. ... канд. іст. наук: 17.00.01. Київ, 2017. 238 с.
11. Про завдання шкіл та органів народної освіти УРСР в зв'язку з рішеннями вересневого Пленуму ЦК КПРС: Наказ Міністерства освіти України від 26.12.1953 № 658. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1954. № 1. С. 19–22.
12. Про заходи по подальшому поліпшенню роботи шкіл робітничої молоді: Наказ Міністерства освіти України від 31.12.1953 р. № 675. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1954. № 1. С. 16–18.
13. Про наслідки перевірки виконання Київським обласним відділом народної освіти наказів Міністерства освіти УРСР від 30.XII 1952 р. № 788 і від 21.IV 1953 р. № 230 «Про добір, розстановку та роботу з керівними кадрами районних відділів народної освіти і шкіл»: Наказ Міністерства освіти України від 31.07.1954 № 360. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1954. № 16. С. 14–17.
14. Про організацію і проведення суспільної праці учнів шкіл Української РСР. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1956. № 10. С. 14–15.
15. Про перепідготовку вчителів у 1956 р.: Лист Міністерства освіти України. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1956. № 11. С. 23–24.
16. Про підсумки роботи шкіл Української РСР за 1956/1957 навчальний рік і завдання шкіл, відділів народної освіти та інститутів удосконалення вчителів на 1956/57 навчальний рік: Наказ Міністерства освіти України від 13.10.1956 № 465. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1956. № 21. С. 2–10.
17. Про стан народної освіти в Одеській області: Наказ Міністерства освіти України від 16.03.1956 № 134. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1956. № 7. С. 4–6.
18. Тематика рефератів для слухачів курсів Центрального інституту підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1954. № 24. С. 5–14.

References:

1. Otchyot o rabote Dnepropetrovskogo oblastnogo instituta usovershenstvovaniya uchiteley za 1953/54 uchebnyiy god. [Report on the work of the Dnipropetrovsk regional institute for the improvement of teachers for the 1953/54 academic year] DADO (Derzh. arhiv Dnipropetr. obl.). F. 3101. Op. 2. Spr. 111. 186 ark.
2. Prikazy zaveduyushchego oblono po osnovnoy deyatelnosti № 1-194. [Orders of the head of the cloven on main activity № 1-194]. DADO (Derzh. arhiv DnIpropetr. obl.). F. 3101. Op. 1. Spr. 293. 82 ark.
3. Prikazy zaveduyushchego oblono po osnovnoy deyatelnosti № 1-123. [Orders of the head of the clay on the main activity № 1-123]. DADO (Derzh. arhiv DnIpropetr. obl.). F. 3101. Op. 1. Spr. 343. 63 ark.
4. Informatsiya o rezultatah provedeniya yanvarskih soveschaniy uchiteley oblasti za 1955 god. [Information on the results of the January meetings of teachers of the region for 1955]. DADO (Derzh. arhiv DnIpropetr. obl.). F. 3101. Op. 1. Spr. 309. 300 ark.
5. Dokladnyie zapiski, napravlenyie v Ministerstvo prosvescheniya USSR ob uchebno-vospitatelnoy rabote shkol oblasti. [The detailed notes sent to the Ministry of Education of the USSR on the educational and educational work of the schools of the region]. DADO (Derzh. arhiv DnIpropetr. obl.) F. 3101. Op. 1. Spr. 362. 205 ark.
6. OtchYot o rabote instituta usovershenstvovaniya uchiteley za 1956 god. [Report on the work of the Institute for the Improvement of Teachers for 1956] // DADO (Derzh. arhiv DnIpropetr. obl.). F. 3101. Op. 1. Spr. 374. 241 ark.
7. Zakon pro zmitsnennia zviazku shkoly z zhyttiam i pro podalshyi rozvytok systemy narodnoi osvity v Ukrainskii RSR [The Law on strengthening the connection of the school with life and on the further development of the system of public education in the Ukrainian SSR]. Kyiv: Radianska shkola. 1959. 26 s.
8. Kapchenko O. L. (1999) Diialnist raionnykh viddiliv narodnoi osvity z pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriv v Ukraini (1945–1990 rr.) [Activities of rayon departments of public education for the improvement of professional qualifications of pedagogical staff in Ukraine (1945–1990)]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Kyiv. 21 s.
9. Kurok V., Shevel B. (2013) Analiz rezultativ osvitnoi reformy 1958 r. dlia profesiino-tekhnichnoi osvity v Ukraini. [Analysis of the results of the educational reform of 1958 for vocational education in Ukraine]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 2013. № 7. S. 278–284.
10. Marchuk O. A. (2017) Uchyteli Ukrainy v osvitnikh reformatsiinykh protsesakh v period khrushchovskoi «vidlyhy» (druga polovyna 50-kh persha polovyna 60-kh rr. KhKh st.) [Teachers of Ukraine in educational reformation processes during Khrushchev's «thaw» (the second half of the 50's and first half of the 60's of the twentieth century)]: dys. ... kand. ist. nauk : 17.00.01. Kyiv. 238 s.
11. Pro zavdannia shkil ta orhaniv narodnoi osvity URSR v zviazku z rishenniamy veresnevoho Plenumu TsK KPRS [On the tasks of the schools and organs of public education of the USSR in connection with the decisions of the September Plenum of the Central Committee of the CPSU]: nakaz Ministerstva osvity Ukrainy vid 26.12.1953 r. № 658. *Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR*, 1954. № 1. S. 19–22.
12. Pro zakhody po podalshomu polipshenniu roboty shkil robitychoi molodi [On measures to further improve the work of schools of working youth]: nakaz Ministerstva osvity Ukrainy vid 31.12.1953 r. № 675. *Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR*, 1954. № 1. S. 16–18.
13. Pro naslidky perevirky vykonannia Kyivskym oblasnym viddilom narodnoi osvity nakaziv Ministerstva osvity URSR vid 30.KhII 1952 r. №788 i vid 21.IV 1953 r. № 230 «Pro dobir, rozstanovku ta robotu z kerivnymy kadramy raionnykh viddiliv narodnoi

- osvity i shkil» [On the Consequences of the Examination of the Implementation by the Kyiv Regional Department of Public Education of the orders of the Ministry of Education of the USSR dated 30th of July 1952, No. 888 and dated 21st of November 1953, No. 230 «On Selection, Placement and Work with Leading Personnel of Rayon Departments of Public Education and Schools»]: nakaz Ministerstva osvity Ukrainy vid 31.07.1954 r. № 360. Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR 1954. № 16. S. 14–17.
14. Pro orhanizatsiiu i provedennia suspilnoi pratsi uchniv shkil Ukrainskoi RSR [On the organization and conduct of social work of schoolchildren of the Ukrainian SSR]. Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR 1956. № 10. S. 14–15
 15. Pro perepidhotovku vchyteliv u 1956 r.: lyst Ministerstva osvity Ukrainy [About retraining of teachers in 1956]. Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR 1956. № 11. S. 23–24.
 16. Pro pidsumky roboty shkil Ukrainskoi RSR za 1956/1957 navchalnyi rik i zavdannia shkil, viddiliv narodnoi osvity ta instytutiv udoskonalennia vchyteliv na 1956/57 navchalnyi rik [On the results of the work of the schools of the Ukrainian SSR for the 1956/1957 academic year and the tasks of schools, departments of public education and teacher education institutions for the 1956/57 academic year]: nakaz Ministerstva osvity Ukrainy vid 13.10.1956 r. № 465. Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR 1956. № 21. S. 2–10.
 17. Pro stan narodnoi osvity v Odeskii oblasti [About the state education in the Odessa region]: nakaz Ministerstva osvity Ukrainy vid 16.03.1956 r. № 134. Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR 1956. № 7. S. 4–6.
 18. Tematyka referativ dlia slukhachiv kursiv Tsentralnoho instytutu pidvyschchennia kvalifikatsii kerivnykh pratsivnykiv narodnoi osvity [Topics of lectures for students of the Central Institute for Advanced Studies in Public Education Leaders]. Zbirnyk nakaziv ta rozporiadzhen Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR, 1954. № 24. S. 5–14.

Poboca T. D. Content and organizational priorities of teachers'qualification improvement before educational reforms (early 50th of the 20th century – 1958)

It is defined in the article the content and organizational priorities of the development of the system of professional development of pedagogical workers on the eve of the educational reform of 1958 (adoption of the Law of the USSR «On strengthening the connection of the school with life and the further development of the system of public education in the USSR»).

A retrospective review of the problem that was carried out (based on the elaboration of the materials of the Ministry of Education of the UkrSSR and the archive of the Dnipropetrovsk regional institute of continuing education for teachers at a certain time) made it possible to state a certain update of the content of teacher training: 1) the connection between the party decisions and the content of the professional development of pedagogical workers becomes stronger, which is proved by the fact that any resolution of the Plenum of the Central Committee of the CPSU or the Government of the USSR and the UkrSSR necessarily contained an educational component, which was implemented in particular through institutions of teachers' continuing education; 2) among the priority directions of the development of the content of postgraduate pedagogical education it is noted that the focus was on connection of school education with life (mainly the agricultural aspect); training of teachers of working youth; mastering the teaching methods of certain educational subjects in their connection with industrial production (physics) or agriculture (biology); 3) self-education remained the main form of teachers' continuing education and there were approved various forms of raising the ideological and theoretical level of teachers (heads of schools and employees of public education bodies): courses, seminars, workshops, schools of advanced experience, republican pedagogical readings, pedagogical exhibitions, etc.; 4) there was a growing focus on improving the skills of managerial and control-audit pedagogical staff, which proves the strengthening of the process of administration, centralization and strict control over the activities of educational institutions.

It was concluded that the content and organizational components of continuing training gradually became more and more systematized and formalized (drawing up individual plans with a clear indication of issues that needed to be worked out), which in general laid the foundations for strengthening the system of professional development of pedagogical workers of the era of «developed socialism».

Key words: *teachers, content of education, institute of continuing education, historical and pedagogical retrospective, educational reform, educational priorities, pedagogical staff, advanced training, polytechnics of education.*

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.45>

Подковирофф Нанушка

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

Стаття присвячена висвітленню провідних настанов освітньої політики Франції, спрямованої на впровадження ідей інтеркультурного підходу в освіті та створення відповідних соціально-педагогічних умов, необхідних для побудови моделі нової – міжкультурної школи. Уточнено, що на законодавчому рівні французькі школи зобов'язані сприяти успіху всіх учнів, незважаючи на їхнє соціокультурне, мовне або релігійне різноманіття, дотримуватися під час організації навчально-виховного процесу принципів соціальної справедливості в освіті, водночас викоринюючи негативні стереотипи й упередження.

Продемонстровано, що з метою розширення риторики міжкультурної освіти й пошуку більш адекватних педагогічних рішень щодо задоволення потреб учнів-іммігрантів Міністерство освіти і науки Франції затвердило перелік альтернативних програм з міжкультурної освіти в контексті створення демократичної національної школи, яка поважає різноманітність, культурний, мовний і релігійний плюралізм. У контексті міжкультурної освіти виділилися дві основні цілі: забезпечення передових і різноманітних навчальних програм з вивчення французької мови іноземними учнями для їхнього більш ефективного спілкування й безперешкодної інтеграції у французьке суспільство; захист свободи і прав усіх членів французького суспільства від проявів расизму та соціальної ізоляції.

Натомість на підставі узагальнення результатів досліджень найбільш відомих французьких науковців зроблено висновок, що міжкультурна освіта не стала основною частиною навчального плану сучасної французької школи, якій властивий традиційний – монокультурний – підхід, а базується здебільшого лише на деяких ініціативах учителів-новаторів, які розвивають і впроваджують ідеї міжкультурної освіти. Через це пріоритетними завданнями міжкультурної освіти вважаються формування толерантності й виховання поваги до різноманітності шляхом забезпечення мовної, соціальної та культурної підтримки учнів, що говорять іншою мовою. При цьому мовна підтримка ототожнюється з диференційованим викладанням французької мови як державної.

Ключові слова: інтеркультурний підхід, монокультурний підхід, міжкультурна освіта, міжкультурна дидактика, досвід Франції з міжкультурної освіти.

Питання пошуку й практичної реалізації найбільш ефективних технологій міжкультурної освіти в сучасному суспільстві в майбутньому значно актуалізуються, оскільки вони стосуються не лише проблеми перспективного розвитку національних систем освіти, а й стратегічно важливих глобальних проблем, пов'язаних зі збереженням сучасної цивілізації. Через це міжкультурна освіта в мультикультурних соціумах країн Заходу розглядається як соціально-педагогічний механізм, який сприятиме вихованню підростаючого покоління в дусі миру та міжкультурного діалогу завдяки своєчасному запобіганню й конструктивному вирішенню конфліктів, які виникають через зіткнення культурних традицій, соціальної несправедливості, різного ступеня адаптивності учнів [11].

Як доводять праці науковців, історія виникнення й динаміка розвитку теорії і практики міжкультурної освіти свідчать про те, що її концепції містять принаймні два провідні аспекти, які стосуються, з одного боку, домінуючих етнокультурних груп, а з іншого – автохтонних та іммігрантських меншин [1, с. 28]. Не випадково в контексті впровадження ідей міжкультурної освіти на перший план виходять проблеми навчання й виховання учнів-мігрантів, які повинні супроводжуватися освітніми заходами, необхідними для збереження самобутності культур іммігрантів, без чого мирна взаємодія між корінними жителями й іммігрантами стає неможливою [10]. В умовах інтеграції іммігрантів до європейської культури декларується низка педагогічних завдань: привчити учнів-мігрантів до поваги культури, традицій і законів країни перебування; долучити їх до вивчення й засвоєння мови та культури нової батьківщини; зберегти особливості культури й мову іммігрантських громад [11].

Теоретико-методологічну базу дослідження становлять директиви ЮНЕСКО щодо міжкультурної освіти [11], провідні положення сучасної національної освітньої та культурної політики Франції [5–7], наукові праці зарубіжних (А. Джурицький [1], Ю. Керзил [4], М. Олів'є [8], Т. Перрін, Ж.-С. Дельванк'єр [9], І. Сікорська [10]) і вітчизняних (Р. Булгаков, Т. Колбіна, О. Матієнко, О. Цокур, Л. Шуппе, С. Шандрук) учених з проблем міжкультурної освіти. Згідно з настановами нової європейської освітньої та мовної політики, сутність міжкультурної освіти полягає в розвитку особистості в умовах міжкультурної взаємодії, що сприятиме здобуттю нею основоположних знань, навичок і вмінь, які зумовлюють тип мирного співіснування й спілкування з іншими людьми в міжкультурному середовищі, використання форм поведінки і ставлення до людей на основі визнання їхніх прав бути іншими у сфері традицій і звичаїв заданої культури [11]. З метою успішної реалізації міжкультурна освіта повинна:

– сприяти усвідомленню новим поколінням суттєвих змін соціального та культурного характеру, які відбуваються в суспільстві в умовах глобалізації й інтерналізації міграції;

– формувати практичні навички й уміння спілкування у світі культурного різноманіття, міжособистісної взаємодії з представниками інших культур;

– розвивати здатність до культурного сприйняття та взаєморозуміння між учнями як представниками різних культур на основі адекватної інтерпретації конкретних проявів комунікативної поведінки в різних культурах [8].

Натомість у практиці європейських країн виявляється, що провідні цілі міжкультурної освіти не завжди мають чітко виражений характер. Здебільшого вони сфокусовані на тому, щоб навчити учнів-мігрантів уживати іноземну мову в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування, засвоїти чужий спосіб життя й поведінку, розширити індивідуальну картину світу за рахунок залучення до мовної картини світу носіїв мови. В означеному контексті певний науковий інтерес викликає досвід реалізації завдань міжкультурної освіти у Франції, який в українському науково-педагогічному дискурсі відображено недостатньо.

Мета статті полягає в розкритті сутності й узагальненні способів реалізації завдань міжкультурної освіти у Франції.

Згідно із сучасними статистичними даними, Франція – одна з європейських країн із найбільш чисельною популяцією іноземців, кількість яких становить більш ніж 3 млн. осіб. Серед іммігрантів – біженці, працівники, студенти й діти шкільного віку, які мають багатонаціональні сім'ї [2]. Отже, проблеми міжкультурної комунікації та міжкультурної освіти в повсякденному житті Франції були й досі залишаються актуальними для всього населення цієї розвинутої європейської країни.

Відповідно до французького законодавства, шкільна освіта є національною і світською, що задовольняє провідні освітні потреби особи, але не враховує специфіки певних соціальних груп, національних громад і меншин, оскільки її соціальна роль полягає в тому, щоб передавати учням республіканські цінності від покоління до покоління, виховувати учнів «справжніми» громадянами Франції [6]. Заради «республіканської» ідеології культурні особливості учнів не бралися до уваги зовсім, через що діти, потрапляючи до школи, щоб отримати доступ до «громадянства» й «універсальності», мали забути про свої унікальні соціокультурні характеристики. Основна мета виховання в шкільній освіті була спрямована виключно на «згладжування» національних та етнічних відмінностей учнів, обмеження культурного різноманіття фольклором [7].

Яскравим прикладом освітньої асиміляційної політики, на думку М. Олів'є, була ситуація у французькій Каталонії, де вже до початку Другої світової війни була втрачена практика спілкування учнів рідною – каталонською – мовою, яка майже не використовувалася під впливом реалізації жорсткої системи їх обов'язкового навчання державною – французькою – мовою. Чинні нормативи французької освітньої та мовної політики були настільки жорстокими, що в стінах школи учні не мали права розмовляти мовою своєї меншості, а вчителям це заборонялося навіть поза школою [8, с. 82].

Суттєво, що під тиском серйозної хвилі імміграції, яка прокотилася по Франції після Другої світової війни, влада пішла на організацію деяких факультативних курсів з вивчення інших мов [8, с. 84]. Натомість у цей період у французьких школах не було прийнято жодних заходів для успішної навчальної та соціально-психологічної адаптації учнів-іноземців, які відвідували традиційні французькі школи. Тільки з 1970 по 1984 рр. освітня політика Франції, традиційно дотримуючись курсу на асиміляцію, вперше почала спрямовувати зусилля на вирішення питань учнів з іммігрантських громад, зокрема, в контексті реалізації їхнього права «бути інакшими» [8, с. 79]. Зокрема, у циркулярі Міністерства освіти 1978 р. вперше вжито термін «інтеркультуралізм» стосовно освіти, який стосувався насамперед навчання учнів-мігрантів. У зв'язку з цим з'явилися перші інтеграційні класи (*classes d'intégration*) з метою реагування на труднощі отримання освіти дітям іммігрантського походження. Головною ідеєю інтеграційних класів була асиміляція цих учнів із французькою нацією завдяки вивченню французької мови в іншому обсязі порівняно з корінними французами. Проте ця ідея часто підлягала критиці через брак ефективних технологій її практичної реалізації [1, с. 28].

Отже, в цей історичний період, який, на нашу думку, становив передумову впровадження ідеології європейської міжкультурної освіти, найбільш прогресивно діючі вчителі французьких шкіл намагалися не тільки залучити учнів-мігрантів до засвоєння республіканських цінностей і знань, які базувалися на раціоналізмі, а й мотивувати зусилля кожної дитини стати громадянином і повноцінним суб'єктом культури, фундаментом якої є загальнолюдські цінності. Завдяки зусиллям французьких педагогів-новаторів лише в середині 80-х рр. асиміляційна модель була замінена більш демократичною освітньою політикою, відображеною в концепції міжкультурної освіти [1, с. 31]. Із цього часу міжкультурна освітня політика Франції відображена у відповідних державних документах, у яких:

- шкільна освіта стала офіційно ґрунтуватися на неприйнятті расизму й визнанні універсальності різних культур, повазі культурних і расових відмінностей, визнавати право на різноманіття та відмінності, включаючи імміграцію [5];

- обґрунтовується необхідність позитивного сприйняття інших культур, поваги культурних і расових відмінностей;

- поставлені завдання визнавати особливості учнів як представників різних субкультур, етносів, меншин, ураховуючи такі особливості в шкільній освіті [6];

- сформульовані вказівки щодо способів урахування специфіки місцевих культур, визнання культурних та освітніх інтересів меншин [7].

Вирішенню означених вище завдань міжкультурної освіти сприяло:

- проведення Міністерського меморандуму (1983 р.), який визначив основні напрями практичної реалізації ідей інтеркультурного підходу в системі шкільної освіти, а саме: боротьбу із забобонами й етноцентризмом, відкритість і солідарність культур, освіту для демократії та гуманістичних цінностей, міжкультурний діалог учнів, соціальне й культурне самовираження школярів;

– наукове обґрунтування доцільності впровадження інтеркультурного підходу в освіту, якого зобов'язані були дотримуватися всі навчальні округи, реалізуючи принципи міжкультурного діалогу й культурного релятивізму, порозуміння між різними культурами, визнання різноманітності, поваги цінності й самобутності кожної культури, відмови від етноцентризму. Зокрема, прем'єр Л. Жоспен у 1989 р. заявив, що культурні відмінності у французькому суспільстві можуть стимулювати взаємне збагачення, зміцнюючи тим самим загальні риси різних представників французької нації;

– створення Ради регіональних культур і мов (1985 р.), яка повинна була займатися питаннями збереження культур і мов корінних меншин у тому числі за допомогою освіти, тобто шляхом сприяння відкритості культурного розмаїття, солідарності й універсальності міжкультурної освіти; ознайомлення учнів з проблемами країн «третього світу» і міжкультурних відносин, обговорення яких «мало стати невід'ємним елементом формування громадянина і природно вписуватися в систему освіти, сприяти зміцненню прав людини» [1, с. 31–34].

Узагальнюючи інноваційні знахідки, М. Олів'є у виразноє відмінність між формальним (зовнішнім) і сутнісним (внутрішнім) аспектами міжкультурної освіти, маючи на увазі те, що офіційно у Франції надалі впроваджуються її три провідні технології: прийом іноземних дітей до школи; вивчення мови й культури походження іншомовних учнів; європеїзація школи. Практично зазначений офіційний курс щодо впровадження міжкультурної освіти включає мовні курси, організовані відповідними імміграційними інституціями; тиск із боку регіональних рухів на традиційну французьку національну монокультурну освіту; сприяння динаміці розвитку переважно двомовної освіти, за якої яскраво виражається взаємна відкритість різних культур до європейського та неєвропейського складників [8, с. 82].

Однак, попри заяви про необхідність будувати позитивні взаємини взаємодії, співпраці та взаєморозуміння між учнями різних культур, вплив ідей міжкультурної освіти у французькій політиці поступово стає все менш значним, оскільки:

– в шкільній практиці принципи інтеркультурного підходу надалі залишаються погано інструментованими, орієнтуючи на стереотипне прочитання культурних відмінностей у мультикультурному соціумі, не беручи до уваги їх динаміку й мінливість [8].

– міністр національної освіти А. Саварі в 1984 р виключив термін «інтеркультуралізм» з офіційних документів, супроводивши такий крок заявами, що Франція залишається вірна настановам ідеології інтеграції в напрямі асиміляції, нехтування культурним розмаїттям [1, с. 32];

– в офіційних колах не приховують кризу політики інтеркультуралізму, зокрема в 1998 р. Вища рада з інтеграції прямо визнала, що відстань між французами та іммігрантами збільшилася, через що в офіційних документах зникають тематика й термінологія міжкультурної освіти, а ідея діалогу культур відійшла на задній план. Показова в цьому сенсі еволюція ELCO. Її викладачі значно віддалені від запитів міжкультурного діалогу, часто не володіють компетенціями організації подібної педагогічної діяльності, а їхня робота все менше тлумачиться як майданчик міжкультурного діалогу. Подібний тренд підживлюється на високому політичному рівні, зокрема голова парламентської комісії Б. Стазі рекомендував зайнятися ELCO виключно навчанням іноземних мов [4, с. 128].

Отже, констатують французькі вчені Т. Перрин, Ж.-С. Дельванк'єр, що сучасна Франція, яка відрізняється високим рівнем розвитку освіти й посідає 8 місце у світі за кількістю іммігрантів, не може вважатися інтеркультурним суспільством, оскільки національна концепція міжкультурної освіти цієї країни фактично стала певним політичним прикриттям усталеної французької монокультури. Доказом тому, на їхню думку, є такі факти:

– в освіті, як і раніше, панує франкоцентризм: у навчальних посібниках дуже коротко подаються відомості про культури різних конфесій, історії міграції до Франції тощо;

– багато викладачів у процесі виховання й навчання обходять мовчанням теми міжкультурних відносин та етнокультурних конфліктів, нехтують урахуванням особливостей менталітету й поведінки тих школярів, які є представниками етнічних меншин;

– у шкільній практиці все менше ураховується різниця в підготовці, володінні мовою та успішності корінних французів та учнів-мігрантів;

– час від часу посилюються сегрегація й дискримінація учнів-мігрантів, через тому що вони та їхні батьки воліють публічно не відстоювати свою культурну самобутність, побоюючись стати вигнанцями [9].

Суттєво й те, що останніми роками у Франції нарастають соціальні процеси, які породжують негативне ставлення до ідей міжкультурного діалогу в тому числі у сфері міжкультурної освіти. І це щоразу підтверджується на президентських виборах, коли багато виборців ідуть за закликами «Іммігранти, геть із Франції!» На думку Ю. Керзіл, така поведінка викликана передусім побоюваннями, що міжкультурна освіта заохочує маргіналізацію мігрантів на соціальному й освітньому рівнях. Через це французька влада схиляється до відмови від міжкультурної освіти через активний екстремізм багатьох юних іммігрантів. Безпосереднім приводом активізації спроб ревізії шкільної політики міжкультурного діалогу виявилися безчинства підлітків-іммігрантів у передмістях Парижа у 2005 р. Як наслідок, значна частина французького суспільства досить недоброчинно ставиться до «нової імміграції», вбачаючи в ній загрозу національній монокультурній ідентичності [4, с. 128]. Подібні настрої відображені французьким письменником і політичним журналістом

Е. Земмуром, який у книзі «Доля Франції» та інтерв'ю з приводу цього видання констатував таке: «Ми не повинні обманювати себе. Руйнівна робота протягом сорока років залишила тільки руїни. Такої Франції не існує ... Я наголошую на тому, що ідентичність Франції поставлена під загрозу ідеологією прав людини й нинішньою міграційною навалюю» [4, с. 123].

Очевидно, що під час політичних дебатів ідеологів міжкультурної освіти нерідко звинувачують у тому, що вона містить певні ризики розколу французької нації за расовими, етнічними, релігійними й іншими чинниками. Натомість, зауважує Ю. Керзил, це повністю суперечить задумам прихильників діалогу культур реалізувати міжкультурну освіту як інструмент ефективної інтеграції, який об'єднує етноси в єдину націю, гармонізує цінності представників різних субкультур в ім'я спільного соціокультурного блага [4, с. 142].

Як свідчить французький досвід, під час упровадження міжкультурної освіти значна частина проблем із представниками інших культур виникає через стереотипи, які, як закріплені форми упередження, відіграють негативну роль, заважають об'єктивно оцінювати суперечності, що виникають у ході розвитку освітніх відносин і міжособистісних стосунків [8, с. 83]. Оскільки міжкультурна освіта стосується конфлікту, що постає з різниці між своєю та іноземною культурами на їх стику, то під час упровадження її технологій головну роль відіграє толерантний педагог як зріла полікультурна мовна особистість. Останній повинен сприяти розвитку діалогу культур і мирного вирішення будь-яких конфліктів, залученню учнів і батьків до прийняття рішень і розроблення програм спільної діяльності; вчити учнів сприймати, пізнавати й цінувати культурну різноманітність, визнавати культурні відмінності й знаходити спільні загальнолюдські риси; виховувати повагу учнів до іншої культури та її представників.

Висновки. Проаналізувавши досвід упровадження міжкультурної освіти у Франції, правомірно підсумувати, що вона виникла й упроваджена в цій країні як певна педагогічна відповідь на імміграцію, що зростає, оскільки французькі навчальні заклади офіційно зорієнтовано на педагогічну підтримку й відповідний соціально-психологічний супровід учнів-мігрантів (особливо іммігрантів-мусульман, які становлять до десяти відсотків від усього населення Франції).

Оскільки практика міжкультурної освіти започаткована у Франції ще в другій половині минулого століття, то в надалі спостерігається відчутна динаміка її розвитку. Завдяки засобам міжкультурної освіти й гуманізації діяльності навчальних закладів, що інтегрують учнів-мігрантів у французьке середовище, вони мають змогу швидше приєднатися і стати рівноправними учасниками освітнього процесу.

Сучасна школа Франції певною мірою визнається досить успішною в організації міжкультурного діалогу, через що міжкультурна освіта тлумачиться не як специфічний вид «навчання для іммігрантів», а як освіта для всіх громадян. Це означає, що провідні заходи з міжкультурної освіти (проти расизму й антисемітизму, допомога в адаптації учнів-мігрантів, створення «пріоритетних зон освіти», центрів навчання французької мови, класів адаптації та класів вивчення мов мігрантів тощо) поступово спрямовуються не тільки на самих учнів, а й на цільові групи всіх учасників освітнього процесу, серед яких – учителі, тренери, адміністратори, соціальні працівники, медіатори, сім'ї та члени національних громад.

Загалом французька міжкультурна освіта, яка поступово розвивається в різних напрямках, сприяє усвідомленню неможливості протистояння входженню у французьку культуру інших культур мігрантів. При цьому провідники ідей міжкультурної освіти орієнтують на те, що кожен із членів сучасного французького суспільства повинен зрозуміти важливість її соціально-політичних цілей і соціокультурних завдань, бути готовим до їх успішної реалізації.

Перспективи подальших розвідок убачаються в дослідженні питань професійної підготовки вчителів Франції до впровадження нових технологій міжкультурної освіти.

Використана література:

1. Джуринский А. Н. Межкультурное образование во Франции. *Преподаватель XXI века*. Москва: Просвещение, 2018. № 4. С. 25–34.
2. Франция: миграционная статистика за 2018 год. URL: <http://ru.rfi.fr/frantsiya/20180118-kto-i-zachem-priezzhaet-vo-frantsiyu-migratsionnaya-statistika-za-2017-god>.
3. Julliard J. L'école et la République. *Revue «Marianne»* P., 2015. URL: <https://www.marianne.net/debattons/editos/lecole-et-la-republique>.
4. Kerzil J. L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*. P., 2002. № 14. P. 120–159.
5. La Semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. P., 2019. URL: <https://www.education.gouv.fr/cid66966/la-semaine-d-education-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme.html>.
6. Les valeurs de la République à l'école: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. P., 2019. URL: <https://www.education.gouv.fr/cid106158/les-valeurs-republique-ecole.html>.
7. Lutte contre le racisme et l'antisémitisme: une priorité pour l'École de la République: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. P., 2019. URL: <https://www.education.gouv.fr/cid139001/lutte-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme-une-priorite-pour-l-ecole-de-la-republique.html>.
8. Olivier M. Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle. *Sociologos. Revue de l'association française de sociologie*. P., 2008. № 3. P. 78–85.
9. Perrin T., Delvainquière J.-C. Arts and cultural education. *Compendium of Cultural Policies (Monitoring system of national cultural policies) – 2017*. URL: <https://www.culturalpolicies.net/web/france.php?aid=833>.

10. Sikorskaya I. Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006–2016). Working Papers del Centro Studi Europei – 2017. URL: http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/2552/2017_cse_wp_4_sequence=1&isAllowed=y.
11. UNESCO: Guidelines on Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe, 2006. URL: <https://unesdoc.unesco.org>.

References:

1. Jurinskiy A. N. Mezkkulturnoe obrazovanie vo Frantsii. Prepodavatel XXI veka. Moscow: Prosveshchenie, 2018. № 4. S. 25–34.
2. Frantsiya: migratsionnaya statistika za 2018 god. URL: <http://ru.rfi.fr/frantsiya/20180118-kto-i-zachem-priezhaet-vo-frantsiyu-migratsionnaya-statistika-za-2017-god>.
3. Julliard J. L'école et la République. Revue «Marianne». Paris, 2015. URL: <https://www.marianne.net/debattons/editos/lecole-et-la-republique>.
4. Kerzil J. L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. Carrefours de l'éducation. Paris, 2002. № 14. P. 120–159.
5. La Semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Paris, 2019. URL: <https://www.education.gouv.fr/cid66966/la-semaine-d-education-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme.html>.
6. Les valeurs de la République à l'école: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Paris, 2019. URL: <https://www.education.gouv.fr/cid106158/les-valeurs-republique-ecole.html>.
7. Lutte contre le racisme et l'antisémitisme: une priorité pour l'École de la République: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Paris, 2019. URL: <https://www.education.gouv.fr/cid139001/lutte-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme-une-priorite-pour-l-ecole-de-la-republique.html>.
8. Olivier M. Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle. Sociologos. Revue de l'association française de sociologie. Paris, 2008. № 3. P. 78–85.
9. Perrin T., Delvainquière J.-C. Arts and cultural education. Compendium of Cultural Policies (Monitoring system of national cultural policies) – 2017. URL: <https://www.culturalpolicies.net/web/france.php?aid=833>.
10. Sikorskaya I. Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006–2016). Working Papers del Centro Studi Europei – 2017. URL: http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/2552/2017_cse_wp_4_sequence=1&isAllowed=y.
11. UNESCO: Guidelines on Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe, 2006. URL: <https://unesdoc.unesco.org>.

Podkovyroff Nanouchka. Theory and practice of the implementation of the tasks of intercultural education in France

This article is devoted to elucidation of the leading concepts of the educational policy of the France, which is focused on implementation of concepts of the inter-cultural educational approach as well as on creation of relevant socio-pedagogical conditions, which are deemed necessary for the formation of a new, inter-cultural-based model of education. It has been ascertained therein that on the legislative level, the inter-cultural-based education is designed in order to boost the success of each and every student despite his or her socio-cultural, linguistic or religious diversity and also oversee and uphold the principles of social justice within the educational framework by means of eradication of the negative stereotypes or prejudices.

On top of that, it has been well-demonstrated in this article that in order to expand the rhetoric of the inter-cultural education and seek more adequate pedagogical solutions related to meeting immigrant-students' requirements, the Ministry of Education and Science of France has adopted a series of alternative programs in inter-cultural education within the context of formation of a truly democratic school which is called upon to respect diversity, the cultural, linguistic and religious pluralism. Thus, within the context of the inter-cultural education, 2 major objectives have been outlined: the introduction of the progressive and diversified educational programs related to the French language studies by those repatriated or originating from a foreign background with the aim of ensuring their efficient communication and smooth integration into the French society; the protection of the freedoms and rights of all representatives from any manifestations of racist discrimination or social isolation.

Furthermore, on the basis of the research results achieved by a series of prominent French scholars, we have reached a conclusion that the inter-cultural education has not yet become a major element of the contemporary educational process which tends to display mainly the traditional, «mono-cultural» approach and is based primarily on the own initiative of certain innovative-minded teachers who have proved to develop and introduce the ideas of inter-cultural didactics. Henceforth, among priority tasks of the inter-cultural education, we have emphasized the formation of tolerance and nurturing respect and support for the cultural, linguistic and religious diversity displayed by foreign students. Herewith, the linguistic support is envisaged as teaching the French language.

Key words: *inter-cultural approach, inter-cultural education, inter-cultural didactics, expertise of the France in the inter-cultural education.*

ЕЙДЖИЗМ ЯК ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Особлива увага в статті приділена необхідності формування в майбутніх випускників духовно-моральних ціннісних орієнтацій для подолання проблеми ейджизму. Розкрито зміст поняття «ейджизм», пояснюється розуміння цього поняття в контексті дослідження. Розглянуто й розкрито два рівні прояву ейджизму: інституційний і міжособистісний. Виявлено, що феномен ейджизму пов'язаний із ціннісним сприйняттям особистості. Висвітлено вагоме значення закладу вищої освіти у формуванні професіоналізму, культури, інтелігентності, моральності, духовності й позитивних ціннісних орієнтацій у студентської молоді. Значна увага приділена формуванню та розвитку ціннісних орієнтацій у системі вищої освіти відповідно до таких домінант: громадянин-патріот; професіонал-інтелігент; духовна особистість; високоморальна людина. Наведено емпіричні дані щодо сучасного стану розвитку ейджизму в студентів. Наголошено на способах зміни негативного стереотипного ставлення студентів до людей похилого віку в навчальній і позааудиторній діяльності. Окреслено напрями й форми діяльності в закладі вищої освіти щодо усвідомленого сприйняття студентами проблеми ейджизму в нашому суспільстві, формування позитивних ціннісних орієнтацій стосовно людей похилого віку. Автором наведено перелік тематичних виховних заходів із формування громадянсько-патріотичних почуттів, моральності та духовних цінностей у студентської молоді в середовищі закладу вищої освіти. Проаналізовано досвід реалізації системи виховної роботи в Харківській гуманітарно-педагогічній академії щодо формування громадських, сімейних та особистісних цінностей. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані в освітньому процесі в закладах вищої освіти для формування соціально позитивних ціннісних орієнтацій у студентів стосовно людей похилого віку.

Ключові слова: ейджизм, студентська молодь, ціннісні орієнтації, вікова група, аномія, системна робота.

У зв'язку з глобальним процесом старіння населення України, трансформаціями в інформаційній культурі людства змінюється ставлення до сприйняття цінностей, переконань, ідеалів представників похилого віку в суспільній свідомості. Стрімкий розвиток інформаційної доби, впливу якої найбільшою мірою піддається молодь, особливо студентська, видозмінює традиційні ціннісні орієнтації, правила й норми поведінки, зокрема щодо представників похилого віку. Як правило, в процесі формування ціннісного ставлення до людей беруть участь різні соціальні інститути, але, окрім головного інституту – сім'ї, для студентської молоді важливу роль відіграє заклад вищої освіти. У ході проведеного нами дослідження серед чинників, що впливають на формування ставлення до соціального оточення, людей, студенти на 2–3 місця в їх рейтингу ставлять саме заклади освіти. Проведене нами опитування 340 студентів зафіксувало показник на рівні 86,4 % ціннісного ставлення до людей похилого віку. Разом із тим 31,2 % опитаних вважають, що погляди, стиль життя тощо літніх людей не відповідають цінностям і нормам сучасного життя. Перед системою вищої освіти постає завдання сформувати ціннісне ставлення в студентської молоді до представників похилого віку, що в подальшому сприятиме цілісності, згуртованості, взаємоповазі, толерантному, поважному ставленню та інтеграції всіх вікових груп у соціальному просторі демократичного суспільства, яке розбудовується в Україні.

Явище ейджизму вивчали такі зарубіжні дослідники, як Р. Батлер, М. Діксон, Е. Палмор, Н. Смелзер, М. Маршал, А. Мікляєва та інші. Серед вітчизняних науковців – Т. Афанасьєва, О. Березіна, В. Біскуп, М. Євдокімова, М. Житинська, Л. Климанська, Н. Кривоконь, О. Осетрова, Н. Печериця, Е. Якімова та інші. Аспектам формування духовно-моральних ціннісних орієнтацій у студентської молоді присвячені дослідження Ж. Давидової, О. Дубасенюк, Л. Кобзаренко, Д. Мірошніченко, С. Паламар, І. Сіданіч та інших. До питання навчальної й виховної роботи в закладах вищої освіти зверталися І. Бех, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Лозова, Л. Петреченко, Г. Пономарьова, О. Соколова, М. Роганова, Г. Шевченко й інші.

Незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень стосовно проблеми ейджизму в нашому суспільстві, питання формування позитивно-спрямованих ціннісних орієнтацій у студентської молоді як передумови подолання ейджизму досліджено недостатньо.

Метою статті є розкрити зміст поняття «ейджизм» і теоретично обґрунтувати науково-методичні основи формування позитивно-спрямованих ціннісних орієнтацій у студентської молоді як умови подолання ейджизму.

Явище ейджизму в нашій країні, безумовно, пов'язане як зі стрімким старінням населення України, так і з соціально-економічними перетвореннями, розвитком інформаційної культури людей і суспільними трансформаціями, що, у свою чергу, призвело до знецінення літніх людей у соціально-економічному вимірі їх суспільної значимості, соціальної свідомості й різко загострило проблему ейджизму.

Поняття «ейджизм» виникло на території Сполучених Штатів Америки. Його запропонував у 1969 році директор Національного інституту старіння, геронтолог Р. Батлер, проводячи дослідження в контексті проблеми дискримінації одних вікових груп іншими. Слово «ейджизм» походить від англійського «age» – вік, що означає дискримінацію за віковою ознакою. [9, с. 59]. Р. Батлер описує явище ейджизму як «глибоко приховану тривогу молодих, їхню особисту відразу та неприязнь до старості, хвороб, інвалідності й страх немічності, непотрібності, смерті» [10, с. 243].

Зазначимо, що з явищем ейджизму може зіштовхнутися будь-яка вікова група. Ґрунтуючись на дослідженнях О. Краснової та А. Лідерс, можемо стверджувати, що існують дві тенденції формування наукової теорії

в розумінні явища ейджизму, оскільки ейджизм може здійснюватися відповідно до молоді й людей похилого віку. Але, оскільки Р. Батлер ейджизм розглядає як дискримінацію саме людей похилого віку, то й у вітчизняному науковому дискурсі поширена думка, що ейджизм означає саме процес дискримінації молоддю людей похилого віку.

За твердженням інших зарубіжних дослідників, таких як М. Маршал, М. Діксон, орієнтація суспільства на представників молодого покоління в соціумі є однією з форм прояву ейджизму [11, с. 150]. Цікавою є також думка дослідниці М. Скімової щодо сучасного трактування поняття «ейджизм». Науковиця розглядає феномен ейджизму в значенні «будь-яких соціальних очікувань щодо якостей і моделей поведінки представників певної вікової групи» і додає, що «якщо соціальні очікування припускають переваги одного віку над іншим, то це може призвести до вікової дискримінації» [2, с. 223].

Г. Хузеєва в дослідженні взаємодії поколінь виділяє основні причини, що впливають на зміну характеру спілкування і взаємодії молоді та людей похилого віку: різницю в субкультурах різних поколінь; розходження в інформаційному просторі; поверхові, слабкі міжпоколінні зв'язки [8, с. 10].

З'ясовано, що ейджизм може проявлятися на інституційному та міжособистісному рівнях. Як зауважує Л. Климанська, ейджизм «на інституційному рівні проявляється як юридично закріплена дискримінація людей певної вікової групи, а на міжособистісному – як образливі, принизливі дії, що включають негативні міжперсональні взаємодії, ініційовані представниками молодого покоління стосовно осіб літнього й похилого віку; зневажливі висловлювання про старість і старих людей (прислів'я, приказки – «старий що малий», «стара калоша») та наявні в сучасному суспільстві переконання, що ґрунтуються не на реальних фактах, а на застарілих поняттях про час пізньої дорослості винятково як періоду регресу й занепаду» [3, с. 75]. Отже, в загальному розумінні ейджизм – це дискримінація людини на підставі її віку. У контексті дослідження під ейджизмом розуміємо негативне сприйняття і ставлення студентською молоддю до людей похилого віку, що ґрунтується на браку знань щодо особливостей цієї вікової групи та недостатньо сформованих духовно-моральних ціннісних орієнтаціях стосовно старості й старших.

За програмою дослідження щодо ставлення до людей похилого віку, ми провели анкетування студентів різних груп 1–2 курсів, зокрема щодо питання: «Назвіть, на вашу думку, позитивні й негативні ознаки такої вікової категорії, як «старість». Аналіз отриманих відповідей на питання відкритої анкети досить переконливо проілюстрував положення, зафіксовані в нашому визначенні поняття «ейджизм». Так, 98,7 % респондентів досить повно назвали негативні ознаки старості (4–5 ознак), тоді як позитивні, що характеризують цей віковий період, назвали 39 % опитаних із середньої кількості ознак – 1,6 (наприклад, мудрість, досвід тощо). Більшість студентів позитивно ставиться до людей похилого віку (88,4 %), але у відповідях окремих студентів (9,6 %) ми знаходимо критичні, іронічно поблажливі оцінки стосовно цієї вікової категорії та байдужість, претензійність і навіть агресивність у ставленні до них. Тож змушені констатувати, що в сучасній соціокультурній ситуації відбувається зміна ціннісних орієнтацій молодого покоління не завжди в кращий бік.

Старість і люди похилого віку часто сприймаються через призму стереотипів, що формують у суспільній свідомості негативний образ і ставлення до представників цього віку. Особливо прикро, що негативно-зневажливе ставлення до представників похилого віку загалом здійснюється згідно із соціально схваленими цінностями в суспільстві, а феномен ейджизму пов'язаний саме із ціннісним сприйняттям, коли особистість у ціннісному аспекті надає перевагу представникам певної вікової категорії чи покоління. Це явище безпосередньо поєднане з традиціями, звичаями, вихованням і загальною культурою суспільства. Продовжуючи розгляд ейджизму в ціннісному аспекті, наведемо думку О. Осетрової, яка зазначає, що «поширеність конфлікту поколінь у суспільстві свідчить про його кризовий стан – широкомасштабну аномію, що пронизує всі сфери людської життєдіяльності, охоплюючи, без винятку, всю систему світоглядних і ціннісних координат» [5, с. 14].

Зазвичай особливе значення мають сімейні традиції й виховання дітей у дусі поваги до батьків і старших, але в сучасних умовах відбувається зниження виховної ролі інституту родини, тому відповідальність за формування морально-духовних ціннісних орієнтацій, толерантне, ціннісне позитивно-ціннісне ставлення до старших і людей похилого віку бере на себе заклад освіти, для студентів – заклад вищої освіти.

У контексті важливості формування в особистості ціннісного ставлення до людей похилого віку актуальними є висновки А. Марушкевич: «Виховання в закладі вищої освіти забезпечує формування особистості майбутнього спеціаліста, його свідомості, самосвідомості, встановлення зв'язку поколінь, збереження їхніх культурних надбань, накопичення власного досвіду на основі напрацьованого попередниками тощо» [4, с. 7]. Підтверджує цю думку й твердження дослідника О. Власенко, який зазначає, що «одним із пріоритетних завдань закладу вищої освіти має бути виховання молоді на засадах формування в студентів моральних рис і цінностей – доброти, уваги, милосердя, толерантності, совісті, поваги, правдивості, справедливості, гідності, любові до батьків» [1, с. 88].

Отже, заклад вищої освіти має й може сприяти формуванню та засвоєнню моральних цінностей і якостей у студентів, ціннісного ставлення до надбань українського народу, толерантному, поважному сприйняттю й ставленню до старших поколінь, спираючись на програмний зміст гуманітарних дисциплін, педагогічну роботу в позааудиторний час, підтримку зв'язків із сім'ями студентів, організацію системної роботи з цілеспрямованого виховання в студентів духовно-моральних ціннісних орієнтацій стосовно толерантного, доброзичливого, тактовного ставлення до літніх людей, старших, інвалідів тощо. Заклад вищої освіти сьогодні має бути центром формування культури, слугувати культурно-виховним простором духовно-інтелектуального, духовно-морального, духовно-естетичного розвитку, що сприятиме формуванню соціально-позитивних ціннісних орієнтацій.

Зазначимо, що в системі вищої освіти в студентській молоді необхідно формувати ціннісні орієнтації відповідно до таких основних домінант, як громадянин-патріот; професіонал-інтелігент; духовна особистість; високоморальна людина [6, с. 98]. Традиційні колективні морально-духовні ціннісні орієнтації для сучасних студентів, як зазначалося раніше, стають пережитками минулих років, тому необхідно формувати нові духовні пріоритети й моральні орієнтири завдяки новим засобам, методам і формам виховної діяльності, історичній освіті та просвітництву. Погоджуємося з думкою Н. Сейко, яка зазначає, що «головним соціально-педагогічним інструментом зниження рівня ейджизму стосовно людей похилого віку є просвітництво, метою якого є зростання рівня культури взаємин і налагодження культурного діалогу між різними поколіннями» [7, с. 60]. Одним зі способів зміни негативних стереотипів стосовно людей похилого віку є підвищення рівня обізнаності щодо геронтологічних проблем цієї вікової групи в студентів. Саме тому необхідно ввести зміни в зміст таких гуманітарних дисциплін, як історія, філософія, соціологія, культурологія, психологія тощо, у фрагментах, що стосуються проблеми ейджизму в сучасному соціокультурному просторі, необхідності позитивної міжпоколінної взаємодії, що, як засвідчує досвід Харківської гуманітарно-педагогічної академії, слугує потужним чинником подолання негативних стереотипів щодо старості й людей похилого віку в студентській молоді. Дієвими засобами в позааудиторній діяльності є взаємодія студентів із представниками похилого віку, взаємний обмін досвідом, спільні заходи, виставки, фестивалі, ярмарки тощо. Як ілюстрацію виховання студентів як державних громадян-патріотів представимо перелік деяких виховних заходів, що проводяться в Харківській гуманітарно-педагогічній академії за цим напрямом (таблиця 1) [6, с. 267–282].

Таблиця 1

Теми виховних заходів із формування громадянсько-патріотичних почуттів і моральності

№ з/п	Тема	Форма
1	«Я – громадянин України», «Наші національні святині»	Бесіда
2	«О, мово українська! Хто любить її, той любить мою Україну!»	Виховна година
3	«Чи кожен громадянин України має бути патріотом?»	Урок-диспут
4	«З історії національної символіки України»	Доповідь
6	«Незалежність України»	Виховна година
7	«Конституція України – головний документ держави»	Бесіда
8	«Жінки в історії України»	Бесіда
9	«Державні символи України. Від давньої символіки до сучасності»	Виховна година
10	«Хто не знає свого минулого, той не вартий свого майбутнього»	Усний журнал
11	«Щедрість рідної землі»	Бесіда
12	«Мій родовід»	Бесіда
13	«З Україною в серці»	Виховна година
14	«Свята земля українська»	Бесіда
15	Краю мій, Слобожанщино!	Усний журнал
16	«Усе минає, а слово залишається»	Свято української мови
17	«Добра родина – слава Україна!»	Свято сім'ї

Теми виховних заходів із формування духовних цінностей

№ з/п	Форма	Назва заходу	Цінності
1	Цикл лекцій і бесід	«Кожна людина – найвища цінність», «Моральні заповіді», «Правда завжди одна», «Мій духовний світ», «Подолай внутрішнього ворога», «Я – унікальна Людина», «Добро – все, що служить життю; зло – все, що служить смерті»	Унікальність і неповторність життя кожної людини, внутрішнього світу особистості
2	Диспути	«Як розвинути в собі моральний захист проти зла?», «У чому полягає сила особистості?», «Що таке щастя?», «Що значить виховати себе?», «Як стати цікавою людиною?», «Хочу й потрібно», «Яку людину можна вважати гарною», «Совість – твій моральний дороговказ», «Бій байдужості!», «Мета твого життя»	Повага людської гідності, визнання за іншими права бути відмінним, ніж «Я», право на свободу волевиявлення, активна допомога й підтримка, толерантність і доброта
3	Вправи	«Поговоримо відверто», «Спробуй уникнути конфлікту», «Я вас слухаю»	Увічливість, ніжність, тактовність, повага інших людей
4	Рольові ігри соціальної спрямованості	«Наше життя», «Внутрішнє та зовнішнє Я»	Цінність життя, здоров'я
5	Тренінг	Обговорення витримок з віршів, «Я – унікальна людина», «Приборкати свої недоліки», «Дорога»	Унікальність кожної людини
6	Музикотерапія	Прослуховування спеціально підібраних музичних здобутків	Повага почуттів інших, любов до прекрасного, віра та надія
7	Бібліотерапія	Підбір книг, у яких порушується проблема морального вибору, моралі, духовності	Здатність протистояти неординарним ситуаціям (стресам, хворобам, депресіям тощо), сила волі, цінність життя
8	Арт-терапія	Завдання на розвиток творчості студентів	Внутрішній контроль і порядок, особистісна цінність

Окреслені напрями й форми діяльності в закладі вищої освіти, як засвідчує досвід, сприяють усвідомленому сприйняттю студентами проблеми ейджизму в нашому суспільстві, формуванню позитивних ціннісних орієнтацій, що ґрунтуються на повазі, толерантності, цінності, рівності, гуманізмі, любові, пошані до старших, людей похилого віку, а також гармонізації міжпоколінної взаємодії.

Узагальнення досвіду реалізації системи виховної роботи в Академії вказує на доцільність комплексної реалізації означених у дослідженні завдань стосовно названої проблеми, оскільки моральні цінності особистості, формування яких запобігає появі феномену ейджизму, також утворюють систему – загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, цінності приватного життя. У контексті мети дослідження зупинимося на громадських, сімейних та особистісних цінностях.

Виховання громадянських цінностей ми ґрунтуємо на визнанні гідності людей, правах та обов'язках перед іншими, ідеях соціальної гармонії, поваги конституційних свобод і закону тощо.

Сімейні цінності охоплюють визнання моральних основ життя родини, стосунки поколінь, піклування про дітей, старих і немічних, пам'ять про предків тощо.

Цінності особистого життя пов'язуємо з формуванням самосвідомості, усвідомленням студентами себе як особистості, майбутнього професіонала, дружини чи чоловіка, людини, яка прагне до успіху, сповідуючи глибоку віру у свої сили, соціальні цінності, пріоритетність закону і моралі.

Значне місце у формуванні духовно-моральних цінностей ми відводимо пізнанню й поширенню родинно-побутової культури, в якій найбільш повно закладені норми стосунків у сім'ї, виховання шанобливого ставлення до старших, родоvodu.

Уважаємо за доцільне представити цілісну систему такої роботи (рис. 1).

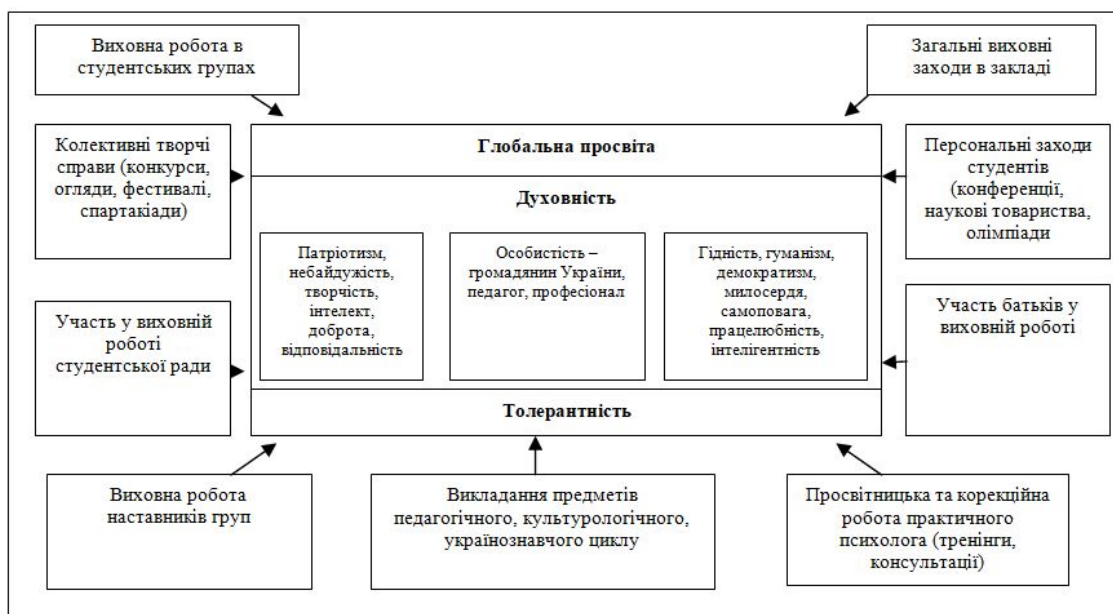


Рис. 1. Структурна схема виховання студентів закладу вищої освіти

Висновки. Отже, у сучасних соціокультурних умовах зростає тенденція до поширення ейджизму серед студентської молоді, тому саме освітньо-культурне середовище закладу вищої освіти має стати тим потужним чинником, що сприятиме стабілізації міжпоколінних взаємин у соціумі, формуванню в студентській молоді позитивних морально-духовних ціннісних орієнтацій. Актуальним завданням у цьому процесі залишається пошук інноваційних, адаптованих до сучасної доби, форм і методів педагогічної роботи зі студентами в закладах вищої освіти з подолання такого явища, як ейджизм.

Використана література:

1. Власенко О. М. Проблема формування моральних цінностей особистості у майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 22. С. 88–91.
2. Єкімова М. О. Проблема визначення поняття «ейджизм» у сучасній соціології. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2014. № 4. С. 217–224.
3. Климаська Л. Д. Геронтологічна перспектива соціальної політики. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку*. 2014. Вип. 26. С. 70–77.
4. Марушкевич А. А. Педагогіка вищої школи. Теорія виховання (Цикл лекцій): навчальний посібник. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2005. С. 107.
5. Осетрова О. О. Соціальні аспекти геронтологічної проблематики в сучасному українському суспільстві. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Філософія. Соціологія. Політологія»*. 2015. № 6. С. 11–16.
6. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика: монографія. Харків: Ранок, 2014. С. 405.

7. Сейко Н. А. Ейджи́зм. *Енциклопедія прав людини: соціально-педагогічний аспект*: колективна монографія / кол. авт., за заг. ред. проф. Н. А. Сейко; відп. ред. Н. П. Павлик. Житомир, 2014. С. 161–165.
8. Хузеева Г. Р. Межпоколенное взаимодействие пожилых и молодых людей: специфика коммуникации и образа старости. *Психологические исследования*. 2017. Т. 10. № 51. С. 10.
9. Якимова Е. В., Торнстон Л. Геронтология в динамическом обществе. *Социальная геронтология: современные исследования*. Москва: ИНИОН РАН, 1994. С. 58–68.
10. Butler R. N. Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*. 1969. № 9. P. 243–246.
11. Marshall M., Dixon M. *Social work with Older People*. 3rd ed. Basingstoke, England: Macmillan, 1996. P. 150.

References:

1. Vlasenko O. M. Problema formuvannya moralnykh tsinnostei osobystosti u maibutnikh uchyteliv u vyshchyykh pedahohichnykh zakladakh / O. M. Vlasenko. // *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*. – 2005. – № 22. – S. 88–91.
2. Yekimova M. O. Problema vyznachennia poniattia "eidzhizm" u suchasni sotsiologii / M. O. Yekimova // *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu vnutrishnikh sprav*. – 2014. – № 4. – S. 217–224.
3. Klymanska L. D. Herontolohichna perspektyva sotsialnoi polityky / L. D. Klymanska // *Ukrainska natsionalna ideia: realii ta perspektyvy rozvytku*. – 2014. – Vyp. 26. – S. 70–77.
4. Marushkevych A. A. Pedahohika vyshchoi shkoly. Teoriia vykhovannia (Tsykl lektsii): nav. posib. / A. A. Marushkevych. – Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2005. – s. 107.
5. Osetrova O. O. Sotsialni aspekty herontolohichnoi problematyky v suchasnomu ukrainskomu suspilstvi / O. O. Osetrova // *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Serii : Filosofii. Sotsiologii. Politologii*. – 2015. – № 6. – S. 16.
6. Ponomarova H. F. Vychovannia maibutnoho pedahoha: teoriia i praktyka: monohrafiia / H. F. Ponomarova. – Kh.: Ranok, 2014. – s. 405.
7. Seiko N. A. Eidzhizm / Entsyklopediia prav liudyny: sotsialno-pedahohichnyi aspekt: kolektyvna monohrafiia / kol. avt., za zah. red. prof. N. A. Seiko; vidp. red. N. P. Pavlyk. – Zhytomyr: Vydavnytstvo, 2014. – S. 161–165.
8. Khuzeeva H. R. Mezhpokolennoe vzaymodeistvie pozhylykh y molodykh liudei: spetsyfyka kommunykatsyy y obraza starosty / H. R. Khuzeeva. // *Psikhologicheskiye yssledovaniya*. – T. 10. – № 51. – 2017. – S. 10.
9. Yakymova E. V. Herontolohiya v dynamycheskom obshchestve / E. V. Yakymova, L. Tornston // *Sotsyalnaia herontolohiya: sovremennyye yssledovaniya*. – M.: YNYON RAN, 1994. – S. 58–68.
10. Butler R. N. Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*. 1969; 9: r. 243–246.
11. Marshall M, Dixon M. *Social work with Older People*. 3rd ed. Basingstoke, England: Macmillan; 1996. vii, p. 150.

Ponomarova H. F. Ageism as a problem of formation of spiritual-moral value orientations in student youth

Special attention is paid to the necessity of formation of spiritual and moral value orientations of future graduates to overcome the problem of ageism. The article reveals the concept of «ageism», reveals the understanding of this concept in the context of our study. Two levels of manifestation of ageism are considered and revealed: institutional and interpersonal. It is found that the phenomenon of ageism is associated with the value perception of personality. The author highlights the significant importance of higher education institutions in the formation of professionalism, culture, intelligence, morality, spirituality and positive value orientations among student youth. Considerable attention is paid to the formation and development of value orientation in the system of higher education according to such dominants: citizen-patriot; professional-intellectual; spiritual personality; highly moral person. Presented empirical data on the current state of development of ageism in students. The methods of changing the negative stereotypic attitude of students to the elderly people in educational and extra-curricular activities are emphasized. The directions and forms of activity in the higher educational institution are outlined in relation to the students' conscious perception of the ageism problem in our society, the formation of positive value orientations towards elderly people. The author provides a list of thematic educational activities on the formation of civil-patriotic feelings, morality and spiritual values in the student youth among higher educational institutions. The experience of implementation of the system of educational work in the Kharkiv humanitarian pedagogical Academy in the formation of social, family and personal values is analyzed. The practical role of the results is that they can be used in the educational process in higher educational institutions for the formation of socially positive value orientations of students towards the elderly people.

Key words: ageism, student youth, value orientations, age group, anomie, systematic work.

УДК 378.147:811.111

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.47>

Поченюк Я. В.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ, ЗМІСТОВИЙ І СТРУКТУРНИЙ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено з'ясуванню сутності важливої лінгводидактичної категорії «комунікативно-стратегічна компетентність майбутнього вчителя англійської мови», її термінологічної, змістової та структурної особливостей. На основі аналізу наукових здобутків зарубіжних і вітчизняних учених (147 джерел) констатовано існування розбіжностей у трактуванні ключових термінів, структури, змісту, статусу цього лінгводидактичного феномена. Прослідковано тенденцію зміни термінології і статусу досліджуваного поняття. Запропоновано визначення комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя англійської мови, яке розуміється автором як складне інтегративне утворення, що об'єднує особистісно й професійно значущі характеристики особистості педагога, сформовані в процесі освітньої діяльності, має як усталені компоненти, притаманні всім типам компетентностей (система цінностей, мотивів, предметні знання, уміння й навички, емоційний і поведінковий компоненти, власний досвід мовленнєвої й професійної діяльності), так і специфічні елементи (володіння англійською мовою, здатність особистості планувати свою мовленнєву діяльність для досягнення комунікативної мети в різних ситуаціях спілкування, добирати й успішно реалізовувати комунікативні стратегії й тактики в різноманітних ситуаціях професійної комунікації; здатність використовувати власний та опосередкований досвід, спроможність критично оцінювати результати власної й чужої мовленнєвої діяльності). Сформованість комунікативно-стратегічної ініціомовної комунікативної компетентності має забезпечити успішну соціалізацію, професійну адаптацію, подальше самовдосконалення та самореалізацію майбутнього вчителя англійської мови.

Ключові слова: ініціомовна комунікативна компетентність, комунікативно-стратегічна компетентність, стратегічний, навчально-стратегічний, компенсаторний компоненти комунікативної компетентності.

Сучасний стан модернізації вищої освіти в Україні характеризується уведенням компетентнісного підходу, який передбачає переформулювання мети, оновлення змісту й перегляд результатів здобуття ініціомовної освіти. В умовах інтеграції до європейського освітнього простору вільне володіння іноземними мовами стає пріоритетним напрямом навчання, за якого особливо важливим є якісна підготовка майбутніх учителів іноземної мови. Отже, існує проблема між соціальним замовленням на формування конкурентоспроможних, компетентних учителів іноземної мови, які мають високий рівень комунікативно-стратегічної компетентності, і сучасним станом підготовки спеціалістів, нерозробленістю питання в лінгводидактичній літературі.

Аналіз літератури з проблеми дослідження проводився в декількох напрямках: упровадження компетентнісного підходу в освітній процес України (В. Байденко, І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, В. Вдовін, І. Єрмаков, Я. Кодлюк, І. Локшина, Л. Мамчур, І. Матейків, В. Носков, О. Овчарук, Н. Остапенко, Н. Побірченко, О. Пометун, І. Родигіна, Г. Селевко, С. Трубочова й ін.); формування комунікативної компетентності як мети неперервної мовної освіти (О. Бігич, М. Гез, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Заброцький, Л. Ковальчук, Л. Мацько, М. Пенцилюк, Т. Саєнко, О. Тинкалок, Н. Тишко, Ю. Яценко); професійна компетентність учителів іноземної мови (В. Баркасі, О. Бігич, Л. Білозерова, І. Кухта, А. Матієнко, С. Ніколаєва, Н. Сура й ін.), структура комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови в процесі професійної підготовки, сутність стратегічної та комунікативно-стратегічної компетентностей (Ф. Бацевич, О. Бескорса, Н. Білоножко, Ю. Гудима, І. Задорожна, Н. Коряковцева, Т. Литньова, С. Макаренко, О. Мисечко, С. Ніколаєва, Л. Овсієнко, Т. Олійник, М. Олійр, Н. Остапенко, І. Потюк, В. Рябоконт, В. Сафронова, Д. Терещук, Н. Токарева, Т. Тимофеева, Ю. Федоренко, О. Цепкало, В. Шовковий, Т. Шовкова, Н. Шерба, Л. Ягеніч).

Результати теоретичного аналізу дають змогу стверджувати, що впровадження компетентнісного підходу безпосередньо впливає на ефективність вивчення іноземних мов. Базовими поняттями цього підходу є «компетенція», «компетентність», ключові, загальнопредметні й предметні компетентності тощо. Комунікативна компетентність належить водночас до ключових і предметних (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти Н. Голуб, С. Ніколаєва, Ф. Бацевич та ін.), має складну інтегративну структуру, містить від 3 до 9 компонентів (L. Bachman, M. Canale, A. Palmer, M. Swain, S. Savignon, Н. Гез, О. Кулик, Л. Мамчур, Т. Симоненкова). Існує термінологічна неузгодженість між назвами окремих видів комунікативної компетентності (далі – КК), наприклад, паралельно функціонують лексеми «стратегічний», «навчально-стратегічний», «комунікативно-стратегічний» – складники КК. Окремі наукові розвідки останніх десятиліть Н. Білоножко (2006; 2010), О. Бескорсої (2016), О. Задорожної (2013; 2017), Л. Ковальчук (2016), Т. Литньової (2013), О. Мисечко (2004; 2013), Л. Овсієнко (2016), Т. Олійник (2013), Н. Остапенко (2010), І. Потюк (2012), О. Рябоконт (2014), О. Цепкало (2017), В. Шовкового (2014), Н. Щерби (2006), присвячені сутності стратегічного, комунікативно-стратегічного компонента КК в методиці викладання англійської, німецької, української мов, підтверджують окреслені нами тенденції розвитку лінгводидактики.

Невирішеними аспектами порушеної проблеми вважаємо відсутність загальноприйнятих поглядів на роль ініціомовної комунікативно-стратегічної компетентності в професійному становленні майбутніх учителів англійської мови, її статус та особливості формування.

Мета статті полягає в аналізі поглядів зарубіжних і вітчизняних учених на сутність комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови, її статус і змістове наповнення, порівняльний аналіз ключових питань комунікативно-стратегічної компетентності (далі – КСК) у методиці викладання української та іноземної мов; уточненні основної термінології й виявленні сутнісних ознак КСК.

Матеріалом дослідження слугували праці вітчизняних і зарубіжних науковців з проблеми дослідження (147 джерел), результати спостережень за освітнім процесом на факультетах іноземної філології базових університетів України, власний педагогічний досвід. Основні методи дослідження зумовлені специфікою порушеної проблеми: аналіз педагогічної й лінгводидактичної літератури, зіставлення й порівняння, систематизація й узагальнення, елементи статистичного аналізу, описовий.

Теоретичний аналіз праць зарубіжних і вітчизняних науковців свідчить, що перші напрацювання у сфері дослідження комунікативно-стратегічної компетентності сягають 60–80 рр. минулого століття. Їх поява зумовлена публікаціями Н. Хомського (уведення понять «компетенція», «лінгвістична компетенція» 1965 р.), Д. Хаймза (1971–1972 рр.), який уперше виокремив стратегічний компонент у складі комунікативної компетентності; соціолінгвістів J. Gumperz, W. Labov, M. Halliday та ін., які започаткували введення комунікативного підходу до вивчення мови. М. Canale, M. Swain (1980) уперше описали сутнісні характеристики стратегічного складника КК. Пізніше L. Bachman (1990) охарактеризував стратегічну компетентність як спосіб уникнення труднощів у спілкуванні й основу для ефективного використання лінгвістичних ресурсів, описав механізм дії стратегічної компетентності; а S. J. Savignon (1997) остаточно закріпив у складі КК компенсаторний і мовленнєво-стратегічний компоненти.

Інтенсивні дослідження феномена КК як складного ієрархічного міждисциплінарного поняття розпочалися в українському педагогічному й лінгводидактичному дискурсі вже на початку XXI століття. На сучасному етапі розвитку мовної освіти існують декілька підходів до розгляду сутності КСК. Найбільш поширеними в методиках вивчення іноземної та української мов є погляд на КСК як стратегічний складник комунікативної компетентності, що відображено в нормативних документах (Держстандарти, програми). Так, О. Задорожна під стратегічною компетентністю (далі – СК) розуміє здатність використовувати вербальні й невербальні стратегії для запобігання труднощам та усунення труднощів у спілкуванні [2, с. 107]. І. Потюк наголошує на обов'язковості застосування навчальних і комунікативних стратегій, важливості формування СК для досягнення ефективності й самостійності в навчанні та житті, розвитку самосвідомості й почуття відповідальності за власні дії [12, с. 228–229]. С. Ніколаєва також виокремлює стратегічну компетентність у складі КК, але дослідниця виводить більш складний ієрархічний ланцюжок: комунікативна іншомовна компетентність → навчально-стратегічна компетентність → стратегічна компетентність. Стратегічна (компенсаторна) компетентність, на думку автора, – це здатність компенсувати в процесі спілкування недостатній рівень володіння іноземною мовою, а також мовленнєвого й соціального досвіду спілкування ІМ, здатність користуватися стратегіями міжкультурного спілкування [4, с. 15]. Зазначимо, що С. Ніколаєва рекомендує до використання три типи стратегій: навчальні (когнітивні), стратегії в різних видах мовленнєвої діяльності та комунікативні. Такий підхід до визначення СК поділяє Т. Олійник, у працях якої функціонує термін «навчально-стратегічна компетентність» [6, с. 14]. Нам імпонують погляди Д. Терещук щодо функційного навантаження стратегічного компонента КК та його статусу. Так, учений вважає, що СК виконує об'єднувальну функцію, що забезпечує комунікативну успішність співрозмовника та спілкування [12, с. 297]. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти чітко не виокремлюють СК у складі іншомовної комунікативної компетентності, а потрактовують стратегії як з'єднувальний ланцюжок усіх компетенцій індивідуума, підкреслюючи цим важливість опанування стратегіями, їх тісний взаємозв'язок з іншими видами компетентностей [1, с. 57].

Методика викладання української мови також оперує поняттям «стратегічна або діяльнісна компетентність», розглядаючи її як складник ключової та предметної КК. У дослідженні В. Рябокони СК розуміється як здатність особистості реалізувати в процесі спілкування вербальні й невербальні засоби відповідно до поставленої мети й визначених нею комунікативних стратегій [10, с. 19]. Найбільш ґрунтовне та розлоге визначення СК як діяльної в складі КК знаходимо в працях Н. Остапенко, яка дійшла висновку, що СК (діяльнісна) має два значення: широке (лінгводидактичне) та вузькоспеціальне (лінгвометодичне). Перше пов'язане з пізнавальною діяльністю і спрямоване на вдосконалення загальнонавчальних умінь і набуття досвіду власної діяльності, а у вузькому значенні ця термінологічна сполука вживається на позначення мовної й мовленнєвої здатності [8, с. 7].

Ми поділяємо погляди Л. Овсієнко, яка розуміє СК як інтегрований результат, що передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [5, с. 41]. Щодо змістового наповнення СК (діяльної), то в матеріалах круглого столу пропонуються такі складники СК: стилістичний, тактичний і стратегічний [3, с. 63]. Учені розглянули й вікову градацію КК й дійшли висновку, що КК студентів становить вищий – професійний – її рівень [3, с. 64]. Отже, ми можемо констатувати, що характеристики СК мають свої особливості на різних вікових етапах її формування. Підтвердження цим висновкам знаходимо в працях Т. Тимофеевої, яка дає окремі визначення стратегічній предметній комунікативній компетентності та СК у складі професійної КК: 1. Інтегративний феномен, що відображає здатність особистості на основі отриманих знань і вмінь адекватно використовувати освоєний репертуар стратегій; 2. Професійне новоутворення, завдяки

якому фахівець ефективно добирає й використовує комунікативні стратегії згідно з поставленими завданнями та ситуаціями, що склалися [13, с. 51].

Отже, в сучасній українській лінгводидактиці водночас функціонують терміни «стратегічна компетентність», «навчально-стратегічна (діяльнісна) компетентність» у складі комунікативної компетентності учнів і стратегічна компетентність студентів як складник професійної КК. І лише незначна кількість опрацьованих нами публікацій присвячена розгляду особистостей комунікативно-стратегічної компетентності (КСК) студентів-філологів і майбутніх учителів початкових класів (Н. Білоножко, М. Оліяр, О. Цепкало, В. Шовковий, Т. Шовкова, Н. Щерба та ін.). У наукових розвідках В. Шовкового й Т. Шовкової аналізоване поняття розглядається крізь призму двох ключових слів – «стратегії» та «комунікація». Вони вважають, що КСК – це здатність користуватися комунікативними стратегіями й реалізовувати їх за допомогою системи тактик, вербальних, невербальних і паравербальних засобів комунікації [15, с. 85]. О. Цепкало підсумувала здобутки методистів і визначила КСК як здатність особистості використовувати вербальні й невербальні комунікативні стратегії в процесі спілкування [14]. Погоджуємося з підходами до кваліфікації КСК М. Оліяр, яка вважає КСК майбутніх учителів початкових класів інтегративною єдністю професійно значущих якостей педагога, спрямованих на адекватний добір і реалізацію відомих комунікативних стратегій і тактик і конструювання нових у різних ситуаціях професійного спілкування з метою здійснення педагогічної взаємодії в комунікативному середовищі початкової школи [7, с. 227]. Важливим вважаємо визнання інтегративного характеру КСК та застосування комунікативних стратегій у професійному середовищі.

На основі опрацьованих науково-методичних джерел, урахувавши специфіку навчального предмета «іноземна мова», пропонуємо визначення поняття «комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів англійської мови», яке тлумачимо як складне інтегративне утворення, що об'єднує особистісно й професійно значущі характеристики педагога, сформовані в процесі освітньої діяльності, яке має як усталені компоненти, притаманні всім типам компетентностей (система цінностей, мотивів, предметні знання, уміння й навички, емоційний і поведінковий компоненти, власний досвід мовленнєвої й професійної діяльності), так і специфічні елементи (володіння англійською мовою, здатність особистості планувати свою мовленнєву діяльність для досягнення комунікативної мети, добирати й успішно реалізовувати комунікативні стратегії й тактики; здатність використовувати власний та опосередкований досвід, спроможність критично оцінювати результати власної й чужої мовленнєвої діяльності, удосконалювати своє володіння англійською мовою).

Висновки. Отже, проведене дослідження довело існування розбіжностей у трактуванні терміна «комунікативно-стратегічна компетентність», її структури й змістового наповнення; дало змогу уточнити визначення цього складного інтегративного поняття; виявити його роль у формуванні комунікативної іншомовної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Перспективним вважаємо подальше вивчення феномена «комунікативно-стратегічна компетентність», практичне наповнення методичного інструментарію для побудови методики формування КСК на всіх етапах неперервної іншомовної освіти в Україні.

Використана література:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. д-ра пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Задорожна О. І. Сутність поняття стратегічної компетентності в сучасній лінгводидактиці. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 2 (41). С. 102–108.
3. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Укр. мова і літ. в шк.* 2012. № 4. С. 51–64.
4. Ніколаєва С. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
5. Овсієнко Л. Формування стратегічної компетентності учнів ЗНЗ на текстовій основі: прикладний аспект. *Укр. мова і літ.* 2016. № 6. С. 39–46.
6. Олійник Т. О. Особливості формування навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*. 2013. № 4. С. 9–20.
7. Оліяр М. П. Теоретичні аспекти феномена «комунікативно-стратегічна компетентність». *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти»*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. С. 220–233.
8. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови. *Укр. мова і л-ра в шк.* 2010. № 3. С. 5–8.
9. Потюк І. Є. Роль стратегічної компетенції у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2012. Вип. 25. С. 227–229.
10. Рябоконт В. Формування діяльнісної (стратегічної) компетентності як різновиду комунікативної на уроках української мови. *Укр. мова і літ. в шк.* 2015. № 5–6. С. 17–21.
11. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
12. Терещук Д. Г. Проблема іншомовних мовленнєвих стратегій та їх класифікацій у методиці навчання іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів: ЧНПУ, 2011. Вип. 92. С. 295–299.
13. Тимофеева Т. И. Формирование стратегической компетентности студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Ульяновск: УЛГТУ, 2001. 136 с.
14. Цепкало О. В. Роль стратегічної компетентності у формуванні іншомовного професійного спілкування студентів технічного ВНЗ. URL: <http://vuzlib.com/content/view/full/283/84>.
15. Шовковий В. Комунікативно-стратегічна компетентність в контексті розроблення змісту навчання майбутніх філологів німецької мови (початковий етап). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2018. № 2. С. 81–88.

References:

1. Zahalnoievropeiskii Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / nauk. red. d-ra ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit. 2003. 273 s.
2. Zadorozhna O.I. Sutnist poniattia stratehichnoi kompetentnosti v suchasni lihvodydaktytsi. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia «Pedahohika. Sotsialna robota». 2017. Vypusk 2 (41). S. 102–108.
3. Kompetentnisnyi pidkhdid do navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli (materialy kruhloho stolu). Ukr. mova i lit. v shk. 2012. № 4. S. 51–64.
4. Nikolaieva S. Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhdodu. Inozemni movy. 2010. № 2. S.11–17.
5. Ovsiienko L. Formuvannia stratehichnoi kompetentnosti uchniv ZNZ na tekstovii osnovi: prykladnyi aspekt. Ukr. mova i lit. 2016. № 6. S. 39–46.
6. Oliinyk T.O. Osoblyvosti formuvannia navchalno-stratehichnoi kompetentnosti. Inozemni movy. 2013. № 4. S. 9–20.
7. Oliiar M. P. Teoretychni aspekty fenomena «komunikatyvno-stratehichna kompetentnist». Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho. Spetsvypusk «Aktualni problemy suchasnoi doshkilnoi ta vysshoi osvity». Odesa: PNPU im. K. D. Ushynskoho, 2014. S. 220–233.
8. Ostapenko N. Teoretychni osnovy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchnia zahalnoosvitnoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy. Ukr. mova i lit. v shk. 2010. № 3. S. 5–8.
9. Potiuk I.Ie. Rol stratehichnoi kompetentsii u formuvanni inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti. Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»]. Seriiia «Filolohichna». 2012. Vyp. 25. S. 227–229.
10. Riabokon V. Formuvannia diialnisnoi (stratehichnoi) kompetentnosti yak riznovydu komunikatyvnoi na urokakh ukrainskoi movy. Ukr. mova i lit. v shk. 2015. № 5–6. S. 17–21.
11. Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi lihvodydaktyky / Za red.M.Pentyliuk. K.: Lenvit, 2015. 320 s.
12. Tereshchuk D. H. Problema inshomovnykh movlenniivnykh stratehii ta yikh klasyfikatsii u metodytsi navchannia inozemnykh mov. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka. Chernihiv: ChNPU, 2011. Vyp. 92. S. 295–299.
13. Tymofeeva T. Y. Formyrovanye stratehicheskoi kompetentnosti studentov v kommunykatyvnoi deiatelnosti v protsesse obucheniia ynostrannomu yazyku. Ulianovsk: ULHTU, 2001. 136 s.
14. Tsepkało O. V. Rol stratehichnoi kompetentnosti u formuvanni inshomovnoho profesiinoho spilkuvaniia studentiv tekhnichnoho. URL. Elektronnyi resurs: rezhym dostupu: <http://vuzlib.com/content/view/283/84>.
15. Shovkovyi V. Komunikatyvno-stratehichna kompetentnist v konteksti rozroblenniia zmistu navchannia maibutnikh filolohiv nimetskoi movy (pochatkovyi etap). Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia «Pedahohika». 2018. № 2. S. 81–88.

Pocheniuk Y. V. Terminological, Content and Structural Aspects of Communicative-Strategic Competence of Future English Teachers

The article deals with the essence of the significant linguistic-pedagogical category «communicative and strategic competence of the English language future teacher», its terminological, content and structural features. On the basis of the analysis the scientific achievements of foreign and home scientists (147 sources), the existence of differences in the interpretation of key terms, structure, content, and status of this lingvodidactic phenomenon was confirmed. The tendency of the terminology change and status of the studied concept has been identified. The definition of communicative-strategic competence of the future English teacher is proposed, which is understood by the author as a complex integrative formation that unites personally and professionally significant characteristics of the teacher's personality, formed in the process of educational activity, which has as established components, common to all types of competencies (system of values, motives, subject knowledge, skills and abilities, emotional and behavioral components, own experience of speech and professional activity), as well as specific elements (fluency in English, the ability of an individual to plan his speech activity to achieve a communicative goal in different communicative situation, to select and successfully implement communicative strategies and tactics in various situations of professional communication; the ability to use their own and indirect experience, the ability to evaluate critically the results of their own and others' speech activities). The formation of communicative-strategic foreign-language communicative competence should ensure successful socialization, professional adaptation, further self-improvement and self-realization of the future teachers of English.

Key words: *foreign-language communicative competence, communicative-strategic competence, strategic, educational-strategic, compensatory components of the communicative competence.*

УДК 372.371

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.48>

Ряус В. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ РЕСУРСІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена одній із актуальних сьогодні проблем організації управління неформальною освітою вчителів початкової школи, особливо розкривається питання особливостей вибору ресурсів для розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи в системі неформальної післядипломної освіти. Незважаючи на достатню дослідженість самого поняття “професійна компетентність” і її складників, розвиток професійної компетентності, у статті вперше подається мобільна модель розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи засобами неформальної освіти. Обґрунтовуються переваги засобів неформальної освіти й надаються рекомендації щодо вибору ресурсів для розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи в системі неформальної післядипломної освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури подаються наявні погляди щодо поняття й важливості творчої діяльності під час розвитку професійної компетентності педагога, розкриваються підходи до визначення поняття “творча особистість” та основні якісні особистісні характеристики творчої особистості педагога, розвиток яких сприятиме розвитку професійної компетентності. Розкриваються компоненти професійної компетентності вчителів початкової школи, описуються детально етапи розвитку професійної компетентності відповідно до стажу, категорії та віку учителів: мотиваційний, змістовий і технологічний. Надаються блоки ресурсів неформальної освіти для розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи: пізнавальний, методично-технологічний і практичний. Даються рекомендації щодо вибору та застосування ресурсів неформальної освіти відповідно до етапів розвитку професійної компетентності учителів. Особлива увага приділяється управлінським аспектам організації розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи в системі неформальної післядипломної освіти. Надаються рекомендації керівнику щодо вибору ресурсів неформальної освіти як для окремого освітнього закладу, так і для освітнього округу. Саме завдяки такому підходу до розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи мудрий керівник допоможе кожному учителю прокласти власний шлях професіонала, майстра своєї справи.

Ключові слова: професійна компетентність, розвиток професійної компетентності, управління розвитком професійної компетентності, неформальна освіта, ресурси розвитку професійної компетентності, етапи розвитку професійної компетентності, післядипломна освіта, освіта впродовж життя.

З огляду на швидкозмінні соціально-економічні та соціально-культурні зміни в Україні, швидкі процеси реформування галузі освіти, зростає потреба відродження світоглядних позицій суспільної взаємодопомоги та взаємоторчості. Сучасний учитель має бути творчою, вільною від стереотипів, готовою до постійного самовиховання й саморозвитку особистістю, здатною по-новому будувати стосунки з оточуючими та розвивати сферу своїх захоплень та інтересів. Основний вектор освіти в Україні спрямовується на розроблення парадигми особистісно-орієнтованого навчання й виховання людини XXI століття. За Концепцією загальної середньої освіти, сучасна школа має плекати творчу особистість, здатну до самоосвіти й саморозвитку, критичного мислення, опрацювання різноманітної інформації, використання набутих знань і вмінь для творчого розв'язання проблем [1, с. 3].

Мета статті – вивчити одну з актуальних сьогодні проблем організації управління неформальною освітою вчителів початкової школи, особливо розкрити питання особливостей вибору ресурсів для розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи в системі неформальної післядипломної освіти.

У світовій системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників розроблено так звану формулу якості, тобто спектр професійно особистісних якостей, якими має володіти фахівець. Це, зокрема, майстерність, моральність, професіоналізм, ініціативність, здатність творити, адаптуватися, генерувати ідеї, бути динамічною й оптимістичною особистістю тощо. У матеріалах проекту Світового банку “Рівний доступ до якісної освіти” наголошується на тому, що запровадження компетентнісного підходу в систему освіти дорослих забезпечує оновлення формування принципів і методів навчання, переорієнтацію з процесу на результат навчання, трансформацію особистості, її поведінки й установок, тобто основним орієнтиром освіти є формування творчої особистості, здатної до саморозвитку. Значущою також є здатність учителя до самостворення, навчання й самоосвіти, саморозвитку протягом усього життя. Звідси одне зі стратегічних завдань модернізації системи освіти України – формування освіченої, інтелектуально розвиненої, життєспроможної особистості, здатної визначати й діяльнісно реалізувати цілі саморозвитку, самовиховання, підготовленої до подальшого професійно-орієнтованого навчання [6].

Мудрий керівник, який не байдужий до результату навчально-виховного процесу в освітньому закладі, створюватиме сприятливі умови для розвитку кожного вчителя, у цьому випадку допоможе неформальне управління, адже саме неформальне управління відображає потребу у формальному управлінні і є його необхідним доповненням. Компетентнісний підхід просто вимагає неформального управління розвитком професійної компетентності вчителів початкової школи.

Проблему неформальної освіти дорослих як складник неперервного навчання висвітлено в наукових працях С. Клімова, І. Колеснікової, М. Махліна, Р. Дейва, М. Форесті, М. Рубакіна, П. Девіса, Л. Монахової, А. Марона, А. Макареня, О. Ройтблат, Т. Сорочан, Н. Суртаєва, А. Жданова, І. Жерносска, А. Андреева. Науковці розкривають можливості підвищення рівня внутрішньошкільної науково-методичної роботи, спрямованої на формування професійно-педагогічної культури вчителів, накопичення знань, продукування нових педагогічних ідей, технологій, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду.

Питання формування професійної компетентності учителя присвячені праці В. Адольфа, А. Акімова, О. Бондаренко, Т. Браже, С. Будака, М. Кабардова, Н. Кузьміної, Н. Разіна, О. Шиян, Д. Бритела, Р. Квасниці, В. Ландшеер, П. Мерсера, М. Робінсона й інших.

Питання формування творчого потенціалу особистості відображено в працях В. Андреевої, Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, І. Зязюна, Н. Кичук, С. Смоєвої, Т. Сорочан, М. Скаткіна та інших.

Однією з передумов розвитку професійної компетентності педагогів є розвиток творчої особистості педагога. На думку І. Зязюна, питання розвитку творчого потенціалу є однією з найскладніших і найгостріших проблем сучасності, адже здатність людини до творчості є запорукою її успішності в усіх сферах життєдіяльності. Перш ніж формувати творчу особистість, варто зрозуміти сутність цього поняття. За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури можна виділити три дослідницькі підходи до визначення цього поняття [2; 3; 4]. В основі першого підходу є навчально-пізнавальне завдання, другого – діалектико-педагогічні протиріччя, третього – креативний стиль творчої діяльності вчителя.

На основі аналізу трьох підходів до визначення поняття творчої особистості можна визначити основні якісні особистісні характеристики творчої особистості:

- уміння ставити дидактичні та виховні завдання, у результаті практичної реалізації яких можна відстежити взаємозв'язок між творчою активністю, самовдосконаленням навчальної діяльності й формуванням творчої особистості школяра;

- уміння рухатися вперед, вирішуючи наявні в освітній діяльності соціально-педагогічні (між соціальними процесами та функціонуванням освіти), суто педагогічні (виникають в освітній системі виховання та самовиховання) й особистісні (виховання та самовиховання характеризують причини здійснення саморуку творчих здібностей особистості) протиріччя;

- високий інтелект;

- готовність до ризику;

- імпульсивність;

- незалежність думок та оцінок;

- критичне ставлення до навчальних планів і програм;

- працелюбність;

- схильність до творчої, педагогічної гри;

- незаангажованість мислення.

Дослідники вважають, що творча особистість – це такий тип особистості, якому характерні стійка висока спрямованість на творчість, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які, у свою чергу, дають їй змогу досягнути прогресивних соціально та особистісно значущих творчих результатів в одному або кількох видах діяльності [3, с. 60]. І, за науковими поглядами вчених, творчість вчителя початкової школи безпосередньо впливатиме на формування творчої особистості молодших школярів, адже загальновідомо, що учні беруть за основу вчинки вчителя, його звички й діяльність.

Якщо ж говорити про розвиток творчої особистості педагога, то варто розглянути поняття “творчий потенціал особистості”. Н. Посталюк зазначає, що творчий потенціал педагога має багаторівневу, субординовану структуру (світогляд, установки, знання, психічні процеси). Крім того, дослідник зазначає, що творчу особистість визначають не лише високий творчий потенціал, а й ступінь активності (соціальної, пізнавальної) під час його реалізації [5, с. 49–50]. Наскільки активний педагог, це вже більшою мірою залежить від керівника чи людини, яка безпосередньо займається професійним розвитком педагогів певного закладу чи освітнього округу. Обов'язково мають бути створені умови для розвитку кожного вчителя. Оскільки ми маємо різні категорії вчителів, не може бути однієї схеми чи алгоритму розвитку професійної компетентності для всіх учителів, адже багаж теоретичного і практичного досвіду в кожного різний. Отже, для вирішення питань розвитку професійної компетентності педагогів має бути створена мобільна модель управління розвитком професійної компетентності. Це допоможе кожному учителю прокласти власний шлях професіонала, майстра своєї справи, а керівник зможе допомогти й надати настанови кожному педагогу, відповідно, буде задоволений результатом освітнього процесу.

Ми визначаємо такі блоки ресурсів для розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи:

- пізнавальний блок;

- методично-технологічний блок;

- практичний блок.

Ураховуючи вищесказане, ми виділяємо такі етапи розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи:

- мотиваційний;
- змістовий;
- технологічний.

Перш ніж планувати роботу з розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи, варто провести анкетування щодо визначення інтересів педагогів, уподобань, нахилів тощо. Варто визначити рівень знань законодавчої бази, володіння методикою викладання предметів, знання методів і технологій, одне з найбільш основних – знання самих предметів, які викладаються. Потрібно створити неформальне освітнє середовище для розвитку кожного педагога, щоб воно спонукало до творчості, самоосвіти, розвитку. Ресурси в цьому випадку можуть бути різні, залежно від регіону, потреб освітніх закладів і потреб і бажань самих учителів. Педагогів варто об'єднувати у творчі групи за інтересами та методичними вподобаннями, для новопризначених учителів варто організувати школу молодого вчителя, де досвідчені учителі будуть ділитися досвідом із молодшими педагогами, для педагогів, які досягли значних результатів, варто організувати школу передового педагогічного досвіду, створювати групи в соціальних мережах, сайти, де зручно буде знаходити необхідну інформацію, тощо. Основним завданням тут є створення сприятливих умов для розвитку професійної компетентності кожного педагога, щоб без примусу, творчо й натхненно кожен учитель не лише зміг знайти, а й упевнено йти власним шляхом на педагогічній ниві. Ресурси для розвитку професійної компетентності мають бути поділені на три блоки: пізнавальний блок, методично-технологічний і практичний блоки. Відповідно, враховуючи контингент учителів, ми виділяємо три етапи розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи: мотиваційний, змістовий, технологічний. Цей підхід передбачає, що кожен учитель, незалежно від віку, стажу, вподобань чи проблеми, яка в нього виникла в навчальному закладі, зможе не лише знайти необхідну інформацію, а й попрактикувати на майстер-класі й тренінгу. Це значить, що саме така модель передбачає поетапне формування професійної компетентності.

Під час вибору ресурсів для розвитку професійної компетентності педагогів початкової школи не варто зважати на стаж, досвід і категорію вчителів, адже ми працюємо в період реформування галузі освіти. Нова українська школа висуває свої вимоги до професійної компетентності учителя, який би досвід не був, він має трансформуватися відповідно до нових вимог сьогодення. Не варто повністю замінювати живе спілкування перепискою в мережі Інтернет, адже комунікативний критерій відіграє не менш важливу роль у професійному розвитку педагога. Досвід показує, що проведені в колектив педагогічні читання, де можна не лише здобути нову інформацію, а й разом вирішити, як застосовувати ці матеріали в навчально-виховному процесі, поділитися досвідом із цього питання, провести майстер-клас тощо, дають більший результат, ніж просто прочитана вдома книга чи знайдена інформація в інтернеті. Важливим питанням є також загальнокультурний розвиток педагога, який запобігає професійному вигоранню педагогів. У цьому випадку корисними стануть відвідування музеїв, виставок, галерей, спільно проведені заняття на відкритому повітрі, виставки праць педагогічних колективів, туристичні маршрути архітектурними пам'ятками рідного краю тощо.

Висновки. Загальновідома істина, що компетентний, творчий педагог, який любить свою професію, буде на належному рівні організувати навчально-виховний процес в освітньому закладі. Завданням мудрого керівника є створення сприятливих умов для розвитку не лише учнів, а й учителів. Учитель, який постійно працює над собою, над розвитком своєї професійної компетентності, буде спонукати до такого ж розвитку своїх учнів. Саме такий учитель буде достойним узірцем не лише для учнів, а й для колег. Сьогодні, у період реформування галузі освіти, актуальним є питання організації неформальної освіти для педагогів, яка дасть поштовх для розвитку кожного педагога, допоможе створити власний стиль організації освітнього процесу. Крім того, неформальна освіта не обмежує вчителів у часі чи просторі, педагоги самостійно можуть вибрати необхідні для них заходи й у зручний для них час.

Використана література:

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). *Педагогічна газета*. 2002. № 1.
2. Андреев В. И. Дialektika vospitaniia i samovospitaniia tvorcheskoi lichnosti. Kazan', 2008. 228 s.
3. Кузьмина Л. В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1987. 183 с.
4. Лук А. Н. Психология творчества. Москва: Наука, 2011. 126 с.
5. Посталиук Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Kazan': Университетское, 2009. 206 с.
6. Разина Н. А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования. *Завуч*. 2001. № 4. С. 113–136.

References:

1. Kontseptsia zahalnoi serednoi osvity / (12-richna shkola) // Pedagogichna hazeta, 2002. – № 1.
2. Andrieiev V. I. Dialektika vospitaniia i samovospitaniia tvorcheskoi lichnosti / V. I. Andrieiev. – Kazan, 2008. – 228 s.
3. Kuzmina L. V. Ocherki psikhologii truda uchitelia / L. V. Kuzmina. – L.: Izd-vo LGU, 1987. – 183 s.
4. Luk A. N. Psichologiiia tvorchestva / A. N. Luk. – M.: Nauka, 2011. – 126 s.
5. Postaliuk N. Yu. Tvorcheskii stil deiatelnosti: pedagogicheskii aspekt / N. Yu. Postaliuk. – Kazan: Universitetskoe, 2009, 206 s.
6. Razina N. A. Model professionalnoi kompetentnosti uchitelia v sootvetstvii so standartami obrazovaniia / N. A. Razina // Zavuch. – 2001. – № 4. – S. 113–136.

Raus V. V. The choice features of resources for professional competence development of elementary school teachers in system of nonformal continuing education

This article is devoted one of the topical todays problem of nonformal education management of elementary school teachers, especially issue of the choice futures of resources of professional competence development of elementary school teachers in system of nonformal continuing education. Despite good research of the concept of professional competence in this article given mobile model of professional competence development of elementary school teachers with means of nonformal education.

Motivated the advantages of nonformal education means and given recommendations for choice of resources for professional competence development of elementary school teachers in system of nonformal continuing education. On the basis of the analysis of phychoiological and pedagogical literature given existing views of concept and importance of teachers activity by professional competence development, opened the main thoughts of definition of the concept of "creative personality" and main qualitative personal characteristics of teachers creative personality, development of this personal characteristics assists professional competence development. Opened the components of elementary school teachers professional competence, detailed described the stages of professional competence development according to teachers' experience, category and age: motivation, content and technology. Given blocks of nonformal education resources and recommendations for using of this resources according to teachers' professional competence development. Given recommendations for choice and using nonformal education resources according to teachers' stages of professional competence development. The main attention is given administrative aspects of professional competence development of elementary school teachers in system of nonformal continuing education. Given recommendations for the head of educational school for the choice of nonformal education resources. This approach to professional competence development of elementary school teachers is important for every wise head of educational branch by helping teachers to make his own good professional way.

Key words: professional competence, development of professional competence, management of professional competence development, nonformal education, resources of professional competence development, stages of professional competence development, continuing education, lifelong education.

УДК 378:37.011.3-051:74:008-028.22

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.49>

Рубель І. С.

**АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ
З ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва – формуванню візуальної культури. Визначено, що візуальна культура є важливішим складником загальної та професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Розглянуто компоненти сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва (мотиваційний, когнітивний, естетичний, оцінний), критерії та їх показники, дібрано відповідні методики, що використовувалися в ході експериментальної роботи. Для оцінювання сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва використовувалася діагностувальна процедура вивчення ступеня прояву показників визначених критеріїв, що дало змогу зарахувати їх до того чи іншого рівня (творчий, продуктивний, репродуктивний). Дослідження проблеми розвитку візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва дало змогу побудувати експериментальну модель зазначеного феномена, яка передбачала проведення поетапної цілеспрямованої роботи. Зазначається також, що етапами були теоретичний, практичний, професійно-зорієнтований, на кожному з яких реалізовано такі педагогічні умови: забезпечення інтеграції фахових і психолого-педагогічних дисциплін; сприяння розвитку емоційно-почуттєвої сфери студентів засобами візуального мистецтва; залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до розв'язання професійно-зорієнтованих завдань у позааудиторний час. Наведено порівняльні дані рівнів сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту. Відзначено позитивні зміни зазначеного феномена в експериментальній групі в значному результаті й менш вираженому в контрольній групі, так доведено її результативність.

Ключові слова: професійна освіта, образотворче мистецтво, професійна культура майбутніх учителів образотворчого мистецтва, культуротворча діяльність, візуальне мислення, креативність, інтерпретаційні вміння, формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Зміст освітньо-професійної програми здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем зі спеціальності 014 «Середня освіта (Образотворче мистецтво)» та навчальних робочих програм передбачає набуття студентами компетентностей естетичного й художнього характеру. Водночас у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва на сучасному етапі необхідним є формування в них візуальної культури, що є необхідним складником професійної культури. Сформованість візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглядаємо як складне особистісно-професійне утворення, що характеризується настановою на здійснення культуротворчої діяльності, досягнення успіху в ній, наявністю сукупності психолого-педагогічних і художніх знань і практичних умінь, візуального мислення та креативності, а також здатності до інтерпретації й оцінювання художньо-творчих продуктів у галузі образотворчого мистецтва та сучасних видів мистецтв.

Майбутньому вчителю образотворчого мистецтва насамперед необхідно навчитися аналізувати твори мистецтва, оцінювати й порівнювати, розуміти їх логічну та емоційно-почуттєву структуру, усвідомлювати зміст і підтекст, що вони несуть у собі. Натомість формуванню візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва не приділено належної уваги в змісті розглянутих програм.

Візуальна культура в соціальному аспекті досліджувалася в наукових працях таких учених-мистецтвознавців, як О. Авраменко, З. Алфьорова, О. Петрова, М. Протас, Г. Складенко, О. Федорук; теорія медіамистецтв відображена в працях В. Бурлаки, Г. Вишеславського, І. Зубавіної, Л. Макович, К. Паул, Н. Пригодич, В. Сидоренка, О. Соловйова, Н. Філоненко та ін.

Учені й дослідники (П. Виноградов [1], С. Зорін [2], О. Калашнікова [3], Л. Масол [4], Л. Масімова [5], О. Мехоношина [6]), які розглядають сутність візуальної культури особистості, доцільність застосування різноманітних методик щодо розвитку візуальної культури дітей шкільного віку та студентів художньо-педагогічних спеціальностей, вплив медіазасобів на формування особистості, зазначають, що, опиняючись у віртуальному інформаційному просторі з вируючими текстами, музикою, яскравими образами, символами, схемами, анімацією, рекламою, без упровадження певної роботи, без координації та спрямування, учнівська і студентська молодь не здатні самостійно навчитися грамотно оперувати можливостями означеної культури (ЗМІ, ТБ, Інтернет, реклама, медіамистецтва тощо).

Варто зазначити, що питання формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва недостатньо висвітлено в сучасній педагогіці. І саме тут відкриваються широкі перспективи для різних досліджень щодо підвищення педагогічної ефективності діяльності закладів вищої освіти в цьому напрямі й упровадження експериментальної роботи з формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Метою статті є аналіз результатів експериментальної роботи з формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної освіти.

Констатувальний етап дослідження здійснювався з метою формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, визначення якісних і кількісних характеристик означеного процесу в ході професійної підготовки. У констатувальному етапі експерименту взяли участь студенти художньо-графічних факультетів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (102 особи, що становили експериментальну групу) та Криворізького державного педагогічного університету (104 особи, що становили контрольну групу).

Визначені компоненти сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, критерії та їх показники, дібрано відповідні методики, що використовувалися в ході експериментальної роботи (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Компоненти, критерії, показники візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва й методики їх діагностики

Компоненти	Критерії	Показники	Методики
Мотиваційний	Спонукальний	Наявність мотивації на здійснення культуротворчої діяльності	Адаптований питальник Н. Фетіскіна, В. Козлова
		Наявність мотивації на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності	Тест оцінювання мотивації на досягнення мети, успіху (Т. Елерс)
Когнітивний	Знанневий	Обізнаність із напрямками та видами візуального мистецтва	Картка самооцінки, розроблена автором
		Обізнаність із медіаосвітніми засобами навчання	Картка самооцінки, розроблена автором
Естетичний	Суб'єктивний	Наявність візуального мислення	Прогресивні матриці Дж. Равена, тест І. Якиманської
		Наявність креативності	Фігурний тест П. Торренса, тест на креативність Н. Вишнякової
Оцінний	Аналітичний	Наявність інтерпретаційних умінь	Адаптована картка самооцінки інтерпретаційних умінь І. Ткачук
		Здатність до художньо-естетичного оцінювання творчих продуктів	Адаптована картка самооцінки Ю. Горщенко

Для діагностики сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва виділено показники ознак зазначеної якості за кількістю балів: 4 бали – ознака розвинена яскраво; 3 бали – ознака розвинена середньо; 2 бали – ознака розвинена слабо; 1 бал – ознака розвинена надзвичайно слабо. Середній бал за сукупністю ознак визначав сформованість візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Відповідно до цього, виявлено 3 рівні сформованості візуальної культури: творчий рівень (4–5 балів) – якості проявляються завжди, яскраво, мають розвинений характер; продуктивний рівень

(2–3,9 балів) – якості проявляються майже завжди, але на недостатньому рівні; репродуктивний рівень прояву якості (1–1,9 балів) – якості характеризуються слабким проявом ознак, мають епізодичний характер, вони виявляються дуже рідко чи не виявляються зовсім.

Для оцінювання сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва використовувалася діагностувальна процедура вивчення ступеня прояву показників визначених критеріїв, що дало змогу зарахувати їх до того чи іншого рівня.

Творчий рівень характерний для студентів, які демонструють добрі знання з основ візуальної культури, обізнані у видах і напрямках візуального мистецтва, обізнані з медіаосвітніми засобами навчання, мають високу мотивацію здійснення культуротворчої діяльності, створення власних творчих робіт і продуктів, умотивовані на успішне виконання художньо-педагогічної діяльності, в них високо розвинуто візуальне мислення, вони здатні до пошуку креативних рішень. Майбутні вчителі цього рівня мають розвинені інтерпретаційні вміння щодо творів мистецтва різних історичних відрізків. У студентів яскраво виражені естетичні почуття, а також вони демонструють здатність до оцінювання творчих продуктів з позицій естетики та мистецтва.

Продуктивний рівень притаманний студентам, у яких наявні знання щодо основ візуальної культури, вони розуміються на видах і напрямках візуального мистецтва, а також загалом обізнані з медіаосвітніми засобами навчання. Такі студенти вмотивовані на впровадження культуротворчої діяльності в майбутній професії, а також налаштовані на успішність здійснення художньо-педагогічної діяльності. Проте наявність візуального мислення виражена неповністю, у пошуку креативних рішень спостерігаються труднощі. Загалом студенти цього рівня здатні до адекватної інтерпретації творів мистецтва, натомість вони не завжди вдало оцінюють творчі продукти на позиціях естетики та мистецтва.

Репродуктивний рівень притаманний студентами, які недостатньо обізнані з ґрунтовними поняттями щодо візуальної культури. Майбутні вчителі мають приблизні уявлення щодо видів і напрямів візуального мистецтва, а також не завжди орієнтуються в медіаосвітніх засобах навчання. Такі студенти мають нестійку мотивацію на здійснення культуротворчої діяльності, а також слабку настанову на досягнення успіху в художньо-педагогічній діяльності. Майбутні вчителі цього рівня не мають візуального мислення, креативні рішення приймаються спонтанно й нестабільно, твори мистецтва інтерпретують приблизно й оцінюють художньо-естетичні продукти поверхово.

За результатами констатувального етапу експерименту, що мав на меті визначити рівні сформованості візуальної культури студентів художньо-графічного факультету, побудовано модель формування означеного феномена в майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки, яка передбачала проведення поетапної цілеспрямованої роботи.

Теоретичний етап спрямовано на набуття студентами необхідних знань щодо сутності поняття «візуальна культура», ознайомлення з видами й жанрами візуальних мистецтв і формами прояву візуальної культури, розширення знань із технологічних і жанрових особливостей візуальної культури, усвідомлення значущості візуальної культури в професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Засобами реалізації на цьому етапі стали лекції, семінари, диспути, дискусії, міні-лекції, які як ґрунтувалися на поданні навчального матеріалу викладачем під час спецкурсу в межах вивчення психолого-педагогічних і мистецьких дисциплін, так і передбачали самостійну пошуково-дослідницьку діяльність студентів.

Практичний етап передбачав набуття студентами практичних навичок і вмінь щодо формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі викладання спецкурсу «Основи формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва», а також у межах таких дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія», «Історія мистецтв», «Композиція». Метою цього етапу було ознайомлення майбутніх учителів з можливостями сприйняття і створення власного художнього продукту, набуття практичних умінь і навичок (виконання вправ, художніх творів, створення реклами, конкурсу творів, написання презентації, проєктів), відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання, рольових ігор, вирішення педагогічних завдань, створення об'єктів та міні-виставки, організації роботи з оцінювання творів мистецтва в процесі групової взаємодії.

Професійно-зорієнтований етап передбачав застосування майбутніми вчителями образотворчого мистецтва здобутих знань, умінь і навичок безпосередньо в умовах контакту з творами мистецтва під час створення проєктів, презентацій, відвідування музеїв, виставок і в ході виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, проведення творчих завдань у позааудиторній роботі на заняттях художньо-педагогічного гуртка «Мистецтво».

Під час упровадження моделі формування візуальної культури доведено, що сформованість візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувається ефективно, якщо реалізуються такі педагогічні умови: забезпечення інтеграції фахових і психолого-педагогічних дисциплін; сприяння розвитку емоційно-почуттєвої сфери студентів засобами візуального мистецтва; залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до розв'язання професійно-зорієнтованих завдань у позааудиторний час.

Зазначимо, що комплексна реалізація педагогічних умов на кожному з етапів експериментальної роботи з формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва впливала на формування визначених компонентів означеного конструкту (мотиваційний, когнітивний, естетичний, оцінний),

сформованість яких оцінювалася за допомогою відповідних критеріїв (спонукальний, знаннєвий, суб'єктивний, аналітичний).

Цілеспрямована робота з формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснювалася зі студентами експериментальної групи впродовж трьох років (2–4 курси) в ході викладання спецкурсу «Основи формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва» і таких навчальних дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія», «Історія мистецтв», «Композиція», а також у позааудиторній роботі студентів під час занять художньо-педагогічного гуртку «Мистецтво».

Експериментальна робота передбачала впровадження в експериментальній групі визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, які мали сприяти оновленню змісту, а також активізації методів і форм організації освітньої діяльності як в аудиторній, так і в позааудиторній час у напрямі формування візуальної культури. У контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною програмою, без суттєвих змін і без цілеспрямованої роботи щодо формування візуальної культури.

Після завершення формувального експерименту проведено другий зріз, метою якого було виявлення змін у сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в експериментальних і контрольних групах за методиками, які застосовувалися на констатувальному етапі експерименту.

На підставі одержаних унаслідок проведення вищезазначених діагностик результатів визначено рівні сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на прикінцевому етапі експерименту. Порівняльні дані рівнів сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльні дані сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на початковому і прикінцевому етапах експерименту в експериментальних і контрольних групах

Студенти	Етап	Творчий рівень		Продуктивний рівень		Репродуктивний рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (102 осіб)	Констатувальний етап	17	16,3	47	46	38	37,7
	Прикінцевий етап	41	40,6	52	51,1	9	8,3
КГ (104 особи)	Констатувальний етап	17	16,2	49	47,1	38	36,7
	Прикінцевий етап	27	25,7	53	50,5	24	23,8

Як видно з таблиці 2, в експериментальній групі відбулися значні зміни в результатах рівнів сформованості візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: на творчому рівні результати збільшилися на 24,3 %, на продуктивному – на 5,1 %, на репродуктивному рівні результати зменшилися на 29,4 %. Одержанню таких результатів сприяло проведення цілеспрямованої роботи щодо формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в ході впровадження експериментальної роботи.

У контрольній групі також відбулися певні зміни в результатах формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, однак не дуже значні. Так, на творчому рівні результати збільшилися на 9,5 %, на продуктивному рівні – лише на 3,4 %, на репродуктивному рівні результати зменшилися на 12,9 %.

Висновки. Отже, у ході експериментальної роботи обґрунтовано й апробовано модель формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки, доведено її результативність.

На підставі одержаних результатів доходимо висновку про доцільність реалізації в закладі вищої освіти моделі й експериментальної методики формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки, що передбачає формування та розвиток визначених показників означеного феномена. Також доведено, що формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки буде більш ефективним, якщо в освітній процес закладу вищої освіти впровадити такі педагогічні умови: забезпечення інтеграції фахових і психолого-педагогічних дисциплін; сприяння розвитку емоційно-почуттєвої сфери студентів засобами візуального мистецтва; залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до розв'язання професійно-зорієнтованих завдань у позааудиторній час.

До перспективних напрямів подальших наукових досліджень зараховано створення й упровадження розширених інтегрованих курсів із формування візуальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в зміст закладів вищої освіти.

Використана література:

1. Виноградов П. Н. Психологическая характеристика визуальной культуры личности: функции и условия становления. *Экология визуальности и изобразительное искусство: методологический сборник научно-исследовательского проекта «Экологическая роль изобразительного искусства в условиях интенсивного визуального потока»* / науч. ред. Б. А. Столяров. Санкт-Петербург: ГРМ, 2006. С. 76–88.

2. Зорин С. С., Веретенникова Л. К. Формирование визуальной культуры. Глазов, 2002. 188 с.
3. Калашнікова О. А. Зображальний аспект візуальної мови графічного дизайну (на матеріалі плаката): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.07 «Дизайн». Харків: Харківська держ. акад. дизайну і мистецтв МОН молоді та спорту України, 2011. 20 с.
4. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: методичний посібник. Харків: Друкарня Мадрид, 2015. 178 с.
5. Масімова Л. Г. Візуальна грамотність в системі медіаосвіти. URL: http://sn-philolsocom.crimea.edu/arhiv/2013/uch_26_3filol/029_masi.pdf.
6. Мехоношина О. В. Критерии освоения визуальной культуры в профессиональном художественно-педагогическом образовании. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/kriterii-osvoeniya-vizualnoy-kultury-v-professionalnom-hudozhestvenno>.

References:

1. Vinogradov P. N. Psichologicheskaya kharakteristika vizualnoj kultury lichnosti: funkcyu v usloviyah stanovleniya // Ekologiya vizualnosti i izobrazitelnoe iskusstvo: metodologicheskij sbornik nauchno-issledovatel'skogo proekta «Ekologicheskaya rol izobrazitel'nogo iskusstva v usloviyah intensivnogo vizualnogo potoka» / Nauch. red. B. A. Stolyarov. – Sankt Peterburg: GRM, 2006. s. 76–88.
2. Zorin S. S., Veretennikova L. K. Formirovanie vizualnoj kultury. – Glazov, 2002. – 188 s.
3. Kalashnikova O. A. Zobrazhalnyj aspekt vizualnoyi movy grafichnogo dyzajnu (na materialy plakata): avtoreferat. ... kand. mystecztvoznnavstva, spec.: 17.00.07 – dyzajn. – Xarkiv: Xarkivska derzh. akad. dyzajnu i mystecztv MON molodi ta sportu Ukrainy, 2011. 20 s.
4. Masol L. M. Xudozhno-pedagogichni texnologiyi v osnovnij shkoli: yednist navchannya i vychovannya: metod. posib. – Xarkiv : «Drukarnya Madryd», 2015. 178 s.
5. Masimova L. G. Vizualna gramotnist v systemi mediaosvity. – URL: http://sn-philolsocom.crimea.edu/arhiv/2013/uch_26_3filol/029_masi.pdf.
6. Mexonoshina O. V. Kriterii osvoeniya vizualnoj kultury v professionalnom xudozhestvenno-pedagogicheskom obrazovanii. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/kriterii-osvoeniya-vizualnoy-kultury-v-professionalnom-hudozhestvenno>.

Rubel I. S. Analysis of results of experimental work on the formation of visual culture of future fine arts teachers in the process of their professional training

The article is devoted to the problem of the professional training of future fine arts teachers notably the formation of visual culture. It is determined that a visual culture is an important component of the general and professional culture of a future fine arts teacher. The components of the formation of the visual culture of future fine arts teachers (motivational, cognitive, aesthetic evaluative) are reviewed as well as criteria and their indicators; there have been identified the corresponding methods used during the experimental work. In order to estimate the formation of the visual culture of future teachers of fine arts, it was used a diagnostic procedure for studying the degree of manifestation of certain criteria indicators, which allowed them to be attributed to one of the following levels (creative, productive, reproductive). The study of the visual culture development problem of future fine arts teachers provided an opportunity to construct an experimental model of this phenomenon that involved the implementation of staged and targeted work. It is also noted that the stages were theoretical, practical and professionally-oriented; the following pedagogical conditions were realized on each stage: providing of integration of professional as well as psychological and pedagogical disciplines; an assistance in development of students' emotional and sensory sphere by means of visual art; an attraction of future teachers of fine arts to the solution of professionally-oriented tasks in extra-curricular time. There have been given the comparative data on the levels of formation of the visual culture of future fine arts teachers based on ascertaining and final stages of the experiment. There have been defined positive changes of this phenomenon expressed in a significant result in the experimental group and less manifested in the focus group, thus its effectiveness was proved.

Key words: professional education, fine arts, professional culture of future fine arts teachers, culture-making activity, visual thinking, creativity, interpretive skills, formation of visual culture of future fine arts teachers.

УДК 37.091.4

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.50>

Севастюк М. С., Слабко В. М.

СУЧАСНА ПОЧАТКОВА ШКОЛА В ОСВІТНІХ ВИМІРАХ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Проведено компаративний аналіз змін, які відбуваються в сучасній українській початковій школі та пов'язані з упровадженням у життя концепції стратегічного розвитку української освіти "Нова українська школа", з основними ідеями В. Сухомлинського щодо мети, змісту й особливостей організації початкової освіти в Павлівській школі.

У роботі зазначається, що навчально-виховний процес повинен ґрунтуватися на особистісному підході до кожного учня, оскільки діти мають індивідуальні психофізіологічні особливості, духовні потреби, які унеможливають стандартизацію навчальної діяльності.

Охарактеризовано цикли початкової освіти, які вироблені на основі теоретико-педагогічних засад роботи В. Сухомлинського; особливості зонування класів, яке дає можливість правильно організувати необхідну творчу співпрацю; специфіку впровадження інтеграції як засобу вироблення загальних і предметних компетентностей, що є обов'язковою умовою всебічного гармонійного розвитку особистості; необхідність оновлення системи оцінювання знань учнів, за допомогою якої варто акцентувати увагу на успіхах дітей, сприяти виробленню в них мотивації до покращення результатів навчання.

Аргументовано, що основне завдання педагога – створення позитивної атмосфери під час навчання, яка дає можливість учням не лише накопичувати знання, а й отримувати задоволення від процесу їх набуття, виробляти необхідні практичні вміння, вдало реалізовувати себе в дорослому житті, успішно долати життєві труднощі.

Доведено, що ідеї В. Сухомлинського щодо мети, загальних підходів до організації навчання через діяльнісний підхід та міжпредметну організацію змісту навчання, створення освітнього середовища для організації пізнавальної діяльності учнів, підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів отримали свій подальший розвиток у сучасних концептуальних положеннях Нової української школи.

Ключові слова: гуманізм, дитиноцентризм, компетентнісний підхід, освітнє середовище, здоров'язбережувальна функція освіти, інтеграція змісту освіти, інноваційні методи навчання.

Зміни, що відбуваються в сучасній українській початковій школі, пов'язані з упровадженням у життя концепції стратегічного розвитку української освіти "Нова українська школа". Освітня реформа характеризується значним інноваційним потенціалом, який охоплює цілі, структурні складники, зміст, методики навчання й виховання, вимірювання її якості.

Навчання в Новій українській школі базується насамперед на принципах педагогіки партнерства, позитивної психології та філософії дитиноцентризму, в основі якої – розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, індивідуальних стилів, темпу, освітніх траєкторій, а також організація пізнавального процесу, який приносить дитині радість і задоволення.

Початкова освіта нової школи також поділятиметься на два цикли: адаптаційно-ігровий (1–2 класи) та основний (3–4 класи). Перший цикл початкової освіти допоможе учневі звикнути до шкільного життя, завдання вчителя при цьому – підтримка в кожній дитині впевненості та мотивації до пізнання. У другому циклі початкової освіти в учнів буде формуватися почуття відповідальності та самостійність. Після завершення початкової школи навчальні досягнення кожного учня повинні відповідати сталим стандартам.

Нові підходи до мети сучасної початкової освіти відображаються в її змісті, який забезпечується новими Державними стандартами початкової освіти, розробленими на основі компетентнісного й інтегрованого підходів. Відповідно до реалізації концепції Нової української школи вчитель повинен сформувати в учнів здатність до володіння десятьма групами компетентностей, які дадуть їм можливість розвиватися та стати успішнішими. Серед них виділяються такі:

- 1) спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовою;
- 2) спілкування іноземними мовами;
- 3) математична грамотність;
- 4) компетентності у природничих науках і технологіях;
- 5) інформаційно-цифрова компетентність;
- 6) уміння навчатися впродовж життя;
- 7) соціальні та громадянські компетентності;
- 8) підприємливість;
- 9) загальнокультурна грамотність;
- 10) екологічна грамотність і здорове життя [1, с. 14].

Вони тісно пов'язані з наскрізними вміннями, які закладаються в початковій школі, наприклад умінням читати й розуміти прочитане, умінням висловлювати думку в усній і письмовій формах, критичним мисленням, здатністю логічно обґрунтовувати позицію, здатністю виявляти ініціативу, здатністю творити, умінням оцінювати ризики та вирішувати проблеми, умінням конструктивно керувати емоціями, здатністю застосовувати інтелект, здатністю співпрацювати в команді [1, с. 14]. Зазначені компетентності однаково важливі та пов'язані між собою. Кожну з них діти набуватимуть системно й послідовно під час вивчення різних предметів на всіх етапах освітнього процесу. Запровадження інтегрованого підходу підсилить процес оволодіння учнями змістом початкової освіти.

Основною новацією Нової української школи є побудова змісту навчання на основі інтегрованого підходу для формування в учнів цілісного сприйняття світу.

Інтеграція реалізується за допомогою впровадження інтегрованих курсів (наприклад, “Я досліджую світ”, “Мистецтво”, “Природознавство” тощо), розроблення інтегрованих уроків, впровадження проектно-технології для цілісного міжпредметного вирішення проблеми. Однією з оптимальних моделей інтеграції в початковій школі є інтеграція навколо однієї теми під час проведення тематичних днів і тижнів.

Відповідно до цього відбуваються зміни в оцінюванні навчальних досягнень молодших школярів. Воно має бути зорієнтоване насамперед на дитину, його завданням є спостереження за розвитком учня в навчанні, формування в нього впевненості, акцентування на перевагах, а не на помилках. Оцінка повинна забезпечувати формування позитивної самооцінки учнів, особливо це стосується тих дітей, які мають проблеми в навчанні. Із цією метою вводиться новий вид оцінювання – формувальне, яке широко використовується на перших етапах навчання в початковій школі. Результатом роботи школи повинна бути мотивація, завдяки якій учень виявляє бажання самостійно вчитися та оцінювати свої досягнення, ставити цілі й обирати способи їх досягнення. Усе це сприятиме формуванню нової позиції учня – суб’єкта навчальної діяльності.

Значні можливості в осмисленні стратегічних напрямів розвитку Нової української школи закладені в педагогічних ідеях В. Сухомлинського. Це зумовлено тим, що видатний вітчизняний педагог був не лише науковцем, а й практиком. Усі його ідеї перевірені під час роботи у школі, вони базувалися на власному педагогічному досвіді. Василь Олександрович гармонійно поєднав у собі досвідченого вчителя-практика, успішного педагога-адміністратора, проникливого психолога, самобутнього письменника та справжнього вченого, що зумовило випереджальний характер і перспективність його педагогічних ідей. Під час вивчення його спадщини варто не просто констатувати, що ним зроблено, а розглядати роботу педагога в контексті тих змін, які відбуваються в освіті.

Мета статті полягає у проведенні компаративного аналізу змін, які відбуваються в сучасній українській початковій школі, з основними ідеями Василя Сухомлинського щодо цілей, змісту та особливостей організації початкової освіти в Павлівській школі.

Різноманітні аспекти психолого-педагогічної науки, висвітлені у працях В. Сухомлинського, були проаналізовані багатьма українськими дослідниками, серед яких – М. Антоненко, І. Бех, А. Богущ, І. Зязюн, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та інші. Важливим аспектом у житті освітян України є щорічні педагогічні читання “В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю”, організовані Академією педагогічних наук України. Останні наукові конференції, що відбувалися в Україні з нагоди 100-річного ювілею В. Сухомлинського, були присвячені співвідношенню ідей Василя Олександровича та Нової української школи. Про актуальність ідей видатного вчителя для розбудови української школи, вагомий внесок у розвиток світової педагогічної науки та практики свідчить той факт, що 39-та сесія Генеральної конференції ЮНЕСКО затвердила рішення про відзначення у 2018 р. на рівні ЮНЕСКО 100-річчя від дня народження Василя Сухомлинського.

Ключові положення Нової української школи базуються насамперед на провідній ідеї Василя Сухомлинського, утіленій у Павлівській школі, – упровадженні особистісного підходу до організації навчання та виховання. У період існування тоталітарної держави, директивних підходів до організації навчально-виховного процесу В. Сухомлинський відстоював ідеї гуманного, особистісно орієнтованого підходу до навчання. Ці засади не просто були девізом його педагогічної спадщини, вони мали конкретні шляхи та способи впровадження, наприклад: створення ситуації емоційного благополуччя дитини у школі, отримання позитивних результатів під час навчання та переживання учнем почуття успіху особистих досягнень у навчанні, діагностика психічних особливостей дітей. Учитель стверджував, що заповітом педагогічної мудрості є вміння правильно визначати те, на що здатний кожний учень у конкретний момент, а також як розвивати його здібності надалі. У навчанні дитина повинна ніколи не втрачати віру у свої сили, не відчувати того, що в неї нічого не виходить. У цьому полягає оптимізм педагогічного світогляду В. Сухомлинського. Він наголошував на тому, що немає “абстрактного учня”, кожен із них має індивідуальні пізнавальні процеси, особистісні властивості, які й повинен вивчати педагог, що має стати “знавцем дитячих душ”.

Ідея гуманного ставлення, якою насичена вся педагогічна діяльність і творчість В. Сухомлинського, у сучасній педагогіці переросла в ідею дитиноцентризму, а позиція сучасного вчителя, в основі якої лежать гуманні взаємини з учнями, – у сучасну позицію педагога-фасилітатора, модератора, мотиватора, який створює розвивально-пізнавальне середовище для гармонійного життя й навчання учнів, є його активним учасником, суб’єктом освітнього процесу.

Значна кількість випереджальних прогностичних поглядів стосуються мети, змісту та технологій початкової освіти, а також учителя як реалізатора ідеї в умовах освітніх змін.

У творах “Серце віддаю дітям”, “Сто порад вчителю”, що присвячені проблемам початкової освіти, В. Сухомлинський насамперед окреслив мету цієї ланки освіти та зазначив: “Я поставив за мету домогтися того, щоб навчання було частинкою багатого духовного життя, яке сприяло б розвитку дитини, збагаченню її розуму. <...> Хочеться, щоб діти були відкривачами й творцями в цьому світі. Спостерігати, думати, міркувати, переживати радість праці та пишатися створеним, творити красу й радість для людей і знаходити в цьому творінні щастя, захоплюватися красою природи, музики, мистецтва, збагачувати свій духовний світ цією красою, брати близько до серця горе й радість інших людей, переживати їх долі як глибоко особисту справу – такий є мій ідеал виховання” [2, с. 185]. Ці слова відповідають концептуальним засадам реформу-

вання середньої освіти “Нова українська школа”, у яких мета визначається як підготовка молоді до успішної самореалізації в житті, формування конкурентоздатного фахівця, всебічно розвинутої особистості – громадянина з активною життєвою позицією, новатора, здатного змінювати світ та вчитися впродовж усього життя [1, с. 9].

В. Сухомлинський писав: “Одна з найважливіших цілей освіти – навчити користуватися знаннями. Небезпека їх перетворення на мертвий багаж починає розвиватися в молодших класах” [2, с. 223]. Випередивши час, видатний педагог акцентує увагу на необхідності формування предметних і ключових компетенцій у школярів. Учений закликає змінити погляд на сутність понять “знання”, “знати”. На його переконання, “знати – це значить уміти застосовувати знання” [3, с. 46]. В. Сухомлинський вважав, що у школі повинна панувати яскрава думка, живе слово та творчість дітей, при цьому під час навчання необхідно поєднувати емоційне й логічне, слово та дію, наочне й образне та формувати за допомогою цього передумови компетентнісного підходу до навчання.

На думку В. Сухомлинського, основна концептуальна засада навчання в початковій школі – навчити дітей вчитися [3, с. 34]. Педагог виділяв 5 комплексних умінь, які він вважав необхідними для формування в дітей уміння вчитися, а саме: уміння читати, уміння писати, уміння спостерігати явища навколишнього світу, уміння думати, уміння висловлювати свою думку. Ці вміння є інструментами, без яких неможливо оволодіти знаннями [2, с. 182]. Упродовж 10 років навчання у школі учень повинен оволодіти такими вміннями: спостерігати явища навколишнього світу (зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле, дивуватися); висловлювати думку про те, що бачить, спостерігає, робить, думає; вільно, виразно й свідомо читати, досить швидко та правильно писати; виділяти логічно закінчені частини у прочитаному, встановлювати зв'язок і залежність між ними; знаходити книжку з питання, яке цікавить; робити попередній логічний аналіз тексту у процесі читання; слухати вчителя та одночасно коротко записувати зміст його розповіді; читати текст та одночасно слухати інструктаж учителя про роботу над текстом, його логічними складовими частинами; писати твір, розповідати про те, що бачить навколо себе, спостерігає [4, с. 211–212]. Очевидно, що ці ідеї були започатковані в науковій і практичній діяльності Павлівської школи В. Сухомлинського.

Зауважимо, що педагог значну увагу приділяв реалізації інтегрованого підходу в навчально-виховному процесі Павлівської школи. Прикладом є уроки мислення на природі. Ці заняття поєднували в собі засвоєння основ наук про природу (біології, зоології, ботаніки, анатомії та фізіології людини, географії, фізики), а також розвивали логічне мислення й мовлення, заохочували до спостереження та спостережливості, сприяли розвитку мисленневих процесів (таких як аналіз, порівняння, узагальнення, віднаходження зв'язків між явищами природи), об'єднували знання з декількох предметів. Ще одним прикладом реалізації міжпредметних зв'язків є пропозиція В. Сухомлинського поєднати навчання грамоти з малюванням, яку він висловлює в роботі “Серце віддаю дітям” [2, с. 149]. Василь Олександрович навчав дітей читанню та письму за допомогою незвичних занять, які він назвав “подорожжю до джерел слова”, під час яких літери вивчали через пошук їх зображення на природі. Запропонований у його спадщині міжпредметний підхід до навчання реалізується в умовах Нової української школи через упродовження інтегрованого навчання.

У Павлівській школі значна увага приділялася створенню освітнього середовища для навчання та розвитку учнів за допомогою уроків мислення на природі, кімнати казок, кімнати науки, острова чудес, саду здоров'я тощо. В. Сухомлинський закликав до створення продуманої системи сприятливого середовища в кожному куточку шкільного приміщення [4, с. 116–124]. Вивчення його педагогічної системи з питання створення та використання освітнього простору дає можливість вчителям для більш вдумливого її використання в сучасній початковій школі. Ця ідея педагога значно випередила свій час і посідає вагоме місце в сучасній Новій українській школі. Освітнє середовище передбачає мобільні робочі місця у класі для ефективно організації групової, дослідницької та проектної роботи учнів, зонування шкільного приміщення відповідно до потреб та інтересів дітей. Таке середовище забезпечує дітям можливість самостійно обирати види навчальної роботи, виявляти активність та ініціативність під час навчального процесу.

При цьому освітнє середовище, на переконання В. Сухомлинського, має бути насамперед здоров'язберезувальним. Піклування про здоров'я дітей було одним із важливих завдань Павлівської школи. Її директор писав: “Якщо виміряти всі мої клопоти і тривоги про дітей протягом перших чотирьох років навчання, то добра половина їх – про здоров'я” [2, с. 187]. Особливо актуальна ця ідея сьогодні, коли після закінчення початкової школи, за даними Міністерства охорони здоров'я України, 50 % школярів мають функціональні порушення різних систем організму, а 42 % – хронічні захворювання.

У сучасній початковій школі дуже гостро стоїть питання збереження не лише фізичного, а й психічного, духовного, соціального здоров'я дітей. Ідея В. Сухомлинського про емоційне благополуччя дитини у школі, забезпечення морально-психологічного комфорту, навчання учнів справлятися зі стресом і напругою є надзвичайно актуальною для сьогодення. Оздоровчий потенціал освіти повинен забезпечуватися сучасною початковою школою. Особливо важливим завданням нині є необхідність перетворити школу на безпечне місце, де немає насильства та цькування, а є повага до особистості кожної дитини. Із цим успішно справлялися в Павлівській школі.

На думку В. Сухомлинського, сама структура школи повинна відповідати фізичному стану дитини та бути дуже гнучкою. До розбудови початкової освіти він підходив діалектично – від “школи під голубим небом”, школи природи, чуттєвого, емоційно-конкретного сприйняття світу до школи як джерела духовності, культури й моральних цінностей [3, с. 159].

Видатний педагог використовував у власній практичній роботі багато інноваційних, творчих методів і прийомів навчання. Новаторськими авторськими здобутками В. Сухомлинського є «школа радості», уроки мислення серед природи, бесіди з людинознавства, психолого-педагогічний семінар, свято матері, написання казок та оповідань для дитячого читання тощо.

Для вчителів актуальними є методичні прийоми, які розвивають дитячу допитливість і розум, викликають радість пізнання (наприклад, “запитання – вузлики знань”, “читати книгу природи”, “думати про свої думки, думати про незрозуміле”, “розум дитини – у кінчиках її пальців”, “казковий період розумового виховання”, “мандрівки до джерел мислення і мови”, “дві програми навчання”, “навчальні діалоги”, “етична цінність оцінки вчителя” тощо). Окремо варто назвати проектні прийоми, одним із яких є “триста задач із живого задачника природи”, під час створення яких учні вчать самостійно розробляти зміст своєї навчальної діяльності [3, с. 249]. Завдяки використанню їх у практичній діяльності сучасні вчителі досягають значних результатів, чим підвищують якість початкової освіти та інтерес учнів до засвоєння знань.

Значну увагу В. Сухомлинський приділяв правильному використанню контрольно-оцінювальної функції навчального процесу. Він закликав учителів не маніпулювати своєю владою під час контролю й оцінювання, дуже обережно користуватися оцінкою. Учитель насамперед повинен помічати навчальні досягнення учнів, а не звертати увагу на недоліки в їх навчанні. У Новій українській школі продовжується розвиток ідей Василя Сухомлинського щодо цілей і функцій оцінювання.

Висновки. Отже, звернення до педагогічної спадщини В. Сухомлинського з позицій сучасних завдань Нової української школи показало, що його ідеї не втратили своєї значущості та актуальності в умовах перезавантаження змісту сучасної педагогічної науки з орієнтуванням на вимоги часу. Павлівська школа, яку очолював В. Сухомлинський, може бути концептуальною моделлю школи XXI століття, в основу якої покладені ідеї самоцінності дитинства, створення навчального середовища для розвитку та самореалізації особистості, визнання особливостей дитинства, що підтверджується досвідом роботи сучасних шкіл.

Використана література:

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи (документ ухвалений рішенням Колегії МОН України 27 жовтня 2016 р.). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / уклад. О. Сухомлинська. Харків : Акта, 2018. 540 с.
3. Сухомлинський В. Сто порад учителю. Київ : Радянська школа, 1988. 304 с.
4. Сухомлинський В. Павлівська середня школа. *Сухомлинський В. Вибрані твори* : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 7–390.

References:

1. Ministry of Education and Science of Ukraine (2016). *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly (dokument ukhvalenyi rishenniam Kolehii MON Ukrainy 27 zhovtnia 2016 r.)* [New Ukrainian School: conceptual foundations for high school reform (document approved by the decision of the Collegium of the Ministry of Education and Science of Ukraine October 27, 2016)]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
2. Sukhomlynskyi, V. (2018). *Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to the children]*. Kharkiv: Akta [in Ukrainian].
3. Sukhomlynskyi, V. (1988). *Sto porad uchytelevi [One hundred tips for the teacher]*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
4. Sukhomlynskyi, V. (1977). *Pavlyska serednia shkola [Paul's High School]*. *Sukhomlynskyi V. Vybrani tvory (in 5 vol.)*. Kyiv: Radianska shkola, vol. 4, pp. 7–390 [in Ukrainian].

Sevastyuk M. S., Slabko V. M. Modern primary school in educational dimensions of Vasyl Sukhomlinsky.

A comparative analysis of the changes that are taking place in the modern Ukrainian elementary school and related to the implementation of the concept of strategic development of Ukrainian education “New Ukrainian School”, with the main provisions of V. Sukhomlinsky regarding the purpose, content, features of organization of elementary education in Pavlysk school.

The paper states that the educational process should be based on the personal approach to each student, since children have individual psycho-physiological features, spiritual needs that make it impossible to standardize it.

The cycles of elementary education, which are made on the basis of theoretical and pedagogical foundations of V. Sukhomlinsky; are characterized by the features of zoning classes, which provide the opportunity to properly organize the necessary creative cooperation; the specificity of integration as a means of developing general and subject competencies, which are mandatory harmonious development of the individual; the need to update the system of assessment of students' knowledge, which should focus on the success of children, contribute to the development of motivation to improving learning outcomes.

It is argued that the main task of the teacher – to create a positive atmosphere during the study, which allows students not only to accumulate knowledge, but also to enjoy the process of their acquisition, to produce the necessary practical skills, successfully realize themselves in adulthood, successfully overcome life's difficulties.

It is proved that V. Sukhomlinsky's ideas about the purpose, general approaches to the organization of learning through the activity approach and the cross-curricular organization of the content of learning, the creation of an educational environment for the organization of cognitive activity of students, approaches to the evaluation of students' educational achievements, have been further developed in the modern conceptual provisions of the New Ukrainian Schools.

Key words: *humanism, child-centeredness, competence approach, educational environment, health-saving function of education, integration of educational content, innovative teaching methods.*

УДК 37.036:374.3

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.51>

Сирожко О. В.

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ ОРКЕСТРІ НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ

У статті розглядається роль мистецтва, зокрема музичне та народно-інструментальне виконавство, як фактор музично-естетичного виховання підлітків. Проаналізовано сутність поняття «музика» як виду мистецтва, окреслено наукові підходи до визначення музично-естетичного виховання. Особлива увага приділена технологіям, спрямованим на всебічний розвиток вихованців таких колективів, як дитячі оркестри народних інструментів. Розглянуто особливості підліткового віку. Здійснено аналіз педагогічних ідей проблеми музично-естетичного виховання загалом та окремих її аспектів. Автор розглядає питання, пов'язані з формуванням інтересу до народно-інструментального виконавства підлітків. Аналізуються праці провідних науковців, які дають уявлення про сучасний рівень проблеми розвитку пізнавального інтересу школярів та їх особистісно-орієнтованого навчання. Визначена сутність інтересу до народно-інструментального виконавства та оркестрів народних інструментів. Показано значення створення нових освітньо-виховних моделей, перегляду змісту навчально-дидактичних матеріалів, форм і методів навчання й виховання молодого покоління в дитячих оркестрах народних інструментів для сприйняття музики та розвитку естетичного смаку. Розглянуто умови, методи, засоби й форми навчання та виховання в дитячих оркестрах народних інструментів. Показано, що ефективність впливу музики на дитину залежить від певного рівня її музичної освіченості, музично-слухового досвіду, що досягається як у процесі шкільного навчання, так і шляхом сімейного виховання, залучення дітей до музичного мистецтва в гуртках, студіях тощо. Визначено, що музично-естетичне виховання й є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки та практики. Саме багатогранність музично-естетичної діяльності підлітків і різноманітні форми роботи в таких колективах, як оркестри народних інструментів, є домінуючою в музично-виховному процесі і стимулюють розвиток творчої особистості. Автор зазначає, що колективна гра в оркестрі народних інструментів є одним зі шляхів, який сприяє вихованню музичної культури, естетичного смаку та формуванню ціннісних орієнтацій підлітків, а також становленню духовної особистості, що стимулює потребу в самореалізації.

Ключові слова: музично-естетичне виховання, музичне мистецтво, музична культура, підлітковий вік, народно-інструментальне виконавство.

Мистецтво в усій різноманітності його видів і жанрів є каталізатором творчого потенціалу особистості, воно здатне не тільки змінювати психічний стан людини, а й характер і мотиви її діяльності. Відображаючи цілісність буття, мистецтво сприяє цілісному сприйняттю світу. Його виховне значення зумовлене психологічними особливостями впливу на людину, перетворення зовнішніх культурних смислів у внутрішні, особистісні. Під час спілкування людини з твором мистецтва діють психологічні механізми емоційного уподібнення, співпереживання [7, с. 62]. Діючи на глибинні психологічні механізми людських емоцій, мистецтво активно впливає на особистість, збагачуючи її духовний і моральний потенціал. Воно є одним із вирішальних засобів виховання духовності [9, с. 138].

Мета статті – розглянути роль мистецтва, зокрема музичного та народно-інструментального виконавства, як фактор музично-естетичного виховання підлітків.

Музика (від грец. *Musike* – мистецтво муз) – вид мистецтва, художні образи якого створюються завдяки звукам. Музичний образ позбавлений смислової конкретності слова та візуальної природи архітектурного, скульптурного, живописного, хореографічного, театрального й кінематографічного мистецтв. Музика – найбільш абстрактний вид мистецтва.

Серед інших різновидів мистецтва музика посідає особливе місце. Вона відіграє провідну роль у формуванні духовності людини, є носієм високих цінностей і сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери дитини та її духовному збагаченню. Музика посідає особливе місце серед інших різновидів мистецтв, тому що спроможна розкривати складні духовні процеси свого часу, виконуючи роль найтоншого емоційно-психологічного барометра суспільства. Музичні образи, позбавлені зображальної предметності й словесної конкретності, приваблюють і захоплюють своєю ширістю, емоційністю, ідеальністю. Без музики неможливо повноцінне виховання людини. «Мелодія передає найтонші відтінки почуттів, недоступні слову. Музика починається там, де кінчається слово» – казав В. Сухомлинський [10, с. 25].

Отже, не дивно, що вплив музики на становлення особистості, передусім підліткової молоді, величезний. Вона посідає значне місце в системі загальної та музично-професійної освіти, єдиною метою якої є виховання особистості, котра володіє не тільки знаннями та навичками, а й багатим внутрішнім світом.

Музика завжди впливає на людину в єдності змісту й форми, у її безпосередній цілісності. Зміна музичного звучання викликає в слухача нове переживання, що виникає внаслідок сприйняття музичних образів, створених за допомогою певних засобів виразності. Деякі з них виражені яскравіше й домінують, але, перебуваючи в різноманітних гармонічних комбінаціях, вони завжди впливають на людину саме у своєму комплексі. Музика потребує від сприймаючого здатності відчувати красу мистецьких образів та осмислювати свої переживання. Сприйняття музики тісно пов'язане із завданням формування музично-естетичного смаку. Проблема виховання естетичного смаку – одна з найважливіших сторін естетичного виховання.

Від рівня розвитку естетичного смаку залежить повноцінність сприйняття мистецтва, проникнення в його ідейно-художню сутність.

На проблему музично-естетичного виховання загалом і на окремі її аспекти вказували в працях Л. Коваль, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Лобова, О. Матюшкін. Загальнонаукове й теоретичне значення мають філософські праці авторів, у яких розглядається естетична культура та виховання особистості в цілісній структурі, таких як А. Арнольд, Ю. Афанасьєв, Е. Баллер, Т. Домбровська, І. Зязюн, М. Каган, Н. Крилова, Ю. Лукін, В. Межуєв, В. Разумний, О. Семашко, У. Суна, С. Уланова. Теоретико-методичним розробленням проблем музично-естетичного виховання та особливостей музичного сприймання займалися Н. Аніщенко, О. Ростовський, М. Субота. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях визначено шляхи й умови формування творчих здібностей та естетичного виховання підлітків у різних видах діяльності: музичній (В. Лабунець, В. Рагозіна, Г. Рігіна); музично-ігровій (О. Борисова, Н. Велугіна); музично-ритмічній (Н. Георгян); музично-сценічній (О. Хижна); естетично-оцінній (Д. Джола, А. Щербо, Л. Коваль).

Музично-естетичне виховання спрямоване загалом на виховання емоційного ставлення до музики шляхом «переведення з галузі незначних і незрозумілих або тих, які мають негативну значимість у силу своєї «незрозумілості» і складності, в розряд естетично значимих, емоційно усвідомлених» [3, с. 37]. Отже, сприйняття – це не пасивне копіювання миттєвої дії, а живий творчий процес пізнання.

Значну увагу ранньому музичному вихованню приділено й у педагогічній діяльності представника вільного виховання, педагога, філософа, лікаря Марії Монтесорі. Жоден день у школі М. Монтесорі не обходився без пісень, танців, музики, так як музичне виховання, на її думку, дуже близько співвідноситься з природними потребами дитини.

Видатний учений-педагог В. Сухомлинський також наголошував, що музичне виховання дитини потрібно починати з раннього дитинства. Саме цей період є тим оптимальним віком, коли закладається інтерес до музики, який повинен стати рисою характеру, натури людини. За спостереженням В. Сухомлинського: «Без музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини». У його педагогічній концепції музиці відводиться провідна роль у формуванні гуманістичних основ особистості. Він уважав, що «культура виховного процесу в школі багато в чому визначається тим, наскільки насичене шкільне життя духом музики. Як гімнастика випрямляє тіло, так музика випрямляє душу людини» [10, с. 378].

Особливу роль у музичній освіті відіграють педагогічні концепції Карла Орфа й Золтана Кодая. Ці музичні педагоги вважали, що музична уява, починаючи з елементарного рівня, накопичується по мірі загального дозрівання особистості й тому важливо стежити, щоб музичний розвиток не відставав від загального розвитку. Результатом музично-педагогічної практики К. Орфа став знаменитий «Шульверк» [6] – унікальна школа для виховання дітей за допомогою музики, вся система занять у якій будується на інтеграції руху, співу та гри на спеціально створених дитячих музичних інструментах. Педагогічна концепція К. Орфа полягає у:

- творчому процесі навчання за принципом «від простого до складного»;
- поєднанні музики, руху, слова;
- вихованні почуття ритму;
- високій руховій активності;
- використанні музичного фольклору;
- сприянні розв'язанню низки комунікативних і соціальних завдань.

Видатний громадянин свого часу Дмитро Кабалевський представив не тільки яскравий образ уроку музики, а й образ Учителя, який «повинен любити музику як живе мистецтво, що йому самому приносить радість. Учителю має ставитися до музики з хвилюванням і ніколи не забувати, що не можна викликати в дітях любов до того, чого не любиш сам» [5]. Д. Кабалевський у музичній системі наголошував, що основним завданням музичного виховання є не стільки навчання, скільки вплив засобами музики на духовний світ дитини. Заняття музики підпорядковані основним морально-етичним принципам, спонукаючи дитину до відчуття прекрасного.

Хочеться звернути особливу увагу на ідеї видатних українських композиторів, теоретиків Василя Верховинця та Миколи Леонтовича, в яких обґрунтована система подачі музичного матеріалу (теоретичного і практичного) від простого до складного, де пісня розглядається в тісному взаємозв'язку з рухами, використанні ритмічних вправ. М. Леонтович розробив власну систему показу мистецького матеріалу, що ґрунтувався на співвідношенні світлотіней і кольорів із музичними звуками, він прагнув не тільки викликати в дітей інтерес до музики, а й залучити їх до самостійної творчості. У збірці «Весняночка» В. Верховинець обґрунтував значення музичної гри для естетичного впливу на вихованців, розвитку в них творчого потенціалу та музичних здібностей.

Величезну роль у вихованні підростаючої молоді відіграє народно-інструментальна творчість. Народна музика має особливе значення, тому що вона доступна і близька кожному із раннього дитинства. Крім цього, народна музика розвиває всі види художнього інтересу засобами імпровізаційності, творчого характеру, різноманітності колективного виконавства, використання фольклорного матеріалу, який зрозумілий і доступний дітям. «Як комплексне етнічне й соціально-демографічне поняття, тобто традиційно існуюче в цьому етнічному та соціокультурному середовищі, адресоване широким масам і придатне для вирішення найважливіших завдань розвитку духовної культури суспільства, народний інструмент є невід'ємним елементом

усієї народної творчості. А вона включає не тільки фольклор – мистецтво усної природи, а і усю сферу аматорства (як неорганізованого, так й організованого в художню самодіяльність)» [8, с. 10].

Пропаганда кращих зразків народної музики – справа винятково важлива. Визначальне значення народна музика мала й у прогресивних поглядах українських композиторів-педагогів, а саме: М. Лисенка, Ф. Колеси, М. Леонтовича, К. Стеценка, П. Козицького, С. Людкевича та багатьох інших. Думка М. Лисенка, яка пройшла більше ніж через століття в педагогічній діяльності вітчизняних корифеїв музичного виховання, є дуже актуальною й сьогодні: «Наша пісня в широкому світі європейському занадто молода, свіжа, нова – їй належить будучина. А поки що вчіться на сірій свитині, на грубій сорочці, на дьогтяних чоботях: там бо душа божа сидить» [8, с. 40].

Важлива роль музично-естетичного виховання належить навчанню та виконавству на народних інструментах. Воно насамперед спрямоване на збереження національного музичного фольклору, засвоєння й відтворення музичного досвіду людства й тим самим на розвиток національної самосвідомості учнів. Завдяки тембровому багатству та виражальним можливостям народних інструментів, спроможності легко об'єднувати виконавців в ансамблі, цей вид музичної діяльності мобілізує творчі здібності й розвиває музичні смаки. І це зумовлено ще тим, що народно-інструментальне мистецтво своєю високою ідейністю і духовністю здатне позитивно впливати на емоційно-ціннісне ставлення дітей до своїх національних традицій. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування у вихованців інтересу до народно-інструментального виконавства, що стимулює потребу учнів у самореалізації.

Випробуваням засобом музичного виховання, розвитку музичного й естетичного смаку учнів є колективне навчання гри на народних інструментах.

Зміст роботи таких колективів спрямований на всебічний розвиток вихованців, тому в ньому передбачено:

- отримання знань із теорії та практики музичного мистецтва з використанням Інтернет-ресурсів, відвідування мистецьких музичних заходів, концертів, музеїв тощо;
 - вивчення музичної грамоти;
 - ансамблеву гру;
 - просвітницьку та концертну діяльність;
 - профорієнтаційну діяльність.
- У роботі оркестру народних інструментів допускається:
- розкриття змісту і структури музично-естетичного виховання та народно-інструментального виконавства вихованців;
 - удосконалення форм і методів навчальної та виховної роботи;
 - використання в грі на інструментах різних видів діяльності та способів мислення;
 - проява гнучкості, оперативності, мобільності в педагогічному керівництві колективом;
 - визначення критеріїв, показників музично-естетичного виховання та народно-інструментального виконавства дітей.

У дитячому оркестрі народних інструментів грають переважно діти підліткового віку. Культура особистості, яка розвивається завдяки накопиченню соціально-художнього досвіду, формується залежно від інтенсивності єднання з якісними художніми, у тому числі й музичними, творами. Але музично-естетична культура залежить не тільки від якості творів, а й від індивідуальних особливостей дітей. Музика для більшості підлітків, які не отримують освіти в музичних школах, є явищем духовно спонтанним, бажанням приєднатися до музики як явища культури. Перший імпульс цього явища емоційний. Молоді люди часто наслідують модні стилі західної музики, не розуміючи смисл твору. Звідси виникає стан суспільства, коли культурні цінності норми відсутні. Тому формування музично-естетичної культури підлітків набуває ідеологічного й політичного значення [2].

Особливої значущості музично-естетичне виховання набуває в підлітковому віці ще й тому, що в цей період відбувається усвідомлення загальної картини світу та себе як розумної та діючої особистості. Підлітковий вік характеризується різким піднесенням життєдіяльності й глибокою перебудовою організму. У підлітковому віці формуються перші переконання особистості, в цей час відбувається інтенсивне її формування. Психолого-педагогічною характеристикою дітей підліткового віку є зосереджування на внутрішньому житті, вони прагнуть усвідомити свої стосунки з колективом однолітків [4, с. 125].

У цей період у дітей активізуються процеси самовизначення, самопізнання, визначення особистих етико-естетичних поглядів і суджень, оцінок, засвоєння соціально прийнятих норм поведінки. У своїх взаєминах підлітки стають активнішими, а їхня діяльність у всіх сферах – усе більш усвідомленою. Їм притаманні глибина переживань, виявлення індивідуальних смаків, уподобань.

Формування духовних потреб у цей період здійснюється через вплив музичного мистецтва. Його функції, такі як освітня-розвивальна та ціннісно-виховна, набувають у свідомості дитини інтегрованого значення.

Формування в школярів певної системи музично-естетичних уявлень, поглядів, які зможуть допомогти їм виробити в собі критерії естетичних цінностей, готовність і вміння вносити елементи прекрасного у своє життя, починається зі сприймання оточуючого. Підлітки – це «благодатний ґрунт» для засвоєння духовних надбань суспільства. Музична культура – інструмент у формуванні естетичних ідеалів і цінностей майбутніх громадян суспільства, їхнього художнього мислення, системи спеціальних знань і поглядів. Саме в підлітковому віці потрібно формувати світоглядні принципи особистості й визначати її культурний рівень [2].

У формуванні музичної-естетичної культури важливу роль виконує розвиток музичного смаку, до якого входить бажання досягнути музику на розумовому рівні, дізнатися про її різноманітності, геніальних композиторів і виконавців, музичні інструменти, які створювалися протягом багатьох років по всьому світу. З раннього віку дитини необхідно створювати умови для розвитку основ її музичної культури. Важливо, щоб із раннього віку діти вчилися ставитися до музики не тільки як до розваги, а і як важливого явища духовної культури. Нехай це розуміння буде примітивним, але воно значуще для особистості. Тобто, якщо в процесі музичної діяльності буде розвинута музично-естетична свідомість дитини, це позначиться на її майбутньому розвитку, духовному становленні.

Народні інструменти посіли помітне місце на професійній сцені й у художній самодіяльності. Деякі віртуози-інструменталісти, ансамблі й оркестри народних інструментів користуються зараз справді світовою славою. Уже стало традицією проведення конкурсів молодих виконавців на народних інструментах у багатьох містах, а також на всеукраїнському та міжнародному рівнях. Уже давно застарів погляд на народні інструменти як на примітивні, «другоякісні» порівняно з іншими концертними інструментами. Створено багатий репертуар для народних інструментів, у якому поряд із оригінальними творами значне місце посідають перекладення класичної музики вітчизняних і зарубіжних композиторів. Отже, можна сміливо стверджувати, що рівень сучасного виконавства на народних інструментах високий.

Створено чітку систему професійного навчання гри на народних інструментах, що дає можливість задовольнити потребу у кваліфікованих кадрах виконавців, педагогів, керівників колективів. Школи естетичного виховання становлять початкову ланку цієї системи, однак саме тут закладається фундамент загальної культури майбутніх артистів, педагогів, любителів музики.

Висновки. Культурно-освітня соціалізація особистості передбачає таке «вростання» особистості в культуру, освіту, науку, мистецтво, щоб задовольнити її потреби в гармонії зі спільними інтересами свого народу, всього цивілізованого світу, щоб навчитися підкоряти свої дії, вчинки, наміри моральним, духовним вимогам культурного цивілізованого середовища.

Становлення духовної особистості передбачає соціокультурний процес впливу суспільства на людину; з іншого боку, це й форма духовно-інтелектуальної активності особистості, яка вибірково, критично, творчоперетворювально освоює нові суспільні ролі, цінності, осмислює духовно-інтелектуальний досвід попередніх поколінь у нових соціально-економічних, духовно-інтелектуальних умовах.

Отже, музичне мистецтво навіть у разі побіжного огляду вражає своєю складністю й багатогранністю. При цьому згадується вислів відомого німецького філософа О. Шпенглера, який уважав музику вищою формою людського пізнання.

Використана література:

1. Адорно В. Теодор. Эстетическая теория: учебник. Москва, 2001. 527 с.
2. Бітаєв В. А. Мистецтво як універсальний фактор формування естетичної свідомості. *Молодь у сучасному світі: морально-естетичні та культурологічні виміри*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 4 жовт. 2001 р. Київ, 2001. С. 211–214.
3. Демянчук О. Н. Формування музично-естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи: навчально-методичний посібник. Київ, 1996. 56 с.
4. Изард К. Е. Психология эмоций: учебник. Москва, 2002. 464 с.
5. Кабалеvський Д. В. Идейные основы воспитания. *Советский композитор*. 1973. № 7. С. 23–24.
6. Орф К. Методика викладання. URL: <http://www.wood-toy.ru> (дата звернення: 21.10.2014).
7. Кондратенко Г. П. Сутність та структура естетичного світосприйняття особистості у психолого-педагогічному аспекті: навчально-методичний посібник. Луганськ, 2003. 184 с.
8. Лисенко М. В. Народні інструменти на Україні: навчально-методичний посібник. Київ, 1999. 63 с.
9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: монографія. Київ: ЗНУ, 2008. 274 с.
10. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 5: Щоб душа не була пустою. 473 с.

References:

1. Adorno V. Teodor. Esteticheskaya teoriya: pidruchnyk. Moskva, 2001. 527 s.
2. Bitaiyev V. A. Mystetsvo yak universalnyi factor formuvannya estetichnoi svidomosti. *Molod u suchasnomu sviti: moralno-estetychni ta kulturni vymiry*: materialy vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 4 zhovt. 2001 r. Kyiv, S. 211–214.
3. Demianchuk O. N. Formuvannya muzychno-estetychnykh interesiv zahalnoosvitnoi shkoly: navch.-metod. posib. Kyiv, 1996. 56 s.
4. Izard K. E. Psykholohiia emotsii: pidruchnyk. Moskva, 2002. 464 s.
5. Kabalevskii D. V. Ideynye osnovy vospitaniya. *Sovetskiy kompozitor*. 1973. № 7. S. 23–24.
6. Karl Orf. Metodyka vykladannya. URL: <http://www.wood-toy.ru> (data zvernennia: 21.10.2014).
7. Kondratenko H. P. Sutnist ta struktura estetychnoho svituspriyniata osobystosti u psykholoho-pedahohichnomu aspekti: navch.-metod. posib. Luhansk, 2003. 184 s.
8. Lysenko M. V. Narodni instrument na Ukraini: navch.-metod. posib. Kyiv, 1999. 63 s.
9. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva: monohrafiia. Kyiv: ZNU, 2008. 274 s.
10. Sukhomlynskyi V. O. Yak vykhovaty spravzhniu liudynu: v 5 t. Kyiv: Radianska shkola, 1976. T. 5: Shchob dusha ne bula pustoiu. 473 s.

Syroiezhko O. V. Musical and aesthetic education of adolescents in the children's orchestra of folk instruments

The article deals with the role of art, in particular musical and folk instrumental performances, as a factor in the musical and aesthetic education of adolescents. The essence of the concept «music» as an art form is analyzed, scientific approaches to the definition of musical and aesthetic education are outlined. The article devotes particular attention to technologies aimed at the comprehensive development of pupils of such groups as children's orchestra of folk instruments. Features of adolescence are considered. The analysis of pedagogical ideas of the problem of musical and aesthetic education in general and its separate aspects is carried out. In this work the author considers issues related to the formation of interest in the folk instrumental performance of adolescents. The works of leading scientists who give an idea of the current level of the problem of developing pupils' cognitive interest and their personality-oriented learning are analyzed. The essence of interest in folk instrumental performances and orchestras of folk instruments is determined. The article shows the importance of creating new educational and educational models, reviewing the content of educational and teaching materials, forms and methods of teaching and upbringing the younger generation in folk instruments for children's orchestras for the perception of music and the development of aesthetic taste. Conditions, methods, means and forms of education and education in folk instruments orchestras are considered. It is shown that the effectiveness of the influence of music on a child depends on a certain level of musical education, musical and auditory experience, which is achieved, both in the process of school education, and through family education, involving children in musical art in circles, studios, and the like. The article determines that musical and aesthetic education is one of the topical problems of modern pedagogical science and practice. It is the multifaceted musical aesthetic activity of adolescents and diverse forms of work in such groups as folk instruments orchestras are the dominant in the musical education process and stimulate the development of the creative personality. The author notes that the collective game in the folk instrument orchestra is one of the ways that promotes the education of musical culture, aesthetic taste and the formation of value orientations of adolescents, thereby contributing to the formation of a spiritual personality that stimulates the need for self-realization.

Key words: musical aesthetic education, musical art, musical culture, teenage age, folk instrumental performance.

УДК 001.817:37.01.4«2000/2007»

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.52>

Сич Т. В.

АНАЛІЗ ТЕМАТИКИ ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ, ЗАХИЩЕНИХ У 2000–2007 РОКІВ

Присвячена аналізу тематики дисертацій, захищених у період 2000–2007 рр., у яких досліджуються проблеми управління освітою. За результатами цього аналізу надана характеристика проблемного поля досліджень як показника розвитку теорії управління освітою періоду 2000–2007 рр., прослідковано формування напрямів досліджень у цей період залежно від соціально-економічних, політичних умов розвитку суспільства, вітчизняного законодавства, вітчизняної системи освіти тощо.

Здійснений аналіз дослідницької проблематики більше ніж 120 дисертацій, захищених в Україні протягом 2000–2007 рр., дав можливість зробити висновок про особливості розвитку теорії управління освітою у визначений період. Аналізу підлягали як дисертації педагогічних спеціальностей, так і дисертації інших наукових галузей, присвячені дослідженню різних аспектів управління освітою. У статті проаналізовано світові та вітчизняні тенденції розвитку вітчизняної освіти й управління освітою. З'ясовано відповідність предметного поля теорії управління освітою чинним освітнім та управлінським парадигмам. Аналіз розширення тематики наукових досліджень у цей період дав змогу визначити напрями поглиблення знань щодо об'єктів і явищ у галузі управління освітою в межах чинної парадигми в цей період. Виокремлено дослідну тематику, яка зумовлює виникнення нової парадигми. Розглянуто відповідність дослідної тематики дисертацій щодо об'єктивних соціальних потреб, світових тенденцій розвитку освіти й теорії управління і стратегій розвитку вітчизняної освіти. Визначено перспективні напрями, які недостатньо розроблялися науковцями в досліджувані роки та мають стати векторами розвитку проблемного поля наукових досліджень у наступний період розвитку вітчизняної теорії управління освітою.

Ключові слова: наукові дослідження, розвиток наукової теорії, теорія управління освітою, напрями досліджень, тематика дисертацій.

Для дослідницької діяльності характерним є спирання на накопичені раніше знання, розвиток попередніх наукових ідей і теорій, які є методологічним орієнтиром. Проте від того, як швидко та обґрунтовано теорія управління освітою реагує на виклики сьогодення, залежить якість освіти й суспільного життя. Розвиток теорії управління освітою значною мірою залежить від того, як формується дослідницька проблематика, наскільки вона відбиває загальні тенденції розвитку науки, освіти зокрема. Для кожного етапу розвитку теорії управління освітою характерна концентрація уваги науковців на певних аспектах управління освітою. Аналіз дослідницької проблематики дисертацій у галузі управління освітою допоможе скласти уявлення про особливості її розвитку, про те, наскільки дослідна тематика в певні періоди розвитку теорії управління освітою відповідає об'єктивним соціальним потребам, світовим тенденціям і стратегії розвитку вітчизняної освіти тощо.

Ґрунтовний аналіз семантичного спектра назв публікацій і дисертацій з проблем управління загально-освітньою школою в другій половині ХХ століття здійснено в дисертаційному дослідженні на здобуття

наукового ступеня доктора педагогічних наук О. Адаменко «Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ ст. (1950–2000 рр.)» [1] і в кандидатській дисертації А. Димитрієва «Розвиток теорії внутрішкільного управління в Україні в другій половині ХХ століття» [3]. У кандидатській дисертації І. Ситар «Розвиток теорії та технологій управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні (1991–2016 роки)» [5] досліджується цей самий напрям у період з 1991 р. до 2016 р. У роботі Н. Васиньової «Розвиток теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)» [4] розглядаються публікації та дисертації з проблем управління ЗВО. Нею аналізується тематика досліджень під шифром спеціальності 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою», які захищалися з 2008 р. Поза увагою науковців залишається управління дошкільною, позашкільною, професійно-технічною освітою. Отже, у науковій літературі відсутній комплексний аналіз тематики досліджень із проблем управління освітою 2000–2007 рр.

Мета статті – характеризувати проблемне поле теорії управління освітою періоду 2000–2007 рр. за результатами аналізу тематики дисертаційних досліджень із проблем управління освітою, захищених у ці роки.

Для кожного етапу розвитку теорії управління освітою характерна концентрація уваги науковців на певних аспектах управління освітою, що зумовлено значною мірою соціально-історичними чинниками. У 2000–2007 рр. продовжується поширення методології системного підходу, впровадження здобутків загальної теорії менеджменту до управління в галуззі освіти, пошук інноваційних засобів керівництва закладами освіти в ринкових умовах та адаптація вітчизняної освітньої системи до європейської системи освіти. Поширення набувають ідеї західних фахівців менеджменту, праці яких видаються в цей період, а саме: роботи з менеджменту П. Друкера, Р. Дафта, Е. Тоффлера, зі стратегічного менеджменту А.А. Томпсона та А. Стрикленда, Дж. Минцберга Генрі, Д. Сазерленда, праці, присвячені розвитку кар'єри менеджера, Л. Якокка, У. Новак, організаційній поведінки Джеймс Л. Гібсон, мотиваційна теорія А. Маслоу, робота з керування освітою Марка Е. Генсона та ін. Ці праці вплинули на розвиток теорії управління освітою як інформаційне джерело щодо нових ідей, що призвело до розширення дослідної проблематики, введення нових понять, а також сприяло вивченню зарубіжного освітнього досвіду й узагальненню національного досвіду розвитку та організації освіти.

Тенденції розвитку вітчизняної освіти й управління освітою розглянуто в дисертаціях на здобуття звання доктора педагогічних наук О. Адаменко, І. Курляка, Н. Протасової, Г. Кловак, В. Курило, у 15 кандидатських дисертаціях. Довід організації освіти в країнах Європейського Союзу висвітлено в докторських дослідженнях Т. Десятова, О. Матвієнко, вивченню світового освітнього досвіду присвячено 18 кандидатських дисертацій спеціальності 13.00.01. У дисертації доктора філософських наук Д. Дзвінчука «Сучасні тенденції розвитку та управління освітою» проаналізовано доцільність застосування до подальшого розвитку вітчизняної системи освіти. Під час вибору моделі освітніх реформ, на його думку, пріоритетною повинна стати законодавчо-демократична модель. Розвиток вітчизняної системи освіти він визначає як шлях поєднання національних здобутків з найбільш удалими досягненнями провідних європейських держав [2]. У докторському дисертаційному дослідженні О. Адаменко визначено тенденції, які відбивають розвиток теорії управління освітою, а саме: орієнтацію досліджень на логіку розвитку науки, яка відображає об'єктивні соціальні процеси й тенденції розвитку світової педагогічної науки; спрямованість досліджень на створення варіативних моделей управління освітою; розвиток теорій від вивчення та узагальнення досвіду роботи, виконання окремих, локальних, дрібних досліджень до випереджаючого розроблення цілісних теоретичних моделей управління навчальними закладами; обґрунтування орієнтації управління на створення умов для забезпечення реалізації мети навчально-виховного закладу; поширення системних досліджень, у яких вирішуються комплексні проблеми управління освітою; орієнтація на світові досягнення педагогічної науки й світові тенденції розвитку освіти [1]. Розглянемо, наскільки ці тенденції реалізовувалися у вітчизняних дослідженнях проблем управління освітою дослідного періоду.

Одним із провідних напрямів, який активно розроблявся науковцями, є демократизація управління. Висвітленню таких питань демократизації управління, як децентралізація управління, організація діяльності педагогічних рад, присвячено 2 кандидатські дослідження. Поширення набуває напрям щодо управління інноваційними процесами в освіті, що відбивається в 4 докторських дослідженнях (О. Попова, Л. Даниленко, Л. Ващенко, В. Докучаєва), 6 кандидатських дослідженнях, у більшості яких розглядається розвиток інновацій, теоретико-методологічні засади та система управління інноваціями в загальній середній освіті. Винятком є ґрунтовне дослідження В. Докучаєвої, у якому проблема управління інноваціями розглядається на рівні управління освітніми системами. Розвитку набуває проблема управління якістю освіти, якій присвячено 4 кандидатські педагогічні дослідження. Необхідно відмітити ґрунтовне докторське дослідження доктора філософських наук В. Вікторова, у якому здійснено соціально-філософський аналіз проблеми управління якістю освіти. Багато питань з управління освітою починають розглядатися з погляду управління якістю та як інструментарій, механізми управління якістю або фактори якості освіти. Так, у численних роботах моніторинг освіти, формування та навчання педагогічних кадрів, керівної команди, інформатизація управління вивчаються як фактори або механізми управління якістю освіти. У центрі уваги залишається діяльність керівника закладу освіти та навчання й управління розвитком професійних керівних кадрів освітньої галузі, що відбивається в 11 кандидатських дисертаціях, одній докторській (Т. Сорочан), у яких

порушуються питання оцінювання ефективності управлінської діяльності, атестації, розвитку управлінської культури, професіоналізму та управлінських компетенцій. Зменшується увага до управління підготовкою й розвитком педагогічних кадрів, проте цьому питанню присвячено 2 ґрунтовні докторські дослідження Г. Кловак, В. Олійника. Активно розробляються питання пошуку нових технологій управління. Поширення набуває адаптивне управління закладами загальної середньої освіти, яке висвітлено в докторському дослідженні Г. Єльнікової. Особливості застосування цього підходу в управлінні закладами загальної середньої освіти різних типів розкрито в 3 кандидатських дисертаціях. Персоналізованому підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи присвячено докторське дослідження Т. Рогової, яке здійснено на стику проблем управління школою та соціальної психології. Поодинокі кандидатські дисертації присвячено програмно-цільовому управлінню, системному підходу до управління. Поширення набуває започаткований у ХХ столітті напрям щодо впровадження гуманістичних принципів в управління освітою, що відображено в докторському дослідженні Л. Оніщук та кандидатському дослідженні Л. Вознюк.

У цей період відбулося усвідомлення на державному рівні значення інформатизації всіх інституцій суспільства як обов'язкова умова його розвитку, що знайшло прояв у законодавчо-нормативних документах і в Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 рр., прийнятій у 2005 р. Це викликало активізацію досліджень проблем інформатизації управління закладами освіти (4 кандидатські дисертації). Продовжуються дослідження різних напрямів управлінської діяльності. Управлінню навчальним процесом присвячено 6 кандидатських дисертацій. Також у центрі уваги науковців залишається таке важливе питання, як управління науково-методичною, науково-дослідною діяльністю закладів освіти, що відображається в 3 кандидатських дисертаціях і 2 ґрунтовних докторських дослідженнях (О. Микитюк, Г. Кловак). Знову з'являються дослідження управління вихованням як окремої проблеми, різні аспекти якої розкрито в 3 кандидатських дослідженнях. У дисертації А. Ржевської розглядається управління процесом виховання студентів вищого педагогічного закладу освіти, С. Шевченко обґрунтовує систему управління виховною роботою зі школярами в регіоні, В. Гнатюк вивчає модель національного виховання. В останній роботі набуває розвитку напрям національних ідей і національної школи, започаткований у 90-ті рр. ХХ століття.

Серед напрямів досліджень, які також окреслилися в 90-ті рр., можна відзначити психологічні аспекти управління і стратегічне управління закладами освіти. Стратегічне управління закладами освіти розкрито у статтях і книгах, дисертаційні дослідження цієї проблеми відсутні. Психологічні аспекти управління досліджуються науковцями в галузі психологічних наук. У цей період захищається ґрунтовна докторська дисертація Л. Карамушки «Психологічні основи управління закладами середньої освіти», кандидатська дисертація Г. Кот «Формування психологічної культури керівників загальноосвітніх шкіл у системі післядипломної освіти».

У дисертаціях наявна тематика щодо планування, педагогічного аналізу, контролю, яка характерна для ХХ століття, відбиває авторитарну парадигму управління. Поширення набуває висвітлення нових управлінських завдань: управління аналітико-експертною діяльністю й моніторингом у системі освіти, проектування, моделювання освітньої діяльності закладу, які відбивають формування нової управлінської парадигми. Не здійснено в цей період цілісного розгляду проблеми управління кадрами закладу освіти, окремі її аспекти порушуються в працях з управління освітою. У посібниках з освітнього менеджменту також з'являється нова проблематика щодо формування організаційної, корпоративної культури, маркетингу в освіті, проте дисертації з педагогічних спеціальностей за цією проблематикою відсутні. Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу розглянуто в дослідженні на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук Б. Братаніч.

Зі 124 захищених у цей період дисертацій із педагогічних спеціальностей, у яких розглядаються проблеми управління освітою, розвитку освіти, 45 присвячено різним аспектам управління закладами загальної середньої освіти й розвитку середньої освіти, що становить 36 % від загальної кількості, з них 10 – ґрунтовні докторські дослідження. Три кандидатські дисертації присвячено управлінню інтернатами, три – ліцеям і коледжами, дві – початковій школі та дві – проблемам управління сільською школою. Знизилася увага до інститутів післядипломної освіти порівняно з 1990-ми роками, у які ця тематика розглянута в 10 кандидатських дослідженнях. У 2000–2007 рр. ця проблематика досліджується тільки в 4 кандидатських дисертаціях й в одному докторському дослідженні Т. Сорочан, у якому висвітлюється розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. По три кандидатські дослідження присвячено управлінню дошкільною та позашкільною освітою. Поодинокі дослідження висвітлюють управління освітою на районному рівні, діяльність міських органів управління освітою, розвиток регіональної системи освіти. Відсутні дослідження управління науково-методичними установами.

Набуває поширення дослідження організації неперервної освіти як перспективний напрям, який почали розробляти теж у 1990-х рр. Цій проблемі присвячено докторське дослідження Т. Десятова, у якому науковець окреслив тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи та Україні. Кандидатське дослідження А. Мушиські висвітлює діяльність центрів неперервної освіти Польщі. Інституціоналізацію безперервної освіти в Україні розкрито в дисертації на здобуття наукового звання кандидата соціологічних

наук Т. Топчій. Продовжується дослідження управління недержавними закладами освіти, проте якщо в 1990-х рр. це питання розроблялося стосовно загальноосвітніх закладів, то у двох кандидатських дослідженнях цього періоду розглядається управління недержавним ЗВО та комерційним училищем. Загалом зростає кількість праць, присвячених управлінню професійно-технічними закладами освіти й коледжами, а саме: 6 кандидатських досліджень, одне докторське дослідження В. Олійника, яке висвітлює теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти.

Значно зростає кількість досліджень, присвячених ЗВО, – 24 дослідження, з яких два докторські (О. Микитюк і Г. Кловак). Обидва докторські дослідження розглядають історичний і вітчизняний аспекти щодо організації науково-дослідної роботи у ЗВО. Стосовно 90-х рр. ХХ століття кількість дисертацій, присвячених управлінню ЗВО, без урахування робіт з управління післядипломною освітою зростає у 10 разів і становить 21 % від загальної кількості захищених у цей період дисертацій педагогічних спеціальностей з проблем управління освітою та розвитку освіти. Таке підвищення інтересу у вітчизняних науковців до проблем управління ЗВО відповідає як вітчизняним тенденціям розвитку освіти й збільшенню кількості ЗВО в цей період, так і світовим тенденціям. Із 1999 р. європейськими країнами розпочато процес створення спільної Зони європейської вищої освіти, який отримав назву Болонського процесу, передбачає реформування освітніх систем країн-учасниць Болонського процесу. Ключовими позиціями Болонського процесу є шість його цілей: уведення двоциклового навчання, запровадження кредитної нагромаджувальної системи організації навчального процесу, формування системи контролю якості освіти, розширення мобільності студентів і викладачів, забезпечення працевлаштування випускників, забезпечення привабливості європейської системи освіти. Реалізація більшості із цих цілей передбачає розроблення теоретичних засад і практичних рекомендацій щодо їх реалізації, що визначає перспективні напрями досліджень управління в системі вітчизняної вищої освіти у зв'язку з вступом України з 2005 р. до Болонського процесу.

Якщо розглянути дослідження вітчизняних науковців у цей період, то серед проблематики управління ЗВО досліджуються такі питання: управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності (Л. Білий), управління процесом виховання студентів (А. Ржевська), формування викладацького персоналу (В. Степашко), оцінювання освітньої діяльності ЗВО (В. Гапон), діагностика ефективності навчального процесу (Г. Цехмістрова), управління діяльністю студентських соціальних служб (Н. Романова), управління центром довузівської підготовки (В. Фатєєва), впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах (Т. Козак), організаційно-педагогічні умови викладання правових дисциплін (С. Микитюк), управління якістю професійної діяльності викладачів (В. Радченко), тенденції розвитку вищої освіти в країнах Західної Європи та України (Г. Поберезька), вітчизняний досвід організації діяльності ЗВО (О. Пташній, Л. Зеленська, Т. Соколенко, Е. Бекірова, Л. Білан, М. Донченко, Г. Жигадло, Н. Терентьева), зарубіжний довід організації діяльності ЗВО (Ю. Заячук, О. Бочарова, М. Дреерман). Формування інформаційної бази управління організаціями вищої освіти розглянуто в дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата економічних наук М. Словка. Значна кількість робіт, а саме 54 % від загальної кількості досліджень управління ЗВО, присвячена вивченню та узагальню досвіду управління ЗВО. Так, 8 кандидатських і дві докторські дисертації висвітлюють вітчизняний досвід, 3 роботи – зарубіжний довід управління ЗВО. Інші дисертації спрямовані на вирішення локальних проблем управління ЗВО. Дисертації останніх років (Г. Поберезька, Т. Козак, В. Гапон, В. Радченко) орієнтовані на вирішення завдань Болонського процесу.

Висновки. Отже, управління освітою є міждисциплінарним предметом дослідження різних наукових галузей відповідно до їх спеціалізації та із застосуванням притаманних цим галузям методів і методик дослідження. Результати цих досліджень узагальнюються в теорії управління освітою. Підводячи підсумки щодо тематичного спрямування наукових досліджень у період 2000–2007 рр., необхідно відзначити, що загалом зберігається проблематика попереднього десятиріччя, значна увага приділяється управлінню інноваціями, управлінню розвитком професійних керівних кадрів освітньої галузі, обґрунтуванню управлінських моделей, технологій, підходів. Набувають розвитку напрями, які започатковано в 90-х рр. у книгах та окремих публікаціях, а саме: гуманізація управління, інформатизація управління, стратегічне управління, психологічні аспекти управління, розвиток національних ідей і національної школи, управління якістю освітньої діяльності. Саме ці напрями свідчать про формування нової управлінської парадигми, орієнтованої на якість освіти та демократичні й гуманістичні цінності. Зменшено увагу щодо дослідження управління освітою на районному, міському рівнях, управління інститутами післядипломної освіти, відсутні праці з управління діяльністю науково-методичних установ. Зростає увага до неперервної освіти, управління професійно-технічною освітою та вищою освітою. Останній напрям активно розробляється у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу, що визначає вектор розвитку національної системи освіти й теорії управління освітою наступними роками. Характерним є узагальнення досягнень зарубіжних шкіл і теорій з менеджменту та поєднання їх із вітчизняними здобутками внутрішкільного управління, поширення системних досліджень, результатами яких стають цілісні моделі й технології управління. І хоча значна частина досліджень спрямована на вирішення локальних управлінських завдань, ще простежується спрямованість наукових досліджень на вирішення проблем управління закладами загальної середньої освіти, поширення набуває дослідження управління різними типами освітніх закладів, значного розвитку набуває теорія управління вищою

освітою, намічається тенденція щодо формування загальних засад у вітчизняній теорії управління освітою, теорії вітчизняного освітнього менеджменту тощо. Залишаються недостатньо розробленими такі напрями, як демократизація управління освітніми закладами, державно-громадське управління закладами освіти, оптимальне поєднання централізації та децентралізації в управлінні закладами освіти, стратегічне управління закладами освіти, підвищення автономії освітніх закладів, управління закладами освіти в ринкових умовах, маркетинг технології в управлінні освітою, вивчення провідного закордонного досвіду управління освітою і створення управлінських умов євроінтеграції вітчизняної освіти, обґрунтування загальних основ управління для вирішення певних освітніх завдань.

Використана література:

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ ст. (1950–2000 рр.): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2006. 44 с.
2. Васинова Н. С. Розвиток теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Старобільськ, 2019. 23 с.
3. Дзвінчук Д. І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою: автореф. дис. ... докт. філософ. наук: 09.00.10 / АПН України. Ін-т вищ. освіти. Київ, 2007. 36 с.
4. Димитрійєв А. С. Розвиток теорії внутрішкільного управління в Україні в другій половині ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 20 с.
5. Ситар І. В. Розвиток теорії та технологій наукового управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні (1991–2016 роки): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Київ, 2018. 223 с.

References:

1. Adamenko O. V. Development of pedagogical science in Ukraine in the second half of the twentieth century. (1950–2000): avtoref. dys. d-ra ped. nauk: 13.00.01. Luhan. nats. ped. un-t im. T. Shevchenka. – Luhansk, 2006. – 44 s.
2. Vasinova N. S. Higher education institutions' management theory development (the last quarter of the XX century – the beginning of the XXI century) in Ukraine: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: 13.00.06. Luhan. nats. ped. un-t im. T. Shevchenka. Starobilsk, 2019. 23 s.
3. Dzvynchuk D. I. Contemporary trends in the development and management of education: avtoref. dys. ... d-ra filosof. nauk: 09.00.10. APN Ukrainy. In-t vyshch. osvity. Kyiv, 2007. 36 s.
4. Dymytriiiev A.S. Development of the theory of intraschool management in Ukraine in the second half of the twentieth century: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Luhan. nats. ped. un-t im. T. Shevchenka. Luhansk, 2004. 20 s.
5. Sytar I. V. Development of a scientific school of management of general educational institutions in Ukraine (1991–2016): dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.06. Kyiv, 2018. 223 s.

Sych T. V. Analysis of the thematics of reasearch papers in the field of education management problems protected in 2000–2007

The article is devoted to the analysis of the topics of dissertations defended during the period 2000–2007, in which the problems of education management are studied. According to the results of this analysis, the characteristic of the problem field of research as an indicator of the development of the theory of education management in the period 2000–2007 was provided, the formation of research directions in this period, depending on the socio-economic, political conditions of the development of society, domestic legislation, the domestic system of education was followed up.

The analysis of the research problems of more than 120 dissertations defended in Ukraine during 2000–2007 provided an opportunity to draw conclusions about the peculiarities of the development of theory of education management in a certain period. The analysis was carried out both as dissertations of pedagogical specialties and dissertations of other scientific branches devoted to research of various aspects of education management. The article analyzes the world and domestic tendencies in development of the national education and management of education. The correspondence of the subject field of the theory of education management to the existing educational and managerial paradigms is established. The analysis of the expansion of scientific research subjects during this period provided an opportunity to determine the direction of deepening knowledge about objects and phenomena in the field of education management within the framework of the current paradigm during this period. Experimental topics, leading to the emergence of a new paradigm, were emphasized. The correspondence of the experimental subjects of dissertations o objective social needs was, world trends of education development and the theory of management and strategies of development of the national education are considered. The perspective directions, which have not been sufficiently developed by scientists in the studied years, have been determined and should become the vectors of development of the problem field of scientific research in the next period of development of the national theory of education management.

Key words: *scientific research, development of scientific theory, theory of education management, directions of research, subject of research papers.*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ПІД ЧАС ПРОЕКТУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В УМОВАХ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ

Впровадження інформаційної підтримки у фахову підготовку майбутніх учителів біології зумовлено особливостями мислення сучасних студентів. Наявність мозаїчного типу мислення студентів-біологів експериментально підтверджено попередніми власними дослідженнями. Вказаний феномен дає поштовх щодо суттєвого реформування змісту освіти. Таким шляхом модернізації вищої школи за вимогами сьогодення є організація адаптивного навчання засобами проектування навчально-дослідницької діяльності студентів-«кліповиків». Одним із принципів такого навчання є індивідуалізація пізнання, що реалізується шляхом впровадження засобів інформаційної підтримки як провідного засобу підготовки фахівця, зокрема вчителя біології. Різновидами такої підтримки є комп'ютерна підтримка та засоби мобільного навчання, які сполучаються із системою традиційних допоміжних наочно-графічних додатків. Відповідно, складниками комп'ютерної підтримки є віртуальні біологічні лабораторії і практикуми, засоби хмарного навчання, авторські навчальні сайти як допоміжні інформаційні ресурси дистанційного навчання та засоби організації самостійної роботи студентів. Організація продуктивної діяльності студентів – один із зовнішніх чинників адаптивного навчання. Вищевказане реалізується шляхом проектування навчально-дослідницької діяльності студентів засобами інформаційної підтримки. Склад засобів інформаційної підтримки разом із системою продуктивних завдань спрямовані на трансформації рис «кліповості» сучасних студентів – майбутніх учителів біології. Відповідно до цих рис у межах фундаментальних біологічних дисциплін здійснений добір відповідних методичних прийомів щодо організації навчально-дослідницької діяльності. Завданням таких прийомів є пластична трансформація «кліпового» мислення студентів-біологів у бік його логічності.

Ключові слова: «кліпове» мислення, адаптивне навчання, проектування навчально-дослідницької діяльності, інформаційна підтримка, комп'ютерна підтримка, віртуальні біологічні лабораторії та практикуми, авторські навчальні сайти викладачів, засоби мобільного навчання.

Психолого-педагогічна література у широкому колі досліджень [5; 6; 9; 18] свідчить про посилення феномену «кліпового» мислення студентів сучасних ЗВО. Одним із підходів щодо організації навчання з урахуванням «кліповості» студентів є його індивідуалізація навчання та пізнання шляхом використання інформаційної підтримки (далі – ІП) як провідного засобу підготовки фахівця, зокрема вчителя біології [17]. Траєкторія фахової підготовки, на думку науковця, дозволяє впровадження системи наукової візуалізації у навчальний процес, формат якої є прийнятним для студентів із нелінійним мисленням. Водночас щодо підготовки майбутніх учителів біології в науково-педагогічній літературі [7; 8; 12] розглянута можливість використання ІП для проектування їхньої навчально-дослідницької діяльності (далі – НДД). Така позиція вищевказаних авторів стосовно професійного становлення фахівців шляхом продуктивної діяльності не випадкова. Група науковців [5; 6; 18] розглядає її як один із засобів подолання «кліповості» сучасних студентів. Організація продуктивної діяльності студентів – один із зовнішніх чинників адаптивного навчання. Отже, проектування НДД засобами ІП – ефективний шлях подолання «кліповості» майбутніх фахівців в умовах адаптивного навчання. Під *адаптивним навчанням* розуміємо «явище з широким спектром впливу особистості на оточуюче її освітнє, соціальне, морально-етичне середовище, або навпаки – впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на особистість» [1, с. 37]. Вказане положення ґрунтовно доведено М. Літвіною [5] щодо навчання фізики в технічних вузах. У підготовці майбутніх учителів біології це питання все ще залишається недоопрацьованим. З огляду на вищевказане, в межах нашого дослідження діяльнісним компонентом фахової підготовки майбутніх учителів біології під час адаптивного навчання є впровадження ІП разом із системою продуктивних завдань у формі наочно-графічних засобів, розроблених щодо фундаментальних біологічних дисциплін (клітинна біологія, генетика, еволюційне вчення та екологія).

Метою статті став добір методичних прийомів і засобів інформаційної підтримки щодо проектування навчально-дослідницької діяльності майбутніх учителів біології з урахуванням провідних рис їхньої «кліповості». Під *інформаційною підтримкою* вбачаємо процес забезпечення будь-якої сфери життя людини різновидами інформаційного ресурсу, що зорієнтований на використання інформації. Відповідно, під час професійної підготовки засоби ІП створюють інформаційно-предметне середовище, в межах якого здійснюється організація самостійної, інформаційно-пошукової, науково-дослідницької діяльності студентів у процесі формування відповідних знань та вмінь для вирішення професійно-орієнтованих задач. Характеризуючи можливості ІП, Л. Усольцева [16] вдало зазначає, що підготовка майбутніх учителів біології повинна здійснюватися за оптимального співвідношення засобів ІП та традиційних засобів навчання біології. Підтримуючи позицію попереднього автора, в межах нашого дослідження за адаптивного навчання розглядаємо ІП як провідний його засіб у комплексній взаємодії з традиційними. Складовими різновидами такої підтримки є комп'ютерна підтримка (далі – КП) та засоби мобільного навчання, які сполучаються із системою допоміжних наочно-графічних засобів. Відповідно, складниками КП є віртуальні біологічні

лабораторії та практикуми, засоби хмарного навчання, авторські навчальні сайти викладачів; останні є допоміжними інформаційними ресурсами в дистанційному навчанні та для організації самостійної роботи студентів тощо. Окрім того, за допомогою засобів хмарного навчання стає можливим створення такого навчального середовища, що характеризується доступністю, мобільністю та миттєвим зворотнім зв'язком з учасниками освітнього процесу.

У науково-педагогічній літературі [3] *віртуальний лабораторний практикум або лабораторію* трактують як віртуальне навчальне середовище, яке дозволяє моделювати поведінку об'єкту реального світу в комп'ютерному середовищі, що допомагає в оволодінні новими знаннями. За їх допомогою можливе проведення демонстраційних дослідів, фронтальних лабораторних робіт і практикумів. Програмні освітні середовища дозволяють проводити лабораторні роботи у вигляді комп'ютерних тренажерів, які імітують реальні об'єкти дослідження, устаткування експерименту, умови, необхідні для проведення експерименту. Віртуальні лабораторні практикуми та лабораторії – це комп'ютерні імітації реальних лабораторних робіт [20]. Така віртуальна симуляція в разі вмілого поєднання з реальними експериментами може бути потужним інструментом реалізації лабораторного практикуму [19]. На базі ХДУ функціонує одна з таких віртуальних лабораторій, яка була створена групою вчених цього університету [10]. Першочергове призначення мультимедійного програмно-методичного комплексу «Віртуальна біологічна лабораторія» (далі – МПМК) полягало у використанні її на уроках біології в школі [22]. Але особливості її конструювання та функціонування дозволяють адаптувати такий складник КП для підготовки майбутніх учителів біології. Розглянемо основні аспекти її функціонування.

МПМК має модульну структуру і працює за принципом клієнт – сервер. Її концептуальну модель автори [22] характеризують як певну схему (див. рис. 1).

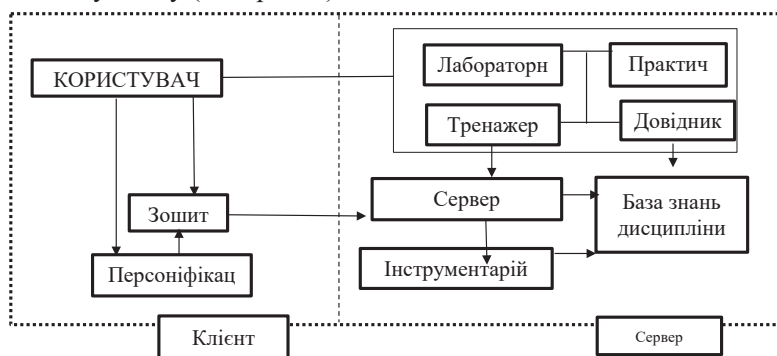


Рис 1. Концептуальна модель МПМК «Віртуальна лабораторія»

У межах цієї структури реалізується стандарт проектування мультимедійних програмних модулів: середовище виконання лабораторних, практичних робіт, зошит, тренажер та теоретичний довідник. Усі перераховані вище модулі є клієнтськими додатками, які працюють під керівництвом веб-сервера. У режимі роботи «Робоче місце» МПМК дає можливість викладачу створювати власні інформаційні ресурси для таких модулів віртуальної біологічної лабораторії, як лабораторні, практичні, тренажери, тести, теоретичні довідники. Окрім навчальної функції цього ресурсу, можлива перевірка викладачем якості виконання студентом завдань у межах цих модулів. Вищеперераховані можливості цього інформаційного ресурсу дозволяють оперувати ним під час підготовки майбутніх учителів біології за впровадження адаптивного навчання.

Вказана віртуальна лабораторія успішно функціонує як засіб навчання на лабораторних заняттях із різних дисциплін, у тому числі й у курсах «Цитологія» і «Генетика з основами селекції». Нижче наведемо декілька прикладів щодо застосування цього різновиду КП у навчальних курсах як реалізації принципів адаптивного навчання.

Окрім віртуальної біологічної лабораторії при КП фахової підготовки біологів, убачаємо використання можливостей авторських навчальних сайтів викладачів. У межах нашого дослідження такі сайти є другим провідним засобом проектування НДД під час адаптивного навчання. Прикладом авторського навчального сайту викладів ХДУ є сайт «Цитоекологія» [11], засновником якого є професор кафедри біології людини та імунології М.М. Сидорович. Робота сайту «Цитоекологія» реалізується для організації навчальної та наукової роботи студентів. Головна його сторінка свідчить, що характеристика останнього націлена на вивчення закономірностей клітинно-молекулярних реакцій живих модельних систем (біотестів) на вплив факторів навколишнього середовища різного походження. Наукові дослідження за специфікою проведення здійснюються за такими напрямками: розроблення методик фіто- і зоотестування; біотестування якості міської питної води різного походження; характеристика біологічних властивостей нових синтетичних хімічних речовин, що мають господарське значення; визначення рівня екологічної безпеки чинників навколишнього середовища методом біотестування. Окрім наукового спрямування, можливості сайту «Цитоекологія» дозволяють використання його ресурсів у навчальному середовищі. Так, на ньому роз-

ташовані різноманітні навчальні матеріали з фахових біологічних дисциплін, зокрема, з цитології, молекулярної біології, історії біології, анатомії людини, психофізіології, загальної екології, екології людини та інших дисциплін, які використовують студенти-біологи для підготовки до занять. Серед цих матеріалів: теоретичний блок дисциплін у формі навчально-методичних посібників та лекційного матеріалу з відповідними презентаціями, які були використані під час лекцій, лабораторні та практичні практикуми, методичні рекомендації щодо проведення лабораторних занять і організації самостійної роботи, електронні атласи «Атлас нормальних і мутаційних клітин», «Атлас пойкилоцитів», фото тимчасових препаратів кінчика кореня цибулі, мазків крові контрольних і експериментальних мишей; наочний матеріал у вигляді малюнків та рисунків з відповідних дисциплін, тестові завдання з окремих тем дисциплін, питання до заліку та екзаменів тощо. Основним призначенням такого інформаційного забезпечення дисциплін є організація продуктивної діяльності студентів під час аудиторного і позааудиторного навчання дистанційно. Далі будуть наведені декілька прикладів щодо застосування цього різновиду (КП) в навчальному курсі «Екологія».

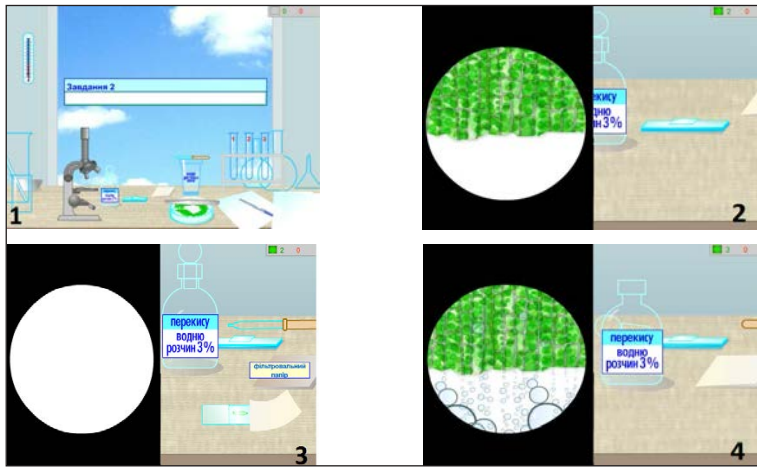
Ще один складник ІІ підготовки майбутніх учителів біології – це мобільне навчання. Особливості впровадження мобільного навчання в освітньому просторі України знаходиться сьогодні на початковому його етапі [4; 5; 15] в порівнянні зі значно ширшим його застосуванням у зарубіжних країнах, зокрема США, країни Європи та Азії [23; 24]. Основними засобами мобільного навчання є мобільні технології. Під цим поняттям розуміють широкий спектр цифрових і повністю портативних мобільних пристроїв (смартфонів, планшетних комп'ютерів, електронних книг тощо), що дозволяють здійснювати операції з отримання, обробки та поширення інформації [2; 23]. Так, Г. Ткачук [15] у своєму дослідженні, поєднуючи традиційне навчання з електронним, називає третій його вид – змішаний. Серед засобів такого навчання виокремлює мобільний контент як один із його різновидів. Стосовно цього різновиду в дидактичній літературі лише декілька науковців [5; 24] розглядають можливості мобільного навчання через такі його категорії: 1) *технологічне мобільне навчання* (Technology-driven mobile learning): деякі конкретні технологічні інновації розташовуються в академічному оточенні, щоб продемонструвати технічну доцільність і педагогічні можливості; 2) *мініатюрне портативне електронне навчання* (Miniature but portable elearning): мобільні, бездротові технології та портативні технології використовуються для відтворення підходів і рішень, які вже використовуються в звичайних електронних засобах навчання; 3) *навчання, пов'язане з аудиторією* (Connected classroom learning): мобільні технології використовуються в аудиторії для підтримки спільного навчання та можуть бути пов'язані з іншими технологіями, такими як інтерактивні дошки; 4) *неформальне, персоналізоване, ситуаційне мобільне навчання* (Informal, personalized, situated mobile learning): мобільні технології підсилюються додатковою функціональністю, комбінуються з відеопередачею, яка в іншому випадку буде неможливою; 5) *віддалене (сільське) мобільне навчання* (Remote / rural / development mobile learning): технології використовуються для вирішення інфраструктурних завдань там, де звичайні електронні технології навчання не могли би працювати.

Аналіз вищевказаних категорій мобільного навчання дозволяє відібрати *мініатюрне портативне мобільне навчання* як провідний різновид, що можна застосовувати у нашому дослідженні з метою організації адаптивного навчання. Ці засоби можна використати в такому навчанні за рахунок ресурсів стандартних додатків App Store, Google Play, Windows Phone Store. Вони дозволяють оперування навчальною інформацією в інтерактивній формі (рисунки, фотографії, звукові та відеофайли). Саме такі особливості засобів мобільного навчання можуть бути використані для розроблення системи завдань, що забезпечили би втілення до фахової підготовки майбутніх вчителів біології принципів адаптивного навчання задля трансформації провідних рис їх «кліповості». Вказані засоби мобільного навчання забезпечують також проведення контрольних експрес-заходів (наприклад, додаток Plicers). Особливості мобільного навчання в межах нашого дослідження, які описані вище, становлять третій підхід щодо проектування НДД для організації адаптивного навчання майбутніх учителів біології. Далі наводимо приклади застосування таких складників для організації адаптивного навчання майбутніх учителів біології у фундаментальній підготовці.

Першим підходом проектування НДД для реалізації діяльнісного підходу в межах адаптивного навчання майбутніх учителів біології в нашому дослідженні шляхом КП, як вказано вище, є впровадження МПМК «Віртуальна біологічна лабораторія». У межах цієї лабораторії, в курсі «Молекулярна біологія», під час вивчення теми «Хімічний склад клітини. Провідна роль білків у життєдіяльності клітини» у практичному занятті одним із завданням є відображення ферментативної (каталази) функцій білків. Це завдання спрямоване на такі риси «кліповості» студентів, як переваги візуальної (образної) інформації та знижена потреба і здатність до продуктивної діяльності [14]. Відповідними методичними прийомами, які спрямовані на такі риси «кліповості», пропонуємо закріплення (якоріння) ознак, пов'язаних із певними явищами, та дослідницькі проби. Для реалізації вказаних прийомів студентам пропонується виконати завдання 1.

Завдання 1. Виконайте експеримент у віртуальній лабораторії шляхом поетапного проведення (зображення 1–4) і зробіть за його результатами висновок: від листка елодеї, яка деякий час стояла в склянці на світлі (1), відділили листок. Потім за допомогою пінцету помістили листок елодеї на предметне скло і капнули краплю дистильованої води. Препарат накрили предметним скельцем (2). На такий препарат

листка елодеї з одного боку накривного скельця нанесли перекис водню, а з іншого боку відтягнули воду з-під скельця (3). Після того, як перекис водню потрапив під покривне скельце, спостерігається інтенсивне виділення бульбашок (4). Яке явище ви одержали? Зробіть відповідний висновок.



У курсі «Генетика з основами селекції» під час вивчення теми «Видові та індивідуальні цитологічні характеристики каріотипу» висвітлюється прикладний аспект стосовно генетичного консультування в ході практичного заняття з цієї теми. Вищевказане реалізується за рахунок дослідницьких завдань (завдання 2), що спрямовані на такі риси «кліповості» студентів, як знижена потреба до продуктивної діяльності, переваги візуальної (образної) інформації та втрата бажання до пізнання [14]. Для цього студентам пропонуються методичні прийоми, які спрямовані на трансформацію цих рис. Серед таких прийомів виокремили фор-

мування алгоритму відповіді на порівняння та інші логічні операції, яскраве ілюстрування з використанням візуальних, аудіальних ознак та прийоми щодо підвищення мотивації з використанням різнобічної цікавої інформації з навчальної дисципліни. Виконання завдання 2 спрямовано на реалізацію вказаних прийомів.

Завдання 2. Виконайте виготовлення тимчасового хромосомного препарату з периферичної крові людини шляхом поетапного проведення (зображення 1–6) і зробіть за його результатами відповідний висновок: взявши кров із ліктьової вени, помістіть її (кров) у пробірку (1), яка містить спеціальне поживне середовище. До флакону додати хімічну речовину, що стимулює поділ лімфоцитів, протягом 72 годин проінкубувати кров, яка містить лімфоцити, що діляться у термостаті при 37°C (2), при цьому флакон періодично збовтується. Після інкубування у флакон додаємо хімічну речовину, яка руйнує мікротрубочки мітотичного веретена поділу (3) в лімфоцитах під час поділу в основному в метафазі. Слідом додаємо хімічну речовину, яка руйнує еритроцити (4), а потім фіксатор (5). Із цієї субстанції відберіть каплю речовини та помістіть на відстані 50–60 см на предметне скло, підсушіть його та забарвіть (6). Дослідіть препарат під мікроскопом (6).

Оперуючи даними вищевказаного досліду, дайте відповідь на такі питання: 1. Який тип поділу притаманний клітинам крові? 2. Яку форму має спадкова інформація в період метафази? 3. Чи матиме різницю між собою два зображення в мікроскоп, якщо периферична кров людини чоловіча/жіноча? Зробіть відповідний висновок. 4. По яким критеріями треба проводити порівняльну характеристику чоловічих і жіночих хромосом (А, Б) (рис. 2)? Зробіть таку порівняльну характеристику. 5. Перерахуйте кількість хромосом у комара (В) та дрозофіли (Г) (рис. 2). Про що свідчить кількість хромосом у різних видів? Зробіть відповідний висновок і сформулюйте поняття «каріотип».

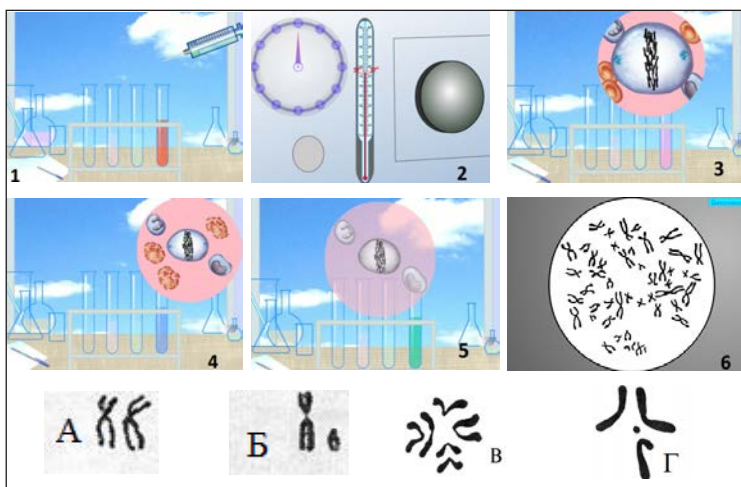
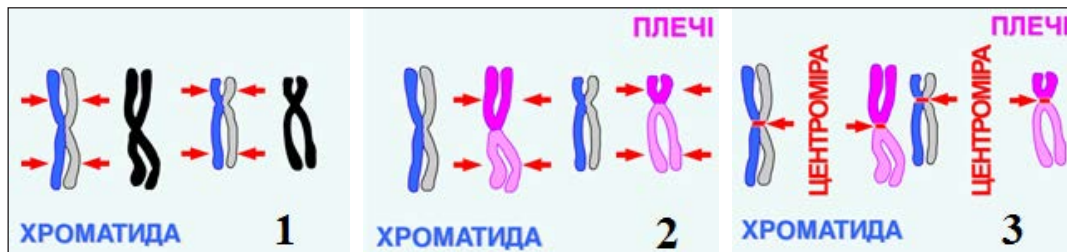


Рис. 2. Жіночі (А) та чоловічі (Б) хромосоми; хромосомний набір комара (В) та дрозофіли (Г)

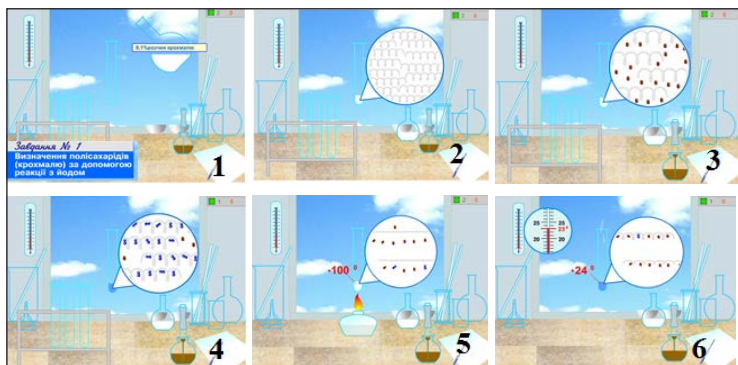
Далі наводимо ще один приклад оперування МПК «Віртуальна біологічна лабораторія» в курсі «Генетика з основами селекції» з теми «Ультраструктурна організація хромосом». У цій темі засобами вказаної КП можливо вплинути на такі риси «кліповості» мислення студента, як алогічність, фрагментарність та мозаїчність картин світу. Вирішення цього завдання (приклад 3) забезпечується методичними прийомами формулювання алгоритму відповіді на порівняння та виділення найбільш важливої інформації (понять, прикладів) тощо. Для цього студентам пропонується завдання, яке підводить їх до самостійного визначення понять: «хроматиди» (1), «плече» (2), «центроміра» (3) після роботи з мультимедійними фрагментами МПК Віртуальна біологічна лабораторія.

Завдання 3.

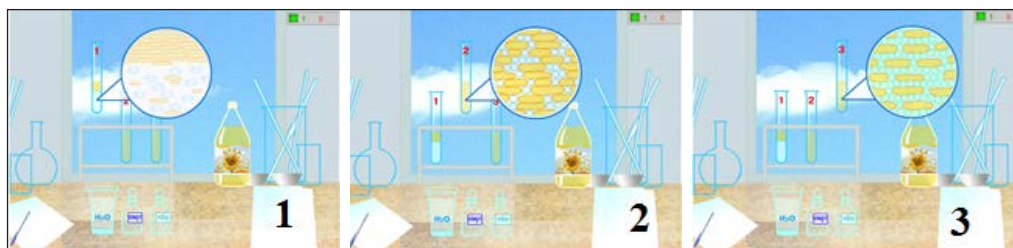


Реалізація наступного завдання (завдання 4, 5) здійснюється також за допомогою МПКМК Віртуальної біологічної лабораторії під час викладання курсу «Молекулярна біологія» у темі «Хімічний склад клітини. Її головні біополімери». У межах цієї теми за допомогою засобу МПКМК можна вплинути на такі риси «кліповості» студентів, як перевага візуальної (образної) інформації та алогічність [14]. Відповідними методичними прийомами щодо їх пластичної трансформації в бік логічності нами виокремлені закріплення (якоріння) ознак, пов'язаних із певними явищами, і формування алгоритму відповіді на порівняння та інші логічні операції. Реалізація вказаного забезпечується роботою з мультимедійним фрагментом лабораторії.

Завдання 4 (зображення 1–6). У пробірку налити 2 мл 0,1 % розчину крохмалю (1, 2), до нього додати 1–2 краплі р-ну Люголю (3), після цього перемішати вміст пробірки (4). Потім суміш нагріти на водяній бані або на спиртівці (5). Охолодити нагріту суміш (6). Провівши експериментальне дослідження хімічної взаємодії полісахаридів і йоду, дайте пояснення щодо змін забарвлення відносно температурного режиму. З чим це пов'язано? Обґрунтуйте та сформулюйте висновки.



Завдання 5. У три пробірки налити по 0,2–0,3 мл олії. У першу додати 5 мл води (1), у другу – 5 мл спирту (2), у третю – 5 мл ефіру (3). Після цього енергійно перемішати вміст пробірок. В яких пробірках речовини змішуються, а в якій – ні? В якій пробірці розчин прозорий, чим це пояснюється? Зробіть відповідний висновок щодо розчинності жирів у воді, спирті й ефірі.



Другим підходом проектування НДД для організації адаптивного навчання майбутніх учителів біології шляхом КП у нашому дослідженні є використання сайту «Цитоекологія». Він розглядається як навчальна платформа в дистанційній формі роботи студентів у зв'язку зі скороченням аудиторного навантаження. Так, у курсі «Загальна екологія» під час вивчення теми «Чинники і наслідки мутагенезу для організму» зроблений добір завдань (завдання 5, 6), спрямованих на такі риси «кліповості», як знижена потреба до продуктивної діяльності, дефіцит уваги та концентрації, переваги візуальної (образної) інформації та алогічність [14]. Відповідними прийомами з урахуванням цих рис «кліповості» є дослідницькі проби, знаходження в тексті змістових одиниць, складання планів навчальних текстів, створення коротких слайд-презентацій, кінофрагментів, візуальних рядів та формування алгоритму відповіді на порівняння та інші логічні операції. Нижче наведені два завдання щодо реалізації таких методичних прийомів під час організації навчально-дослідницької діяльності з урахуванням «кліповості» мислення студентів-біологів. У цих завданнях студенти реально досліджують вплив якості питної води з пунктів продажу на мутаційний рівень клітин кореню проростків цибулі ріпчастої (*Allium cepa*). Для цього сайт «Цитоекологія» містить відповідні фото (приклад 6) у таких різновидах хромосомних аберацій, як відставання фрагментів поодиноких та подвійних (рис. 3, фото 1–3),

втрата хромосоми (рис. 3, фото 4, 5); відставання хромосом (рис. 3, фото 6) з подальшим утворенням мостів (рис. 3, фото 7) та утворення мікроядер (рис. 3, фото 8).

Приклад 5. Самостійно вдома підготувати невеликі повідомлення (на 2–2,5 хв.) за такими питаннями: 1) мутагенез та його чинники; 2) спонтанний та індукований мутагенез; 3) хромосомні аберації та їх різновиди; 4) цитологічні параметри – індикатори рівня мутаційного впливу; 5) наслідки хромосомних аберацій для організму; 6) якість питної води як мутагенний чинник довкілля. Роботу можна розподілити по підгрупах (2–3 студента). Готуючи повідомлення за «своїм» питанням, скласти план, який буде використаний вами під час доповіді на занятті з відповідної теми.

Приклад 6. На фото тимчасових препаратів кінчиків коренів *Allium test* визначити ана-тело-фазним методом мутаційну дію якості питної води з пунктів продажу. Для цього кожній підгрупі потрібно продивитись усі фото експериментальних варіантів для з'ясування питання щодо різновидів хромосомних аберацій, що вони містять. Зробіть відповідний висновок стосовно різновидів хромосомних аберацій, що зустрічаються на фото. Нижче наведено декілька прикладів таких зображень (рисунок 3).

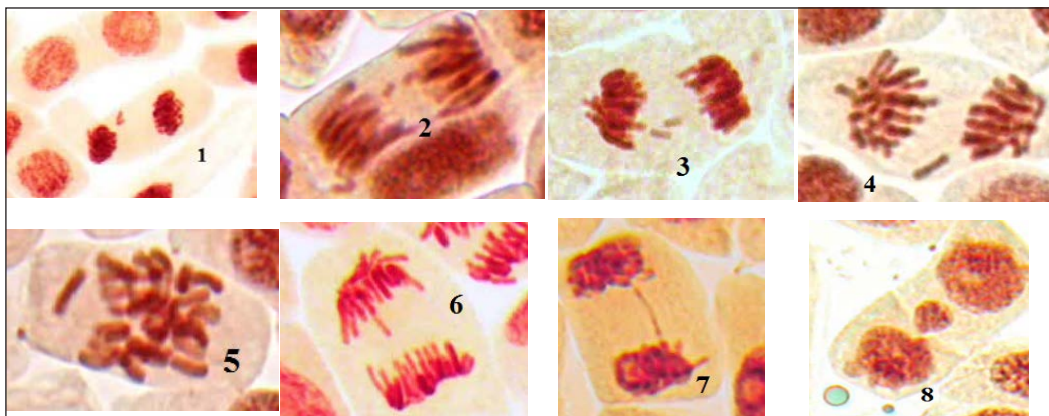


Рис 3. Хромосомні аберації тимчасових препаратів коренів *Allium test*

Третім підходом проектування НДД для реалізації діяльнісного підходу в межах адаптивного навчання майбутніх учителів біології є впровадження засобів мобільного навчання. Вибір цього засобу спричинено доступністю (майже в кожного студента є власний смартфон або планшет) та особливостями типу мислення сучасних студентів, які віддають перевагу таким формам роботи з будь-якою інформацією, в тому числі й навчальної. Останнє ґрунтовно підтверджено в дослідженні М. Літвінової [5]. Впровадження засобів мобільного навчання під час підготовки вчителів фізики здійснювалось у межах аудиторної роботи, зокрема, під час лекції та як допоміжний засіб поточного контролю знань на практичних заняттях. На нашу думку, впровадження засобів мобільного навчання необмежено у часі (аудиторний та позааудиторний) та у формі використання. Так, наприклад, серед мобільних додатків щодо фундаментальних біологічних дисциплін є такі, що можуть бути використані: iCell, CellWord, Cytology Atlas тощо. Суттєвими їх недоліками є змістовні помилки, що не уможливають їх широке використання. Їх можна ефективно використовувати лише у завданнях, що спрямовані на відшукування помилок у навчальному матеріалі. Рисунок 4 містить зображення їх скрінів. Наприклад, у курсі «Цитологія» під час проведення лекції з теми «Загальна будова клітин» орієнтуємось на такі риси «кліповості» студентів, як знижена потреба до продуктивної діяльності, алогічність та переваги візуальної (образної) інформації [14]. Відповідно до них зроблений таких добір методичних прийомів, як проблемно-пошукові завдання з окремої дисципліни за допомогою методу випадковостей, помилок та асоціацій, формування алгоритму відповіді на порівняння та інші логічні операції та яскраве ілюстрування з використанням візуальних, аудіальних ознак.

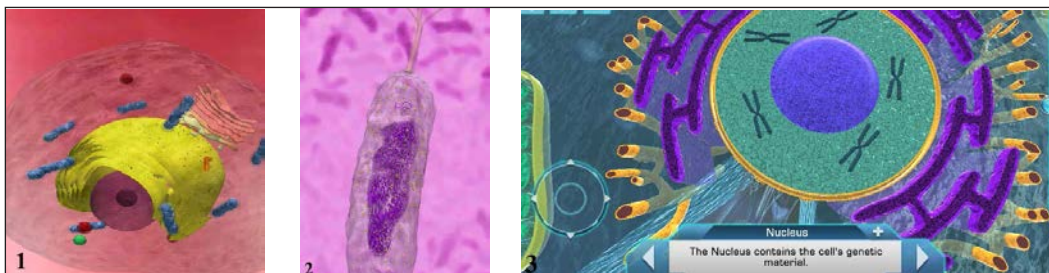


Рис. 4. Скріни мобільних додатків із цитології

Керуючись вищевказаним, вважаємо, що серед таких завдань можуть бути: до (1)-го скріну – зробіть свої зауваження щодо функціонального розмежування ендоплазматичного ретикулуму, чи доцільне його зобра-

ження в межах додатку; до (2)-го скріну – який тип клітин зображений на екрані, обґрунтуйте свою відповідь; до (3)-го скріну – розгляньте будову ядра на екрані. Вкажіть, які неточності містить його зображення.

Разом із КП як засіб організації адаптивного навчання в нашому дослідженні рекомендована система продуктивних завдань із застосуванням наочно-графічних додатків. Сполучення і чергування традиційних і комп'ютерних засобів, як свідчать науково-методичні праці [16], є ефективним підходом в організації навчання загалом. Так, реалізацією діяльнісного підходу в межах адаптивного навчання студентів біології є організація навчання засобами системи допоміжних наочно-графічних додатків, розроблених щодо фундаментальних дисциплін з біології (клітинна біологія, генетика, еволюційне вчення та екологія). Зокрема, у даному випадку (рис. 5) в курсі «Цитологія» під час вивчення теми «Організації спадкового апарату клітини» у лекційному матеріалі таке завдання спрямоване на такі риси «кліповості» студентів-біологів, як переваги візуальної (образної) інформації, фрагментарність та мозаїчність картин світу [14]. Відповідними прийомами щодо пластичності їх особливостей мислення є створення блок-схем та інших графічних образів та заповнення фактичних, смислових, логічних прогалів у вивченому понятті, явищі з різних джерел інформації.

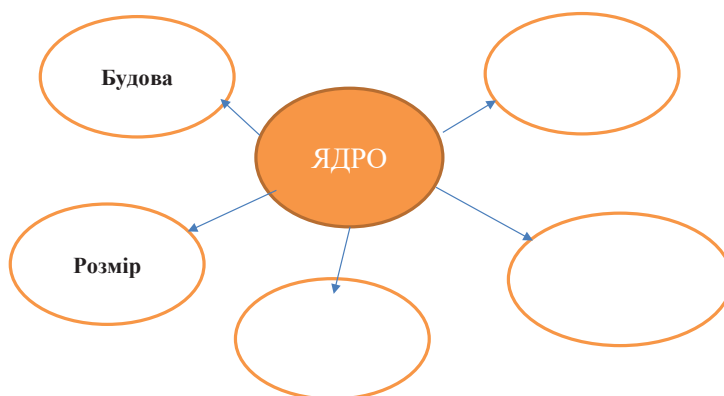


Рис. 5. Характеристика ядра

Так, наступний приклад (таблиця 1) пов'язаний з курсом «Цитологія» під час вивчення теми «Поділ клітин», вивчаючи яку, можливе використання такої форми завдань, що спрямована на трансформацію такої риси «кліповості», як висока швидкість сприйняття та поверхнева обробка інформації [14]. Відповідним методичним прийомом з урахуванням мозаїчного мислення в даному випадку виступає заповнення опорної таблиці зі змістовими прогалинами.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика мітозу і мейозу

№	Показник для порівняння	Мітоз	Мейоз
Риси подібності			
1	По типу ділення		
2		Зменшення кількості	
Риси відмінності			
1	По кількості ділень		
2		2	4
3		$2n2c$	nc
4			
5	По рівню рекомбінації генетичної інформації		

Дещо інший приклад (текст 1) стосується курсу «Загальна екологія» під час вивчення теми «Біоценози як природні угруповання», даний приклад тексту завдань (текст 1) спрямований на таку рису мозаїчності мислення, як фрагментарність та мозаїчність картин світу [14]. Методичним прийомом щодо їх трансформації є заповнення фактичних, смислових, логічних прогалів у вивченому понятті, явищі з різних джерел інформації.

Текст 1. Біотичний кругообіг

Жива речовина (_____) — продуценти, _____ й редуценти — утворила ланцюг живлення (_____), який через неживу речовину — мінеральні сполуки — замкнувся в коло. Відтоді _____ синтезували органічні речовини з неорганічних, _____ їх трансформували, а _____ розклали до мінеральних сполук, які потім знову споживалися _____ для процесів синтезу. З потоку речовин у цьому колі утворився _____.

Висновки. Проведене дослідження дає можливість стверджувати:

- впровадження інформаційної підтримки у фахову підготовку майбутніх учителів біології зумовлено особливостями мислення сучасних студентів;
- різновидами такої підтримки є комп'ютерна підтримка і засоби мобільного навчання, які сполучаються із системою допоміжних наочно-графічних додатків;
- склад засобів інформаційної підтримки разом із системою продуктивних завдань спрямовані на трансформацію рис «кліповості» сучасних студентів – майбутніх учителів біології;
- відповідно до цих рис у межах фундаментальних біологічних дисциплін здійснений добір відповідних методичних прийомів щодо організації навчально-дослідницької діяльності.

Подальшим напрямом досліджень є розроблення методичних прийомів із застосуванням засобів хмарного навчання під час проектування навчально-дослідницької діяльності майбутніх учителів біології у фаховому становленні в процесі адаптивного навчання.

Використана література:

1. Бондар В. Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 36–41.
2. Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании. 2009. URL: http://library.istu.edu/bulletin/art_tech_2009_05.pdf. (дата звернення: 10.06.19).
3. Гребеник Л. І. Віртуальні лабораторні роботи як елемент лабораторного практикуму з біологічної хімії. *Електронні засоби та дистанційні технології для навчання протягом життя*. Суми, 2014. С. 34–35.
4. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 6 (26). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451>. (дата звернення: 26.05.2019).
5. Літвінова М. Б. Методична система адаптивного навчання фізики у закладах вищої технічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2018. 517 с.
6. Лозицкий В. Л. Феномен клипового мышления и информационно-коммуникационные технологии в высшем профессиональном образовании. *Научные труды Республиканского института высшей школы*. 2016. С. 375–379.
7. Москалюк Н. В. Формування дослідницький умінь майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення біологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. 287 с.
8. Пташенчук О. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 347 с.
9. Рябченко С. В. Концептуальні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології в інноваційному середовищі. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2015. Вип. 47. С. 144–154.
10. Свідоцтво № 19839 Україна, Міністерство освіти і науки України, Державний департамент інтелектуальної власності. Програмний продукт «Мультимедійний програмно-методичний комплекс Віртуальна біологічна лабораторія, 10 клас» / О. В. Співаковський та ін. Дата реєстрації 13.03.2007.
11. Сидорович М. М. Авторський навчальний сайт «Цитоекологія». URL: <http://marisidorovich.ucoz.ru/> (дата звернення: 08.07.2019).
12. Сидорович М. М. Комп'ютерна підтримка курсу «Цитологія» як средство внедрения деятельностного подхода в подготовку будущих биологов. *Известие ДГПУ*. 2015. № 1 (1) 30. С. 58–62.
13. Сидорович М. М. Розвиток інформаційних компетенцій студентів університетів засобами комп'ютерної підтримки фахових біологічних дисциплін. *Наукові записки*. Кіровоград, 2012. Вип. 108. Ч. 2. С. 224–229.
14. Солоня Ю. О. Властивості «кліпового мислення» бакалаврів з біології. *Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції ; (Харків, 11-12 січня 2019 р.). Харків, 2019. С. 48–50.
15. Ткачук Г. В. Особливості впровадження мобільного навчання: перспективи, переваги та недоліки. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 64. № 2. С. 13–22.
16. Усольцева Л. В. Оптимальное соотношение компонентов информационно-предметной среды для методической подготовки будущих учителей биологии профильного обучения. *Омский научный вестник. Серия: Педагогические науки*. 2007. № 2 (57). С. 52–55.
17. Фурман О. Роль інформаційних технологій в системі фахової підготовки вчителя біології. *Інформаційні технології у навчальному процесі: Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2008. № 8. С. 28–32.
18. Чиркова Т. И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата. *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 8. № 1. С. 45–61.
19. Шкурюпат А. В., Гасюк О. М. Ефективність віртуальних лабораторних практикумів з фізіології людини і тварин у структурі підготовки фахівця-біолога. *Information Technologies in Education* 2018. № 1 (34). С. 62–70.
20. Юрченко А., Хворостіна Ю. Віртуальна лабораторія як складова сучасного експерименту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород, 2016. Випуск 2 (39). С. 281–283.
21. Geoffrey A. Moore. *Crossing the Chasm, Marketing and Selling High-Tech Products to Mainstream Customer* (revised edition), Harper Collins Publisher. New York, 1999. P. 174.
22. Kravtsov G., Sidorovich M. The Technologies for knowledge and skills acquisition support during school biology course mastery. *Information Technologies in Education for All*. Kiev, 2006. P. 374–384.
23. Thinley P., Reye J., Geva S. Tablets (iPad) for M-Learning in the Context of Social Constructivism to Institute an Effective Learning Environment. *International Journal of Interactive Mobile Technology*. 2014. Vol. 8. №. 1. P. 16–20. URL: <https://doi.org/10.3991/ijim.v8i1> (дата звернення: 20.06.2019).
24. Traxler J. Current State of Mobile Learning. *International Review on Research in Open and Distance Learning (IRRODL)*. 2007. V. 8. №. 2. P. 45–51.

References:

1. Bondar V. Shaposhnikova I. (2013) Adaptivne navchannia studentiv yak peredumova realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu do profesiinoi pidgotovky vchytelia [Adaptive teaching of students as a prerequisite for the implementation of a competent approach to teacher training]. *Ridna shkola*. №11. S.36 – 41. [in Ukrainian].
2. Golitsyina I.N., Polovnikova N.L (2009) Mobilnoe obuchenie kak novaya tehnologiya v obrazovanii [Mobile learning as a new technology in education]. URL: http://library.istu.edu/bulletin/art_tech_2009_05.pdf. (data zvernennia 10.06.19). [in Russian].
3. Hrebenyk L.I. (2014) Virtualni laboratorni roboty yak element laboratornoho praktykumu z biolohichnoi khimii [Virtual laboratory work as an element of a laboratory practice in biological chemistry]. *Elektronni zasoby ta dystantsiini tekhnologii dlia navchannia protiahom zhyttia*. Sumy, S. 34 – 35. [in Ukrainian].
4. Koval T.I. (2011) Interaktyvni tekhnologii navchannia inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh. [Interactive technologies of teaching foreign languages in higher educational institutions]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. № 6 (26). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451>. (Data zvernennia: 26.05.2019). [in Ukrainian].
5. Litvinova M.B. (2018) Metodichna systema adaptivnogo navchannia fizyky u zakladakh vyshchoi tekhnichnoi osvity [Methodical system of adaptive learning of physics in institutions of higher technical education].: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. V. Vynnychenka. Kropyvnytskyi, 517 s. [in Ukrainian].
6. Lozitskiy V.L. (2016) Fenomen klipovogo myshleniya i informatsionno-komunikatsionnyie tehnologii v vyisshem professionalnom obrazovanii [The phenomenon of clip thinking and information and communication technologies in higher vocational education]. *Nauchnyie trudyi Respublikanskogo instituta vysshey shkolyi*. S. 375 – 379. [in Russian].
7. Moskaliuk N.V. (2013) Formuvannia doslidnytskyi umin maibutnikh uchyteliv pryrodnychoho profilu v protsesi vyvchennia biolohichnykh dystsyplin [Formation of research skills of future naturalistic teachers in the process of studying biological disciplines]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im.. V. Hnatiuka. Ternopil, 287 s. [in Ukrainian].
8. Ptashenchuk O.V. (2018) Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi profesiinoi pidgotovky [Formation of research competence of future teachers of biology in the process of training]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi un-t im. A. S. Makarenka. Sumy, 347 s. [in Ukrainian].
9. Riabchenko S.V. (2015) Kontseptualni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii v innovatsiinomu seredovyshchi [Conceptual basis for forming the professional competence of the future teacher of biology in an innovative environment]. *Pedahohika ta psykhologhiia*. Kharkiv, Vyp. 47. S. 144–154. [in Ukrainian].
10. Svidotstvo № 19839 Ukraina, Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Derzhavnyi departament intelektualnoi vlasnosti. Prohramnyi produkt «Multymediyni prohramno-metodychni kompleks «Virtualna biolohichna laboratoriia, 10 klas» / O. V. Spivakovskiy, H. M. Kravtsov, M. M. Sydorovych ta in. – data reiestratsii 13.03.2007. [in Ukrainian].
11. Sidorovich M.M. Avtorskiy navchalnyi sayt «Tsitoeologiya» [Cytocology]. <http://marisidorovich.ucoz.ru/>. (data zvernennia: 08.07.2019). [in Ukrainian].
12. Sidorovich M.M. (2015) Kompyuternaya podderzhka kursa «Tsitologiya» kak sredstvo vnedreniya deyatelnostnogo pohoda v podgotovku buduschih biologov [Computer support of the course «Cytology» as a means of introducing an activity approach to the training of future biologists]. *Izvestie DGPU*. №1(1) 30. S. 58–62. [in Russian].
13. Sydorovych M.M. (2012) Rozvytok informatsiinykh kompetentsii studentiv universytetiv zasobamy kompiuternoї pidtrymky fakhovykh biolohichnykh dystsyplin [Retailing competencies of students of universities by using computer skills of the mainstream disciplines]. *Naukovi zapysky*. Kirovohrad, Vyp. 108. Ch.2. S. 224–229. [in Ukrainian].
14. Solona Yu.O. (2019) Vlastyivosti «klipovoho myshlenia» bakalavriv z biolohii. Rol i mistse psykhologii i pedahohiky u formuvanni suchasnoi osobystosti: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Power "clipovoy misleniya" bachelor s biology]. Kharkiv, S. 48 – 50. [in Ukrainian].
15. Tkachuk H.V. (2018) Osoblyvosti vprovadzhennia mobilnogo navchannia: perspektyvy, perevahy ta nedoliky. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia [Special features in mobile field: prospects, expectations and shortcomings]. Tom 64. № 2. S. 13 – 22. [in Ukrainian].
16. Usoltseva L.V. (2007) Optimalnoe sootnoshenie komponentov informatsionno-predmetnoy sredy dlya metodicheskoy podgotovki buduschih uchiteley biologii profilnogo obucheniya [The optimal ratio of components of the information-subject environment for the methodical training of future biology teachers of specialized education]. *Omskiy nauchnyiy vestnik. Seriya: pedagogicheskie nauki*. №2 (57). S. 52–55. [in Russian].
17. Furman O. (2008) Rol informatsiinykh tekhnologii v systemi fakhovoi pidgotovky vchytelia biolohii [The role of information technology in the system of professional training of biology teacher]. *Informatsiini tekhnologii u navchalnomu protsesi: naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika*. №8. S. 28 – 32. [in Ukrainian].
18. Chirkova T.I. (2016) Problema preodoleniya klipovogo soznaniya molodezhi v professionalnoy podgotovke psihologov na urovne bakalavriata [The problem of overcoming the clip consciousness of young people in professional training of psychologists at the undergraduate level]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. T. 8. №1. S. 45–61. [in Russian].
19. Shkuropat A.V., Hasiuk O.M. (2018) Efektyvnist virtualnykh laboratornykh praktykumiv z fiziologii liudyny i tvaryn u strukturi pidgotovky fakhivtsia-biolooha [The effectiveness of virtual laboratory workshops on the physiology of humans and animals in the structure of training biologist]. *Information Technologies in Education*. №1 (34). S. 62–70. [in Ukrainian].
20. Iurchenko A., Khvorostina Yu. (2016) Virtualna laboratoriia yak skladova suchasnoho eksperymentu [Virtual laboratory as part of a modern experiment]. *Naukovi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu*. Uzhhorod, Vypusk 2 (39). S. 281–283. [in Ukrainian].
21. Geoffrey A. Moore, Crossing the Chasm, Marketing and Selling High-Tech Products to Mainstream Customer (revised edition), HarperCollins Publisher. New York, 1999. P. 174.
22. Kravtsov G., Sidorovich M. The Technologies for knowledge and skills acquisition support during school biology course mastery. *Information Technologies in Education for All*. 2006. Kiev, P. 374–384. [in Ukrainian].
23. Thinley P., Reye J., Geva S. Tablets (iPad) for M-Learning in the Context of Social Constructivism to Institute an Effective Learning Environment. *International Journal of Interactive Mobile Technology*. 2014. vol. 8. no. 1. pp. 16 – 20. URL: <https://doi.org/10.3991/ijim.v8i1>. (Data zvernennia: 20.06.2019).
24. Traxler J. Current State of Mobile Learning. *International Review on Research in Open and Distance Learning (IRRODL)*. 2007. V. 8. №. 2. P. 45 – 51.

Solona Yu. O. Application of informational support at the time of design of research activity of future teachers of biology in adaptive education conditions

The introduction of information support in the professional training of future biology teachers is due to the peculiarities of contemporary students' thinking. The presence of the mosaic type of thinking of students-biologists has been experimentally confirmed by previous own studies. The above phenomenon gives impetus to the substantial reform of the content of education. In this way, the modernization of higher education in accordance with the requirements of today is the organization of adaptive learning by means of designing educational and research activities of students «clip». One of the principles of such training is the individualization of knowledge, which is realized through the introduction of means of information support as a leading means of training a specialist, in particular, a teacher of biology. Varieties of such support are computer support and mobile learning tools that interfere with the system of traditional auxiliary visual graphic applications. Accordingly, the components of computer support are virtual biological laboratories and workshops, cloud learning tools, author's training sites as auxiliary information resources of distance learning and the means of organizing independent work of students. Organization of productive activity of students is one of the external factors of adaptive learning. The foregoing is implemented through the design of teaching and research activities of students through means of information support. The structure of information support along with the system of productive tasks is aimed at transforming the features of «clip» of modern students - future biology teachers. In accordance with these features, within the framework of fundamental biological disciplines, a selection of appropriate methodical methods for the organization of teaching and research activities was carried out. The task of such techniques is the plastic transformation of the «clip» thinking of students-biologists toward its logic.

Key words: «clip» thinking, adaptive learning, designing of research and development activities, information support, computer support, virtual biological laboratories and workshops, author educational sites of teachers, means of mobile learning.

УДК [37.011.3-052:330]:378.4.046(043.5)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.54>

Стеблюк С. В.

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПІДПРИЄМНИЦТВА, ТОРГІВЛІ ТА БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формулюється основний зміст дефініції «концепція», подано авторське визначення поняття «концепція формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності» як взаємопов'язаних елементів педагогічної системи, що спрямовані на реалізацію мети й завдань освітньої діяльності в контексті ступеневої освіти. Елементами означеної системи стали методологічні підходи, принципи, методи, компоненти, показники та рівні.

Метою статті є обґрунтування концепції формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі й біржової діяльності в системі ступеневої освіти. Завдання дослідження: розкрити окремі складники концепції формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва; визначити дидактичні та специфічні принципи й обґрунтувати ефективність застосування методів як складників концепції.

З'ясовано принципи у сфері вищої освіти, дидактичні та специфічні. Для підготовки майбутніх фахівців з підприємництва визначено принципи наступності в системі ступеневої освіти; європеїзму на основі української ідентичності; інтеграції, технологізації освітнього процесу, професіоналізації. Розкрито традиційні й інноваційні методи навчання як складники концепції формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Виокремлено методи самостійної (дослідницької) роботи студентів: тематичні проекти, алгоритмізація (індивідуальна робота на сайті автора «Будь креативним»), «воркшоп», метод професійного дослідження в рамках Міжнародних проектів. Серед інноваційних – метод проектів, шкала думок, копірайтинг, рафт, сторителінг, Закарпатський економічний калейдоскоп, кейси, аглютинації, кросен, мета-план, діамант 9, семантична павутинка, сократівське опитування, спалах, майндменінг, фішбоун, професійно-орієнтовані ігри, моделювання. Наведено приклад застосування кейс-методу на заняттях із дисципліни «Технології» (модуль «Підприємство»).

Ключові слова: концепція, концепція формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, професійна компетентність, ступенева освіта, педагогічна система, принципи, методи навчання, кейс-метод.

Моделювання освітнього процесу з метою підготовки майбутніх фахівців є пріоритетним у контексті реалізації компетентнісного підходу. Для забезпечення етапів моделювання вкрай важливо обґрунтувати концепцію формування професійної компетентності. Поняття «концепція» є багатоаспектним і розглядається з позицій педагогіки й філософії. Нами вивчається означена дефініція як педагогічна проблема. За С. Гончаренко, концепція – це «система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії» [8, с. 177]. У контексті дослідження розглядається концепція формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Актуальність її зумовлена розробленням нових Стандартів вищої освіти й вимогами сьогодення.

У процесі аналізу науково-педагогічної літератури з означеної проблеми нами з'ясовано, що в окремих наукових розвідках розкривається концепція підготовки майбутніх фахівців за різними напрямками. Зокрема,

Г. Романовою обґрунтовано авторську концепцію підготовки викладачів вищих економічних закладів освіти до проектування навчальних технологій. Провідною ідеєю концепції визначено суб'єктно-продуктивне навчання студентів [6]. Розвиток креативної концепції навчання під час підготовки економістів став предметом вивчення Д. Лойко. Автором здійснено аналітичне порівняння традиційних методик навчання з креативними; узагальнено досвід формування професійних компетентностей у студентів шляхом проведення занять у формі «ділових ігор». «Навчальне середовище має особливе значення як спонукальний чинник. Тому навчальні заняття повинні відповідати інтересам тих, хто навчається і надавати знання, з якими пізніше прийдеться мати справу в реальному професійному житті. Враховуючи те, що знання – це не просто нагромадження інформації, а динамічне встановлення зв'язків в напрямку від інформації до суб'єктивної дійсності, виникає доцільність ставити до центру уваги навчального процесу суб'єкт навчання. Ефективне навчання відбувається у формі своєрідного «коктейлю методів», які забезпечують послідовне чергування індивідуальної та групової роботи» [4, с. 63]. М. Артюшина, вивчаючи психолого-педагогічну підготовку студентів економічного університету, акцентує увагу на її значенні для становлення відповідної компетентності майбутнього спеціаліста. Науковець розробила модель інноваційно зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки студентів-економістів, що характеризується спрямуванням на розвиток і вдосконалення сучасних властивостей особистості, формування готовності майбутнього фахівця до реалізації інноваційної діяльності [1].

Як результат зазначимо, що проблема визначення концепції, її структури в професійній освіті розглядається як способи, методи, тактика, дії. Концепцію формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності в сучасних умовах нами не виявлено.

Метою статті є обґрунтування концепції формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності в системі ступеневої освіти. Завдання дослідження – розкрити окремі складники концепції формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності; визначити дидактичні та специфічні принципи й обґрунтувати ефективність застосування методів як складників концепції.

Концепція в професійній освіті має відповідати загальним ознакам наукової концепції як системи об'єднаних провідною ідеєю поглядів, що визначають розуміння явищ і процесів, указувати на спосіб побудови системи засобів навчання й виховання на підставі цілісного розуміння сутності цих процесів, ґрунтуватися на принципах як орієнтирах для розроблення педагогічної діяльності [1, с. 197–198]. Результати теоретичного аналізу наукової проблеми та вивчення зарубіжного досвіду щодо підготовки майбутніх фахівців економічного профілю лягли в основу авторської концепції формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Це взаємопов'язані елементи педагогічної системи, що спрямовані на реалізацію мети й завдань освітньої діяльності в контексті ступеневої освіти. Елементами означеної системи стали методологічні підходи, принципи, методи, компоненти, показники та рівні.

У попередніх публікаціях нами акцентувалася увага на методологічних підходах (компетентнісний, особистісно орієнтований, інтегративний, акмеологічний), компонентах (психолого-корекційний, академічно-професійний, комунікативно-діяльнісний, аксіологічний) і, відповідно, їх показниках формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва.

Визначимо принципи як вихідні положення освітньої діяльності. У педагогічній літературі розкрито принципи у сфері освіти, дидактичні та специфічні відповідно до напрямку підготовки. Державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на таких [2, розділ 1, п. 2 ст. 3]:

1) сприянні сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу і створення умов для освіти протягом життя;

2) доступності вищої освіти;

3) незалежності здобуття вищої освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій (крім закладів вищої духовної освіти);

4) міжнародній інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України в Європейській простір вищої освіти за умови збереження й розвитку досягнень і прогресивних традицій національної вищої школи;

5) наступності процесу здобуття вищої освіти;

6) державній підтримці підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічній, мистецькій і педагогічній діяльності;

7) державній підтримці освітньої, наукової, науково-технічної, мистецької та інноваційної діяльності університетів, академій, інститутів, коледжів, зокрема, шляхом надання пільг зі сплати податків, зборів та інших обов'язкових платежів закладам вищої освіти, що провадять таку діяльність;

8) сприянні здійсненню державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти;

9) відкритості формування структури й обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою.

Окремі дидактичні принципи:

– гуманістичної спрямованості навчання; забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання; професійної спрямованості навчання; науковості; систематичності й системності в навчанні;

доступності нарощуваних труднощів; індивідуального підходу до студентів у навчанні; свідомості, активності й самостійності студентів, наочності навчання [3, с. 69–71];

– науковості; систематичності й послідовності навчання; зв'язку навчання із життям; свідомості й активності учнів у навчанні; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу до учнів; емоційності навчання [9, с. 119–116];

– системності й послідовності навчання, доступності; зв'язку навчання з життям; свідомості й активності в навчанні; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу; емоційності навчання [10, с. 88–90].

Специфічні принципи:

– розвивальний і виховний характер навчання; фундаментальність і професійна спрямованість змісту, методів і форм навчання (для професійної, зокрема вищої, школи); науковість змісту й методів навчального процесу, його зближення із сучасним науковим знанням і суспільною практикою; культуродоцільність, яку розуміють як єдність усіх досягнень культури (не лише науки, а й мистецтва, релігії, традиції тощо), як відповідність навчання світовій і регіональній культурі, як єдність свідомого й підсвідомого; природодоцільність як відповідність внутрішній природі людини, яка розвивається, та умовам середовища; систематичність в оволодінні досягнень науки й культури, системний характер навчальної діяльності, теоретичних знань і практичних умінь школяра й студента; активність, самостійність і свідомість школярів і студентів у навчальній роботі, взаємозв'язок і єдність репродуктивної (відтворювальної) і творчої діяльності, навчальної й дослідницької роботи, освіти й самоосвіти; єдність конкретного й абстрактного (частково виявлена у вимозі наочності), раціонального й емоційного, репродуктивного й продуктивного як вираження комплексного підходу; доступність, урахування рівня підготовленості, вікових та індивідуальних можливостей та особливостей тих, хто навчається, співвідносно з рівнем труднощів; обґрунтованість і міцність засвоєння ключових елементів, логіки, структури дисциплін, практичних навичок і вмінь; створення позитивного емоційного клімату, мотиваційне забезпечення діяльності й системи відносин; раціональне поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, які забезпечують розвиток особистості, її індивідуальну самореалізацію [5, с. 174–176];

– єдності наукової й навчальної діяльності кафедр і викладачів; участі студентів у науково-дослідній роботі; органічної єдності теоретичної і практичної підготовки студентів; урахування особистих можливостей кожного студента [10, с. 91–92].

Специфічні принципи підготовки фахівців торговельно-економічного профілю: навчання основ науки; навчання основ моралі; навчання основ естетики; принцип навчання основ фізкультури і спорту; проблемного навчання; поетапного формування розумових дій; загальнокорисної професійної діяльності.

Стосовно основних принципів практичної підготовки фахівців торговельно-економічного профілю: цілеспрямованості практичної підготовки; неперервності й поєднання теоретичного навчання з інтенсивним набуттям практичних умінь і навичок; інтеграції інтелектуальних і матеріальних ресурсів, активізації самостійної творчої роботи учнів в оволодінні вміннями та навичками зі спеціальності [7, с. 197].

У контексті проблематики дослідження орієнтуємося на принципи у сфері вищої освіти, дидактичні та специфічні. Проте виділяємо й такі: принцип наступності в системі ступеневої освіти; європеїзму на основі української ідентичності; інтеграції, технологізації освітнього процесу, професіоналізації.

Що стосується методів навчання, то нами апробувалися як традиційні, так й інноваційні методи навчання. Серед традиційних – словесні, практичні, відеометод, наочний, робота з підручником. Інноваційні – метод проєктів, «шкала думок», копірайтинг, рафт, сторителінг, Закарпатський економічний калейдоскоп, кейси, аглютинації, кросен, мета-план, діамант 9, семантична павутинка, сократівське опитування, спалах, майндмепінг, фішбоун, професійно-орієнтовані ігри, моделювання. Виокремлено методи самостійної (дослідницької) роботи студентів: тематичні проєкти, алгоритмізація (індивідуальна робота на сайті автора «Будь креативним»), «воркшоп», метод професійного дослідження в рамках міжнародних проєктів. Як показало дослідження, застосування означених методів навчання в комплексі дає можливість сформуванню підприємницької компетентності, розвивати критичне мислення, проводити дослідницьку роботу з фаху, забезпечуватиме особистісно-орієнтоване навчання.

Наприклад, застосування кейс-методу на заняттях з дисципліни «Технології» (модуль «Підприємництво»). Тема практичного заняття. Види підприємницької діяльності. Назва кейсу. Комерційне підприємництво.

Огляд кейсу.

Комерційне підприємництво – це вид діяльності, що пов'язаний із торговельно-обмінними операціями. Головна відмінність від виробничого підприємництва полягає у відсутності виробництва товару, а отже, стадії закупівлі й переробки сировини. Представниками комерційного підприємництва є різні торговельні організації, що реалізують (продають) предмети споживання та засоби виробництва. Суб'єктами комерційного підприємництва є магазини, речові й продовольчі ринки, біржі, виставки-продаж, аукціони, торговельні доми, ярмарки, торговельні бази, інші заклади торгівлі, у тому числі комерційні (торговельні) кіоски та намети.

Крамниця «Родинний затишок» займається реалізацією продовольчих товарів. Потреба в продуктах харчування для людини є щоденною, тому асортимент включає товари, що користуються постійним попитом. Це бакалія, випічка, чай, кава, м'ясо та м'ясопродукти, молочні та кисломолочні продукти, фрукти. Продукція реалізується покупцям у торговельному залі через продавців. Режим роботи магазину – з 8.00 до 23.00 год. щодня. У приміщенні є площі для зберігання товару, а також торговий зал. Серед устаткування – вітрини, стелажі й полиці для товарів, холодильники й холодильні камери, касовий апарат.

Ситуація. Покупець прийшов до крамниці «Родинний затишок» з наміром придбати зелений чай. Він звернувся до продавця з проханням показати різні сорти зеленого чаю, щоб прочитати на упаковці інформацію про склад і виробника. Продавець відмовилася.

Питання для обговорення:

1. Чи правомірні дії продавчині? Відповідь обґрунтуйте.
2. Розкрийте зміст поняття «культура обслуговування».
3. Чи потрібні зміни в роботі підприємства й у чому вони полягають?

Така квазіпрофесійна діяльність стимулює активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, формує певні особистісні якості й компетенції.

Висновки. Отже, нами з'ясовано поняття «концепція» як педагогічна проблема та сформульовано авторське бачення її. Концепція формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності – це взаємопов'язані елементи педагогічної системи, що спрямовані на реалізацію мети й завдань освітньої діяльності в контексті ступеневої освіти. Елементами означеної системи стали методологічні підходи, принципи, методи, компоненти, показники та рівні. Виокремлено дидактичні та специфічні принципи навчання й обґрунтовано застосування окремих методів як складників концепції.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні технології формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

Використана література:

1. Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: монографія. Київ: КНЕУ, 2009. 271 с.
2. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 156-VII: URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 10.07.2019).
3. Калашнікова Л. М., Жерновникова О. А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях: навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
4. Лойко Д. М. Креативна концепція навчання при підготовці економістів в умовах інтеграції до ЄС. *Вісник КНУТД. Серія «Економічні науки»*. 2015. № 5 (91). С. 61–70.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
6. Романова Г. М. Концептуальні засади підготовки викладачів економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2013. Вип. 27. С. 16–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2013_27_4 (дата звернення: 11.07.2019).
7. Трішкіна Н. І. Сучасні підходи до формування професійних компетенцій фахівців торговельно-економічного профілю. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки»*. 2015. № 1 (9). С. 193–197.
8. Український педагогічний словник / уклад. С. У. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.
10. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.

References:

1. Artyushina M. V. *Psychological and pedagogical bases of training of students of economic specialties for innovative activity*: monogr. / M. V. Artyushina. K. : KNEU, 2009. 271 p. [in Ukrainian].
2. *Zakon Ukrayiny «Pro vyshhu osvitu»* [Law of Ukraine «On Higher Education»] of 01.07.2014 № 156-VII: URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 10.07.2019).
3. Kalashnikova L. M., Zhernovnykova O. A. *Pedagogika vyshhoyi shkoly u sxemax i tablycyax : navchalnyj posibnyk* [High school pedagogy in charts and tables]. Kharkiv, 2016. 260 p. [in Ukrainian].
4. Lojko D. M. *Kreatyvna koncepciya navchannya pry pidgotovci ekonomistiv v umovax integraciyi do EU*. *Visnyk KNUTD. Seriya «Ekonomiczni nauky»* [Creative concept of teaching economists in terms of integration to EU] 5 (91), 2015. P. 61–70 [in Ukrainian].
5. Ortynskij V. L. *Pedagogika vyshhoyi shkoly: navch. posib.* [Pedagogy of higher education]. K.: Centr uchbovoyi literatury, 2009. 472 p. [in Ukrainian].
6. Romanova H. M. *Konceptualni zasady pidgotovky vykladachiv ekonomichnyx navchalnyx zakladiv do proektuvannya navchalnyx tehnologij* [Conceptual framework of preparing teachers of higher educational institutions in the economic design of educational technology]. *Lyudynoznavchi studiyi. Pedagogika. Vypusk 27*, 2013. P. 16–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2013_27_4 (data zvernennia: 11.07.2019).
7. Trishkina N. I. *Suchasni pidxody do formuvannya profesijnyx kompetencij faxivciv torgovelnno-ekonomichnogo profilyu* [New approaches to the formation of experts with professional competence in trade and economic profile] *Visnyk Dnipropetrovskogo universytetu imeni Alfreda Nobelya. Seriya «Pedagogika i psixologiya»*. *Pedagogichni nauky*, 2015. 1 (9). P. 193–197 [in Ukrainian].
8. *Ukrayinskyj pedagogichnyj slovnyk: uklad. Goncharenko S.* [Ukrainian pedagogical dictionary]. K.: Lybid, 1997. 374 p. [in Ukrainian].
9. Fitsula M. M. *Pedagogika: Navchalnyj posibnyk dlya studentiv vyshhyx pedagogichnyx zakladiv osvity* [Pedagogy: a workbook for students of higher pedagogical educational institutions]. K.: Vydavnychyj centr «Akademiya», 2002. 528 p. [in Ukrainian].
10. Fitsula M. M. *Pedagogika vyshhoyi shkoly: navch. posib.* [Pedagogy of high school]. K.: «Akademvydav», 2006. 352 p. [in Ukrainian].

Steblyuk S. V. Concept of formation of professional competence in future specialists from entrepreneurship, trade and exchange activities

The article formulates the main content of the definition «concept», author's definition of the concept of «the formation of professional competence in future professionals in entrepreneurship, trade and exchange activities» as interconnected elements of the pedagogical system, aimed at achieving the goals and objectives of educational activities in the context of step-by-step education is formulated. The elements of this system are: methodological approaches, principles, methods, components, indicators and levels.

The purpose of the article is to substantiate the concept of formation of professional competence in future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities in the system of degree education. Objectives of the study: to reveal the individual components of the concept of formation of professional competence in future specialists on entrepreneurship; to identify the didactic and specific principles and justify the efficacy of the methods as components of the concept. Clarified principles (both didactic and specific) in higher education. For the preparation of future specialists on entrepreneurship defined the principles of succession in the system of multilevel education; Europe-based Ukrainian identity; integration of technologization of the educational process of professionalization. Disclosed traditional and innovative teaching methods as part of the concept of formation of professional competence in future specialists on enterprise, trade and exchange activities. Among self-selected methods (research) of students work are: thematic projects, algorithmic (individual work on the website of the author of «Be creative»), «workshop» method of professional studies in the framework of International projects. Among the innovative: the project method, the scale of thoughts, copywriting, rafting, storytelling, Transcarpathian economic kaleidoscope, case studies, agglutination, crossen, meta-plan, diamond 9, semantic web, Socratic questionnaire, flash, mindmapping, method called fish-bone, professionally oriented games, modeling. An example of applying a case-method on classes in the discipline «Technologies» (module «Entrepreneurship») is given.

Key words: concept, concept of formation of professional competence in future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities, professional competence, degree education, pedagogical system, principles, teaching methods, case method.

УДК 788(477)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.55>

Степанова А. О.

ДУХОВА МУЗИКА Й ДУХОВА ОСВІТА: ІСТОРІОГРАФІЯ ТА РЕАЛЬНІСТЬ

Висвітлюються основні наукові та науково-педагогічні дослідження з питань розвитку духової музики й виконавства на духових інструментах. Визначаються основні напрями вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень із цієї проблеми.

У другій половині ХХ ст. наукові дослідження в галузі розвитку духової музики й духової освіти охоплюють широкий спектр проблем, пов'язаних як із подальшим розвитком і поліпшенням виконавства на духових інструментах і їх технічного вдосконалення, так і з підготовкою виконавців і викладачів гри на духових інструментах.

Історіографія наукових досліджень і наукових пошуків досить велика й різноманітна за змістом. Її умовно ми поділили на чотири напрями.

Перший напрям – це вітчизняні та зарубіжні наукові дослідження (дисертації), тематика яких пов'язана з історією розвитку духових інструментів і виконавства, їх ролі в розвитку загальної світової та вітчизняної музичної культури.

Другий напрям – дослідження (дисертації й науково-методичні праці), предмет яких пов'язаний з удосконаленням техніки виконавства на духових інструментах згідно з їх класифікацією: деревинні, мідні.

Третій напрям – це дослідження (дисертації) з проблем підготовки педагогічних кадрів із навчання гри на духових інструментах, керівників духових музичних колективів (оркестрів, ансамблів).

Четвертий напрям – це фундаментальні монографічні роботи, навчальні посібники, які визнані в професійних колах на державному рівні та рекомендовані для поширення, вивчення й застосування в практичній роботі з підготовки музикантів-духовиків і в педагогічній практиці.

Усі ці напрями охоплюють основний теоретичний і практичний зміст феномена духової музики та основні види її виконавства.

Ключові слова: гра на духових музичних інструментах, дослідження в галузі духової музики.

Навчання гри на духових інструментах є складником музично-педагогічної науки, яка розглядає загальні закономірності процесу навчання. Вітчизняна педагогічна наука в галузі виконавства на духових інструментах налічує не більше ніж 80 років.

Мета статті – висвітлити основні наукові та науково-педагогічні дослідження з питань розвитку духової музики й виконавства на духових інструментах.

Видатним виконавцем і педагогом, що поклав початок розвитку радянської методики гри на духових інструментах, був видатний музикант-кларнетист, професор С. В. Розанов (1870–1937).

Під його керівництвом у 20–30 роки ХХ ст. у Московській консерваторії створюються перші російські методичні посібники – це головним чином так звані «школи гри» – такі як «Школа гри на флейті» М. І. Платонова (1931), «Школа гри на трубі» Г. А. Орвіда (1932), «Школа гри на тромбоні» В. М. Блажевїча (1939), на гобої Н. В. Назарова (1939).

Результатом цих методичних пошуків стала робота С. В. Розанова «Основи методики викладання гри на духових інструментах», видана в 1935 р. Це була перша праця, що поставила гру на духових інструментах на наукову основу.

У цій роботі С. В. Розанов сформулював принципи, які стали основними в методиці навчання гри на духових інструментах.

Отже, наприкінці 30-х років ХХ ст. з'явилася солідна теоретична база, що дало змогу підняти викладання гри на духових та інших музичних інструментах на новий якісний рівень.

Педагоги-духовики ХХ століття – тромбоніст В.М. Блажевич (1881–1942); кларнетист Б. А. Диков (1918–2006); трубач Г. А. Орвід (1904–1980); флейтист Н. І. Платонов (1894–1967); кларнетист С. В. Розанов (1870–1937); валторніст А. І. Усов (1895–1981); кларнетист А. А. Федотов (1925–2015); флейтист В. Н. Цибін (1877–1949) – сформулювали так звану психофізіологічну школу гри на духових інструментах, основною вимогою якої було свідоме ставлення до виконавського процесу. Гра на духових інструментах розглядалася ними як складний психофізіологічний акт, керований вищою нервовою діяльністю людини.

Першим із музикантів-духовиків, що став автором дисертаційного дослідження з методики гри на духових інструментах, став Олександр Георгієвич Семенов (1907–1958), який у 1938 р. захистив дисертацію на тему «Основні методичні принципи розвитку техніки виконання на кларнеті». Це поклало початок розвитку методики навчання гри на духових інструментах на науковій основі.

У другій половині ХХ ст. наукові дослідження в галузі розвитку духової музики й духової освіти охоплюють широкий спектр проблем, пов'язаних як із подальшим розвитком і поліпшенням виконавства на духових інструментах і їх технічного вдосконалення, так і з підготовкою виконавців і викладачів гри на духових інструментах.

Ці наукові дослідження можна умовно поділити на такі напрями:

Перший напрям – це вітчизняні та зарубіжні дослідження, тематика яких пов'язана з історією розвитку духових інструментів і виконавства, їх ролі в розвитку загальної світової та вітчизняної музичної культури.

Другий напрям – дослідження, предмет яких пов'язаний з удосконаленням техніки виконавства на духових інструментах згідно з їх класифікацією: деревинні, мідні.

Третій напрям – це дослідження з проблем підготовки педагогічних кадрів із навчання гри на духових інструментах, керівників духових музичних колективів (оркестрів, ансамблів).

Четвертий напрям – це фундаментальні монографічні роботи, навчальні посібники, які визнані в професійних колах на державному рівні та рекомендовані для поширення, вивчення й застосування в практичній роботі з підготовки музикантів-духовиків і в педагогічній практиці.

Перший напрям варто характеризувати у двох аспектах, таких як *мистецтвознавчий і просвітницький*.

Мистецтвознавчий аспект досліджень представлений у сучасній науковій думці вітчизняними та зарубіжними дисертаціями, предметом яких є історія розвитку духових інструментів, їх використання в професійних і побутових цілях, їх ролі в розвитку музичної культури.

Серед вітчизняних досліджень останніх десятиліть варто відзначити докторське дослідження П. Ф. Круля «Генезис духового та ударного виконавства України», у якому вперше розглядаються формування й розвиток професійного духового й ударного музичного інструментарію в його сукупності, повноті взаємозв'язків і пропорцій, з урахуванням принципу глибокої соціально-історичної обумовленості всіх процесів, змін і зрушень у сфері музичної культури України [1].

Іще одним фундаментальним дослідженням є дисертація В. О. Богданова «Шляхи розвитку духового музичного мистецтва в Україні (від витоків до початку ХХ століття)», у якій автор розглядає еволюцію духового музичного мистецтва України як історичний процес, пов'язаний з інструментарієм і концертною практикою [2].

Заслуговує на увагу й кандидатська дисертація Ю. А. Рудчука «Духова музика України у XVIII–XIX століттях», у якій визначаються перші в історії України осередки процесу розвитку духового виконавства: Запорізька Січ, військові оркестри, музичні цехи, народний побут, сільські ансамблі, навчальні заклади та міські капели [3].

Заслуговують на увагу й дослідження російських авторів, у яких розглядаються питання становлення та розвитку духової музики й виконавства на духових інструментах. Це насамперед докторське дослідження В. В. Березіна «Духові інструменти в музичній культурі класицизму», в якому досліджується застосування різних духових інструментів, таких як флейта, гобой, англійський рожок, кларнет, басет-горн, фагот, валторна, труба, тромбон, серпент, на територіях таких країн, як Чехія, Угорщина, Німеччина, Англія, Франція, Росія в епоху класицизму – XVIII ст. [4].

Низка дисертаційних робіт російських дослідників присвячена еволюції виконавства на різних духових інструментах у різні періоди світової музичної культури. Це роботи С. Г. Проскурина «Труба в епоху Бароко», А. Ф. Вдова «Валторна в музиці композиторів Віденської школи», В. П. Давилова «Гобой в інструментальній музиці XVIII ст.», І. В. Віскової «Шляхи розширення виразності деревинних музичних інструментів у музиці другої половини ХХ ст.», В. О. Захарової «Флейтова культура Франції» та ін.

Просвітницький аспект першого напрямку визначається дослідженнями, спрямованими не тільки на мистецтвознавчий, а й на педагогічний профіль. Це наукові дослідження останніх двох десятиліть, які загалом

охоплюють спектр проблем, що визначаються сучасними вимогами до підготовки професійних музикантів і майбутніх учителів музики до професійної діяльності.

У дослідженні П. Б. Косенко «Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики» досліджується проблема вдосконалення методики навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики на основі особистісно орієнтованого підходу [5].

У дисертації Н. Г. Мозгальнової «Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки» авторка розкриває проблему формування музичного мислення майбутнього вчителя в процесі інструментальної підготовки. У ній визначено сутність, структурні компоненти музичного мислення вчителя та педагогічні умови його формування [6].

Другий напрям, що визначає дослідження, предмет яких пов'язаний з удосконаленням техніки виконавства на духових інструментах згідно з їх класифікацією, представлений низкою дисертацій вітчизняних і зарубіжних авторів.

Докторська дисертація В. Т. Посвалюка «Шляхи становлення і проблеми розвитку української школи виконавства на трубі» висвітлює процес формування й розвитку української школи гри на трубі з урахуванням виконавських особливостей різних регіонів, наявність яких цілком природна в умовах такої великої держави, як Україна [7].

Варто звернути увагу на кандидатське дослідження Г. П. Марценюка «Етапи становлення та проблеми розвитку українського тромбового виконавства (кінець XIX–XX сторіччя)». Ця робота присвячена дослідженню історії розвитку українського тромбового виконавства, етапів становлення та розвитку української школи тромбона з урахуванням виконавських особливостей у різних регіонах України [8].

Дослідження О. В. Федоркова «Український ансамбль тромбонів у контексті світового музичного мистецтва» присвячено вивченню специфіки історичного розвитку українського ансамблю тромбонів у контексті світового тромбового мистецтва [9].

До другого напрямку варто зарахувати й дослідження В. В. Громченка «Кларнет у музичній культурі Європи XVIII століття», у якому досліджено кларнетове виконавство в Європі XVIII ст. [10].

Дисертація А. М. Понькіної «Саксофон у музичній культурі XX століття (на матеріалі сонатної творчості зарубіжних та українських композиторів)» обґрунтовує специфіку саксофона, його технічні та виразові можливості в музичній творчості XX ст. [11].

У дослідженні І. С. Палійчука «Український концерт для мідних духових інструментів (1950–2000)» вивчається український концерт для мідних духових інструментів у контексті загальноєвропейського процесу розвитку жанру [12].

Серед зарубіжних досліджень варто відзначити дисертацію І. В. Віскової «Шляхи розширення виразних можливостей деревинних духових інструментів у музиці другої половини XX ст.», де розглядаються питання формування уявлень про технічні та виразні можливості деревинних духових інструментів в інструментознавчій літературі XIX–XX ст. [13].

Дисертація С. В. Кирилова «Техніка гри на саксофоні і проблеми інтерпретації оригінальних творів» досліджує питання емоційно-естетичної, художньо-творчої й технічної сфери сучасного саксофоніста в умовах сольного виконавства в межах наступності музично-художніх традицій [14].

Заслуговує на увагу дослідження О. О. Бучнева «Особливості використання технічних засобів у навчання гри на духових інструментах», у якому розглядається сучасна методика використання різних приладів для об'єктивного візуального контролю, налаштування й оцінювання звуків [15].

У дисертації С. С. Тихомирова «Збереження оркестрових засобів як принцип інструментовки в жанрах вітчизняної духової музики» автор вивчає застосування інструментів та оркестрових груп відповідно до закономірностей їх сприйняття, а також особливості використання так званих «чистих тембрів» [16].

Третій напрям, що стосується досліджень із проблем підготовки педагогічних кадрів із навчання гри на духових інструментах, керівників духових музичних колективів (оркестрів, ансамблів), представлений у вітчизняних і зарубіжних дисертаційних роботах найбільш чисельно.

З останніх робіт – це фундаментальне дисертаційне дослідження В. М. Лабунця «Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики», де розроблено концептуальну модель інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в системі багаторівневої мистецької освіти [17].

Заслуговує на увагу й кандидатське дослідження В. І. Федоришина «Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування», у якому досліджено й доведено залежність ефективності формування виконавської майстерності в процесі колективного музикування від упровадження експериментальної методики, що передбачає органічну єдність емоційного, раціонального та технічного у виконавстві, активізацію мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музики в камерно-оркестрових колективах, становлення індивідуального стилю керівництва оркестровою групою студентів за умов творчої взаємодії [18].

Іще одне дослідження В. І. Федоришина – докторська дисертація «Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах», де визначено й обґрунтовано парадигму акмеологічної зорієнтованості навчального процесу в інститутах мистецтв, що є основою оптимізації підготовки висококваліфікованих фахівців музично-педагогічного профілю в сучасних умовах [19].

До цього ряду варто зарахувати кандидатське дослідження Л. І. Паньків «Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами», де авторка створила й експериментально апробувала організаційно методичну систему підготовки майбутніх учителів до керівництва учнівськими музичними колективами [20].

Найближчим до нашого предмета дослідження є кандидатське дослідження О. П. Палаженко «Методика формування виконавських умінь підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах», у якому вперше розроблено й апробовано методику формування виконавських умінь підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах, що відповідає якісному оновленню позашкільної музичної освіти; визначено принципи й педагогічні умови ефективного формування виконавських умінь учнів-духовиків; розроблено критерії та рівні сформованості виконавських умінь учнів-духовиків; конкретизовано сутність понять «виконавство», «виконавські вміння», «виконавська майстерність» у контексті навчання гри на духових музичних інструментах [21].

Четвертий напрям, який має велике значення для розвитку, популяризації та застосування в навчальному процесі підготовки професійних музикантів, – це фундаментальні монографічні роботи, навчальні посібники, які визнані в професійних колах на державному рівні та рекомендовані для поширення, вивчення й застосування в практичній роботі з підготовки музикантів-духовиків і в педагогічній практиці.

Наукова думка з питань розвитку духової музики, починаючи з періоду її виникнення як жанру, має багато напрацювань європейських музичних діячів. Це насамперед перші трактати про духові інструменти й навчання гри на духових інструментах – італійського трубача Чезаре Бендинеллі (Cesare Bendinelli; 1542–1617), теоретика музики Людовіко Закконі (Ludovico Zacconi; 1555–1627). Значний внесок у розвиток духового виконавства й технічного вдосконалення духових інструментів зробили австрієць Еріх Хорнбостель (Erich von Hornbostel (1877–1935) і його німецький колега Курт Загс (Curt Sachs; 1881–1959), бельгієць Віктор Махілон (Victor-Charles Mahillon; 1841–1924) та ін.

У Російській імперії та, зокрема, на території українських земель наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. проблемі духових інструментів і виконавства значну увагу приділили росіянин українського походження Петро Зімін (1890–1972) та чеський музикознавець Антонін Модр (роки життя невідомі), які класифікували духові музичні інструменти, їхня класифікація діє до цього часу.

Останнім часом увага авторів історичних розвідок звернена на історію та сучасний стан розвитку духової музики й духового виконавства. Особливо ця проблема постала після того, як у 1991 р. Україна стала суверенною державою.

Останні десятиліття дали українській духовій музиці та виконавству низку фундаментальний праць, які увійшли в скарбницю українського музикознавства та музичної педагогіки. Одними з основних праць є монографії, що створені на основі докторських і кандидатських досліджень. До таких варто зарахувати монографічні праці П. Ф. Круля, В. О. Богданова, Г. П. Марценюка, Ю. А. Рудчука та ін.

Значним внеском у розвиток історії української духової музики є монографія П. Ф. Круля «Національне духове інструментальне мистецтво українського народу», де здійснено теоретичне осмислення проблем генезису духового інструментарію в національній музичній культурі України, який впливає зі світового інструментознавства [22].

До наукових історичних видань, що використовуються в навчальному процесі, варто зарахувати монографію професора В. О. Богданова «Історія духового музичного мистецтва України: Від найдавніших часів до початку ХХ ст.», яка написана на матеріалі дисертаційного дослідження й має два видання [23].

Великого значення в науково-навчальному плані мають наукові праці українського академіка, професора, факотиста В. М. Апатського. Це історичні фундаментальні розвідки:

«Історія духового музикально-исполнительского искусства», присвячена історії духового музично-виконавської мистецтва від найдавніших часів до ХХІ ст. [24];

«Історія духового музикально-исполнительского искусства» (книга II), присвячена історії духового музично-виконавської мистецтва в період від середини ХІХ – на початок ХХІ ст. ст. [25].

Навчальний посібник В. М. Апатського «Основы теории и методики духового музикально-исполнительского искусства» є одним із основних навчальних посібників для вищих навчальних закладів, що готують професійних музикантів-духовиків. У ньому розглядається широке коло питань, пов'язаних із теорією і методикою духового виконавства [26].

Варто уваги історико-біографічна праця Р. А. Вовка «Портрети корифеїв», де представлено творчі портрети провідних педагогів кафедри дерев'яних духових інструментів НМАУ ім. П. І. Чайковського, які своєю діяльністю сприяли, сприяють і надалі сприятимуть подальшому розвитку та процвітанню духового інструментального мистецтва й вітчизняної музичної культури [27].

Вагоме значення для розвитку духової музики та педагогічної думки в галузі навчання гри на духових інструментах мають періодичні науково-педагогічні видання. Серед таких варто виділити збірник наукових праць кафедри духових та ударних інструментів Рівненського державного гуманітарного університету «Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя» який видається з 2006 р. [28].

Зразком таких періодичних видань може бути й Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського, який до 100-річчя НМАУ імені П. І. Чайковського присвятив свій випуск жанру духової музики [29].

Що стосується зарубіжних видань із четвертого напрямку, які висвітлюють історико-теоретичну проблему оркестрової й, зокрема, духової музики та підготовки педагогічних кадрів, користуються великим попитом у навчальних закладах українських ВНЗ, то це насамперед праці фахівців часів колишнього Радянського Союзу. Одним із найбільш значних видань середини ХХ ст. є чотирьохтомна праця видатного композитора, музикознавця, педагога Дмитра Романовича Рогаль-Левицького «Сучасний оркестр» (1953–1956) [30].

Також до найвідоміших належать науково-педагогічні праці та навчальні посібники Ю. О. Усова «Історія вітчизняного виконавства на духових інструментах» (1978), «Історія зарубіжного виконавства на духових інструментах» (1975), С. Я. Левіна «Духові інструменти в історії музичної культури» у двох частинах (1973–1983), Б. О. Дикова «Методика навчання гри на духових інструментах» (1965), А. О. Федотова «Методика навчання гри на духових інструментах» (1975) та ін.

Серед найбільш популярних робіт останнього десятиліття варто назвати монографію Н. В. Волкова «Теорія та практика мистецтва гри на духових інструментах» (2008), навчальні посібники К. А. Квашніна «Питання методики навчання гри на духових інструментах» (2011), В. Н. Гержева «Методика навчання гри на духових інструментах» (2015).

Найбільш відомими й розповсюдженими в навчальних колах є роботи Ю. О. Усова «Історія вітчизняного виконавства на духових інструментах» та «Історія зарубіжного виконавства на духових інструментах», у яких автор найповніше й найглибше розкриває історію виникнення духових інструментів і духової музики від найдавніших часів до сьогодення.

Початком другого етапу автор вважає ХVII ст. (1607 р.), коли видатний італійський композитор Клаудіо Монтеверді (Claudio Giovanni Antonio Monteverdi; 1567–1643) об'єднав наявні в той час струнні, духові, клавішні та ударні інструменти в одне й так створив оркестр [31].

На підставі вищевикладеного варто зробити висновок, що стан науково-теоретичної та методичної думки з питань розвитку духової музики й виконавства на духових інструментах має велику історію, яка починається з найдавніших часів.

Висновки. Історіографія наукових досліджень і наукових пошуків досить велика й різноманітна за змістом. Її умовно ми розділили на чотири напрями:

Перший напрям – це вітчизняні та зарубіжні наукові дослідження (дисертації), тематика яких пов'язана з історією розвитку духових інструментів і виконавства, їх ролі в розвитку загальної світової та вітчизняної музичної культури.

Другий напрям – дослідження (дисертації та науково-методичні праці), предмет яких пов'язаний з удосконаленням техніки виконавства на духових інструментах згідно з їх класифікацією: деревинні, мідні.

Третій напрям – це дослідження (дисертації) з проблем підготовки педагогічних кадрів із навчання гри на духових інструментах, керівників духових музичних колективів (оркестрів, ансамблів).

Четвертий напрям – це фундаментальні монографічні роботи, навчальні посібники, які визнані в професійних колах на державному рівні та рекомендовані для поширення, вивчення й застосування в практичній роботі з підготовки музикантів-духовиків і в педагогічній практиці.

Усі ці напрями охоплюють основний теоретичний і практичний зміст феномена духової музики й основні види її виконавства.

Використана література:

1. Круль П. Ф. Генезис духового та ударного інструментального виконавства України: автореф. дис. ... докт. мистецтвознавства: 17.00.01 / Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2001. 30 с.
2. Богданов В. О. Шляхи розвитку духового музичного мистецтва в Україні (від витоків до початку ХХ століття): автореф. дис. ... докт. мистецтвознавства: 17.00.03 / Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2008. 32 с.
3. Рудчук Ю. А. Духова музика України у ХVIII – ХІХ століттях: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Держ. акад. керів. кадрів культури і мистец. Київ, 2001. 19 с.
4. Березин В. В. Духовые инструменты в музыкальной культуре классицизма: автореф. дисс. ... докт. искусствоведения: 17.00.02. Москва: ИОСО РАО, 2000. 40 с.
5. Косенко П. Б. Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 20 с.
6. Мозгальова Н. Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 18 с.
7. Посвалюк В. Т. Шляхи становлення і проблеми розвитку української школи виконавства на трубі: історичний, професійно-виконавський, теоретико-методичний аспекти: автореф. дис. ... докт. мистецтвознавства: 17.00.03 / НАН України. Ін-т мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ, 2008. 36 с.
8. Марценюк Г. П. Етапи становлення та проблеми розвитку українського тромбонного виконавства (кінець ХІХ – ХХ сторіччя). Історичні та методичні аспекти: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2011. 18 с.
9. Федорков О. В. Український ансамбль тромбонів у контексті світового музичного мистецтва: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / Харк. держ. ун-т мистец. ім. І. П. Котляревського. Харків, 2008. 18 с.
10. Громченко В. В. Кларнет у музичній культурі Європи ХVIII ст.: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / Одес. держ. муз. акад. ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2007. 19 с.
11. Понькіна А. М. Саксофон у музичній культурі ХХ століття (на матеріалі сонатної творчості зарубіжних та українських композиторів): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / Харк. держ. ун-т мистец. ім. І. П. Котляревського. Харків, 2009. 19 с.

12. Палійчук І. С. Український концерт для мідних духових інструментів (1950–2000): формування, усталення, модифікації жанру: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / НАН України. Ін-т мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ, 2007. 20 с.
13. Вискова І. В. Пути расширения выразительных возможностей деревянных духовых инструментов в музыке второй половины XX века: автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Москва, 2009. 21 с.
14. Кириллов С. В. Техника игры на саксофоне и проблемы интерпретации оригинальных произведений: автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Москва, 2010. 20 с.
15. Бучнев А. А. Особенности использования технических средств в обучении и игре на духовых инструментах: автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Москва, 2002. 20 с.
16. Тихомиров С. С. Сбережение оркестровых средств как принцип инструментовки в жанрах отечественной духовой музыки: автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Москва, 2008. 20 с.
17. Лабунець В. М. Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 42 с.
18. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 18 с.
19. Федоришин В. І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 44 с.
20. Паньків Л. І. Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 19 с.
21. Палаженко О. П. Методика формування виконавських умінь підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 20 с.
22. Круль П. Національне духове інструментальне мистецтво українського народу: малодосліджені сторінки історії. Київ: Вид-во НАН України, 2000. 324 с.
23. Богданов В. О. Історія духового музичного мистецтва України: від найдавніших часів до початку XX ст. Харків: Основа, 2000. 334 с.; Богданов В. О. Історія духового музичного мистецтва України (від витоків до початку XX ст.): монографія. Харків: ФОП Сілічев, 2007. 350 с.
24. Апатский В. Н. История духового музыкально-исполнительского искусства. Киев: ТОВ «Задруга», 2010. 320 с.
25. Апатский В. Н. История духового музыкально-исполнительского искусства. Книга II. Киев: ТОВ «Задруга», 2012. 408 с.
26. Апатский В. Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства: учебное пособие. Киев: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. 432 с.
27. Вовк Р. А. Портрети корифеїв. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2013. 225 с.
28. Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя: збірник наукових праць / упорядник С. Д. Цюлюпа. Рівне: Волинські обереги, 2017. Вип. 9. 200 с.
29. Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського: Актуальні питання духового виконавства в сучасній Україні (до 100-річчя НМАУ імені П. І. Чайковського) / упорядкування Р. А. Вовк та А. Я. Кушнір. Київ, 2013. Вип. 100. 208 с.
30. Рогаль-Левицкий Д. Р. Современный оркестр: в 4 т. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1953–1956.
31. Усов Ю. А. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах. Москва: Музыка, 1978. 184 с.; Усов Ю. А. История отечественного исполнительства на духовых инструментах. Москва: Музыка, 1975. 200 с.

References:

1. Krull P. F. Genesis of Wind and Percussion Instrumental Performance of Ukraine: Author's abstract. Dis ... Dr. of Art.: 17.00.01 / P. F. Krul; National muse acad. Ukraine to them P.I. Tchaikovsky K., 2001. 30 p.
2. Bogdanov V. O. Ways of development of brass music in Ukraine (from the origins to the beginning of the twentieth century): author's abstract. Dis ... Dr. of Art.: 17.00.03 / V. O. Bogdanov; National muse acad. Ukraine to them P.I. Tchaikovsky K., 2008. 32 p.3. Rudchuk Yu. A. Dukhovaya music of Ukraine in the XVIII–XIX centuries: Author's abstract. Dis ... Cand. art criticism: 17.00.01 / Yu. A. Rudchuk; The state acad. guides frames of culture and artist. K., 2001. 19 p.
3. Berezin V. V. Spiritual instruments in the musical culture of classicism / Author's abstract ... the doctrine of art criticism. 17.00.02 / V. V. Berezin. Moscow: IOSO RAO, 2000. 40 p.
4. Kosenko P. B. Method of personally oriented learning of the game on the musical instrument of the future teacher of music: author's abstract. Dis ... Cand. ped Sciences: 13.00.02 / P. B. Kosenko; National ped Untitled MP Drahomanov K., 2009. 20 p.
5. Mozgalova N. G. Formation of musical thinking of the future teacher of music in the process of instrumental preparation: Author's abstract. Dis ... Cand. ped Sciences: 13.00.02 / N. G. Mozgalova; National ped Untitled MP Drahomanov K., 2002. 18 p.
6. Posvalyuk V. T. Ways of formation and problems of development of the Ukrainian school of performing on the trumpet: historical, professional-performing, theoretical and methodical aspects: author's abstract. Dis ... Dr. of Art.: 17.00.03 / V. T. Posvalyuk; NAS of Ukraine. Institute of Art History, Folklore Studies and Ethnology. M. T. Rylsky. K., 2008. 36 с.
7. Martsenyuk G. P. Stages of formation and problems of development of Ukrainian trombone performance (end of XIX–XX centuries). Historical and methodical aspects: author's abstract. dis ... Candidate art known : 17.00.03 / G. P. Martsenyuk; National muse acad. Ukraine to them P. I. Tchaikovsky. K., 2011. 18 p.
8. Fedorkov O. V. Ukrainian ensemble of trombones in the context of world musical art: author's abstract. Dis ... Cand. art criticism: 17.00.03 / O. V. Fedorkov; Hark state un-m artist. them I. P. Kotlyarevsky. Kh., 2008. 18 p.
9. Gromchenko V. V. Clarinet in the musical culture of Europe in the XVIII century.: author's abstract. Dis ... Cand. art studies: 17.00.03 / V. V. Gromchenko; Odessa state muse acad. them A. V. Nezhdanova. Odessa, 2007. 19 p.
10. Ponkina A. M. Saxophone in the musical culture of the XX century (on the material of sonat creativity of foreign and Ukrainian composers): author's abstract. Dis ... Cand. art criticism: 17.00.03 / A. M. Ponkin; Hark state un-m artist. them I. P. Kotlyarevsky. Kharkiv, 2009. 19 p.
11. Paliychuk I. S. Ukrainian concert for copper wind instruments (1950–2000): formation, installation, modification of the genre: author's abstract. Dis ... Cand. art criticism: 17.00.03 / I. S. Paliychuk; NAS of Ukraine. Institute of Art History, Folklore Studies and Ethnology. M. T. Rylsky. K., 2007. 20 p.

12. Viskova I. V. Ways of expanding the expressive possibilities of wooden clergymen in the music of the second half of the 20th century: Autorefdis ... Candidate of Art History: 17.00.02 / Moscow. state Conservatory of them P. I. Tchaikovsky. Moscow, 2009. 21 p.
13. Kirillov S. V. Technique of playing saxophone and problems of interpretation of original works: Autoref ... dis Candidate of Art History: 17.00.02 Moscow. state Conservatory of them P. I. Tchaikovsky. Moscow, 2010. 20 p.
14. Buchnev A. A. Features of the use of technical means in training and playing on wind instruments: Autoref ... dis candidate of art history: 17.00.02 / Moscow. state Conservatory of them P. I. Tchaikovsky. Moscow, 2002. 20 p.
15. Tikhomirov S. C. The saving of orchestral funds as a principle of instrumentation in the genres of Russian brass music: Autoref ... dis candidate of art history: 17.00.02 / Moscow. state Conservatory of them P. I. Tchaikovsky. Moscow, 2008. 20 s
16. Labunets V. M. Methodical system of instrumental and performing training of the future teacher of music: author's abstract. Dis ... Dr. Ped. Sciences / V. M. Labunets; National ped Untitled M. P. Drahomanov. Kiev, 2015. 42 s.
17. Fedorishin V. I. Formation of executive skills of students of musical-pedagogical faculties in the process of collective music-making: Author's abstract. Dis ... Cand. ped Sciences: 13.00.02 / V. I. Fedorishin; National ped Untitled M. P. Drahomanov. K., 2006. 18 p.
18. Fedorishin V. I. Theory and methods of professional training of future music teachers on the basis of acmeology [Text]: author's abstract. dis ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.02 / Fedorishin Vasily Ilyich; National ped Untitled M. P. Drahomanov. Kyiv, 2014. 44 p.
19. Pankov L. I. Theory and methodology of preparing a future teacher for leadership in student musical collectives: Author's abstract. Dis ... Cand. ped Sciences: 13.00.02 / L. I. Pankov; National ped Untitled M. P. Drahomanov. K., 2005. 19 p.
20. Palazhenko O. P. Method of formation of executive skills of adolescents in the process of learning games on wind instruments: dissertation diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.02 / O. P. Palazhenko; National Ped. Untitled M. P. Drahomanov. Kyiv, 2015. 20 p.
21. Krul P. National Spiritual Instrumental Art of the Ukrainian People: Less-Explored History Pages / P. Krul. K.: View of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2000. 324 p.
22. Bogdanov V. O. History of the Spiritual Musical Art of Ukraine: From ancient times to the beginning of the twentieth century. / Bogdanov V. O. Kh.: Osнова, 2000. 334 s.; Bogdanov V. O. History of the Spiritual Music Art of Ukraine (from the origins to the beginning of the twentieth century.): monograph / V. O. Bogdanov. Kharkiv: FIL Silichev, 2007. 350 p
23. Apatsky V. N. The History of Brass Musical-Performing Art / V. N. Apatsky. K.: LLC «Zadruga», 2010. 320 p.
24. Apatsky V. N. The history of brass musical and performing arts. Book II / V. N. Apatsky. K.: LLC «Zadruga», 2012. 408 p.
25. Apatsky V. N. Fundamentals of Theory and Methodology of Brass Musical-Performing Arts: A Study Guide / V. N. Apatsky. K.: NMAU them. P. I. Tchaikovsky, 2006. 432 p.
26. Vovk R. A. Portrait of Coryphaeus / R. A. Wolf. K.: NMAU them. P. I. Tchaikovsky, 2013. 225 p.
27. History of formation and prospects of development of wind music in the context of national culture of Ukraine and abroad. Collection of scientific works. Issue 9 / Administrator S. D. Tsyulupa. Rivne: Volyn's Amulets, 2017. 200 p.
28. Scientific journal of the Pyotr I. Tchaikovsky NMAU: Actual issues of wind performances in modern Ukraine (to the 100th anniversary of the P. Tchaikovsky National Academy of Sciences) / [ordering R. A. Vovk and A. Ya. Kushnir]. K., 2013. Vip. 100. 208 s.
29. Rogal-Levitsky D. R. Contemporary Orchestra. In 4 t. / D. R. Rogal-Levitsky M.: State Musical Publishing House, 1953–1956.
30. Usov Yu. A. The History of Foreign Performing on Wind Instruments / Usov Yu. A. M.: Music, 1978. 184 s.; Usov Yu. A. The history of domestic performance on wind instruments / Usov Yu. A. M.: Music, 1975. 200 p.

Stepanova A. O. Wind music and spiritual education: Historiography and reality

The article covers the main scientific and scientific-pedagogical researches on the development of wind music and performance on wind instruments.

Learning the playing wind instruments is an integral part of musical and pedagogical science, which examines the general laws of the learning process. Domestic pedagogical science in the field of performances on wind instruments is not more than 80 years old.

The purpose of the article is to highlight the main scientific and scientific-pedagogical research on the development of wind music and performance on wind instruments.

Historiography of scientific research and scientific research is quite large and varied in content. We conventionally divided it into four directions:

The first direction is domestic and foreign scientific research (dissertation), the topics of which are related to the history of the development of wind instruments and performances, their role in the development of the general world and domestic musical culture.

The second direction – research (dissertation and scientific and methodological works), the subject of which is related to the improvement of technique of performance on wind instruments in accordance with their classification: wood, copper.

The third direction is a research (dissertation) on the problems of training pedagogical staff for learning games on wind instruments, heads of wind musical groups (orchestras, ensembles).

The fourth direction is fundamental monographic works, study guides, which are recognized in professional circles at the state level and recommended for the dissemination, study and application in practical work on the preparation of musicians-bikers and in pedagogical practice.

All these areas cover the main theoretical and practical content of the wind music phenomenon and the main types of its performance.

Key words: *playing the wind musical instruments, research in the field of wind music.*

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розглянуто один із основних підходів учених до визначення сутності комунікативної компетентності в підготовці майбутніх учителів початкової школи. Визначено актуальність і необхідність застосування комунікативного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи, запропоновано принципи формування комунікативної компетентності вчителя в системі сучасної вищої освіти. Уточнено сутність і зміст поняття «комунікативна компетентність», висвітлюються особливості та специфіка педагогічної комунікації.

Автор наголошує, що професія вчителя дуже вимоглива, оскільки покладає відповідальність за рівень навчання підростаючого покоління, від чого залежатиме майбутнє країни. Тому педагогічна компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності майбутнього вчителя до здійснення навчально-виховного процесу передбачає низку компетентностей, якими повинен володіти майбутній учитель початкової школи. Серед них автор виділяє комунікативну компетентність, що передбачає вміння вступати в комунікацію (зв'язок), знаходити порозуміння з оточуючими.

Майбутній учитель, на думку автора, повинен не тільки бути компетентним у своїй галузі, а й володіти методичними знаннями, знати психологічні особливості своїх учнів, бути комунікабельною особистістю, до якої б тягнулися учні, з якою б хотіли спілкуватися, взаємодіяти, до якої на зустріч чекали з нетерпінням. Комунікативний підхід педагога, його майстерність у спілкуванні з учнями є необхідним інструментом гуманізації освіти. Високий результат у навчально-педагогічній діяльності може досягти лише той учитель, який уміє налагодити хороші стосунки з учнями, якому притаманні вміння зрозуміти їх, спрямовувати процес комунікації на досягнення високого рівня педагогічних завдань.

Ключові слова: підготовка, комунікативність, компетентність, комунікативна компетентність, педагогічна комунікація, комунікативні якості, майбутній учитель, початкова школа.

Утворення самостійної незалежної держави України викликало небувале зростання інтересу до проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи. Від якості підготовки майбутніх учителів залежить значною мірою кінцевий результат формування й розвитку особистості підростаючого покоління, тому зростають вимоги до підготовки майбутніх учителів початкової школи. Майбутній учитель повинен не тільки сам володіти професійними знаннями та вміннями, відповідними рівню сучасної психолого-педагогічної науки. Він повинен усвідомлювати значення своєї праці в цілісній системі безперервної освіти, бути професійно мобільним, тобто гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку школярів, опановувати нові психолого-педагогічні вимоги до педагогічного процесу й нові педагогічні технології. Тому у зв'язку із цими вимогами компетентнісний підхід є методологією, яка має вплив на підготовку фахівців. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи передбачає високий рівень організації навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти задля формування в студентів теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що є основним якісним показником освітнього процесу в рамках системи вишівської освіти. Компетентнісний підхід є важливим для процесу модернізації вищої освіти в Україні, саме тому висвітлення його основних положень у контексті покращення підготовки майбутніх учителів початкових класів є надзвичайно актуальним.

Мега статті – розглянути один із основних підходів учених до визначення сутності комунікативної компетентності в підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи була і є об'єктом багатьох наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених, серед яких – А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Виготський, Н. Волкова, І. Зимня, О. Савченко, О. Скворцова та інші. Окремі питання вдосконалення комунікативних умінь педагога, їх змісту, структури й умов формування висвітлені в наукових працях І. Зязюна, С. Демченка, Н. Леснюк, В. Кан-Калика, Г. Фрідріха, Б. Шпітсберга та інших. Значну увагу формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців приділили А. Андреев, С. Абрамович.

Уперше в 1965 році американським мовознавцем Н. Хомським певну здатність, необхідну для виконання мовленнєвої діяльності рідною мовою, визначено як «компетенцію». Але вже в 1972 році теорія мовної компетенції Н. Хомського зазнала критики з боку американського соціолінгвіста Д. Хаймса, який зауважив, що в цьому визначенні бракує головного лінгвістичного вміння – формулювати і сприймати висловлювання, адекватні контексту, в якому вони вживаються, а також знання умов, у яких відбувається мовленнєвий акт. Саме тоді, у 1972 році, і виникло поняття «комунікативна компетенція».

Поняття «комунікативна компетенція» запропонована американським вченим Д. Хаймсом, який стверджував, що для мовленнєвого спілкування недостатньо знати тільки мовні знання і правила. Для цього необхідне також знання культури та соціально важливих обставин. Д. Хаймс розглядав комунікативну компетенцію як інтегративне утворення, що містить як лінгвістичні, так і соціокультурні компоненти. Одиницями комунікативної компетенції дослідник назвав одиниці мови й мовлення, які використовуються учасниками спілкування відповідно до змісту висловлювання в різних сферах і ситуаціях спілкування [8].

Аналіз зарубіжних джерел переконливо доводить, що зарубіжні науковці переважно застосовують термін «комунікативна компетентність». Між тим у країнах СНД, виходячи із загальних дефініцій компетентнісного підходу, використовуються дві категорії – «комунікативна компетентність» як здатність особистості, її готовність і спроможність до розв'язання комунікативних завдань і «комунікативна компетентність» як внутрішній резерв компетентності, що виявляється в наявності комунікативних знань, умінь, навичок і досвіду комунікативної діяльності. Між тим ми переконалися в тому, що визначення американських учених близькі до розуміння вітчизняними вченими саме комунікативної компетентності.

Аналіз наукових публікацій свідчить про те, що низка вчених використовує термін «комунікативна компетентність», а визначають його як здатність людини до спілкування, а також володіння комунікативними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для ініціювання та підтримання процесу спілкування.

На думку А. Богуш, «комунікативна компетентність» – це комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Учена наголошує, що цілком логічним є підхід, коли комунікативна компетентність розглядається як обізнаність людини, певна система знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини [2, с. 6].

Ф. Бацевич визначає «комунікативну компетентність» як сукупність знань і умінь учасників міжкультурної комунікації, інтеракції загалом у спілкуванні в різноманітних умовах із різними комунікаціями; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами й конвенціями спілкування [1, с. 76].

У тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» Д. Ізаренков виділяє такі суттєві ознаки: належність комунікативної компетентності до інтелектуальних здібностей індивіда; діяльнісний характер прояву цих здібностей, необхідною ланкою якого є мовна діяльність; формування комунікативних навичок або в процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання; прояв здібностей в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності [4, с. 55].

Отже, комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективного розв'язання фахових завдань, а саме: позицій спілкування, ролей, навичок, яка певним чином пов'язана із цілісністю особистості.

І. Кочан та Н. Захлюпана вважають, що комунікативна компетентність – це здатність розуміти чужі і створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення, використовуючи вербальні й невербальні засоби, що передбачають опанування усного та писемного спілкування [5, с. 132].

Учені (С. Мартиненко й О. Савченко) класифікують основними структурними компонентами комунікативної компетентності такі:

- мовна компетентність, яка надає уявлення про систему мови та вміння користуватися нею для розуміння мовлення інших людей, вираження власних думок в усній або письмовій формах;
- мовленнєва компетентність, яка забезпечує здатність користуватися мовою як засобом спілкування в різних його сферах і різних ситуаціях;
- соціолінгвістична компетентність, яка є інтегрованим утворенням, оскільки акумулює знання й уміння, необхідні для соціального аспекту застосування мови, визначається динамікою соціальної стратифікації суспільства, культурною орієнтацією його громадян [6].

Визначені компетенції є складниками для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вони не протиставляються один одному, оскільки відображають багатозначність і складність дефініцій, що розглядаються, а також допомагають більше повному розумінню й тлумаченню [6].

Комунікативна компетентність педагога є необхідною умовою ефективною комунікативної діяльності, що може бути вимірена та оцінена.

Комунікативна компетентність учителя як компонент професійної компетентності розглядає А. Савостьянов. Він розкриває це поняття через перелік вимог до вчителя, як-от: вести вербальний і невербальний обмін інформацією, проводити діагностику особистісних якостей і властивостей співрозмовника; виробляти стратегію, техніку й тактику взаємодії з людьми, вміння організувати їхню спільну діяльність для досягнення певних соціально значущих цілей; уміння ідентифікувати себе зі співрозмовником, розуміти, як його сприймають партнери по спілкуванню, емпатійно ставитися до нього [7, с. 59].

Ю. Ємельянов, розглядаючи зміст комунікативної компетентності вчителя, наголошує на вмінні вільно володіти вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки. Він стверджував, що комунікативної компетентності завжди набувають у соціальному контексті, а факторами, які позитивно впливають на її розвиток, є життєвий досвід, ерудиція, високий інтелект тощо [3].

Розглядаючи сутність комунікативної компетентності майбутнього вчителя й ураховуючи, що ця проблема вивчається й розробляється дослідниками нетривалий час, учені нині не дійшли єдиного визначення понять комунікативної компетентності вчителя. Виходячи зі специфіки праці вчителя, комунікативна компетентність має певні особливості, які полягають у необхідності володіння вміннями логічно, науково і стисло передавати предметну інформацію, виховувати гармонійно-розвинену особистість та організувати педагогічно-доцільну взаємодію в навчально-виховному середовищі, враховуючи вікові особливості учнів молодшого шкільного віку.

Висновки. Отже, аналіз вітчизняної й зарубіжної літератури дає змогу обґрунтувати комунікативний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи як цілісне відносно стійке особистісне утворення, що має складну структуру, важливими складниками якої є мовні та мовленнєві компоненти, що забезпечують умотивованість і цілеспрямованість дій стосовно досягнення цілей комунікативної діяльності. Використання цих засобів дає можливість до здобуття високого рівня студентів, покращення їхньої результативності й підготовки до майбутньої педагогічної діяльності, сприяння формуванню комунікативної компетентності.

Використана література:

1. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації / М-во освіти і науки України, Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Київ: Довіра, 2007. 205 с.
2. Богуш А. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 5–10.
3. Смелянов Ю. Активное социально-психологическое обучение. Москва: Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.
4. Изаренков Д. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-филологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
5. Кочан І., Захлюпана Н. Словник-довідник із методики викладання української мови / Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка. Львів, 2005. 306 с.
6. Мартиненко С. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 14. С. 85–89.
7. Савостьянов А. Проблемы профессионально-психологической компетентности и профессионально-личностного роста. *Наука и практика воспитания и дополнительного образования*. 2007. № 2. С. 44–61.
8. Hymes D. On Communicative Competence in Sociolinguistics. J. Pride and J. Homes, Eds. Harmondsworth. Penguin, 1973.

References:

1. Bacevych F. (2007) Slovyk terminiv mizhkulturnoyi komunikaciyi [Glossary of Terms of Intercultural Communication]. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Lviv. nacz. un-t im. I. Franka. Kyiv: Dovira. 205 s. [in Ukrainian].
2. Bogush A. (2000) Teoretychni j metodologichni zasady formuvannya movlennyevoyi kompetencyi doshkilnyka [Theoretical and methodological principles of formation of the speech competence of the preschool child] // *Pedagogika i psykologiya*. № 1. S. 5–10 [in Ukrainian].
3. Emelyanov Yu. (1985) Aktivnoe sotsialno-psihologicheskoe obuchenie [Active social and psychological training]. Moskva : Izd-vo LGU. 168 s. [in Russia].
4. Izarenkov D. (1990) Bazisnyie sostavlyayuschie kommunikativnoy kompetentsii i ih formirovanie na prodvinitom etape obucheniya studentov-nefilologov [Basic components of communicative competence and their formation at an advanced stage of training of non-philology students] // *Russkiy yazyk za rubezhom*. № 4. S. 54–60 [in Russia].
5. Kochan I., Zakhlyupana N. (2005) Slovyk-dovidnyk iz metodyky vykladannya ukrayinskoyi movy [Dictionary of Ukrainian language teaching methodology]. Vydavnychyj centr LNU im. Ivana Franka: Lviv. 306 s. [in Ukrainian].
6. Martynenko S. (2016) Suchasni pidhody do formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti majbutnogo vchytelya pochatkovoyi shkoly [Modern approaches to the formation of communicative competence of the future teacher of elementary school]. *Naukovyj visnyk Volynskogo nacionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrayinky : pedagogichni nauky* (14). S. 85–89 [in Ukrainian].
7. Savostyanov A. (2007) Problemyi professionalno-psihologicheskoy kompetentnosti i professionalno-lichnostnogo rosta [Problems of professional and psychological competence and professional and personal growth] // *Nauka i praktika vospitaniya i dopolnitelnogo obrazovaniya*. № 2. S. 44–61 [in Ukrainian].
8. Hymes D. (1973) On Communicative Competence in Sociolinguistics. J. Pride and J. Homes, Eds. Harmondsworth. Penguin [in USA].

Struk A. V. Communicative approach to preparing future teachers in the primary school

The article deals with one of the main approaches of scientists to determine the essence and structure of communicative competence in the training of future primary school teachers. The relevance and necessity of using the communicative approach in the preparation of future teachers of elementary school is determined, and the principles of formation of the communicative competence of the teacher in the system of modern higher education are proposed. The essence and meaning of «communicative competence» are clarified, peculiarities and specifics of pedagogical communication are highlighted.

The author emphasizes that the profession of a teacher is very demanding, since it puts the responsibility for the intellectual and spiritual development of the younger generation, which will depend on the future of the country. Therefore, pedagogical competence, as the unity of the theoretical and practical readiness of the future teacher to implement the educational process, provides for a number of competences to be held by a future teacher of elementary school. Among them, the author highlights the communicative competence, which involves the ability to enter into communication (communication), to find an understanding with others.

The future teacher, according to the author, should not only be competent in his field, but also possess methodological knowledge, know the psychological characteristics of his students, be a communicative person, to which the students would like to communicate with whom they would like to communicate, interact with, to meet with impatience. The communicative approach of the teacher, his skill in communicating with students is a necessary tool for the humanization of education. A high result in teaching and learning activities can be achieved only by the teacher who is able to establish good relations with students, who have the skills to understand them, direct the communication process to achieve a high level of pedagogical tasks.

Key words: training, communicative competence, competence, communicative competence, pedagogical communication, communicative qualities, future teacher, elementary school.

УДК 378.600.47(477)

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.57>

Стрюк К. М.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Проаналізовано поняття «інформаційні технології», «комп'ютерні технології» та «інформаційно-комунікаційні технології». Визначено зміст поняття «професійна компетентність майбутнього фахівця з комп'ютерної інженерії» як інтегральну характеристику особистості фахівця, що поєднує наявність знань, умінь і навичок у галузі інформатики й обчислювальної техніки та професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне здійснення ним професійної діяльності з обслуговування комп'ютерних систем і мереж.

У контексті формування професійної компетентності майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії під поняттям «інформаційно-комунікаційна технологія» (ІКТ) розуміємо педагогічні технології, що передбачають використання спеціальних програмних і технічних інформаційних засобів (Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники й підручники, програми-тренажери, словники, енциклопедії, відеоуроки тощо) для роботи з інформацією. В освітній практиці ІКТ використовується в трьох варіантах: «проникаюча» (застосовується в процесі вивчення певних тем, розділів для розв'язання конкретних дидактичних завдань); «основна» (визначальна, особливо в складі технологій програмованої та дистанційної форм навчання тощо); монотехнологія (увесь процес навчання й управління, всі види діагностики та моніторинг, ґрунтується на використанні комп'ютера).

Конкретизовано дидактичні можливості й переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій; виокремлено переваги їх використання в освітньому процесі. Використання ІКТ дає можливість вирішувати такі актуальні завдання: 1) використовувати в навчанні здобутки новітніх інформаційних технологій; 2) удосконалювати навички самостійної роботи студентів в інформаційних базах даних, мережі Інтернет; 3) поліпшити засвоєння студентами знань, зробити процес навчання цікавішим і змістовнішим; 4) здійснювати контроль рівня засвоєння знань студентами.

Наведено вимоги до застосування ІКТ та виокремлено функції, які вони виконують в освітній практиці підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії.

Ключові слова: технології, інформаційні, інформаційно-комунікаційні, інтернет-технології, дидактичні можливості, професійна компетентність, комп'ютерна інженерія, студенти.

Найважливішим завданням будь-якого сучасного професійно-технічного навчального закладу є підготовка конкурентоспроможного, компетентного, професійно гнучкого фахівця, який здатний ефективно вирішувати професійні завдання. Зауважимо, що сьогодення також вимагає від особистості фахівця наявності конкретних знань, умінь і навичок, здатності до продуктивної співпраці з іншими людьми.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з комп'ютерної інженерії зумовлює необхідність модернізації системи підготовки майбутніх молодших спеціалістів з комп'ютерної інженерії на основі впровадження нових підходів і сучасних технологій в освітній простір закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації. Уважаємо, що професійна компетентність майбутнього фахівця з комп'ютерної інженерії – це інтегральна характеристика особистості фахівця, яка поєднує наявність знань, умінь і навичок у галузі інформатики та обчислювальної техніки й професійно важливих якостей, що забезпечують ефективне здійснення ним професійної діяльності з обслуговування комп'ютерних систем і мереж.

Одним зі шляхів розв'язання проблеми формування професійної компетентності фахівців цієї галузі є використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладу.

Мета статті – проаналізувати дидактичні можливості й обґрунтувати доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з комп'ютерної інженерії.

Концепція інформаційних технологій додана до елемента комунікації та виникла у 80-ті роки ХХ століття. Нині інформаційно-комунікаційні технології включають апаратні засоби (комп'ютери, сервери тощо) та програмне забезпечення (операційні системи, мережеві протоколи, пошукові системи тощо).

Інформаційно-комунікаційні технології (або ІКТ) – це комплекс засобів, які пов'язані зі створенням, збереженням, передачею, обробкою й управлінням інформацією. Цей широко вживаний термін включає в себе всі технології, що використовуються для спілкування та роботи з інформацією. Їх можливості натеper широко застосовують в освітній практиці, на підставі чого їх зараховують до новітніх педагогічних технологій.

Вітчизняні й зарубіжні вчені (І. Батищев, Г. Бухарова, Р. Гуревич, В. Дорошенко, М. Жаболенко, М. Жалдак, Н. Жданова, О. Замошнікова, І. Захарова, Г. Козлакова, Г. Лаврентьєв, Ю. Машбиць, В. Мішин, Н. Морзе, Н. Обухова, П. Підкасистий, В. Ракута, І. Ставицька, О. Тищенко та ін.) підкреслюють важливість використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування професійних компетенцій фахівців різних галузей.

Зарубіжний і вітчизняний досвід (А. Бенедек, А. Борк, Дж. Вейценбаум, О. Козлов, А. Кузнецов та ін.) свідчить, що інформаційно-комунікаційні технології можна застосовувати під час вивчення різних навчаль-

них дисциплін. У цьому випадку інформаційно-комунікаційні технології виступають як новий інтерактивний засіб навчання; мають низку дидактичних переваг і дають змогу вдосконалювати зміст, форми й методи навчання, що підтверджує актуальність дослідження.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ, від англ. Information and communications technology, ICT) часто використовують як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ – це більш загальний термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній і бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного та програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дають користувачам змогу створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати й змінювати інформацію. Іншими словами, ІКТ складається з інформаційних технологій, а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо- та відеообробки, передачі, мережових функцій управління й моніторингу [3].

З одного боку, інформаційні технології – це потужний інструмент для отримання людиною будь-якої інформації, з іншого – ефективний засіб підвищення інтересу до навчання, мотивації, наочності, науковості.

Інформаційні технології (англ. Information technology) – широкий клас дисциплін і галузей діяльності, які зараховують до технологій управління й обробки даних у тому числі із застосуванням обчислювальної техніки [4].

Інформаційно-комунікаційна технологія – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, обробку, зберігання, розповсюдження й відображення інформації з метою зниження трудомісткості процесів використання інформаційного ресурсу, а також підвищення їх надійності та оперативності [2].

Інформаційні технології, на думку Дж. Велінгтона, – це системи, створені для виробництва, передачі, відбору, трансформації (обробки) й використання інформації у вигляді звуку, тексту, графічного зображення та цифрової інформації [1].

Отже, інформаційно-комунікаційні технології – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, які інтегрують з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення й використання інформації в інтересах її користувачів.

Останнім часом під інформаційними технологіями найчастіше розуміють комп'ютерні технології. Зокрема, інформаційні технології реалізуються за допомогою комп'ютерів і програмного забезпечення для зберігання, перетворення, захисту, обробки, передачі й отримання інформації.

Як зазначає Г. Селевко, раніше інформаційними технологіями називали різні спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕВМ, аудіо, кіно, відео). З появою комп'ютерів з'являється новий термін – «нові інформаційні технології навчання». Термін «інформаційно-комунікаційні» є об'єднуючим для різних варіантів технологій та вказує на специфіку інтерактивного навчання – діалог у системі «користувач – комп'ютер» [5].

В освітній практиці технологія використовується в трьох варіантах: «проникаюча» (застосовується в процесі вивчення певних тем, розділів для розв'язання конкретних дидактичних завдань); «основна» (визначальна, особливо в складі технологій програмованої та дистанційної форм навчання тощо); монотехнологія (увесь процес навчання й управління, зокрема й усі види діагностики та моніторинг, ґрунтується на використанні комп'ютера).

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники й підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання) [3].

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті – це педагогічні технології, які передбачають використання спеціальних програмних і технічних інформаційних засобів (Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники й підручники, програми-тренажери, словники, енциклопедії, відеоуроки тощо) для роботи з інформацією.

Існують різноманітні способи застосування засобів мультимедіа в освітньому процесі, серед яких – використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій; розроблення ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту; моделювання процесів і явищ; забезпечення дистанційної форми навчання; проведення інтерактивних освітніх телеконференцій; побудова систем контролю й перевірки знань і вмінь студентів (використання контролюючих програм-тестів); створення й підтримка сайтів навчальних закладів; створення презентацій навчального матеріалу; здійснення проєктивної й дослідницької діяльності студентів тощо [6].

Потрібно підкреслити, що використання засобів мультимедіа в освітньому процесі сприяє: а) підвищенню мотивації студентів до навчання; б) реалізації соціальної мети, а саме інформатизації суспільства; в) інтенсифікації процесу навчання; г) розвитку особистості студента; д) розвитку навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом; е) підвищенню ефективності навчання за рахунок його індивідуалізації [6].

Одна з важливих особливостей і переваг використання мультимедійних засобів полягає в тому, що вони орієнтовані переважно на самостійне активне сприйняття й засвоєння студентами знань, умінь і навичок. Уже сама побудова, дидактичне спрямування та розв'язання навчальної (наукової) проблеми передбачають активну розумову діяльність студентів. Вони можуть обирати оптимальний темп роботи з мультимедійною програмою відповідно до індивідуальних розумових, психолого-фізіологічних можливостей та інтересів;

перевіряти правильність відповідей, використовувати в процесі сприймання та засвоєння знань необхідну зорово-слухову й текстову інформацію.

Отже, застосування комп'ютерів в освіті призвело до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій, що дали змогу підвищити якість навчання, створити нові засоби впливу, ефективніше взаємодіяти педагогам зі студентами. На думку багатьох фахівців, нові інформаційні освітні технології на основі комп'ютерних засобів дають можливість значно підвищити ефективність навчання.

Використання комп'ютерних програм, електронних засобів навчального призначення значно підвищують якість навчання, але широке використання ІКТ в освітньому процесі закладів вищої освіти викликає такі труднощі: 1) недостатнє матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення освітнього процесу; 2) недостатньо розроблені методики використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі під час вивчення різних навчальних предметів; 3) недостатня підготовка педагогічних кадрів до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі [6].

Використання інформаційно-комунікативних технологій дає можливість вирішувати такі актуальні питання: 1) використовувати в навчанні здобутки новітніх інформаційних технологій; 2) удосконалювати навички самостійної роботи студентів в інформаційних базах даних, мережі Інтернет; 3) поліпшити засвоєння студентами знань, зробити процес навчання цікавішим і змістовнішим; 4) здійснювати контроль рівня засвоєння знань студентами.

Використання ІКТ в поєднанні з традиційним підручником забезпечує особистісно орієнтований і диференційований підхід у навчанні; реалізацію інтерактивного підходу (постійний пошук і взаємодія з ПК, постановка запитань, які цікавлять студента, та отримання відповідей на них); підвищує пізнавальну активність студентів засобами відео- й аудіоінформації; здійснює контроль знань завдяки тестуванню й системі запитань для самоконтролю [6].

Більшість дослідників переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій поєднують у дві групи: технічні й дидактичні.

До технічних переваг зараховують швидкість, гнучкість, оперативність, можливість перегляду і прослуховування фрагментів та інші мультимедійні функції.

Дидактичними перевагами використання інформаційно-комунікаційних технологій є: а) стимулювання пізнавального інтересу студентів; б) надання навчанню проблемного, творчого, дослідницького характеру й розвиток самостійності студентів; в) забезпечення розвитку навичок роботи з інформацією, що міститься в суміжних навчальних предметах, освітніх і наукових галузях; г) формування й удосконалення вмінь студентів самостійно шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати й передавати її; д) сприяння соціальній адаптації студента [4].

Інформаційно-комунікаційні технології мають значні можливості в освітньому процесі:

- знаходити необхідні джерела інформації для викладачів і студентів;
- використовувати аудіовізуальні наочні матеріали з досліджуваної теми для її кращого засвоєння;
- моделювати процеси, які у звичайних умовах неможливо продемонструвати;
- проводити тестування студентів швидко й ефективно;
- індивідуально навчати студентів, спостерігати за їх зростанням і розвитком;
- організувати самостійну роботу студентів з пошуку інформації, що призводить до виконання власних досліджень;
- удосконалювати навички самостійної роботи студентів в інформаційних базах даних, мережі Інтернет;
- розміщувати творчі роботи студентів на різних сайтах.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій з позицій педагогічної діяльності дає можливість педагогові підвищувати власний професійний рівень; отримувати нову й сучасну інформацію, удосконалювати вміння працювати з інформацією та здійснювати пошук у різних електронних джерелах і ресурсах; оновлювати навчальний і дидактичний матеріал; мати доступ до методичної бази розробок із цієї теми або навчальної дисципліни; обмінюватися досвідом з колегами на різних форумах; отримувати кваліфіковані консультації та поради експертів; публікувати свої матеріали й педагогічні розробки; брати участь в обговоренні опублікованих матеріалів; брати участь у професійних конкурсах; обмінюватися досвідом з колегами з інших регіонів і країн [4].

Для ефективного впровадження ІКТ в освітній процес від студентів, як і від педагога, вимагається володіння комп'ютерною грамотністю, що передбачає вміння писати та редагувати інформацію (текстову, графічну); користуватися комп'ютерними комунікаційними мережами й технологіями; користуватися базами даних; користуватися периферійними пристроями (принтером, сканером тощо); вести пошук у мережі Інтернет і використовувати інтернет-технології; вміння зберегти інформацію, отриману з інтернет-мережі на інші носії (наприклад, жорсткий диск), і, навпаки, із зовнішнього носія переслати інформацію або розмістити в мережі; працювати в системах DOC і WINDOWS, користуючись редакторами WORD різної модифікації; «входити» в електронні конференції, розміщувати там власну інформацію й читати, «перекачувати» наявну в різних конференціях інформацію [4].

Важливо підкреслити, що для студентів, які здобувають освіту за напрямом підготовки 050102 «Комп'ютерна інженерія» та спеціальністю 5.05010201 «Обслуговування комп'ютерних систем і мереж», зазначені вміння є обов'язковими й професійно необхідними, оскільки належать до їхніх виробничих функцій як майбутніх молодших спеціалістів.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освітньому середовищі виконують такі функції:

- засобу навчання (застосування мультимедійних навчальних курсів);
- технічного засобу автоматизації процесу навчальної діяльності студента, що залучений у пізнавальну, пошукову, дослідницьку, експериментальну роботу, який дає змогу мобільно працювати з різними типами електронних документів (текстовими, графічними, звуковими, відеодокументами тощо), якісно подавати інформацію, обробляти її, спілкуватися зі своїми однолітками;
- зразка сучасних інноваційних технологій, що розвиває навички оволодіння ними, дає знання про їх назви й функціональне призначення, складники;
- ефективного тренажера, що розвиває пізнавальну і творчу активність особистості фахівця, спонукає приймати власні оригінальні рішення, бачити результат, перевіряти його правомірність тощо.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему підготовки фахівців не тільки впливає на освітні технології, а й уводить до процесу освіти нові. Вони пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних та апаратних засобів, систем обробки інформації. Вони пов'язані також зі створенням нових засобів навчання і збереження знань, до яких належать електронні підручники й мультимедіа; електронні бібліотеки й архіви, глобальні та локальні освітні мережі; інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи.

Висновки. Отже, інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження й управління інформацією.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології – це сучасний засіб, який може бути використаний в освітньому процесі для формування професійної компетентності майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії. ІКТ здійснюють активний вплив на процес навчання й виховання студентів, оскільки змінюють традиційний шлях отримання, засвоєння та застосування знань, відкривають нові можливості щодо оволодіння вміннями безпосереднього застосування їх на практиці.

Використана література:

1. Веллінгтон Дж. Информационные технологии / пер. с англ. Москва: МГУ, 1992. 148 с.
2. Дорошенко В. П. Якісна освіта та інформаційно-комунікаційні технології. *Економіка в школах України*. 2010. № 11. С. 8–14.
3. Ломаковська А. В., Проценко Г. О. Інформаційно-комунікаційні технології – нова якість навчання та послуг: практико-зорієнтоване дослідження. Київ: Інком, 2006. 70 с.
4. Полат Е. С., Бухаркіна М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2007. 368 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
6. Товканець Г. В. Інформаційно-комунікаційне забезпечення освітнього процесу. *Актуальні проблеми економіки*. 2009. № 12. С. 225–231.

References:

1. Vellinhton Dzh. Informatsionnyie tekhnologiyi: per. s anhl. [Information Technologies: per. from English] / Dzh. Vellinhton. – M.: MHU, 1992. – 148 s.
2. Doroshenko V. P. Yakisna osvita ta informatsiyno-komunikatsiyni tekhnologiyi [Qualitative education and information and communication technologies] / V. P. Doroshenko // *Ekonomika v shkolakh Ukrainy*. – 2010. – № 11. – S. 8–14.
3. Lomakovska A. V. Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnologiyi – nova yakist navchannia ta posluh: praktyko zoriientovane doslidzhennia [Information and communication technologies – a new quality of training and services: a practically oriented research] / A. V. Lomakovska, H. O. Protsenko. – K.: Inkom, 2006. – 70 s.
4. Polat E. S. Sovremennyye pedagogicheskie i informatsionnyie tekhnologiyi v sisteme obrazovaniia: uchebn. posobiie dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy [Modern pedagogical and information technologies in the system of education: academic allowance for students of higher educational institutions] / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina. – M.: Akademiia, 2007. – 368 s.
5. Selevko H. K. Sovremennyye obrazovatelnyie tekhnologiyi: uchebnoie posobie [Modern educational technologies: a manual] / H. K. Selevko. – M.: Narodnoie obrazovaniie, 1998. – 256 s.
6. Tovkanets G. V. Informatsiyno-komunikatsiynie zabezpechennia osvitnoho protsesu [Information and communication support of the educational process] / H. V. Tovkanets // *Aktualni problemy ekonomiky*. – 2009. – № 12. – S. 225–231.

Striuk K. M. Information and communication technologies as a means of forming the professional competence of future specialists in computer engineering

The article analyzes the concept of «information technologies», «computer technologies» and «information and communication technologies». The content of the concept «professional competence of the future specialist in computer engineering» is defined as the integral characteristic of the personality of the specialist, which combines the knowledge, skills and abilities in the field of computer science and computer technology and professionally important qualities that ensure his/her effective implementation of professional maintenance of the computer systems and networks.

In the context of the formation of the professional competence of the future specialists in computer engineering under the concept of «information and communication technology» (ICT) we understand that it is a pedagogical technology that provides

the use of special software and technical information tools (Internet technologies, multimedia software, office and specialized software, electronic manuals and textbooks, simulators, dictionaries, encyclopedias, video lessons etc.) in order to work with information. In the educational practice, ICT is used in three ways: «Penetrating» (used in the process of studying certain topics, sections for solution of specific didactic tasks); «Basic» (defining, especially as a part of the programmed and distance learning technologies etc); monotechnology (the whole process of learning and management, all kinds of diagnostics and monitoring are based on the use of a computer).

The didactic possibilities and advantages of using information and communication technologies are specified; the advantages of their use in the educational process are singled out. The use of ICT enables to solve the following urgent tasks: 1) to use the latest information technologies achievements in teaching; 2) to improve the skills of the students' independent work in the information databases, Internet networks; 3) to improve the students' knowledge of knowledge, to make the learning process more interesting and meaningful; 4) to control the level of students' learning.

The requirements for the use of ICT are outlined and the functions that they perform in the educational practice of training future specialists in computer engineering are specified.

Key words: *technologies, information, information and communication, Internet technologies, didactic capabilities, professional competence, computer engineering, students.*

УДК 378.016:5

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.58>

Сяська І. О.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Розглянуто основні підходи вітчизняних педагогів до визначення структури екологічної компетентності майбутніх фахівців. Проаналізовано фактори, які впливають на виокремлення складових компонентів екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін. Обґрунтовано структуру зазначеного особистісного утворення та визначено її компоненти: інформаційно-пізнавальний, ціннісно-мотиваційний, професійно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Зміст інформаційно-пізнавального компонента визначається рівнем сформованості екологічного мислення студентів, засвоєння системи екологічних знань та здатністю застосовувати ці знання у процесах екологічно доцільної побутової і професійної діяльності. Ціннісно-мотиваційний компонент виявляється через ставлення до природи як до незаперечної цінності, передбачає усвідомлення себе як частини природи та необхідності застосування соціально-економічних обмежень і корекції власних потреб. Професійно-діяльнісний компонент характеризується ступенем оволодіння особистістю екологічним змістом щоденно-побутової та професійної діяльності, показниками якого є здатність практично застосовувати здобуті знання, вміння, ціннісні орієнтації, досвід екологічної діяльності під час прийняття природобезпечних рішень у професійних і життєвих ситуаціях, формувати екологічну культуру й світогляд іколярів, виявляти готовність до природоохоронної та еколого-натуралістичної роботи з дітьми. Здатність коректувати власну поведінку і діяльність в оточуючому середовищі, прогнозувати її наслідки й нести за неї відповідальність на основі саморефлексії, саморегуляції та розвитку екологічної самосвідомості виявляється у сформованості рефлексивно-оцінного компонента екологічної компетентності. Визначено критерії діагностики та рівні сформованості екологічної компетентності особистості.

Ключові слова: *екологічна компетентність, учитель природничих дисциплін, заклад вищої освіти, структура екологічної компетентності.*

Впровадження компетентнісного підходу в систему вітчизняної освіти, задеклароване в стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, зумовлює розвиток педагогічної науки щодо вивчення проблеми формування компетенцій та компетентностей учнівської і студентської молоді та дорослого населення країни. У центрі уваги педагогічної науки постали питання навчання й виховання підростаючого покоління із соціально затребуваними якостями, здатного реалізувати увесь свій потенціал в умовах швидкозмінного інформаційного суспільства. Отже, якісна підготовка майбутніх учителів має відповідати соціально-суспільному замовленню, а формування їхньої професійної компетентності стає важливою галуззю науково-педагогічних досліджень. Зважаючи на екологічні виклики сьогодення, вивчення сутності й структури екологічної компетентності майбутніх педагогів як складової частини їх професійної підготовки стає пріоритетним напрямом сучасної вищої освіти.

Проблемою дослідження сутності й структури екологічної компетентності особистості займалися як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Зокрема, вивчення формування екологічної компетентності школярів здійснювали С. В. Алексєєв, Г. Г. Найдьонова, Д. С. Єрмаков, Н. В. Куриленко, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова, Н. А. Пустовіт, Л. Д. Руденко, С. В. Шмалей та ін. Учені визначили загальні критерії до встановлення компонентної структури екологічної компетентності учнів старших класів: когнітивний (визначає інформаційний компонент із відповідними характеристиками екологічного мислення особистості та її загальною ерудованістю й обізнаністю стосовно сучасних екологічних проблем), мотиваційний (визначає ставлення і потреби особистості до екологічної діяльності та готовності нести відповідальність за вирішення проблем довкілля) та діяльнісний (визначає процесуально-практичний компонент та передбачає набуття практичного досвіду діяльності у довіллі з метою його збереження і охорони).

З аналізу наукових доробок, що ведуться в галузі професійної освіти, можемо констатувати, що вихідні позиції науковців у дослідженні структури екологічної компетентності майбутніх фахівців доволі різняться. Зрозуміло, що спрямованість професійної діяльності зумовлює певну специфіку змісту екологічної компетентності фахівця. Це пояснює існування розбіжностей у поглядах щодо визначення структури екологічної компетентності випускників вищих закладів освіти.

Зокрема, О. В. Гуренкова, досліджуючи формування екологічної компетентності у фахівців водного транспорту, виділила такі компоненти: аксіологічний (ціннісно-мотиваційний), когнітивний (знаннєво-змістовий), діяльнісно-практичний (практико-технологічний) [2, с. 126–127].

Подібний підхід у визначенні компонентів екологічної компетентності студентів вищих технічних закладів освіти застосували Л. І. Білик, О. Л. Герасимчук, С. І. Ключка, Н. Ю. Олійник, А. Л. Хрипунова, які, окрім зазначених, визначили ще один складник – рефлексивний (здатність до осмислення, аналізу, самоаналізу, самооцінки й корекції власної діяльності).

У свою чергу Л. М. Титаренко у структурі екологічної компетентності студентів-біологів виділила інформаційно-досвідний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний складники, які об'єднуються в єдину систему двома чинниками – готовністю до природобезпечної діяльності і відповідальністю за наслідки власної діяльності [6, с. 15].

Особливої уваги заслуговує дослідження Л. Б. Лук'янової, яка, окрім згаданих компонентів, визначила ще один досить важливий – нормативний, який передбачає засвоєння та упровадження системи екологічних норм, законів, приписів, правил щодо діяльності й поведінки кожної особистості як громадянина взагалі й фахівця зокрема [4, с. 23–41].

Разом із тим, незважаючи на досить велику чисельність наукових напрацювань у цій галузі, проблема дослідження змісту й структури екологічної компетентності майбутніх педагогів, зокрема учителів природничих дисциплін, залишилася поза увагою, розроблена недостатньо і потребує детального вивчення.

Мета статті – обґрунтувати компонентну структуру екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін, критерії її діагностування та рівні сформованості.

Перед тим як здійснювати аналіз компонентної структури екологічної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін, потрібно врахувати певні фактори, які мають, на наш погляд, визначальне значення.

По-перше, структура будь-якого особистісного утворення (екологічна компетентність розглядається нами передусім як особистісний конструкт) визначається сутністю його змістового наповнення. У контексті нашого дослідження актуальною є думка М. С. Голованя, який виділив основоположні підходи для трактування сутності компетентності, що визначається такими категоріями, як: властивість або якість особистості, здібність, здатність або готовність, сукупність знань, умінь та навичок та їх ефективне використання, досвід діяльності або відповідність вимогам діяльності й ін. Відповідно до свого змістового наповнення компетентність особистості володіє системою функцій, які у свою чергу визначатимуть її структуру. До таких функцій М. С. Головань відносить мотиваційно-спонукальну, гностичну, діяльнісну, комунікативну, емоційно-вольову та ціннісно-рефлексивну [1, с. 5–6].

Таким чином, автор доводить, що компетентність поєднує як особистісні вихідні параметри, так і практично-процесуальний механізм накопичення індивідуального досвіду діяльності, оцінку й управління її результатами.

По-друге, виокремлення складових компонентів екологічної компетентності визначається галуззю прикладної діяльності особистості, її професійним спрямуванням. Вважаємо, що екологічна компетентність майбутнього фахівця є необхідною складовою частиною його професійної компетентності та, певною мірою, показником її сформованості. Слід зазначити, що особливістю професійної компетентності учителя є її поліфункціональний характер, який не обмежується лише традиційним триплетом «знання, уміння і навички», а потребує набуття досвіду інтеграції в педагогічну діяльність із застосуванням творчого креативного підходу у вирішенні професійних задач. Перелік компетентностей, якими має володіти майбутній учитель, визначається державним стандартом та відповідною освітньо-професійною програмою підготовки фахівця. Ми дотримуємося думки, що екологічна компетентність є одним зі складників професійної компетентності майбутнього вчителя будь-якого фаху, який і визначає її специфіку.

По-третє, унікальність феномена екологічної компетентності полягає в тому, що, враховуючи складну екологічну ситуацію сьогодення, її слід розглядати як складову частину ключових життєвих компетентностей та одночасно загальногалузевих та спеціальних (предметних). Очевидно, що подолання екологічних проблем можливе лише за умови переходу людства з технократичної моделі розвитку на модель сталого розвитку природи і суспільства. Світове співтовариство, уряди всіх країн відчувають потребу в спеціалістах із гнучким мисленням, здатних до адаптації до змінних соціально-екологічних умов та вирішення складних проблем з охороною навколишнього середовища. Отже, саме екологічно компетентні педагоги стоять біля витоків реалізації цих задач, бо хто, як не вони, розвивають, навчають і виховують нове покоління з високим рівнем сформованості екологічної культури, готового до змін та забезпечення переходу до сталого суспільства.

Разом із тим екологія як наука вже давно вийшла з розряду біологічних дисциплін і отримала соціокультурне спрямування свого розвитку, зумовлене необхідністю розробки наукових підходів до вивчення

взаємовпливів у системі «природа – людина – суспільство» з метою їх збалансування та гармонізації. Відповідно, як навчальна дисципліна екологія має входити до циклу обов'язкових для підготовки фахівців будь-якого профілю. Щодо учителів-природників, то їх фахове спрямування саме по собі передбачає формування системи екологічних знань й особистісних переконань, набуття досвіду екологічно доцільної діяльності під час проходження навчальних і виробничих практик, виконання дослідницьких проєктів і курсових робіт.

Встановлення структури екологічної компетентності майбутнього учителя природничих дисциплін має спиратися на методологічні основи впровадження компетентнісного підходу в процес екологічної освіти студентів природничих факультетів вищих педагогічних закладів освіти. До них ми віднесли: онтологічні філософські положення про діалектичне пізнання явищ і процесів та взаємодії природи і людини; гносеологічну концепцію, яка характеризує основні етапи процесу засвоєння екологічних знань; аксіологічні положення про визнання суб'єктного ставлення до природи та непрагматичного характеру взаємодії з нею, що засноване на пріоритетності екологічних ціннісних орієнтацій; праксеологічну концепцію ефективної екологічно доцільної діяльності у довкіллі [5, с. 269].

Зазначені вище підходи дали змогу виокремити структурні компоненти екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін, що відображені на рис. 1. Таким чином, відповідно до зазначених методологічних підходів, нами виділено чотири структурні компоненти екологічної компетентності майбутнього учителя природничих дисциплін: інформаційно-пізнавальний, ціннісно-мотиваційний, професійно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

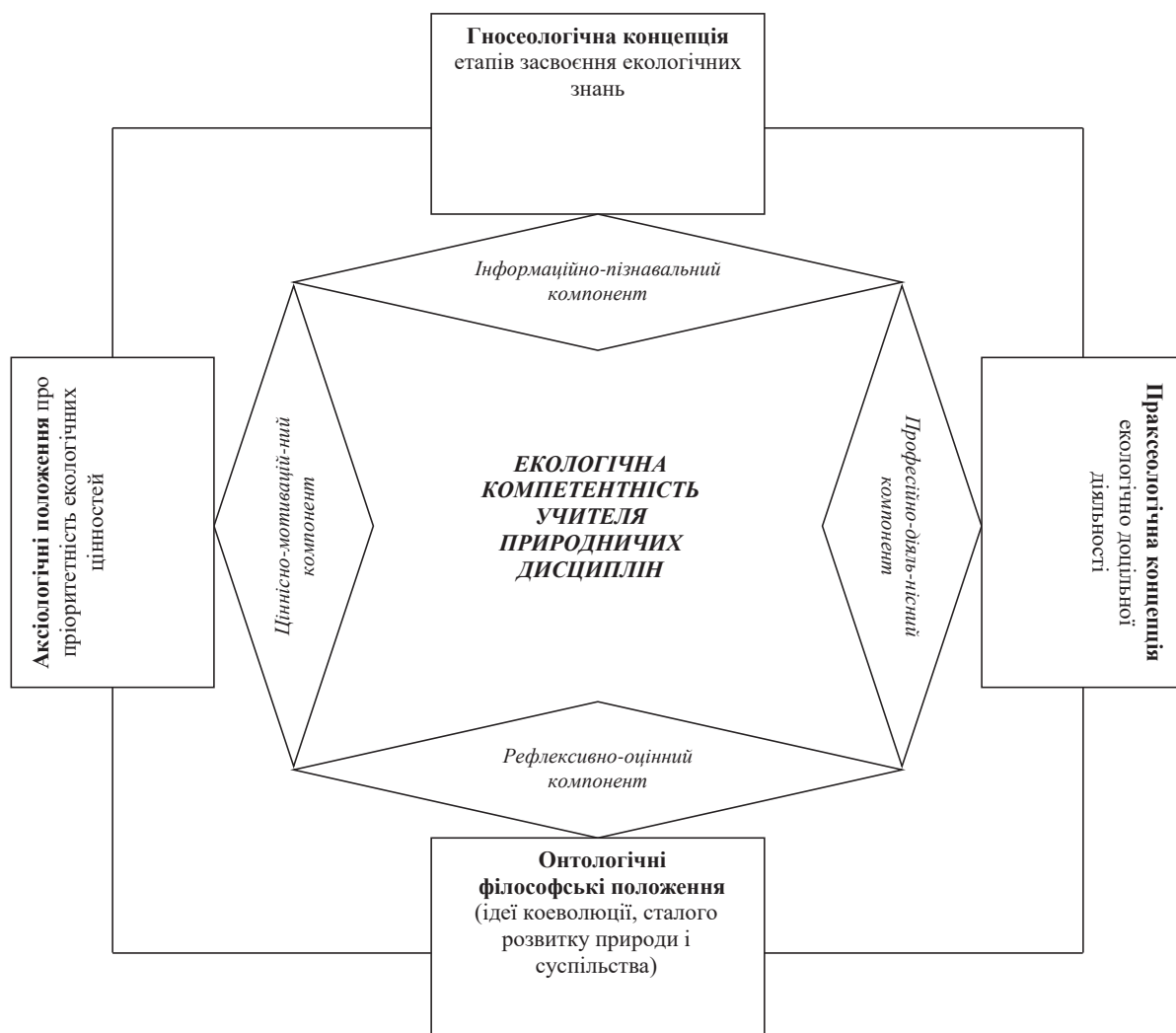


Рис. 1. Концепція структури екологічної компетентності майбутнього учителя природничих дисциплін

Сутність, показники сформованості та критерії діагностики цих компонентів охарактеризовані в таблиці 1.

**Структура, критерії та показники сформованості екологічної компетентності
майбутніх учителів природничих дисциплін**

Структурні компоненти	Зміст структурного компонента	Критерії та показники діагностики
Інформаційно-пізнавальний компонент	Визначається рівнем сформованості екологічного мислення студентів, засвоєння системи екологічних знань (як результату вивчення власне екології, так і екологічного складника біологічних, фізичних і хімічних дисциплін) та здатністю застосовувати ці знання у процесах екологічно доцільної побутової і професійної діяльності з подальшим прогнозуванням її наслідків для довкілля.	Когнітивний критерій: уміння здійснювати аналіз і синтез інформації екологічного змісту, виявляти творчу діяльність пізнавального характеру стосовно пошуку способів розв'язання екологічних проблем на основі застосування здобутих знань як природничо-математичної, так і соціогуманітарної галузей.
Ціннісно-мотиваційний компонент	Виявляється через ставлення до природи як до незаперечної цінності, передбачає усвідомлення себе як частини природи, відмову від усіх дій, які можуть порушити рівновагу в системі «природа – людина – суспільство», та необхідності застосування соціально-економічних обмежень і, відповідно, корекції власних потреб.	Аксіологічний критерій визначає рівень засвоєння студентами екологічно орієнтованих цінностей та дотримання еко-центричних морально-етичних принципів і норм та вироблення позитивної мотивації особистості до екологічно доцільної поведінки і діяльності у природі, непрагматичного характеру взаємодії з нею.
Професійно-діяльнісний компонент	Характеризується ступенем оволодіння особистістю екологічним змістом щоденно-побутової та професійної діяльності, показниками якого є здатність практично застосовувати здобуті знання, вміння, ціннісні орієнтації, досвід екологічної діяльності під час прийняття природобезпечних рішень у професійних і життєвих ситуаціях, формувати екологічну культуру й світогляд школярів, виявляти готовність до природоохоронної й еколого-натуралістичної роботи з дітьми.	Практико-процесуальний критерій детермінується професійною діяльністю, яка має чітке педагогічне спрямування. Визначається ступенем готовності до здійснення якісної екологічної освіти й виховання школярів, проведення громадської природоохоронної роботи, популяризації природобезпечних та енергозберігаючих технологій у побутовому житті
Рефлексивно-оцінний	Визначається здатністю коректувати власну поведінку і діяльність в оточуючому середовищі, прогнозувати її наслідки й нести за неї відповідальність на основі засвоєння екологічних норм, законів і правил через самоаналіз, саморефлексію, саморегуляцію та рівень розвитку екоцентричної екологічної самосвідомості.	Нормативно-світоглядний критерій: правові й світоглядні орієнтири, якими керується особистість в оцінюванні своєї діяльності. Насамперед мається на увазі підпорядкування своєї щоденно-побутової і професійної діяльності принципам сталого розвитку та екоцентричним установкам у ставленні до оточуючого середовища.

Екологічне пізнання оточуючого світу і місця власного «Я» в ньому реалізується через набуття досвіду практичної діяльності у довкіллі. Використання екологічних знань на практиці, на думку В. В. Червонецького, дає змогу сформуванню позитивне ставлення до проблем довкілля, наслідків діяльності людини у навколишньому середовищі, встановити її результативність, відповідність здоровому глузду, певним моральним нормам і принципам [8, с. 79]. Отже, інформаційно-пізнавальний компонент у нерозривній цілісності пов'язаний як з діяльнісним складником екологічної компетентності, так і мотиваційним, тоді інтегруючим конструктом структури екологічної компетентності виступає досвід побутової та професійної діяльності в довкіллі.

В аргументації цього висновку ми врахували, що підґрунтям становлення провідних мотивів пізнавальної, дослідницької діяльності студентів у довкіллі є інтелектуальні потреби та інтереси. У науковій літературі зазначено, що інтерес – це вибіркоче, емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво значущих для неї об'єктів, що тісно пов'язане з особистою зацікавленістю до них [6, с. 49].

Отже, інтерес є детермінантом суб'єктивних прагнень особистості до певного виду діяльності з однієї сторони, а з іншої – визначає силу та спрямованість пізнавальних потреб особистості на основі її емоційно-вольових виявлень. Формування емоцій є початковою сходинкою в задіянні внутрішніх механізмів, що спричиняють ціннісне ставлення до природи.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент екологічної компетентності зумовлює розвиток як інформаційно-пізнавального компонента, так і професійно-діялісного, й рефлексивно-оцінного, реалізуючи структурне системоутворююче значення.

Щодо виділення критеріїв сформованості означених компонентів екологічної компетентності, то ми виходили з кількісно-якісних характеристик її структури, а значення цих критеріїв виявляли через визначення діагностичних показників сформованості.

Стосовно розроблення рівнів сформованості зазначених компонентів екологічної компетентності доцільно виокремити декілька підходів. Більшість дослідників дотримуються думки, що рівні сформованості екологічної компетентності особистості слід градувати за ступенем якісного і кількісного прояву загальних показників, що характеризують критерій, за яким здійснюється діагностика. У цьому випадку ранжування рівнів сформованості зводиться до визначення ступеня прояву (низький, середній та високий) того чи іншого показника.

Ми ж пропонуємо застосовувати дещо інший підхід. Беручи за основу рівневий поділ становлення екологічної компетентності особистості за ступенем усвідомлення суб'єктивної значущості екологічної діяльності Д. С. Єрмакова [3], нами визначено 3 рівні сформованості екологічної компетентності особистості: низький – неусвідомлена мимовільна некомпетентність, середній – усвідомлена довільна некомпетентність, високий – усвідомлена довільна некомпетентність. На першому, низькому рівні людина не усвідомлює доцільності своєї екологічної діяльності у вирішенні тієї чи іншої екологічної проблеми. Усвідомлення правильності прийняття рішень приходить тоді, коли людина оперує не лише певною інформацією, а й досвідом застосування умінь та навичок такої діяльності на основі самоаналізу й саморефлексії чи через здійснення безпосереднього навчально-виховного педагогічного впливу на неї. У цьому випадку можемо констатувати перехід на другий середній рівень сформованості. І лише тоді, коли особистість є мотивованою до непрагматичної взаємодії з природою та має досвід такої взаємодії, керується ціннісними екологічними орієнтаціями у діяльності та вирішенні професійних і життєвих ситуацій у довіллі, ми можемо говорити про перехід особистості на високий рівень сформованості екологічної компетентності.

Висновки. Таким чином, усі зазначені компоненти екологічної компетентності визначають екологічно доцільну діяльність майбутнього учителя природничих дисциплін у навколишньому середовищі як результат усвідомлення особистістю характеру взаємозв'язків між власними потребами і діяльністю у довіллі відповідно до встановлених принципів сталого розвитку природи і суспільства. Потребують подальшого обґрунтування педагогічні технології та умови становлення високого рівня сформованості екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін у навчально-виховному процесі закладів вищої педагогічної освіти

Використана література:

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30. URL: http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.
2. Гуренкова О. Компонентно-критеріальна структура екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць*. Київ, 2011. Вип. 3. Ч. 1. 125–131 с.
3. Єрмаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : автореф. дис. ... д.п.н. : 13.00.08. Москва, 2009. 45 с.
4. Лук'янова Л. Б. Концептуальні засади формування екологічної компетентності майбутніх фахівців. *Теорія і практика професійного навчання дорослих у ПТНЗ і на виробництві* : кол. монографія. Київ, 2010. С. 23–41.
5. Сяська І. Компетентнісний підхід в екологічній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін: теоретико-методологічний аспект. *Іноватика у вихованні* : зб. наук. праць. Рівне, 2019. Вип. 9. С. 266–272.
6. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2007. 20 с.
7. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
8. Червонецький В. В. Екологічна освіта учнів країн Східної та Центральної Європи. Донецьк : Юго-Восток, 1998. 284 с.

References:

1. Holovan M. S. Kompetentniiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu [Competence and competency: experience of theory, theory of experience]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. 2008. № 3. S. 23–30.
2. Hurenkova O. Komponentno-kryterialna struktura ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv vodnoho transportu [Component-criterial structure of ecological competency of future specialists in water transport]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy: zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv, 2011. Vyp. 3. Ch. 1. 125–131 s.
3. Ermakov D. S. Pedagogicheskaiia kontseptsyia formirovaniia ekolohicheskoi kompetentnosti uchashchyksia [The pedagogical concept of the formation of ecological competency of pupils]: avtoref. dys. ... d.p.n.: 13.00.08. Moskva, 2009. 45s.
4. Lukianova L. B. Kontseptualni zasady formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Conceptual principles of forming the ecological competency of future specialists]. *Teoriia i praktyka profesiinoho navchannia doroslykh u PTNZ i na vyrobnytstvi: kol. monohrafiia*. Kyiv, 2010. S. 23–41.
5. Siaska I. Kompetentnisnyi pidkhid v ekolohichnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pryrodnychych dystsyplin: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Competent approach in the ecological preparation of future teachers of natural sciences: theoretical and methodological aspect]. *Innovatyka u vykhovanni: zb. nauk. prats*. Rivne, 2019. Vyp. 9. S. 266–272.
6. Tytarenko L. M. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnykh spetsialnostei universytetu [Formation of ecological competency of students of biological specialties of the university]: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.07. Kyiv, 2007. 20 s.
7. Filosofskiyi slovnyk [Philosophical Dictionary] / za red. V.I. Shynkaruka. Kyiv: Holov. red. URE, 1986. 800 s.
8. Chervonetskyi V. V. Ekolohichna osvita uchniv krain Skhidnoi ta Tsentralnoi Yevropy [Ecological education of students from the countries of Eastern and Central Europ]. Donetsk: Yuho-Vostok, 1998. 284 s.

Siaska I. O. Structural components, criteria and levels of compatibility of the ecological competency of future teachers of natural sciences

The article considers the main approaches of native educationists to the determination of the structure of ecological competency of future specialists. The factors that influence on the selection of the components of the ecological competency of future teachers of natural sciences are analyzed. The structure of the mentioned personality formation is substantiated and its components are determined: information-cognitive, value-motivational, professional-activity, reflexive-estimable. The content of the information-cognitive component is determined by the level of formation of students' ecological thinking, the assimilation of the system of environmental knowledge and the ability to apply this knowledge in the processes of environmentally appropriate everyday and professional activities. Value-motivational component is manifested through the attitude to nature as an indisputable value, involves awareness of itself as part of nature and the need to apply socio-economic constraints and correction of their own needs. The professional-activity component is characterized by the degree of personality acquisition by the ecological content of everyday and professional activity, the indicators of which are the ability to practically apply the acquired knowledge, skills, value orientations, experience of ecological activity in during the adoption of environmental decisions in professional and life situations. The ability to correct its own behavior and activities in the environment, to predict its consequences and to bear responsibility for it on the basis of self-reflection, self-regulation and development of ecological self-awareness is manifested in the formation of reflexive-estimable component of ecological competency. The criteria of diagnostics and the level of formation of the ecological competency of the individual are determined.

Key words: ecological competency, teacher of natural sciences, institution of higher education, structure of ecological competency.

УДК 378.147-057.36

DOI https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.59

Taimasov Yu. S., Zub O. V., Turchynov A. V.

**ANALYSIS OF APPROACHES TO THE “INDIVIDUAL SELF-SAVING” CONCEPT
IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE**

The article presents the results of the analysis of approaches to individual self-saving. It is emphasized that in analyzing the self-saving phenomenon it is necessary to understand how the term directly explains this phenomenon means. The study of reference literature in this direction has shown that this notion has no clear definition. This is a general term that denotes behaviour models aimed at increasing the chances of survival. A number of sources call it the desire to save their lives or attained a standard of living and activity, “fasten” at the “heights” taken. Some scientists associate it with the health of the individual, others, touching one way or another on this issue, generally, avoid a specific definition of self-preservation of the individual. Based on analyzed literary sources, it has been emphasized that self-saving is based on the corresponding instinct and is manifested in behaviour, which is called self-saving. Self-saving personality behaviour acts as an integral part of a complex socio-demographic aggregate, which includes a society that regulates its social institutions of marriage and family; the economic, political, and ecological state in the country, which affects the birth of children and their health; the cultural level of personality, on which depends the level of development of the future member of society and its place in it, etc. Despite the fact that these factors operate in close connection with each other; we can distinguish the following among them: psychological (the unrepeatable combination of personal characteristics, temperament, the strength of emotional-volitional characteristics of each individual, including those that are directly connected with self-saving); biological (the natural desire to preserve its organism, which is based on instincts and is provided by certain uncontrolled consciousness functions of the organism); socio-demographic (the ability of society to influence the life of each member, depending on their level of development, and the desire to create a family and leave the descendants to continue the existence of society); intellectual-applied (knowledge and skills of the individual on self-saving, experience of their use); medical (human qualities, directly related to the care of their own health and carrying out actions for its restoration); economic (level of financial support, which affects the possibility of taking certain measures for self-saving and providing appropriate living conditions); ecological (the environment condition, on which individual's life expectancy and health level depend on); moral (cultural, religious, value aspects of human life that are connected with categories of life and death).

Key words: self-saving, individual, analysis, approach, source, concept, health, model.

(статтю подано мовою оригіналу)

At the present stage of development of scientific thought, the phenomenon of readiness has its development mainly in the area of studying psychological, pedagogical and acmeological features in the following areas: readiness for activities in extreme conditions (O. Barabanshchikov, V. Varvarov, V. Plisko); professional readiness (S. Zanyuk, V. Krutetskii, S. Kubitsky, A. Makarevich, A. Markov, L. Nersesyan, I. Okulenko, B. Smirnov). Obviously, readiness for self-saving is necessary to the rescuer during all time of his service, which is connected with extreme conditions of professional activity, therefore, it interests us as a personal formation. Note that the analyzed literature clearly shows the existence of the age criterion of research areas, the separate significant branches of which are the study of the readiness of junior school age children (N. Cherepanya), senior school age boys and girls (A. Balitskaya, P. Gornostay, V. Dorokhin, I. Kon) and students (L. Kondrashov, S. Koryshenko, A. Linenko, V. Molyako).

In our opinion, in analyzing the phenomenon of self-saving it is necessary to understand how the term directly explains this phenomenon means. The study of reference literature in this direction has shown that this notion has

no clear definition. So, according to the Oxford Psychology Dictionary, this is a general term that denotes behaviour models that are aimed at increasing the chances of survival. A number of sources call it the desire to save their lives or attained the standard of living and activity, "fix" at the "heights" taken. Some scientists associate it with the health of the individual [6], others, generally avoid the specific definition of self-saving [4].

The researcher O. Vygovskaya interprets self-saving through the prism of human self-realization as a characteristic that reflects the meaning of life for it itself. The scientist, creating a conceptual model of constructive self-saving of a person, includes its signs of the adequacy of its behaviour, preservation, and strengthening of her personal health. These components, according to the author, determine the readiness to ensure human security [3, p. 97]. Separately, we will note the research of G. Bakulin, M. Beloy and V. Tsvetkov, devoted to the problem of the effectiveness of the training of ships crews to fight for survivability, among the existing forms of which the authors as a priority distinguish security, the provision of which is directly related to life and health of the person. Considering the conceptual vagueness, as well as the general and semantic information available, we have drawn attention to the fact that this concept is used along with the corresponding instinct. This position was widely reflected in the scientific literature. We are impressed by this point of view because it does not outlive the biological aspect of self-saving, which plays a significant role.

According to their teachings, one of the fundamental foundations of the whole complex of self-saving is the desire of the human body to preserve itself as a biological object. This is known for a long time since it was formed from the first generations of living beings and is based mainly on instincts.

I. Mechnikov calls self-saving "the instinct of life". The scientist emphasizes that this phenomenon is reflected in all living beings (despite the level of their biological development, on which depends only complexity and multi-levelness of the self-saving process). Thus, plants and lower animals have adaptations that provide them with protection from enemies in the absence of any mental acts, which began to appear later in the form of numerous instincts. However, people's instinct for self-saving depends on age. Thus, its development is largely synchronized with the development of the individual: almost absent at birth, more pronounced in young children and is unstable in young people (the consequence of this nature is their propensity to the risk and careless actions), reminding themselves of life-threatening situations and their health. Such reflections lead the scientist to the idea that with age the person begins to appreciate life, so the instinct of self-saving gains strength over the years.

Based on the analyzed literary sources, we believe that self-saving is based on the corresponding instinct and is manifested in behaviour, which is called self-saving.

As already mentioned, self-saving behaviour was investigated by A. Antonov from the perspective of life expectancy, the regularities of human existence in the ordinary society, families that significantly differ from the conditions of education and the formation of the personality of a future specialist in higher educational institutions.

Thus, self-saving personality behaviour acts as an integral part of a complex socio-demographic aggregate, which includes a society that regulates its social institutions of marriage and family; the economic, political, and ecological state in the country, which affects the birth of children and their health; the cultural level of personality, on which depends the level of development of the future member of society and its place in it, etc. According to the demographic dictionary, self-saving behaviour is targeted action to preserve and strengthen health. It is noted that "a way of life that promotes health" should be actualized not only in deliberately made decisions but also to be a realistic and attractive alternative to everyday people stereotypes [5]. As we can see, the higher effectiveness of the voluntary education of self-saving behaviour, based on the sincere desire of the individual to self-saving, is compared with non-alternate implanting of such a form of life. V. Borisov calls self-saving behaviour similarly to reproductive; a system of actions and personality adjustments, aimed at maintaining health and the continuation of life [1].

Thus, these researchers recognize the tendency to increase the importance of self-saving personal behaviour in modern society. The reasons for this are obvious: the gradual technological development of humanity has led to the emergence of new and exacerbated old threats to humans; the emergence of dangerous occupations; the complication of the socio-cultural state of society, which leads to increasing in the number of crimes and suicides, exacerbation of environmental problems, resulting in deterioration of the general health people, etc.

The analysis made it possible to determine the main factors in the formation of individual self-saving behaviour. Under this we understand the peculiarities of life which are capable of exerting a positive or negative influence, thus stipulating its specificity for each person.

Despite the fact that these factors operate in close connection with each other, we can distinguish the following among them:

- *psychological* (the unrepeatable combination of personal traits of character, temperament, the strength of emotional-volitional characteristics of each person, including those directly related to self-preservation);
- *biological* (the natural desire to preserve organism, which is based on instincts and is provided by certain consciousness functions of the organism);
- *socio-demographic* (the ability of society to influence the life of each person, depending on their level of development, and the desire to create a family and leave the descendants to continue the existence of society);
- *intellectual-applied* (knowledge and skills of the individual on self-preservation, the experience of their use);
- *medical* (human qualities, directly related to the care of their own health and carrying out actions for its restoration);

- *economic* (level of financial support, which affects the possibility of taking certain measures for self-saving and providing appropriate living conditions);
- *ecological* (the state of the environment, on which life expectancy and health level depend on);
- *moral* (cultural, religious, value aspects of human life that are connected with life and death categories).

In our opinion, this is a reflection of the stereotype which dominated the public consciousness: a person should not be conceived to sacrifice himself in the name of another person – and has created a common view that such behaviour is natural for him. This conviction has become a consequence of the generally accepted “equation”: an additional danger to human life should increase the chances of victims to be safe for their lives and health. At first sight, everything is logical: the less an individual will be distracted by the numerous obstacles and dangers on the way to another individual, (respectively, risking more and more) the sooner he will be able to be close to him and to provide assistance. However, a more detailed review of this statement suggests that it does not withstand any criticism and is not productive in terms of both biology and psychology. We can not forget that the success of all work depends on the complex of physical training and moral stability. Separately, these qualities will not give a sufficient effect. Hence, the probability of failure is increasing. While such an insignificant probability remains, we have to talk about the problem. Because the result of activity in this profession is measured by the highest social value-human life.

To understand the processes of occurrence and resolution of psychological conflicts we turn to the position of the famous German psychoanalyst S. Freud, who devoted the subject of conflicts and their consequences to a huge amount of his research. It is known that the Freud divided psyche of human into three levels: consciousness, subconscious, and the unconscious. Moreover, in his opinion consciousness includes only a small part of the mental human life, the tip of the iceberg. An unidentified scientist considered that there is a huge repository of instinctive motives and emotions, which is crucial in the daily functioning of the human psyche. Determining its foundation, S. Freud concludes that much of the components of human behaviour are sent by impulses and reflexes. He noticed that not only the acts but also the causes are inaccessible to our consciousness and occur without its participation. It is logical to assume that inducing people to endanger their lives is contrary to their natural behaviour and harming for mental health. L. Hell wrote that S. Freud dived into his research even further and showed an interesting relationship. As soon as the influence of instincts becomes conscious, it encounters strong internal resistance [7]. Accordingly, the elements of self-saving begin to manifest so clearly that a person will pay attention to him. This will cause internal discomfort, despite the fact that these elements are laid in his subconscious, and he can not influence them. Self-saving behaviour can disassociate this state (which threatens to grow into another psychic conflict). More precisely, the competent conduct of the process of its growth. It is important that it has found its niche and at the conscious level of the individual. Thus, a person will be in relatively comfortable psychological conditions: he will understand that his duties are in harmony with instinctive needs, and their manifestations will not create any inconvenience for him. Thus, our goal is achieved in relation to the cultivation of self-saving behaviour: in the fact that it is virtually impossible to exclude all the difficulties and dangers that affect a person from the outside. It is especially important to create the most favorable conditions, that is, the above-mentioned complex. One of the most important steps towards recognizing the importance of preserving human life and health has been the change in the official position regarding their actions during the performance of their duties, as reflected in the normative documents. We want to emphasize the word “justified” because we consider it crucially important to introduce the notion of “justified risk” since the small difference in the wording is of great significance. We should pay attention to the normalization of work participants safety. Thus, now the responsibility of the head is not to encourage subordinates to take risks but to ensure that the need for risk was unequivocally reasoned and reasonable. That is a vital necessity. Let’s dwell on the concept of “justifiable risk” more detailed. Under “justifiable risk” we should understand the choice of such action or decision, the process of implementation of which will not exceed the permissible level of negative consequences for the moral, psychological, physical state of people [2]. We believe that, in general terms, this is the main mission of a person for the realization of which he is obliged to possess advanced self-saving behaviour. Obviously, the attitude to risk has changed dramatically: if before it was a norm and a practical obligation, now it is the avoidance of thoughtless actions and decisions. This is a confirmation of the fact that preserving the person’s life and health of the is one of the priority goals of carrying out operations on the elimination of the consequences of accidents, afflictions and natural disasters. In turn, it makes self-saving behaviour a cornerstone of this profession representatives readiness. As we see, self-saving has nothing common with responsibility self-exclusion. Speaking about the self-sustaining behaviour, we mean not the desire to preserve life and health at the expense of the professional duties performance.

Conclusions. In conclusion, we note that the development of a combination of conscious self-saving behaviour with traditional measures can create a model of a more prepared individual. They emphasize the exceptional importance and humanity of the people’s saving mission. Obviously, in contrast to all sorts of psychological problems and stress, a person gets a sense of balance between realizing the value of his own life and the value of the victim's life. This absolutely does not contribute to the fulfillment of professional duties. Consequently, the formation of individual self-saving behaviour should take into account age development of their mental qualities and development of consciousness. At this stage of life, it already has the established patterns, the process of changing which is associated with certain difficulties. Thus, the concept of self-saving is the result of self-sustaining behaviour

implementation. It is based on the instinct of self-saving and is a process of interaction with the environment and its purpose is to preserve life and health.

Bibliography:

1. Борисов В. А. Демография. Москва : Издательский дом "NOTA BENE", 2001. 272 с.
2. Вдовиченко О. В. Минимизация неоправданного риска. *Наука і освіта*. Одесса, 2009. № 5. С. 32–38 / Национальная библиотека Украины имени В. И. Вернадского. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/NiO/2009_5/1_razdel/vdovigh.htm
3. Віговська О. О. Самореалізація як ознака конструктивного самозбереження особистості. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 23. С. 90–99.
4. Габриелян К. Г. Ермолаев Б. В. "Культура самосохранения" в высшей школе. *Высшее образование в России*. Москва : МГУП им. Ивана Федорова, 2005. № 6. С. 111–115.
5. Демографический понятийный словарь / под редакцией Л. Л. Рыбаковского. Москва : Центр социального прогнозирования, 2003. 352 с.
6. Зайцева Е. Г. Проблема самосохранения жизни и здоровья работников. *Вестник Научного центра по безопасности работ в угольной промышленности*. Кемерово : ООО "ВостЭко", 2008. № 1. С. 74–79.
7. Хьелл Л. А., Зиглер Д. Дж. Теории личности: Основные положения, исследования и применение ; перевод с английского С. Меленевская, Д. Викторова. Санкт-Петербург : Питер Пресс, 2003. 608 с.

References:

1. Borisov V. A. Demography / V. A. Borisov // M. : Publishing house NOTA BENE, 2001. 272 p.
2. Vdovichenko O. V. Minimizing unnecessary risk [Electronic resource] / O.V. Vdovichenko // Science and Education. – Odessa, 2009. – No. 5. – P. 32-38 // National Library of Ukraine named after V.I. Vernadsky – Access mode: URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/NiO/2009_5/1_razdel/vdovigh.htm
3. Vygovskaya O. O. Self-realization as a sign of constructive personality self-saving/ O. O. Vygovsky // Problems of modern psychology. – KamianetsPodilsky, 2014. Vip. 23. P. 90-99.
4. Gabrielyan K. G. "Self-saving culture" in high school / K. G. Gabrielyan, B.V. Ermolaev // Higher education in Russia. – Moscow: Moscow State University named after Ivan Fedorov, 2005. – No. 6. – P. 111-115.
5. Demographic Conceptual Dictionary / [edited by L. L. Rybakovskii]. – M.: Center for Social Forecasting, 2003. – 352 P.
6. Zaitseva E. G. The problem of workers' life and health self-saving / E.G. Zaitseva // The Bulletin of the Scientific Center for Safety of Works in the Coal Industry. – Kemerovo: ООО VostEko, 2008. – No. 1. – P. 74-79.
7. Hjell L. A. Theories of Personality: Basic Situations, Research, and Application / L. A. Hjell , D. J. Ziegler; translation from English S. Melenevskaya, D. Victorova. – St. Petersburg: Peter Press, 2003. – 608 P.

Таймасов Ю. С., Зуб О. В., Турчинов А. В. Аналіз підходів до поняття «самозбереження індивіда» у психолого-педагогічній літературі

У статті представлено результати аналізу підходів до самозбереження індивіда. Наголошено, що під час аналізу феномена самозбереження необхідно зрозуміти, що означає термін, котрий безпосередньо пояснює це явище. Дослідження довідкової літератури в цьому напрямі показало, що зазначене поняття не має чіткого визначення, це загальний термін, який позначає моделі поведінки, направлені на збільшення шансів виживання організму, низка джерел називає його прагненням зберегти своє життя або досягнутий рівень життя та діяльності, "закріпитися" на взятих "висотах", деякі науковці пов'язують його зі здоров'ям індивіда, інші, торкаючись тим чи іншим чином даної проблематики, взагалі уникають конкретного визначення самозбереження індивіда. Спираючись на проаналізовані літературні джерела, наголошено, що самозбереження засновується на відповідному інстинкті та виявляється в поведінці, яку називають самозберігаючою. Самозберігаюча поведінка особистості виступає складовою частиною складного соціально-демографічного комплексу, що включає в себе суспільство, яке регулює його соціальними інститутами шлюб та сім'ю, економічний, політичний, екологічний стан у державі, котрий впливає на народження дітей та рівень їх здоров'я, культурний рівень особистості, від якого залежить рівень розвитку майбутнього члена суспільства та його місце у ньому тощо. Незважаючи на те, що ці фактори функціонують у тісному зв'язку один з одним, серед них можна виділити такі: психологічні (неповторюване поєднання особистих рис характеру, темперамент, силу емоційно-вольових характеристик кожного індивіда; в тому числі й тих, що безпосередньо стосуються самозбереження); біологічні (природне прагнення зберегти свій організм, яке засновується на інстинктах та забезпечується певними невідкладними свідомістю функціями організму); соціально-демографічні (здатність суспільства залежно від рівня свого розвитку впливати на життя кожного свого члену та бажання створити сім'ю і залишити нащадків, щоб продовжити існування суспільства); інтелектуально-прикладні (знання та навички індивіда по самозбереженню, досвід їх використання); медичні (якості людини, безпосередньо пов'язані з піклуванням про рівень власного здоров'я та проведення дій щодо його відновлення); економічні (рівень фінансового забезпечення, який впливає на можливість вживати певних заходів по самозбереженню та забезпечувати відповідні умови життя); екологічні (стан навколишнього середовища, від якого залежить тривалість життя та рівень здоров'я індивіда); моральні (культурні, релігійні, ціннісні аспекти життя людини, що так чи інакше пов'язані з категоріями життя та смерті).

Ключові слова: самозбереження, індивід, аналіз, підхід, джерело, поняття, здоров'я, модель.

АКТУАЛЬНОСТЬ И СУЩНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ПРАКТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к обучению младших школьников практическим дисциплинам на иностранном языке. Обоснована актуальность такой подготовки; проанализирована специфика подготовки учителя начальных классов; обоснована возможность подготовки, где учитель в одном учебном процессе будет обучать школьников двум разноаспектным дисциплинам: образовательному курсу в его иноязычном сопровождении. Подтверждена правомерность выбора такого образовательного курса обучения, который прост в своем теоретическом изложении и доступен в своей практической реализации. Определены интегрированные компетенции будущих учителей начальных классов для преподавания изобразительного искусства средствами иностранного языка, к которым относятся: 1) психолого-педагогические, где первая включает знания и умения по достижению художественно-изобразительной деятельности, а вторая – знания, навыки и умения по достижению иноязычно-речевой деятельности, способной обслуживать первую; 2) предметно-содержательные, а именно, художественно-изобразительная для предмета «Изобразительное искусство» и иноязычно-речевая для предмета «Иностранный язык». Первая из них является доминирующей, а вторая – обслуживающей; 3) методические, а именно предметно-методическая для изобразительного искусства и лингвометодическая для иностранного языка, состоящие в решении педагогических задач и разрешении конфликтных ситуаций на уроке средствами иностранного языка.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей начальных классов, интегрированный процесс обучения, иностранный язык, изобразительное искусство.

(статтю подано мовою оригіналу)

На сегодняшний день в начальном образовании активно меняются цели, задачи, содержание, подходы к организации образовательного процесса. В связи с реформой образования, утвержденной Министерством образования и науки Украины, приказ № 208 от 27.02.2018 г. [8], одной из 10 ключевых компетентностей новой украинской школы названа компетентность в общении на иностранном языке, а именно «умение правильно понимать речь на иностранном языке, устно и письменно выражать и толковать понятия, мысли, чувства, факты и взгляды (посредством слушания, говорения, чтения и письма) в широком диапазоне социальных и культурных контекстов» [10, с. 11]. Отсюда следует, что обучение иностранному языку приобрело другие цели, появилась острая необходимость вывода иностранного языка из статуса школьного предмета и введение его в статус средства, обслуживающего приобретение знаний по различным дисциплинам и решение жизненно-обусловленных задач. В связи с этим иностранный язык начинает рассматриваться не как предмет обучения, а как средство коммуникации для решения различных образовательных и социально-бытовых проблем. Именно этот фактор обусловил организацию процесса обучения иностранному языку как средству овладения различными школьными образовательными курсами, в процессе которых иностранный язык используется как средство их усвоения.

Что касается подготовки будущих учителей начальных классов, известны многие теоретические и практические решения. Такие исследования особенно актуализировались в образовательную систему Украины с начала независимости нашего государства. Расширение контактов с европейскими странами обусловило подготовку специалистов, свободно владеющих иностранными языками, для их интеграции в культурологическую и бизнес-среду этих государств. Отсюда возросла значимость фундаментальных, базовых иноязычных знаний школьников для их дальнейшего совершенствования в вузах, а в последующем – и в профессиональной деятельности.

Однако анализ работ украинских ученых в области подготовки учителей начальных классов к обучению иностранным языкам младших школьников, таких как О. Бигич (2006), Л. Гусак (2014), Н. Жеренко (2000), Т. Зубенко (2009), О. Коломинова (1998), С. Лукьячук (2017), С. Николаева (2002), Р. Мартынова (2004), О. Паршикова (2010), В. Плахотник (1992), В. Редько (2006), С. Роман (2005) М. Сидун (2013) и других, показал их все сохраняющуюся тенденцию определять процесс иноязычной речевой деятельности как доминирующий. А это означало утверждение монологического процесса обучения, в котором иностранный язык был единственным предметом, и все методические действия по его усвоению сводились к организации разнообразных видов коммуникации в ее неестественной форме реализации. Широко используемые даже предметно-игровая, сюжетно-ролевая, драматизационно-игровая деятельности лишь частично компенсировали отсутствие реальной иноязычной среды общения. А отсюда подготовка будущего учителя иностранного языка для работы в младших классах сводилась к формированию у них: *психолого-педагогической компетенции*, состоящей в фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами педагога; *иноязычно-речевой компетенции*, состоящей в знании определенного объема иноязычного языкового и речевого материала и умения использовать его в различных видах коммуникации: устной и письменной; *лингвометодической компетенции*, состоящей в знании закономерностей, принципов и методов обучения языковому материалу и

развитию на его основе всех видов речевой деятельности (О. Бигич [1], И. Задорожная [3], Л. Морская [7], С. Николаева [9]).

Как известно, в условиях приобретения филологических специальностей при высокой концентрации учебного времени на изучение различных аспектов иностранного языка и низкой накопляемости студентов в учебных группах названные виды компетенций формируются у будущих учителей иностранного языка. Они проявляются в достаточно свободном общении будущих учителей-филологов в культурологических и социально-бытовых сферах. Однако эти компетенции не обеспечивают возможности будущим учителям иностранных языков достижения адекватных коммуникативных умений у учащихся начальных классов по следующим причинам: 1) незначительный объем учебной нагрузки на изучение иностранного языка; 2) большое количество учеников в учебной группе; 3) обучение иностранному языку как предмету, а не способу объективно-требуемой коммуникации на нем.

В реальной коммуникации любой язык, и иностранный в том числе, должен реализовывать свою главную обслуживающую функцию, которая позволяет с его помощью решать любые жизненно-обуславливающие, социально-бытовые, образовательные и познавательные задачи. В условиях неязыковой среды это может осуществляться лишь в интегрированном процессе обучения, когда иностранный язык вместо родного берет на себя функцию обслуживать приобретение знаний и развитие умений по любому образовательному курсу.

Цель статьи – обосновать актуальность и определить сущность подготовки будущих учителей начальных классов к обучению школьников практическим дисциплинам на иностранном языке.

Задачами являются:

1. Обосновать актуальность подготовки будущих учителей к обучению младших школьников практическим дисциплинам на иностранном языке.
2. Подтвердить правомерность выбора такого образовательного курса обучения, который прост в своем теоретическом изложении и доступен в своей практической реализации.
3. Определить компетенции будущих учителей начальных классов для преподавания изобразительного искусства средствами иностранного языка.

В монологическом процессе обучения, где каждый из образовательных предметов изучается отдельно, не существует доминанты в формировании компетенций ни одного из них. В интегрированном процессе обучения один из предметов является доминирующим, а другой – вспомогательным. Так как иностранный язык выполняет лишь обслуживающую функцию, то все его содержание зависит от содержания изучаемого образовательного курса, который и является доминирующим предметом. Именно он, как утверждает Р. Мартынова, определяет содержание и объем языкового материала, изучаемого на каждом занятии, а также последовательность его отбора в зависимости от содержания доминирующего предмета [6].

Из сказанного вытекает, что подготовка такого учителя начальных классов для обучения иностранному языку младших школьников усложняется необходимостью его подготовки по обучению какой-то конкретной образовательной деятельности. В таком случае он сможет в одном учебном процессе обучать школьников двум дисциплинам: образовательному курсу и иноязычным способам восприятия, осмысления, запоминания и применения полученных образовательных знаний в их иноязычном сопровождении.

В рамках нашего исследования в качестве образовательного курса для младших школьников мы выбираем «Изобразительное искусство». Наш выбор обусловлен несложной теоретической основой данного предмета, но при этом широким спектром практической деятельности по реализации соответствующих ему знаний. В плане обучения иностранному языку детям не придется усваивать сложные лингвистические явления. Их сжатый объем может быть вполне достаточным не только для понимания объяснения учителя, но и для активной коммуникации в рамках приобретаемых знаний и умений.

Вместе с тем считаем курс «Изобразительное искусство» высокоэффективным для развития личности ребенка. Он формирует у детей эмоционально-эстетическое отношение к познаваемым объектам и явлениям, выступает как действенное средство развития творческого воображения, зрительной памяти и пространственных представлений. Такой курс также способствует развитию *художественно-творческих способностей*, под которыми В. Кузин понимает:

– *художественно-творческое воображение*, обеспечивающее улавливание главного и характерного в явлениях окружающей действительности; представление различных способов их художественно-графического изображения; их мысленное обобщение и создание из представленного различных композиций;

– *свойства зрительной памяти*, обеспечивающие создание ярких зрительных образов в сознании художника как на основе увиденных, так и представленных явлений, во втором случае – в фантастических цветовых гаммах;

– *эмоциональное отношение* к воспринимаемым и представляемым явлениям окружающей действительности [5, с. 133–136].

В своих исследованиях Т. Комарова [4] уточняет, что художественно-творческие способности включают *изобразительные умения*, которые представляют собой освоенный способ выполнения действий, формирующихся в процессе рисования путем выполнения разнообразных художественно-графических действий.

Таким образом, изобразительное искусство вносит вклад в нравственное и эстетическое воспитание учащихся. Отсюда следует, что подготовка будущего учителя начальных классов к интегрированному обучению

иностранным языкам и изобразительному искусству младших школьников предполагает формирование не только вышеуказанных видов компетенций: психолого-педагогической, иноязычно-речевой и лингвометодической, а еще и таких, которые обеспечат высокоуровневое преподавание рассматриваемого образовательного курса, а именно: *психолого-педагогической компетенции*, состоящей в педагогических и психологических знаниях как общенаучного, так и специфического содержания для предмета «Изобразительное искусство» и умениях организовывать приобретение детьми знаний по данному предмету и их практическому применению для изображения окружающей действительности; *художественно-изобразительной компетенции*, состоящей в приобретении знаний различных видов изобразительной деятельности и закономерностей практической реализации визуальных художественных образов на плоскости; *предметно-методической компетенции*, состоящей в знании методических приемов обучения изобразительному искусству и умении выполнять все методические действия, связанные с изображением предметов окружающей действительности (Н. Краснова (2013), Л. Малинская (2010), Л. Масол (2001), Г. Сотская (2014), О. Рудницкая (2010), О. Щолокова (2007), В. Ячменева (2001)).

Первыми двумя видами компетенций подготовки будущих учителей начальных классов для преподавания изобразительного искусства средствами иностранного языка являются психолого-педагогические. На первый взгляд, прослеживается их идентичность. В действительности общедидактические принципы организации обучения этим двум предметам («Изобразительное искусство» и «Иностранный язык») во многом совпадают. Но их реализация происходит по-разному, в зависимости от специфики содержания каждого из них. Психологические особенности усвоения техники изобразительного искусства и развития умений иноязычной речевой деятельности также состоят в одинаковых психологических процессах, а именно: восприятии, осмыслении, запоминании и применении. Однако сущность их реализации зависит от содержания этих предметов. Например, для восприятия окружающей действительности достаточно активизации зрительного анализатора, а для восприятия иноязычной информации, по данным исследований Н. Жинкина [2], А. Соколова [11], Л. Рубинштейна [12], необходима активизация всей анализаторной системы. То есть иностранное слово нужно увидеть, услышать, запомнить и записать.

Два других вида компетенций – предметно-содержательных (для изобразительного искусства – художественно-изобразительная, для иностранного языка – иноязычно-речевая) формируются в полной зависимости второй от первой, при этом с учетом специфики знаний и умений в области изобразительного искусства и иноязычных знаний и умений, обеспечивающих возможность выражения первых на иностранном языке. Это проявляется в том, что изучаемая тема в курсе «Изобразительное искусство» требует соответствующего ей лексического, грамматического и речевого материала.

Два третьих вида компетенций – методических (для изобразительного искусства – предметно-методическая, для иностранного языка – лингвометодическая) – хотя и имеют свою специфику в процессе их формирования, однако предполагают, что система упражнений по обучению второй будет всецело зависеть от системы упражнений по формированию первой. Так, например, если учитель предлагает учащимся выполнить последовательные действия для обучения изображению какого-либо предмета, то система упражнений по обучению выполнению этих действий на английском языке должна быть такой, чтобы обеспечить понимание речи учителя и выполнения на основе этой речи соответствующих художественно-графических действий. То есть формирование этих двух видов компетенций состоит в: знании методических приёмов обучения изобразительному искусству и знании методики преподавания иноязычному языковому и речевому материалу, необходимому для выражения предметно-методических знаний на иностранном языке; умении выполнять все методические действия по рисованию и использовать все методические приемы по обучению иноязычному языковому и речевому материалу.

Из вышесказанного следует, что сформированность всех вышеупомянутых видов компетенций обеспечивает возможность педагогу обучать в одном учебном процессе двум разным по структуре дисциплинам, одна из которых является носителем определенного содержания, а другая – лишь обслуживает его выражение и вербальную основу его усвоения.

Выводы. В ходе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Обучение младших школьников практическим курсам на иностранном языке актуально, потому что иностранный язык приобретает статус обслуживания любой деятельности человека, в том числе и учебной, что приводит к реализации его естественной функции.

В качестве предметного курса нами выбрано «Изобразительное искусство», потому что теоретические знания для овладения им достаточно ограничены, а практические действия для достижения умения рисования предполагают несложные лексико-грамматические конструкции для их выражения.

Сущность подготовки будущих учителей начальных классов к обучению школьников практическим дисциплинам на иностранном языке состоит в интегрированном формировании совокупности следующих компетенций у будущих учителей: 1) психолого-педагогических, где первая включает знания и умения по достижению художественно-изобразительной деятельности, а вторая – знания, навыки и умения по достижению иноязычно-речевой деятельности, способной обслуживать первую; 2) предметно-содержательных, а именно, художественно-изобразительной для предмета «Изобразительное искусство» и иноязычно-речевой для предмета «Иностранный язык». Первая из них является доминирующей, а вторая – обслуживающей;

3) методических, а именно предметно-методической для изобразительного искусства и лингвометодической для иностранного языка, состоящих в решении педагогических задач и разрешении конфликтных ситуаций на уроке средствами иностранного языка.

В дальнейшем, для разработки интегрированного процесса обучения, обеспечивающего формирование разнопредметных компетенций, мы попытаемся определить понятие «готовность будущих учителей начальных классов к выполнению интегрированной профессиональной деятельности» и обосновать методологическую основу ее становления и реализации.

Использованная литература:

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Київ : Ленвіт, 2006. 200 с.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
3. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 414 с.
4. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Москва : Мозаика-синтез, 2015. 96 с.
5. Кузин В. С. Психология : учебник для художественных училищ. Москва : Педагогика, 1982. 300 с.
6. Мартынова Р. Ю. Педагогические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей: монография. Одесса : Освіта України, 2017. 191 с.
7. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 242 с.
8. Наказ № 208 от 27.02.2018 р. «Про організацію та проведення підготовки вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році, відповідно до Концепції Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-ta-provedennya-pidgotovki-vchiteliv-inozemnih-mov>
9. Николаева С. Ю. Основы современной методики преподавания иностранных языков. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.
10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 20.10.2016 р. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
11. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. 2-е изд. Москва : Издательство Просвещение, 2007. 256 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. Москва : Педагогика 1989. Т. 2. 328 с.

References:

1. Bihych O. B. (2006). Teoriya i praktyka formuvannya metodychnoyi kompetentsiyi vchytelya inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly [Theory and practice of the development of foreign language teaching competence of pre-service primary teacher]. Kyiv: Lentiv. 200 s. [in Ukrainian]
2. Zhinkin N. I. (1958). Mekhanizmy rechi [Mechanisms of speech]. M.: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 370 s. [in Russian]
3. Zadorozhna I. P. (2011). Orhanizatsiya samostiyynoyi roboty maybutnikh uchyteliv anhliys'koyi movy z praktychnoyi movnoyi pidhotovky: monohrafiya [Organization of independent work of future English teachers in practical language training: monograph]. Ternopil: TNPU. 414 s. [in Ukrainian]
4. Komarova T. S. (2015). Izobrazitel'naya deyatel'nost' v detskom sadu [Graphic activity in kindergarten]. M. : Mosaic-synthesis, 2015. 96 s. [in Russian]
5. Kuzin V. S. (1982). Psikhologiya: uchenik dlya khudozhestvennykh uchilishch [Psychology: A textbook for Art Schools]. M.: Pedagogy, 1982. 300 s. [in Russian]
6. Martynova R. Yu. (2017). Pedagogicheskiye osnovy integrirovannogo obucheniya obrazovatel'noy i inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey: monografiya [Pedagogical foundations of integrated teaching the educational and foreign language speech activity of students of non-linguistic specialties: monograph]. Odessa: Osvita Ukraine. 191 s. [in Russian]
7. Morska L. I. (2007). Metodychna systema pidhotovky maybutn'oho vchytelya inozemnykh mov do vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy u navchanni uchniv: monohrafiya [Methodical system of training the future foreign language teachers to use the information technologies in the process of teaching students: a monograph]. Ternopil: TNPU. 242 s. [in Ukrainian]
8. Order No. 208 dated February 27, 2018 "On the organization and conducting of training foreign language teachers who will teach first-year junior students in 2018/2019 academic year, in accordance with the concept "New Ukrainian School" [electronic resource]. – Available at: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-ta-provedennya-pidgotovki-vchiteliv-inozemnih-mov> [in Ukrainian]
9. Nikolaeva S. Yu. (2008). Osnovy suchasnoyi metodyky vykladannya inozemnykh mov [Fundamentals of Modern Methods of Teaching Foreign Languages]. K. : Lentiv. 285 s. [in Ukrainian]
10. Nova ukrayins'ka shkola. Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming High School]. Ministry of Education and Science of Ukraine. 20.10.2016. 40 s. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
11. Sokolov A. N. (2007). Vnutrennyaya rech' i myshleniye [Inner speech and thinking]. M. Publisher: Education. 256 s. [in Russian]
12. Rubinshteyn S. L. (1989). Osnovy obshchey psikhologii: v 2-kh tomah. T. 2. [Fundamentals of general psychology: in 2 volumes, Vol. 2]. M.: Pedagogy. 328 s. [in Russian]

Фрумкіна А. Л. Актуальність і сутність підготовки майбутніх вчителів початкових класів до навчання школярів практичних дисциплін іноземною мовою

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів практичних дисциплін іноземною мовою. Обґрунтовано актуальність підготовки майбутніх вчителів до навчання школярів практичних дисциплін іноземною мовою. Проаналізовано специфіку підготовки вчителя початкових класів та обґрунтовано можливість такої підготовки, де вчитель зможе в одному навчальному процесі навчати школярів двом

різноаспектним дисциплінам: освітньому курсу в його ініціативному супроводі. Підтверджено правомірність вибору такого освітнього курсу, як «Образотворче мистецтво», який є простим у своєму теоретичному викладі і доступним у практичній реалізації. Визначено інтегровані компетенції майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва засобами іноземної мови, до яких належать: 1) психолого-педагогічні, де перша включає знання і вміння щодо виконання художньо-образотворчої діяльності, а друга – знання, навички та вміння щодо виконання ініціативно-мовленнєвої діяльності, здатної обслуговувати першу; 2) предметно-змістовні, а саме: художньо-образотворча для предмета «Образотворче мистецтво» та ініціативно-мовленнєва для предмета «Іноземна мова». Перша з них є домінуючою, а друга – такою, що здатна обслуговувати першу; 3) методичні, а саме: предметно-методична для образотворчого мистецтва і лінгво-методична для іноземної мови, що полягають у рішенні педагогічних задач та вирішенні конфліктних ситуацій на уроці засобами іноземної мови.

Ключові слова: підготовка майбутніх вчителів початкових класів, інтегрований процес навчання, іноземна мова, образотворче мистецтво.

Frumkina A. L. Topicality and essence of training the future primary school teachers to teach students the educational subjects in a foreign language

The article is devoted to the problem of training future primary school teachers to teach schoolchildren educational subjects in a foreign language. The topicality of such training has been substantiated. The specifics of primary school teacher training has been analyzed and the possibility of integrated training the students how to teach an educational subject in a foreign language to schoolchildren has been substantiated. The choice of such an educational subject as «Fine Arts», which is simple in its theoretical presentation and is available in its practical implementation, for further integrated teaching process has been justified. The integrated competences of future primary school teachers for teaching «Fine arts» to junior school students by means of a foreign language have been defined. There are the following competences: 1) psychological and pedagogical competences for teaching fine arts by means of a foreign language where the first one includes knowledge and skills to master artistic and visual activities, and the second one includes knowledge, skills and abilities to master foreign speech activities that can serve the first; 2) subject and content competencies, namely, artistic and visual competence for the subject «Fine arts» and foreign language and speech competence for the subject «Foreign Language»; the first of them is dominant, and the second one can serve the first; 3) methodical competences, namely subject and methodical competence for the subject «Fine arts» and linguistic and methodical competence for the subject «Foreign language» which aim at solving the pedagogical tasks and resolving the conflict situations in the classroom by means of a foreign language.

Key words: training of future primary school teachers, integrated teaching process, foreign language, fine arts.

УДК 378.016:821

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.61>

Хижняк І. А., Ляшов Н. М.

**ПРИЙОМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
РОЗУМІТИ ТЕКСТИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

У статті вказано, що професійна підготовка майбутнього вчителя рідної мови та літератури неможлива без звернення до художнього тексту із зарубіжної літератури, проблема розуміння якого становить особливий інтерес для вчених різних галузей науки. Більшість досліджень при цьому стосуються дітей дошкільного та шкільного віку, тоді як не менш актуальною є проблема розуміння художнього тексту із зарубіжної літератури майбутніми вчителями-філологами.

Зарубіжна література вивчається на філологічному факультеті як одна з основних дисциплін. Окрім безпосереднього засвоєння змісту творів та теорії літератури, опанування майбутніми вчителями-філологами зарубіжної літератури передбачає також їхню активну комунікативну діяльність. Важливим складником формування рецептивних видів цієї діяльності виступає розуміння художнього тексту, через що фахова підготовка студентів-філологів потребує всебічного й глибокого розгляду проблеми визначення прийомів роботи, що удосконалюватимуть уміння розуміти тексти зарубіжної літератури, адже майбутні фахівці мають не лише самі швидко і якісно опанувати літературний твір, але й засвоювати комунікативні механізми його сприймання й розуміння для подальшої роботи з учнями закладів загальної середньої освіти.

У результаті теоретичного вивчення проблеми й узагальнення власного досвіду найбільш ефективні автори виокремили такі прийоми удосконалення вмінь студентів-філологів розуміти художній текст: виділення ключових слів тексту і приведення його до певної словесної формули, що відобразить когезію та когерентність усього тексту; застосування елементів психоаналізу під час загального аналізу й інтерпретації твору, що обов'язково має включати такі складники: психоаналітичний підхід до вивчення життєвих подій, змальованих у творі, взаємозв'язок психоаналітичного вивчення особистості й творчості письменника, психологічний аналіз персонажів твору та, зокрема, їхнього мовлення; розгорнуту підготовчу роботу, спрямовану на аналіз позатекстових чинників твору: використання жанрового очікування, тлумачення заголовка, пояснення епіграфа.

Ключові слова: художній текст, розуміння тексту, прийоми навчання, студенти-філологи, зарубіжна література, словесна формула, психоаналіз, позатекстові чинники.

Текст як об'єкт наукового дослідження відображено в складній і динамічній системі міжгалузевих зв'язків між літературознавством, мовознавством, педагогікою, психологією, прагматикою, психолінгвістикою, когнітивістикою, теорією комунікації тощо. Однією із центральних проблем, що в різних аспектах розглядається в цій системі, є особливості розуміння тексту читачами різних вікових категорій, адже характерною ознакою сучасного життя є його прискорений темп, що позначається на представленні будь-якої інформації, її осмисленні та подальшому застосуванні [9].

Особливий інтерес для вчених суміжних галузей науки вже тривалий час становить розуміння літературного тексту з властивими йому художніми засобами представлення інформації (Н. Акімова, Л. Бабенко, Н. Валгіна, Г. Гадамер, І. Гальперін, Л. Калмикова, А. Канищенко, Р. Кириченко, С. Куранова, О. Леонт'єв, А. Лісовський, Є. Пасічник, К. Серажим, З. Фройд, Ф. де Сосюр, Н. Чепелева та ін.). Більшість цих досліджень стосуються дітей дошкільного та шкільного віку, тоді як не менш актуальною є проблема розуміння художнього тексту із зарубіжної літератури майбутніми вчителями-словесниками. Сучасні доробки, в яких висвітлюються певні шляхи вирішення цієї проблеми, поодинокі й переважно належать до проблемного поля психологічної та психолінгвістичної науки (Н. Акімова, Р. Кириченко, О. Литвиненко, І. Ногацьєвська та ін.) або стосуються окремих типів літературних творів, етапів та особливостей його сприймання тощо (М. Галушко, Л. Романовська, В. Халін та ін.).

Зарубіжна література на філологічному факультеті вивчається як одна з основних дисциплін і передбачає активну комунікативну діяльність майбутніх словесників, важливим складником формування рецептивних видів якої виступають проблеми розуміння художнього тексту. Отже, фахова підготовка студентів-філологів потребує всебічного й глибокого розгляду питання визначення прийомів роботи, що удосконалюватимуть уміння розуміти тексти зарубіжної літератури, адже майбутні фахівці мають не лише самі швидко і якісно опанувати літературний твір, але й засвоювати комунікативні механізми його сприймання й розуміння для подальшої роботи з учнями закладів загальної середньої освіти.

Мета статті – виділити прийоми, спрямовані на удосконалення практичних умінь студентів-філологів розуміти тексти художньої літератури, обґрунтувати важливість їх системного застосування, показати приклади реалізації деяких прийомів під час навчання майбутніх словесників зарубіжної літератури.

Процес розуміння тексту художньої літератури посідає центральне місце в інтелектуальній діяльності студента-філолога і завжди супроводжує його продуктивну комунікативну діяльність. Учені з'ясували, що механізм розуміння полягає в побудові системи перекодування змісту художнього тексту в систему образів, що пов'язує перекодований матеріал з іншими рівнями осмислення. Розуміння є результатом психічного процесу, в якому потенційне значення виявляється в символах або системі символів, які конвертуються в диференціальний когнітивний зміст [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 11].

Розуміння студентами художнього тексту також пов'язане з визначенням його цілісності та зв'язності, що спирається на систему текстотвірних категорій, тому процес розуміння тексту являє собою ієрархічну систему, де в тісній взаємодії виступають низький, сенсорний та вищий смисловий рівні [2; 4; 8; 11]. Отже, необхідною умовою розуміння художнього тексту є сформовані вміння студентів-філологів декодувати вербальну інформацію, що передбачає проникнення в замисел через усвідомлення його когезії та когерентності. На наш погляд, це вміння ефективно відпрацьовувати, застосовуючи прийом виділення ключових слів тексту і приведення його до певної словесної формули.

Наприклад, пропонуємо студентам звести до десяти ключових слів значний за об'ємом та змістом роман О. Уайльда «Портрет Доріана Грея». Вони можуть бути такі: *Портрет. Психологічний експеримент. Бажання. Кохання. Розчарування. Самогубство. Перетворення. «Пустився на всі заставки». Розуміння. Смерть.* Застосування такого прийому розуміння та продуктивного опрацювання тексту твору поглиблює осмислення загальної ідеї роману О. Уайльда.

Традиційним прийомом навчання студентів-філологів розуміти художній текст є його аналіз, ефект від систематичного застосування якого, на нашу думку, слід посилювати врахуванням психоаналітичних чинників, адже саме текст дозволяє вивчати особистість письменника, його внутрішній світ, що позитивно впливає на процес розуміння твору. У сучасних дослідженнях художнього тексту застосовується психоаналіз, який став антитрадиційною методологією тлумачення та спричинив модернізацію традиційного літературознавства двома напрямками: психоаналітичне вивчення життя та психоаналітичне вивчення творчості письменника. Принципово новий підхід до аналізу літературного тексту ґрунтується на виявленні емоційно-значеннєвої домінанти. Розкриваючи особливості психоаналізу та окреслюючи його роль у сучасному літературознавстві, Н. Зборовська зазначила, що, на відміну від традиційної біографічної школи, психоаналіз зосередився не на очевидному в біографії письменника, а на випадкових та прихованих із боку біографічного та психологічного методу, але дуже вагомим для психоаналітичного тлумачення подіях [1].

На одностайну думку багатьох учених-методистів, зокрема Є. Пасічника, В. Халіна та ін. [6; 10], розуміння художньої літератури визначається не лише об'єктивними відомостями щодо конкретного твору (назва, зміст, ідея, система художніх образів, композиція, манера описів і побудова діалогів тощо), а й суб'єктивними, тобто психічним складом, життєвим досвідом, переконаннями, смаками й уподобаннями власне студентів-філологів. Узагалі, в процесі розуміння студентами художнього тексту, на думку А. Геллі, слід робити акцент на аналізі та розумінні персонажів художнього твору, в наявності і смислі яких імплі-

фікується «маніфестація або екстеріоризація» мисленнєво-мовленнєвої діяльності, що вводиться в художньому тексті специфічними способами та модифікаційними мовленнєвими формами і справляє помітний вплив на читача твору [11].

Тож, вагомим для розуміння художнього тексту студентами-філологами є застосування елементів психоаналізу під час загального аналізу й інтерпретації тексту, що актуалізує використання таких прийомів, як-от: психоаналітичний підхід до вивчення життєвих подій, змальованих у творі; взаємозв'язок у психоаналітичному вивченні особистості та творчості письменника та психологічний аналіз персонажів у творі з особливою увагою до їхнього мовлення.

Глибоко зрозуміти митця і його твір може той студент, психологічні особливості якого максимально наближені до психологічних особливостей певного героя, тому під час застосування прийому психологічного аналізу персонажів у творі стимулюємо «вживання» студентів у певний образ. Із цією метою застосовуємо, наприклад, інтелектуальну розминку, яку В. Сиротенко та О. Бондаренко пропонують спрямовувати на з'ясування того, в якому стані перебуває герой, і чим цей стан зумовлено, якими виражальними засобами твориться таке враження про образ, які емоційні асоціації викликають використані в мовленні персонажа алітерація чи асонанс, і як це звуконаслідування допомагає підкреслити душевні переживання і т.д. [9].

Дослідження педагогів, літературознавців, мовознавців, психологів свідчать, що суттєву роль у розумінні художнього тексту відіграють позатекстові чинники літературного твору: жанр, композиція, тема, ідея, заголовок тощо. З огляду на це запорукою якісного осмислення тексту та важливим складником процесу вдосконалення умінь студентів-філологів розуміти художній текст визначаємо прийоми, що передбачають попереднє докладне ознайомлення з позатекстовими характеристиками твору, зокрема такі: використання жанрового очікування, тлумачення заголовка, пояснення епіграфа.

Передусім ці прийоми реалізуються через опрацювання категорії жанру – художній досвід студента-філолога починає взаємодіяти зі структурою певного твору. Зв'язок категорії жанру зі сприйняттям відображається в понятті «жанрове очікування». Через жанрове визначення художнього твору як роман, повість або оповідання студент розуміє його об'єм, характер написання, час написання, уявляє культуру та епоху, про яку йдеться у творі.

Особливу увагу приділяємо також первинному ознайомленню з текстом, пояснюючи, що, під час сприймання слід спочатку знайти в ньому значущі складники (заголовок, епіграф, посвяту, пролог, епілог, різноманітні коментарі тощо), орієнтуватися на розділи та їхні назви, елементи висловлювання, що повторюються, тощо. Наголошуємо, що особливу роль серед вербальних орієнтирів відіграють заголовки (як усього художнього твору, так і його розділів або частин), адже саме заголовок у згорнутому вигляді відображає тему та/або основну думку твору [5; 6; 7; 8; 9].

У деяких випадках заголовок може викликати ефект очікування як, наприклад, у Дж. Фаулза в «Колекціонері». Після прочитання заголовка студенти уявляють збирача колекцій або рідкостей, адже заголовок, на перший погляд, передбачає позитивну конотацію, але після прочитання твору виникають негативні емоції щодо колекціонера. Заголовки, орієнтовані на певний персонаж твору, конкретну ситуацію, географічне місце тощо, по ходу розгортання подій у творі набувають узагальненого характеру та стають константами особливого світу, створеного автором. За нашими спостереженнями, під час підготовки до розуміння твору студенти-філологи найкраще реагують, коли заголовок є іменем одного з героїв твору, наприклад: «Аліса в країні див» Льюїса Керролла, «Гамлет» і «Ромео та Джульєтта» В. Шекспіра та ін.

Своєрідність епіграфа як комунікативно-прагматичної мовної одиниці, яка супроводжує художній текст, полягає в налагодженні зв'язку між автором і читачем, оскільки автор використовує вже кимось сказане або написане з певною метою, наприклад, Г. Кант неодноразово називав Г. Гейне своїм улюбленим письменником і використовував у романах «Актова зала» і «Вихідні дані» цитати та епіграфи з прози свого попередника. Зважаючи на те, що епіграфи зазвичай прочитуються автоматично, і студенти зрідка самостійно замислюються над їх глибинним значенням для розуміння змісту художнього тексту, необхідним вважаємо обговорення епіграфа твору. Ми переконалися, що лише після пояснення смислу епіграфа та причини його вибору автором, у свідомості студента складається певний асоціативний фон, необхідний для розуміння особливостей змодельованої епохи, історичних подій, характерів, національного колориту.

Показовими для студентів у цьому плані є твори Л. Фейхтвангера, в яких поєднання історизму, документальності та художнього переосмислення історичного минулого розповсюджувалося і на індивідуальний характер використання ним епіграфів. Для кращого розуміння студентами смислу епіграфа в процесі обговорення повідомляємо, що частіше за все Л. Фейхтвангер як епіграфи використовував вислови знаменитих людей: філософа Спінози, Наполеона, Гете, Стендаля тощо («Ієффай та його донька», «Родина Опперман»), хоча в його творах зустрічаються й епіграфи у вигляді цитат з історичної хроніки, народних балад тієї епохи, про яку він писав («Єврейка з Толедо»); а також, що інколи письменники самі до своїх творів придумували епіграфи, як це можна зустріти в серії романів В. Скотта, який використав 171 власний епіграф, у віршах Р. Кіплінга та ін.

Висновки. У результаті теоретичного вивчення проблеми й узагальнення власного досвіду найбільш ефективні автори виокремили такі прийоми вдосконалення умінь студентів-філологів розуміти художній текст: виділення ключових слів тексту і приведення його до певної словесної формули, що відображатиме

когезію та когерентність усього тексту; застосування елементів психоаналізу під час загального аналізу й інтерпретації твору, що обов'язково має включати такі складники: психоаналітичний підхід до вивчення життєвих подій, змальованих у творі, взаємозв'язок психоаналітичного вивчення особистості й творчості письменника, психологічний аналіз персонажів твору та, зокрема, їхнього мовлення; розгорнуту підготовчу роботу, спрямовану на аналіз позатекстових чинників твору (використання жанрового очікування, тлумачення заголовка, пояснення епіграфа).

Проведений теоретико-практичний аналіз проблеми вдосконалення умінь студентів-філологів розуміти художній текст на заняттях із зарубіжної літератури засвідчив актуальність цього питання, багатоаспектність і потребу в подальшому розвитку в напрямі більш докладного дослідження умов реалізації кожного із прийомів на практиці, подальшому їх узагальненні у вигляді напрямів роботи щодо вдосконалення умінь студентів-філологів розуміти художній текст та апробації цих напрямів на науково-експериментальному рівні.

Використана література:

1. Зборовська Н. В. Психоаналіз і літературознавство : посіб. Київ : Академвидав, 2003. 392 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Куранова С. І. Основи психолінгвістики : навч. посіб. Київ : Академія, 2012. 208 с.
4. Литвиненко О. О. Індивідуально-психологічні особливості сприймання літературного тексту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 21 с.
5. Ногачевська І. О. Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Переяслав-Хмельницький, 2018. 26 с.
6. Пасічник С. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
7. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н. В. Чепелевой. Киев : Изд-во НПУ имени Н. П. Драгоманова. 2009. 382 с.
8. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2002. 392 с.
9. Сиротенко В., Бондаренко О. Особливості проведення практичних занять при вивченні інтеграційного курсу «Дитяча література з методикою навчання літературного читання». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 7. С. 137–149. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140591>
10. Халін В. В. Розвиток художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету в процесі вивчення української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 2006. 18 с.
11. Gelley A. Narrative Crossing. Theory and Pragmatics of Prose Fiction. Baltimore & London : The John Hopkins University Press, 1987. 178 p.

References:

1. Zborovska, N. V. (2003) Psykhoanaliz i literaturoznavstvo [Psychoanalysis and Literary Studies]. Kyiv : Akademydav. 392 p. [in Ukrainian].
2. Kostiuk, H. S. (1989) Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti [Educational Process and Psychological Development of Personality]. Kyiv : Radianska shkola. 608 s. [in Ukrainian].
3. Kuranova, S. I. (2012) Osnovy psykholinhvistyky [Fundamentals of Psycholinguistics]. Kyiv : Akademiia. 208 p. [in Ukrainian].
4. Lytvynenko, O. O. (2014) Indyvidualno-psykholohichni osoblyvosti sprymannia literaturnoho tekstu [Individually-Psychological Peculiarities of Literary Text Perception]. (Extended abstract of PhD dissertation) Kyiv. 21 p. [in Ukrainian].
5. Nohachevska, I. O. (2018) Psykholohichni osoblyvosti rozuminnia maibutnimy vchyteliamy-filolohamy suchasnoho poetychnoho tekstu [Psychological Peculiarities of Future Teachers-Philologists Comprehensive of Modern Poetic Text]. (Extended abstract of PhD dissertation). Pereiaslav-Khmelnytskyi. 26 p. [in Ukrainian].
6. Pasichnyk, Ye. A. (2000) Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of Teaching Ukrainian Literature in Secondary Educational Establishments]. Kyiv : Lenvit. 384 p. [in Ukrainian].
7. Chepeleva, N. V. (Ed.) (2009) Problemi psykholohicheskoi hermenevtyky [The Problems of Psychological Hermeneutics]. Kyiv : Izdatelstvo NPU imeny N. P. Drahomanova. 382 p. [in Russian].
8. Serazhym, K. (2002) Dyskurs yak sotsiolinhvalne yavyshe: metodolohiia, arkhitektonika, variatyvnist [Discourse as a Sociolinguistic Phenomenon: Methodology, Architectonics, Variability]. Kyiv : KNU imeni Tarasa Shevchenka. 392 p. [in Ukrainian].
9. Syrotenko, V. & Bondarenko, O. (2018) Osoblyvosti provedennia praktychnykh zaniat pry vyvchenni intehratsiinoho kursu «Dytiacha literatura z metodykoiu navchannia literaturnoho chytannia» [Features of Practical Classes in Studying the Integration Course «Children's Literature with the Methods of Literary Reading»]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni i metodychni aspekty*. № 7. P. 137–149. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140591>. [in Ukrainian].
10. Khalin, V. V. (2006) Rozvytok khudozhnoho sprymannia epichnoho tvor studentamy filolohichnoho fakultetu v protsesi vyvchennia ukrainskoi literatury [Development of the artistic perception of an epic work by students of philology in the course of studying Ukrainian literature]. (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv. 18 p. [in Ukrainian].
11. Gelley, A. Narrative Crossing. Theory and Pragmatics of Prose Fiction. – Baltimore & London: The John Hopkins University Press, 1987. 175 p. [in English].

Khyzhniak I., Liashov N. Techniques to Improve the Skills of Students-Philologists to Comprehend the Foreign Literature Texts

The article states that professional training of a future teachers of a native language and literature is impossible without reference to fiction texts of a foreign literature. The problem of these texts' comprehension makes particular interest for researchers of various branches of science. Most scientific papers on this issue relate to children of preschool or school age, while a problem of a fiction texts' comprehension of the foreign literature by future philology teachers is equally relevant.

Foreign literature is studied at philological faculty as one of the main disciplines. In addition to direct assimilation of fiction works content and theory of literature, foreign literature learning by the future teachers of philology also implies their energetic communicative activity. Fiction texts' comprehension is an important component of forming their speech activity receptive types. Thereby professional training of students-philologists requires a thorough and profound investigation in the problem of determining the learning techniques that will improve the students' ability to comprehend the texts of foreign literature. Mainly because the future specialists need as the most rapid and qualitative learn the literary work as also assimilate the communicative mechanisms of its perception and comprehension for further work with pupils of establishments of general secondary education.

As a result of theoretical study of the problem and generalization of own experience, authors singled out the most effective techniques of improving the students-philologists skills to comprehend the fiction texts: highlighting the keywords of the text and creation a certain verbal formula that will reflect cohesion and the coherence of the whole text; application of psychoanalysis elements during general analysis and interpretation of a fiction work, which should necessarily include the following components: psychoanalytic approach to the study of life events, depicted in the work, the interconnection between psychoanalytic study of a writer's personality and creativity, psychological analysis of literary work characters and in particular their speech; an expanded preparatory work aimed at analyzing non-textual features of a fiction work: use of genre expectations, interpretation of a title, explanation of a epigraph.

Key words: fiction text, text comprehension, methods of teaching, students-philologists, foreign literature, verbal formula, psychoanalysis, non-textual features.

УДК 37.018.3.47.7.(09)«1919/1939»

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.62>

Черепаня М. Т.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ В 1919–1939 роках

Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття зумовлювалися сукупністю зовнішніх соціальних і педагогічних чинників, які призвели до змін освітнього простору Закарпатського регіону в залежності від привнесеної соціальної та освітньої політики державою-домінантом, до складу якої входило Закарпаття. Перебування Закарпаття у складі Чехословаччини впродовж 1919–1939 рр. було періодом удосконалення системи освітньо-виховної роботи у закладах інтернатного типу, для якого характерними були такі організаційно-педагогічні умови становлення та розвитку закладів інтернатного типу: 1) соціально-економічні чинники, наслідком яких стало зростання кількості дітей-сиріт, у тому числі й соціальних, у зв'язку із втратою годувальників у роки I Світової війни; низький рівень медичного забезпечення та культури гігієни, особливо у віддалених та гірських районах краю, що призвело до поширення різноманітних захворювань; 2) створення адміністративних підрозділів Підкарпатської Русі – рефератів: у 1919 р. шкільного (координував діяльність із питань освіти та шкільництва) та у 1920 р. – соціальної опіки (здійснення опіки над молоддю, ветеранами війни, а також соціального захисту населення); 3) діяльність закладів інтернатного типу регламентувалася вже діючими австро-угорськими законами та новими законами (Закон 256 «Про захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1921 р.), Закон 56 «Про всиновлення» (1928 р.), Закон 29 «Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1930 р.)), які визначали вимоги до діяльності інтернатних закладів, їх організацію та управління, здійснення державного контролю над їх діяльністю; 4) серед найпоширеніших закладів інтернатного типу були: дитячі будинки/колонії, спеціальні школи (для дітей з вадами психічного та фізичного розвитку, школи для сліпих, для глухих) та допоміжні школи для відстаючих дітей, інтернати при освітніх закладах, шкільні гуртожитки; 5) подальшого розвитку набула підтримка закладів інтернатного типу державними установами (Земельна опіка над молоддю з її дванадцятьма районними філіями) і благодійними фондами та організаціями (Чехословацький Червоний Хрест, Охорона матерів і дітей, Масарикова Ліга проти туберкульозу, Союз чехословацьких скаутів та ін.

Ключові слова: заклади інтернатного типу, соціально-педагогічні умови, Закарпаття, Чехословаччина.

Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття зумовлювалися сукупністю зовнішніх соціальних і педагогічних чинників, які призвели до змін освітнього простору Закарпатського регіону в залежності від привнесеної соціальної та освітньої політики державою-домінантом, до складу якої входило Закарпаття. Багатосторонній ретроспективно-оцінювальний аналіз педагогічних явищ дозволяє науковцям зосереджувати увагу на їхніх процесуальних та змістових характеристиках. У нашому дослідженні на основі аналізу соціально-економічних, політичних та культурно-освітніх аспектів, які мали місце в Закарпатті у 1919–1939 рр., визначимо ті соціально-педагогічні умови, які, на нашу думку, стали чинниками становлення та розвитку системи закладів соціальної опіки над дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування, а також закладів інтернатного типу для дітей, що мали вади фізичного та/або розумового розвитку й потребували спеціального догляду і спеціальних умов навчання та виховання.

Різні аспекти історичного розвитку Закарпаття між двома світовими війнами були предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, питанням історії розвитку Закарпаття присвячені праці вітчизняних дослідників: політичні аспекти процесу приєднання Закарпаття до складу Чехословаччини та його

боротьбу за автономію досліджували М. Вегеш, С. Віднянський, В. Ганчин, І. Ліхтей та ін.; особливості соціально-економічного розвитку Підкарпатської Русі чехословацького періоду – М. Болдичар, І. Гранчак, В. Ілько, А. Олашин, В. Худанич та ін.; культурно-освітні проблеми русинів стали предметом для дискусій у працях П.-Р. Магочія, Ю. Думнича; розвиток освіти та шкільництва – В. Гомоннай, Д. Данилюк, А. Ігнат, М. Кляп, О. Фізеші. У контексті нашого дослідження актуальними є наукові розвідки чеських істориків педагогіки – Й. Пешини та Ф. Стояна та ін. Разом із тим слід зазначити, що наявні дослідження не дають системного бачення процесу становлення та розвитку закладів інтернатного типу в контексті взаємозалежностей соціально-економічних, суспільно-політичних та культурно-освітніх умов.

Мета статті – визначити соціально-педагогічні основи становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті в 1919–1939 рр.

1919 рік був роком не тільки завершення I Світової війни, але й роком, коли територіальні межі багатьох європейських держав були змінені. Ці зміни безпосередньо торкнулися й закарпатських земель, які відповідно до Сен-Жерменського договору від 10 вересня 1919 р. та Тріанонської угоди від 4 червня 1920 р. ввійшли до складу новоствореної Чехословацької республіки. Закарпатські землі утворили єдину адміністративно-територіальну одиницю – Підкарпатську Русь із центром у м. Ужгород, яка пунктом 2, параграфу 3 Конституції Чехословаччини була наділена «найширшою автономією, узгоджуваною з єдністю Чехословацької республіки» [1, арк. 35]. Перерозподіл кордонів призвів до ряду змін у соціально-економічному, суспільно-політичному та культурно-освітньому житті закарпатського краю.

З 1919 р. починають працювати нові адміністративні підрозділи Підкарпатської Русі – реферати. Одним із перших налагодив роботу шкільний реферат, а вже на початку 1920 р. – реферат соціальної опіки, який був створений з метою здійснення опіки над молоддю, ветеранами війни, а також соціального захисту населення. Разом з утворенням нових одиниць адміністративного управління, а також з метою збереження правопорядку та недопущення хаосу в законодавчих документах урядом новоствореної Чехословацької республіки був прийнятий 28 жовтня 1918 р. Закон 11 «Про створення окремої держави Чехословаччини», в якому в ст. 2 зазначалося, що «всі існуючі закони на чеських землях та землях колишньої Австро-Угорської імперії залишаються чинними», а ст. 3 передбачає «обов'язкове їх дотримання всіма органами державного, регіонального, районного управління та, зокрема, органами муніципальної влади» [2]. Цим законом продовжувалася дія угорських законів на території Підкарпатської Русі та Словаччини.

Після завершення I Світової війни на теренах сучасного Закарпаття можна було спостерігати певне піднесення соціально-економічного життя. Зокрема, завдяки інвестиціям Чехословацького уряду було електрифіковано велику кількість населених пунктів (загалом 65 міст і сіл), осучаснено виробництво лісопилних та хімічних підприємств, побудовано ряд адміністративних об'єктів тощо. На досягнення уряду Чехословаччини у сфері розбудови закарпатського краю вказував український історик О. Субтельний, зокрема, він зазначав: «чеський уряд у своїй, населені українцями території, вкладав більше коштів, ніж вилучав» [3, с. 473]. Реформування сектору економіки, розвиток інфраструктури призвів до усвідомлення новим урядом необхідності підготовки фахівців, які б могли задовольнити потреби сучасності. Отже, важливого значення в освітній сфері Підкарпатської Русі набув «Малий шкільний закон на Чехах» та проведена у 1922 р. шкільна реформа, яка насамперед сприяла розширенню мережі навчальних закладів, уведенню обов'язкового восьмирічного шкільного навчання, змінам у підходах до змісту навчання, управління освітніми закладами тощо [4, с. 148]. Разом із тим, незважаючи на позитивні зміни в соціально-економічній сфері, у сфері освіти та шкільництва, все ж таки на закарпатських землях залишалася складною ситуація щодо захисту дітей, їх зайнятості шкільним навчанням, захворюваність тощо. Так, в одній з архівних справ до статистичного звіту про залучення дітей до шкільного навчання зазначаються такі причини їх відсутності: «по случаю смерти родителей; по болезни самих детей: чесоткой, головными болями и лихорадкой; по болезни членов семьи; а в зимние и весенние месяцы по случаю больших, сильных морозов; за неимением у детей теплой одежды и соответствующей обуви; ввиду бедности их родителей; невозможная дорога и отсутствие мостов» [5, арк. 12]. Слід додати, що в період після I Світової війни збільшилася кількість дітей-сиріт, батьки яких загинули в роки війни; соціальних сиріт, батьки яких у пошуках роботи подалися на заробітки до Америки, Аргентини та інші країни тощо. Також складною залишалася ситуація у віддаленій гірській місцевості. Зокрема, на основі звіту шкільного інспектора Підкарпатської Русі Чехословацького періоду Йозефа Пешини в таблицях 1 і 2 подано інформацію щодо кількості дітей-сиріт та дітей з вадами розвитку в Підкарпатській Русі. Слід зазначити, що показники, подані в таблицях, були характерними не тільки для Підкарпатської Русі, але й для інших земель, які ввійшли до складу Чехословацької республіки.

Таблиця 1

Діти-сироти, що потребують громадської опіки та охорони (на 1928 р.)

Ознака сирітства	Кількість дітей	%
Сиріт без батька	5475	6,59
Сиріт без матері	3825	4,60
Повних сиріт	1557	1,87
Всього	11857	13,06

Джерело: [6, с. 25].

Статистична інформація про дітей з вадами розвитку (1929/30 рр.)

№ з/п	Ознаки вад	Кількість дітей	% дітей шкільного віку
1	Фізичне каліцтво	262	0,26 %
2	Сліпі	85	0,072 %
3	Глухонімі	211	0,17 %
4	Психічне каліцтво	3547	3 %
	а) дебільні	3252	
	б) розумова відсталість	180	
	в) ідіоти	115	
5	Відстаючі в навчанні	407	0,34 %
6	Аморальна поведінка	208	0,18 %
	Всього	4720	4,022 %

Джерело: [6, с. 24].

Таким чином, ціла низка детермінантів свідчила про необхідність із боку держави підтримки та захисту дітей з малозабезпечених сімей, у тому числі й дітей-сиріт, дітей, які страждали на різноманітні захворювання, мали вроджені вади розумового та фізичного розвитку.

Першочерговим завданням для Чехословацького уряду стала розробка нормативних документів, які б не тільки забезпечували захист дітей, але й уніфікували законодавство для всіх земель, що увійшли до нового державного утворення – Чехословацької республіки. Зокрема, були прийняті такі закони: Закон 256 «Про захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1921 р.), Закон 56 «Про всиновлення» (1928 р.), Закон 29 «Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1930 р.). Детальніше зупинимося на окремих положеннях Закону 29 «Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1930 р.) [7], який виступив своєрідним розширеним варіантом уже діючого Закону 256 «Про захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1921 р.). Так, діти-сироти та позашлюбні діти можуть передаватися під опіку до прийомних батьків, родичів або ж у спеціальні установи, що визначаються як «державні заклади – дитячі будинки, притулки, які можуть здійснювати опіку та виховання великої кількості (понад 10) дітей <...>, а також забезпечити повноцінний фізичний, моральний та розумовий розвиток особистості вихованця» (§ 1, п. 3, абз. 2), (§ 16, п. 1). Загальне управління опікою дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом, здійснювало Міністерство соціальної опіки, але, зважаючи на те, що Підкарпатська Русь мала особливий статус у складі Чехословацької Республіки, то, відповідно, тут створювалися свої органи управління – Реферат соціальної опіки, який самостійними урядовими рішеннями визначав умови для передачі дітей під опіку як до фізичних осіб, так і до інтернатних закладів. Також тут створювалися наглядові органи з питань опіки та піклування, рішення про передачу дітей під опіку приймали сирітські суди за місцем (районом) проживання дитини, а також призначалися державні інспектори, в повноваження яких входило здійснення нагляду та контролю над фізичними особами та інтернатними закладами, що здійснюють опіку над дітьми (§ 2, п. 1), (§ 5, п. 4). Законом визначено перелік умов, необхідних для функціонування закладу інтернатного типу – дитячого будинку/притулку, на утримання й виховання до них передаються діти. Так, § 7 зазначається, що дозвіл для функціонування закладу опіки надається державним органом, під юрисдикцію якого він підлягає (в Підкарпатській Русі – Реферат соціальної опіки), з наступним обов'язковим затвердженням статуту закладу – дитячого будинку/притулку. Дозвіл видається виключно за умови, коли інтернатний заклад може повноцінно забезпечити утримання, виховання та навчання дитини, позбавленої батьківського піклування. Щодо статуту, то в ньому обов'язково повинні бути зазначені: мета створення дитячого закладу; засновники та утримувачі закладу; матеріальне забезпечення закладу; бюджет закладу; особливості організації та управління діяльністю закладу; забезпечення побутових умов утримання вихованців, їх виховання та навчання. Дитячий будинок/притулок повинен у повному обсязі відповідати матеріально-технічним, фінансовим, медичним та педагогічним вимогам. За умови наявності в інтернатному закладі школи її діяльність регулюється тими освітніми законами й розпорядженнями, які діють у межах краю. У разі виявлення недоліків під час інспектування діяльності інтернатного закладу (дитячого будинку/притулку) адміністрація повинна вжити заходів щодо їх усунення. За грубого порушення умов, визначених у § 7, заклад може втратити дозвіл на здійснення своєї діяльності (§ 7, п. 1–7). Щороку адміністрація дитячого будинку/притулку повинна подавати до центрального адміністративного органу (тут: Реферат соціальної опіки, м. Ужгород – М. Ч.) річний звіт про свою діяльність, який узагальнюється й подається до Міністерства соціальної опіки у м. Прага (§ 17, п. 3). Окремим параграфом відмічено особливості медичного забезпечення в інтернатному закладі, адже вихованці проходять медичне обстеження не тільки під час зарахування до закладу, але повинні перебувати під постійним медичним наглядом і за необхідності отримувати лікування (§ 18, п. 1–3). Важливим у діяльності дитячого будинку/притулку є його співпраця з територіальними органами управління для виявлення, ведення обліку дітей, які потребують захисту з боку держави (дітей-сиріт, позашлюбних дітей, або дітей, які мають певні вади в розвитку), а також з органами освіти та шкільництва, зокрема в Підкарпатській Русі – це Шкільний реферат (§ 22, п. 1–4).

Окрім дитячих будинків/притулків, у Підкарпатській Русі також діяли й інші заклади інтернатного типу, серед яких: 1) спеціальні школи (для дітей із вадами психічного та фізичного розвитку, школи для сліпих, для глухих) та допоміжні школи для відстаючих дітей; 2) інтернати при освітніх закладах. Розглянемо організаційно-педагогічні передумови їх виникнення та діяльності. Створення спеціальних шкіл зумовлювалося передусім метою забезпечення якомога більшої кількості дітей умовами для одержання початкової освіти. Так, Йозеф Пешина зазначав, що «після перевороту більше однієї третини дітей шкільного віку не ходили навчатися, ще в 1922/23 році налічувалося дітей, що не навчаються, 35 835 і в 1926/27 р. – 22 210 (через віддаленість до школи понад 4 км – 8533, через нестачу шкіл і вчителів – 8546, через сліпоту і глухонімоту – 185, через фізичні вади – 987, через велику бідність – 3464, через душевну слабкість – 495, загалом – 22 210 дітей)» [6, с. 11]. Отже, як бачимо, у 1926–1927 навчальному році із загальної кількості дітей шкільного віку, які не залучені до освітнього процесу, 7,5 % становлять діти, які мають певні вади у фізичному, розумовому та психічному розвитку. По відношенню до загальної кількості дітей, які мають відхилення в розвитку, кількість не задіяних до шкільного навчання становить 35 %. Таким чином, статистичні показники, нормативно-правова база та наявність досвіду діяльності закладів інтернатного типу Австро-Угорського періоду спонукали Чехословацький уряд, а також регіональні освітні управління стимулювати діяльність спеціальних шкіл, які б могли в повному обсязі забезпечити повноцінний розвиток особистості школяра з відхиленнями в розумовому, фізичному та психічному розвитку, а також із поведінковими відхиленнями. Отже, з категорії спеціальних шкіл у Підкарпатській Русі, відповідно до архівних даних та звітної документації Й. Пешини, функціонували: а) школи (класи) допоміжні; б) школа для глухонімих; в) школа для сліпих; г) школа для калік [6, с. 15]. Зважаючи на те, що Чехословацьким урядом впроваджувалися масштабні освітні реформи, набули розвитку допоміжні школи (класи), які були відкриті після 1929 р. в «Севлюші, Чинадієві, Сваляві, Ужгороді з підкарпаторуською навчальною мовою і в Чинадієві – з чехословацькою» [6, с. 17].

У цей період особливого поширення набули інтернати, які створювалися при навчальних закладах. Безумовно, вони існували й за австро-угорського періоду, але «іхньою головною метою було те, щоби на національно змішаній території виховувалися в мадярському дусі», – зазначає Йозеф Пешина [6, с. 21]. Відомо, що за часів перебування закарпатських земель у складі Чехословаччини освітня політика спрямовувалася на забезпечення освітніх потреб різних національностей, що проживали на території Підкарпатської Русі, тому змінилися й цілі діяльності таких інтернатів, адже «сьогодні інтернати, – засвідчує у своїй праці Й. Пешина, – мають соціальну й виховну мету, а їх кількість збільшилась» [6, с. 21]. Збільшення кількості шкільних інтернатів було наслідком того, що збільшилась кількість учнів, які здобували освіту в горожанських (тут: горожанськими школами називали освітні заклади, які були прототипом сучасної основної школи – *М. Ч.*) та ремісничих школах, а саме учнів з русинського населення краю, яке в переважній більшості не належало до заможних верств населення краю. Так, аналізуючи статистичні дані звіту шкільного інспектора Й. Пешини [6, с. 36], можемо констатувати, що загалом за перше десятиріччя перебування закарпатських земель у складі Чехословаччини кількість шкільних інтернатів зросла майже в 4 рази, а кількість дітей збільшилась більш ніж утричі. Шкільні інтернати призначалися для організації перебування в них дітей з незаможних родин. Тому при кожній горожанській та ремісничій школі вони були зорганізовані як державним коштом, так і коштом приватних осіб та благодійних організацій. Зокрема, держава утримувала інтернати в м. Ужгороді при реальній гімназії, торговій академії та ремісничій школі; у м. Берегове – при реальній гімназії; у м. Мукачеве – при учительській семінарії та торговій школі; у м. Севлюші – при залізобробній та торговій школі, а також при ремісничій школі з обробки дерева в селищі Ясіня. Приватні шкільні інтернати були відкриті в м. Ужгороді (для хлопців) та в м. Мукачеві (для дівчат) спілкою «Школьная помощь», два інтернати були відкриті в м. Хусті при гімназії та ще один – у м. Ужгороді при горожанській школі, який діяв упродовж 1925–1931 рр.

Подібно до австро-угорського періоду, і в період Підкарпатської Русі діяльність закладів інтернатного типу підтримувалася як державними установами (Земельна опіка над молоддю з її дванадцятьма районними філіями), так і благодійними фондами та організаціями (Чехословацький Червоний Хрест, Охорона матерів і дітей, Масарикова Ліга проти туберкульозу (благодійна організація, названа на честь першого президента Чехословацької Республіки Томаша Масарика – уточнення *М. Ч.*), Союз чехословацьких скаутів, єврейський Джойнт та ін. Так, за підтримки Чехословацького Червоного Хреста для сільської учнівської молоді при міських школах були створені гуртожитки у Білках, Великому Березному, Воловці, Мукачеві, Сваляві й Тячеві. Надавалася фінансова допомога з боку благодійних фондів студентам із бідних сімей, виділялися кошти на будівництво інтернатів, харчування іногородніх учнів тощо.

Висновки. Отже, період перебування Закарпаття у складі Чехословаччини впродовж 1919–1939 рр. був періодом удосконалення системи освітньо-виховної роботи у закладах інтернатного типу, для якого характерними були такі організаційно-педагогічні умови становлення та розвитку закладів інтернатного типу: 1) соціально-економічні чинники, наслідком яких стало зростання кількості дітей-сиріт, у тому числі й соціальних, у зв'язку із втраченою годувальників у роки I Світової війни; низький рівень медичного забезпечення та культури гігієни, особливо у віддалених та гірських районах краю, що призвів до поширення різноманітних захворювань; 2) створення адміністративних підрозділів Підкарпатської Русі – рефератів: у 1919 р. шкільного (координував діяльність з питань освіти та шкільництва) та у 1920 р. – соціальної опіки (здійснення опіки над молоддю, ветеранами війни, а також соціального захисту населення); 3) діяльність закладів інтернатного типу регламентувалася вже діючими

австро-угорськими законами та новими законами (Закон 256 «Про захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1921 р.), Закон 56 «Про всиновлення» (1928 р.), Закон 29 «Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1930 р.)), які визначали вимоги до діяльності інтернатних закладів, їх організацію та управління, здійснення державного контролю над їхньою діяльністю; 4) серед найпоширеніших закладів інтернатного типу були: дитячі будинки/колонії, спеціальні школи (для дітей з вадами психічного та фізичного розвитку, школи для сліпих, для глухих) та допоміжні школи для відстаючих дітей, інтернати при освітніх закладах, шкільні гуртожитки; 5) подальшого розвитку набула підтримка закладів інтернатного типу державними установами (Земельна опіка над молоддю з її дванадцятьма районними філіями) і благодійними фондами та організаціями (Чехословацький Червоний Хрест, Охорона матерів і дітей, Масарикова Ліга проти туберкульозу, Союз чехословацьких скаутів тощо). Перспективними напрямками досліджень є виявлення особливостей організації роботи в залежності від специфіки закладу інтернатного типу, вивчення змісту виховної та навчальної роботи в них, особливостей організації співпраці з родинами, громадськими організаціями тощо.

Використана література:

1. Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1923 // ДАЗО. Ф. 28. Оп. 2. Спр. 574. 68 арк. (Текст Конституції Чехословаччини в перекладі 1923 р.).
2. 11/1918 Sb. ZÁKON Národního výboru československého ze dne 28. října 1918 o zřízení samostatného státu československého (Закон 11 Народного комітету Чехословаччини від 28 жовтня 1918 р. «Про створення окремої держави Чехословаччини»). URL: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/11-18.htm> (дата звернення: 08.07.2019).
3. Субтельний О. Україна: Історія: навчальний посібник. Київ: Либідь, 1993. 720 с.
4. Фізеші О. Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок ХХІ ст.): монографія. Ужгород, 2015. 528 с.
5. (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919 – 1938) // ДАЗО. Ф. 28. Оп. 1. Спр. 936. 75 арк. (Статистичні дані початкових і горожанських шкіл про відвідування учнями шкіл 1919–1920 рр.).
6. Pešina J. Školtví na Podkarpatské Rusi v přítomnosti. Praha: Statní nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 str.
7. Vládní nařízení ze dne 14. března 1930, jímž se provádí zákon o ochraně dětí v cizí péči a dětí nemanželských (Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом). URL: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/4975/1/2/vladni-narizeni-c-29-1930-sb-jimz-se-provadi-zakon-o-ochrane-deti-v-cizi-peci-a-deti-nemanzelskych/vladni-narizeni-c-29-1930-sb-jimz-se-provadi-zakon-o-ochrane-deti-v-cizi-peci-a-deti-nemanzelskych#> (дата звернення: 08.07.2019).

References:

1. Text Konstytutsiyi Chekhoslovachchyny v perekladu 1923 r. [Text of the Constitution of Czechoslovakia in translation 1923]. State Archives of the Transcarpathian Region, F. 28. Op. 2. C. 574. Sheets 1 – 68.
2. Zákon Národního výboru československého o zřízení samostatného státu československého [Law About the creation of a separate state of Czechoslovakia], 1918. [online] Available at: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/11-18.html> [Accessed 08 July 2019].
3. Subtelnyy O. Ukraina: Istoriia: navchalnyi posibnyk [Ukraine: History: Tutorial]. Kyiv: Lybid 1993. 720 p.
4. Fizeshi O. Y. Pochatkova shkola na Zakarpatti (druha polovyna XIX – pochatok XXI st.) [The primary schools in Transcarpathia (of the second half of the XIX - the beginning of the XXI century)]: Monohrafiia. Uzhhorod, 2015. 528 p.
5. Statystychni dani pochatkovykh i horozhans'kykh shkil pro vidviduvannya uchnyamy shkil 1919 – 1920 rr. [Statistics of elementary and urban schools about attending schoolchildren 1919 – 1920 pp.]. State Archives of the Transcarpathian Region, F. 28. Op. 1.C. 936. Sheets 1 - 75.
6. Pešina J. Školtví na Podkarpatské Rusi v přítomnosti [Education in Carpathian Ruthenia in the present]. Praha: Statní nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 p.
7. Vládní nařízení, jímž se provádí zákon o ochraně dětí v cizí péči a dětí nemanželských [On the state protection of orphan children and off-married children], 1930. [online] Available at: [Accessed 08 July 2019].

Cherepania M. T. The residential institutions establishment and development social and pedagogical bases in Transcarpathia in 1919–1939

The residential institutions establishment and development socio-pedagogical basis in the Transcarpathian region in the first half of the twentieth century were determined by a combination of external social and pedagogical factors that led to changes in the educational space of the Transcarpathian region, depending on the social and educational policy introduced by the dominant state, which included Transcarpathia. The period of Transcarpathian residence in the Czechoslovakia during 1919–1939 was a period of the residential institutions' educational and educational work system improvement which was characterized by the following organizational and pedagogical conditions for the residential institutions establishment and development: 1) social-economic factors, the consequence which was the growth of the number of orphans, including social ones, in connection with the loss of breadwinners during World War I; a low medical care and hygiene level, especially in the remote and mountainous areas of the region, which has led to the spread of various diseases; 2) the administrative subdivisions of Subcarpathian Rus – abstracts creation: in 1919 the school (coordinated activities on education and schooling) and in 1920 - social welfare (caring for youth, veterans of the war, as well as the population social protection); 3) residential institutions activities were regulated by the existing Austro-Hungarian laws and new laws (Law 256 "On protection of orphans and children born out of wedlock" (1921), Law 56 "On Adoption" (1928) Law 29 on state protection of orphans and children born out of wedlock (1930)), which determined the requirements for the residential institutions functioning, their organization and management, and the exercise of state control over their activities; 4) Among the most common the residential type institutions were: orphanages / colonies, special schools (for children with mental and physical disabilities, schools for the blind, for the deaf) and auxiliary schools for retarded children, boarding schools at educational institutions, school dormitories; 5) the residential institutions further development by state institutions (Land Guard over Youth with its twelve district affiliates) and charitable foundations and organizations (Czechoslovak Red Cross, Mother and Child Protection, Masaryk League Against Tuberculosis, Czechoslovak Scouts Union and others).

Key words: residential institutions, socio-pedagogical conditions, Transcarpathia, Czechoslovakia.

УДК 37:371.486

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.63>

Шкафарак О. В.

ПРОБЛЕМА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сьогодні в українській шкільній освіті більшість учнів має знижений інтерес до вивчення іноземних мов. У даній статті ми проаналізуємо причини такої тенденції та запропонуємо метод, який дозволить підвищити інтерес щодо вивчення іноземних мов. Метод драма педагогіки набув широкого поширення в школах Сполучених Штатах Америки. Поступово він став поширюватися як методика викладання англійської мови та літератури. Ближче до 2012 року даний педагогічний метод став застосовуватися в деяких приватних школах у країнах колишнього СНД. Деякі викладачі написали наукові дисертації, присвячені вивченню та впровадженню драма педагогіки в освітній процес середніх класів. Такий метод вивчення англійської мови й літератури отримав добрий відгук від більшості учнів, у чому ми були переконані на своїй власній практиці. Ми досліджували метод драма педагогіки, який було застосовано на практичному занятті (уроці англійської мови) в одеській школі № 11. Нами був розроблений план проведення уроку англійської мови із застосуванням методу драма педагогіки. У статті ми докладно опишемо проведення такого практичного уроку серед учнів 6 класу загальноосвітньої школи. Ми вважаємо, що у цього методу є майбутнє, і цей метод буде використовуватися багатьма вчителями, які викладають іноземні мови. Метод драма педагогіки дає можливість учням ставати більш комунікабельними, дозволяє імпровізувати під час уроку і спрямований на те, щоб дати можливість учням більше розмовляти. Це допоможе учням легше поповнити словниковий запас, емоційно висловлюватися і, відповідно, розкріпачувати себе під час спілкування з іншими, що досить важливо у вивчанні іноземних мов. Ця методика викладання має свою особливість, а саме: для проведення таких творчих уроків потрібно виділяти більшу кількість годин. За 45 хвилин, відведених на урок, неможливо виконати всі творчі завдання. Мінімум на такі заняття відводяться, як правило, 1 година і 30 хвилин. Викладачі, які практикують методику драма педагогіки, в основному практикують такі заняття позаурочно, і, відповідно, не у всіх учнів з'являється бажання залишатися після уроків. У вчителів-прихильників такої методики є надія, що в найближчому майбутньому все ж таки в шкільну програму буде включено більше годин урочного часу для проведення таких творчих уроків.

Ключові слова: драма педагогіка, драматичні стратегії, English Language Arts (ELA).

Іноді, займаючись репетиторською практикою, ми помітили тенденцію зниженого інтересу в школярів щодо вивчення англійської мови. На наше питання: «Чому у вас такий слабкий інтерес до вивчення англійської мови?» переважно учні відповідали одноманітно. Це були недостача часу до вивчення матеріалу, відсутність мотивації й передусім відсутність інтересу до мови. Особисто наш інтерес до англійської культури пов'язаний з нашим бажанням читати літературні твори, дивитися фільми, слухати музику тощо. Тому ми дійшли висновку: для того щоб викликати інтерес у школяра середньої школи до вивчення англійської мови, потрібно обов'язково його ознайомити з культурою, літературою і мистецтвом Великої Британії та Сполучених Штатів Америки. Ознайомившись із письменниками, які мають світову популярність, та їхніми творами, школярі можуть дізнатися про історію країни, мову якої вони вивчають. На нашу думку, найкращим методом вивчання англійської мови в школі може стати метод драма педагогіки, який є актуальним на сьогодні.

Мета статті – розгляд психологічних та педагогічних умов щодо розвитку естетичного сприйняття учнів середніх класів.

Драма педагогіка містить драматичні стратегії, які здійснюються через мистецтво. Але як мова і мистецтво взаємопов'язані, й чи можуть вони вплинути на одне одного в процесі навчання? Так, можуть:

По-перше, існують чотири види мовленнєвої діяльності в англійській мові, які мають назву English Language Arts (ELA). До них відносяться:

- читання (reading);
- говоріння (speaking);
- письмо (writing);
- аудіювання (listening).

Різні драматичні стратегії можуть вплинути на поліпшення кожного виду мовленнєвої діяльності. Вчителі можуть використовувати ці драматичні стратегії на своє бачення. У нас є свої вподобані методи щодо вивчення англійської мови, які ми далі будемо описувати. З вищесказаного хочемо підсумувати, що, вивчаючи англійську за допомогою мистецтва, в учнів знижується напруга в процесі навчання: вони набагато краще й охочіше сприймають навчальний матеріал.

По-друге, драма педагогіка сприяє духовному й естетичному розвитку школяра, що є дуже важливим. У шкільній програмі на сьогодні увага приділяється більше шкільній програмі, а саме учень повинен вивчити матеріал за певний час (чверть, семестр тощо). Тому процес навчання відбувається досить-таки з великим навантаженням на учня. Нестача уроків, відведених для художньо-естетичного виховання школярів, може призвести до духовного зубожіння молодого покоління, яке навчається сьогодні.

Драма педагогіка як окрема педагогічна методика виникла від театральної освіти у XX столітті. Вона охоплює деякі драматичні стратегії театральної освіти, такі, як: бачення ролі з точки зору персонажа (writing-in-role), рольова гра (role-play), творча драма (creative drama), драматична картина (tableau), імпровізація (improvisation) тощо.

Драма педагогіка з'явилась у 1920 році в Сполучених Штатах як «creative dramatics» (творча драматургія), яка розвиває естетичні смаки у школярів і полегшує навчання шляхом драматичних стратегій. Протягом багатьох років учителі з різних країн світу, такі як Дороті Хіткот, Віола Сполін, Гевін Болтон та багато інших продовжували експериментувати й розвивати ці драматичні засоби навчання. Але саме за останні двадцять років зростає їх актуальність і популярність. Сьогодні багато педагогів усвідомлюють значну роль мистецтва в освіті. Навіть науковці ЮНЕСКО організували програму International Drama Theatre and Education Association (IDEA), де учасники з різних куточків світу беруть участь у заходах, пропонуючи свої ідеї щодо драматичного навчання у навчальних закладах.

Також до методу драма педагогіки у вивченні англійської мови ми дійшли, думаючи про те, яким способом збагатити словниковий запас учня і вміти підтримувати бесіду з носієм або співрозмовником, який володіє високим рівнем англійської. Ми вирішили, що слід поставити себе на місце носія. Так, він живе в англійськомовному оточенні й англійська – його рідна мова, але цього недостатньо для красивого мовлення. Щоб володіти красивим мовленням, носій читає книжки, газети, статті тощо. Тепер розглянемо ситуацію вивчення англійської мови в нашому шкільному просторі. У багатьох школах пропонується навчання за допомогою адаптованих текстів щодо вивчення іноземної мови. Від самого початку учні звикають до адаптованих текстів, і з часом стає все складніше читати й розуміти оригінальні тексти.

Розуміючи те, що під час читання оригінального тексту в учнів можуть на початку з'явитися складнощі, ми дійшли висновку, що було б добре, якби оригінальний текст літературного твору був поданий у вигляді драматичних сцен, які будуть розігруватися учнями. Драма педагогіка здалася нам ідеальним рішенням. Ця стаття може переконати читача, що метод драма педагогіки дійсно може полегшити розуміння та сприймання оригінальних текстів.

На практиці ми вирішили перевірити ідею з ознайомленням оригінального тексту казки «Alice's Adventures in Wonderland», яка написана дитячим письменником Льюїсом Керроллом. Порадившись щодо нашого експерименту з досвідченими вчителями, а саме нашими шкільними вчителями, ми зрозуміли, що наша ідея не отримала їхнього схвалення. У ході нашого дослідження багато вчителів дійшли висновку, що зробити це буде складно з учнями середньої школи. Але нам пощастило, що ми все-таки знайшли вчителя, який погодився виділити для нас час разом зі своїм класом і допомогти нам в проведенні експериментального уроку із застосуванням драма педагогіки. Нам дозволили провести дослідження у 6 класі щодо художньо-естетичного виховання на уроках англійської мови. У нас з'явилась можливість з'ясувати на практиці, як учні сприймуть ознайомлення з оригінальним текстом через творчу драму і рольові ігри.

На наш погляд, першим із категорій мовленнєвої діяльності має бути читання. Ми віддаємо перевагу комбінуванню читання з такими драматичними стратегіями, як *творча драма* і *рольова гра*. З усіх розділів казки «Alice's Adventures in Wonderland» був взятий сьомий (A Mad Tea Party). Кожному учневі відводився один абзац і ми допомагали йому перекладати слова, з якими він не був знайомий. Потім, щоб добре закріпити прочитаний матеріал для подальших творчих завдань, ми вирішили використати драматичну стратегію *роль на стіні* (role on the wall). Це було зроблено з метою, щоб в учнів якомога ясніше з'явилось уявлення про персонажів, які їм доведеться зіграти.

Для того щоб перейти від читання до творчої драми або рольової гри, ми віддали перевагу письму. Клас був поділений на 3 групи по 4–6 учнів. Посилаючись на текст і нові слова, учням було дано завдання колективно скласти сценарій для міні-сценки та розподілити ролі між собою. У даному завданні була застосована ще одна драматична стратегія під назвою *бачення ролі з точки зору персонажа* (writing-in-role), в якій учні активно використовували нові слова. Такий творчий процес сприяє розвитку креативності, розумових здібностей, організованості, а найголовніше – зацікавленості учнів до вивчення англійської мови. Під час сценки учні самовиражали себе голосом і жестами, стаючи більш розкутими й упевненими в собі. Багато учнів, як виявилось, мали особливі творчі здібності та змогли себе добре проявити в акторській майстерності. У процесі такого творчого підходу починають розвиватися такі види мовленнєвої діяльності, як *говоріння* (speaking) і *аудіювання* (listening).

Наступним планом на нашому експериментальному уроці було комбінування таких видів мовленнєвої діяльності, як *говоріння* (speaking) та *читання* (reading) з поезією. Поезія допомагає учням розвивати їхні мовні, читацькі здібності та поповнити свої знання про культуру, літературу та історію країни, мову якої він вивчає. Читаючи поезію англійських поетів в оригіналі, учні емоційно починають переживати події, які описані у творі. Отже, поезія є невіддільною частиною драма педагогіки. Вона сприяє емоційній розкутості й розвитку уяви у школяра.

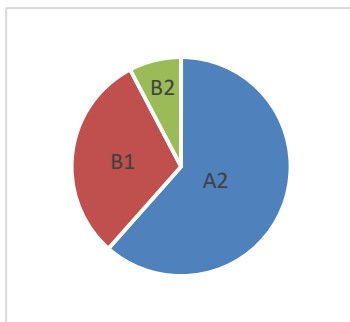
Кожен учень мав змогу публічно виступити перед класом. Під час читання учні захоплювалися віршами, читаючи їх виразно. Вони висловлювали свої емоції мімікою, жестами та інтонацією. Читаючи оригінальні твори великих поетів чи письменників, учні не тільки пізнають справжню мову, яку вони вивчають, а також набагато легше запам'ятовують нові слова. Учні, з якими ми проводили своє дослідження, з цим погодилися.

Закінчуючи наш експериментальний урок, ми вирішили разом з учнями заспівати пісню In a World Of My Own для розвитку аудіювання. Але на відміну від попередніх експериментів, не всі учні згодні брати участь у цьому творчому завданні. Учні, які не хотіли співати, залишились у ролі глядачів. У процесі застосування методу співу пісень англійською мовою ми безпосередньо вирішили взяти участь разом з учнями.

Така драматична стратегія має назву *вчитель у ролі* (Teacher in Role). Це допомогло учням не відчувати дискомфорту під час співу.

Чи може вплинути пісня на мовленнєві здібності учнів? Звичайно. Ніщо не може так підбадьорити й мотивувати, як пісня на уроці іноземної мови. «Родзинка» співу в тому, що учні сприймають слова на фоні музики. Через слова пісень можна вивчити цілий ряд лексико-граматичних аспектів мови: від фонетичної й тимчасової систем мови до сленгу та ідіом.

Проведений нами урок англійської мови з учнями 6 класу загальноосвітньої школи № 11 показав, що дана методика дійсно приймається учнями з великим інтересом. Учні, дізнавшись про таку можливість вивчення англійської мови в школі, визнали, що вона їх захоплює. Всі без винятку учні побажали взяти участь у нашому експериментальному уроці. З самого початку експериментального уроку в класі створилась вільна творча атмосфера. Учні самостійно розподілили та склали ролі ігрової п'єси за твором «Alice's Adventure's in Wonderland» та виразно читали поезію. Думка, що не можна примушувати учнів, які не мають високого рівня, читати оригінальні літературні твори, була розвіяна. Ми дали учням пробний тест ESOL, щоб перевірити рівень англійської. Результати були такими:



Рівень англійської в класі був від elementary до upper-intermediate. Як ми бачимо, це не завадило учням читати англійськомовну казку, поезію та заспівати англійськомовну пісню. Усі старанно розбирали свої ролі і раділися, як їм краще емоційно зобразити свого героя. Учні, які відчували деякі страхи, було дозволено імпровізувати. Це допомогло їм розкритися і не соромитися. Усі без винятку стали творчо ініціативними. Із задволенням учні відповідали на запитання анкет, які були їм роздані наприкінці уроку. Відповіді були такими:

Чи подобається тобі вивчати англійську мову у вигляді сценічних ігор і пісень?	Так (12) Ні (2)
Чи сподобалося тобі знайомство з англійською поезією?	Так (11) Ні (3)
Чи подобається тобі вносити свої ідеї під час сценічної гри?	Так (13) Ні (1)
Хотілося б тобі, щоб такі уроки проводилися частіше?	Так (13) Ні (1)
Як ти вважаєш, твоя участь у сценці додала тобі впевненість у собі?	Так (11) Ні (3)
Що тобі найбільше сподобалося?	грати роль (4) читати поезію (4) співати (6)
Якщо тобі запропонують вивчати англійську мову з таким творчим підходом до закінчення школи, то ти до цього поставишся з інтересом?	Так (12) Ні (2)
Чи було тобі складно читати англійську поезію?	Так (4) Ні (10)

Висновки. У нашій особистій практиці ми переконалися, що теоретичне положення даного методу цілком може мати місце в освітньому процесі. Висновок можна зробити такий: дана методика, на нашу думку, повинна обов'язково мати місце в школах. Особисто ми не бачимо в ній ніяких негативних явищ. Якщо нам доведеться за родом своєї професійної діяльності мати справу з викладанням англійської мови в школі, то ми без роздумів будемо застосовувати метод драма педагогіки.

Використана література:

- Domnica Radulescu. Maria Stadter Fox. The Theater of Teaching and the Lessons of Theatre. Lanham : Lexington Books, 2005. 27 p.
- Дроздова О. Основы языкознания для школьников. 5-8 классы. Факультативный курс. Москва : Вентана-Граф, 2016 57 с.
- Patrice Baldwin. Rob John. Inspiring Writing through Drama: Creative Approaches to Teaching Ages 7-16. London : Bloomsbury Publishing, 2012. P. 14-36.
- David Booth Masayuki Hachiya. The Arts Go to School: Classroom-based Activities that Focus on Music, Painting, Drama, Movement, Media and more. Markham : Pembroke Publishers, 2004 70 p.
- Katherine Luongo-Orlando. Authentic Assessment: Designing Performance-based Tasks. Markham : Pembroke Publishers, 2003. P. 44-45.
- Allwood C. M., Selart M. Decision Making: Social and Creative Dimensions. Springer, 2013. 77 p.
- Lothar Bredella. Werner Delanoy. Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom. Tübingen : Narr, 1996. P. 2.

8. Sara J. Ranzau. Teacher Perceptions of Drama Pedagogy as a Teaching Tool : diss. Sam Houston State University. Houston, Desember 2016. P. 12.
9. Emilia Di Martino, Bruna Di Sabato. Studying Language Through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More. Cambridge Scholars Publishing, 2014. 63 p.
10. Richard Grünert. Teaching English through Songs. Seminar Paper, 2009. P. 3.

References:

1. Domnica Radulescu, Maria Stadter Fox. The Theater of Teaching and the Lessons of Theatre. Lanham: Lexington Books, 2005. 27 p.
2. Drozdova O. Osnovy yazykoznaniiia dlia shkolnikov. 5-8 klassy. Fakultatyvnyi kurs. Moskva: Ventana-Graf, 2016. 57 s. [Basic Linguistics for Schoolchildren. Grades 5-8. Facultative Course. Moscow: Ventana-Graf (In Russian), 2016. 57 p.]
3. Patrice Baldwin, Rob John. Inspiring Writing through Drama: Creative Approaches to Teaching Ages 7-16. London: Bloomsbury Publishing, 2012. 14-36 p.
4. David Booth, Masayuki Hachiya. The Arts Go to School: Classroom-based Activities that Focus on Music, Painting, Drama, Movement, Media and more. Markham: Pembroke Publishers, 2004. 70 p.
5. Katherine Luongo-Orlando. Authentic Assessment: Designing Performance-based Tasks. Markham: Pembroke Publishers, 2003. 44-45 p.
6. Allwood C. M., Selart M. Decision Making: Social and Creative Dimensions. Springer, 2013. 77 p.
7. Lothar Bredella, Werner Delanoy. Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom. Tübingen: Narr, 1996. 2 p.
8. 8, Sara J. Ranzau. Teacher Perceptions of Drama Pedagogy as a Teaching Tool : dissertation. Sam Houston State University. Houston, Desember 2016. 12-36 p.
9. Emilia Di Martino, Bruna Di Sabato. Studying Language Through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More. Cambridge Scholars Publishing, 2014.63 p.
10. Richard Grünert. Teaching English through Songs // Seminar Paper, 2009. 3 p.

Shkafarak O. V. The problem of artistic and aesthetic education at English lessons

Nowadays, in Ukrainian school education, most pupils have a reduced interest in learning foreign languages. In this article, we will analyze the causes of this tendency and we will suggest a method that will increase interest in learning foreign languages. The drama pedagogy method became widespread in schools of the United States of America. Gradually, it began to spread as a methodology for teaching English and English literature. Closer to 2012, this pedagogical method was applied in some private schools in the former CIS countries. Some teachers wrote dissertations devoted to the study and implementation of the drama pedagogy in the educational process of the middle classes. This method of studying English language and English literature received good responses from most students (we noticed it in our own practice). We studied the drama pedagogy method, at the practical lesson (English lesson) at the Odessa school № 11. We developed a plan for giving an English lesson with the use of the drama pedagogy method. In this article we will describe in detail giving of such a practical lesson among the 6th grade pupils of a secondary school. We believe that this method has a future and it will be used by many teachers who teach foreign languages. It is possible for drama pedagogy because it helps pupils to become more sociable, it allows them to improvise during the lesson and enables them to speak more often. This method can help pupils to enrich their vocabulary more easily, emotionally express themselves and, accordingly, to let themselves go while communicating with others. All these things are important in learning foreign languages. This teaching technique has its own peculiarity, and it is necessary to allocate more hours for such creative lessons. In 45 minutes given just for one lesson, it is impossible to fulfill all the creative tasks. The minimum for such classes is, as a rule, 1 hour and 30 minutes. Teachers practicing the drama pedagogy technique, basically, giving such classes non-scholastically, that's why not all students have a desire to remain after classes. The teachers who support this technique have hope that in the distant future, there will be more hours for such creative lessons which will be included in the school program.

Key words: drama pedagogy, drama strategies, English Language Arts (ELA).

УДК 811.111:378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.64>

Шостак І. І.

СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІНАНСИСТІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ

Представлено детальний опис проведення експериментального навчання, спрямованого на формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів. Визначено сутність поняття «англomовна лексична компетенція» відносно спеціалістів фінансово-економічного профілю. Висунуто гіпотезу про ефективність формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів. Обґрунтовано лінгводидактичну модель формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів та відповідну систему вправ. Визначено критерії та показники оцінювання рівнів сформованості у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів. Розроблено матеріали для передекспериментальної та прикінцевої перевірки методики формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції. Ефективність розробленої методики формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів апробовано у ході експериментального дослідження. Для перевірки достовірності результатів експериментального навчання, їх кількісної та якісної характеристики застосовано методи статистичної обробки інформації. Для статистичного порівняння показників у вибірках студентів контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці експерименту надано обчислення математичного очікування для кожної групи. Доведено статистичну значущість розбіжностей між показниками в експериментальній та контрольній групах за допомогою критерію Фішера. За результатами експериментальних даних підтверджено ефективність використання розробленої методики формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів.

Ключові слова: володіння іноземною мовою, методика навчання, англomовна лексична компетенція, професійно-орієнтовані тексти, експериментальне навчання, етапи експерименту, рівні сформованості англomовної лексичної компетенції, методи статистичної обробки інформації, статистичний аналіз.

Завдяки європейській інтеграції України за останні роки зросли вимоги щодо рівня оволодіння її громадянами іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації в різноманітних галузях їхньої професійної діяльності. Беззаперечно, така галузь, як економічна, займає одне з провідних місць. Це викликане перебудовою зовнішньоекономічної діяльності підприємств, налагодженням економічних відносин із закордонними партнерами, веденням перемовин із закордонними фахівцями у галузі економіки та політики, укладанням міжнародних угод та контрактів.

Отже, одним із найважливіших завдань вищої освіти є підвищення ефективності підготовки кваліфікованих фахівців із високим рівнем володіння іноземними мовами. Однак на практиці студенти мають недостатній рівень сформованості англomовної лексичної компетенції для сприйняття професійної інформації іноземною мовою, а також для використання її для вирішення професійних завдань у майбутньому. Тому наразі формування професійно-орієнтованої іноземної лексичної компетенції у майбутніх фінансистів є нагальною проблемою.

Аналіз підходів до методики формування англomовної лексичної компетенції з іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю засвідчує необхідність розроблення спеціальної системи навчання, яка сприяла би формуванню у студентів мовних і професійно-комунікативних умінь і корелювалася б з навчальними програмами, реальними запитамі і вимогами майбутньої професійної діяльності.

У статті ми здійснили спробу представити проведення експериментального навчання, спрямованого на формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів, оскільки тексти зі спеціальності є одним із основних джерел отримання інформації про фах. Необхідно також акцентувати увагу на визначенні поняття «англomовна лексична компетенція» відносно спеціалістів фінансово-економічного профілю, яке, згідно з нашим дослідженням, означає: рецептивно-репродуктивні знання загальнонавчальної, загальноекономічної та вузькоспеціалізованої лексики англійської мови фінансово-економічної спрямованості; рецептивно-репродуктивні навички розуміння та відтворення цієї лексики в словосполученнях/реченнях/ фахових текстах; рецептивно-репродуктивні і продуктивні вміння оперування різною фаховою термінологією, що співзвучна, однак не ідентична, в поєднаних відрізках писемного та усного мовлення сфери майбутньої професійної діяльності; вміння вільного володіння фінансовою термінологією під час читання автентичних фахових текстів економічного напрямку (фінансових документів: річних звітів про фінансові результати, угод, аудиторських висновків, фінансових прогнозів, документів із планування податкових відрахувань), а також вміння трансформації цифрових, формувальних, схематичних, символічних, діаграмних показників у вербальні вирази [4, с. 14–28].

Для перевірки достовірності результатів експериментального навчання, їх кількісної та якісної характеристики ми застосували методи статистичної обробки інформації.

Представимо детальніше опис проведення експериментального навчання.

Експериментальне навчання проводилося протягом другого курсу на фінансово-економічному факультеті Одеського національного економічного університету, факультеті економіки та менеджменту Херсонського державного університету, обліково-фінансовому факультеті Миколаївського національного аграрного університету. В основному експерименті брали участь 170 студентів. Усі студенти були розподілені на контрольну (далі – КГ) і експериментальну (далі – ЕГ) групи. Розподіл відбувався у довільному порядку, оскільки вихідний рівень практичної підготовки студентів був статистично рівнозначний. Оскільки був застосований порівняльний експеримент, то важливим було дотримуватися однакових умов, які впливають на результати експериментального навчання груп – учасників експерименту, крім одного показника – розробленої методики навчання. Студенти контрольних груп навчалися за програмою для вищих навчальних економічних закладів (I–II курси. Іноземна мова) [1, с. 45]. Студенти експериментальних груп навчалися за розробленою методикою. Метою формувального етапу експерименту було формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фінансистів у процесі читання професійно-орієнтованих текстів. Формувальний етап експерименту тривав протягом одного навчального року і складався з поетапної реалізації авторської методики. В основі розробленої методики була гіпотеза, що ефективність формування у майбутніх фінансистів англомовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів можна досягти шляхом триетапного засвоєння лексичного матеріалу: 1) сприйняття лексико-граматичних одиниць у процесі читання текстів I рівня складності, виокремленні їх та семантизації засобом перекладу і трактування іноземною мовою; 2) сприйняття лексико-граматичних одиниць у процесі читання текстів II рівня складності, виокремлення їх і використання в процесі заповнення документів фінансової звітності та складання фінансових документів за зразками з їх подальшою інтерпретацією за мовними та змістовими ознаками; 3) сприйняття лексико-граматичних одиниць у процесі читання текстів III рівня складності, виокремлення їх та вживання під час інтерпретації інформації, представленої в графіках, схемах, таблицях; самостійному створенні фінансово-економічних документів; обговоренні та коментуванні результатів фінансової діяльності підприємств та написанні власних рекомендацій щодо її удосконалення [3, с. 83–85].

Учасники експериментальних груп навчалися за розробленою нами методикою. Загальними темами для студентів контрольної та експериментальної груп були такі: 1) «Фінанси і фінансова система»; 2) «Фінансові установи»; 3) «Фінансові ринки»; 4) «Міжнародні фінанси та торгівля»; 5) «Іноземні валютні угоди та операції»; 6) «Ринкова економіка: попит та пропозиція»; 7) «Система оподаткування»; 8) «Державний бюджет»; 9) «Фінансування бізнесу: корпоративний бюджет»; 10) «Фінансовий менеджер» [5, с. 3–86].

У межах запропонованої методики реалізовувалася і функціонувала розроблена система вправ для формування у майбутніх фінансистів англомовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів.

На прикінцевому етапі експерименту перевірка англомовної лексичної компетенції здійснювалася таким чином.

Згідно з основними принципами проведення методичного експерименту, матеріали завершальної перевірки повинні бути розроблені для того, щоб перевіряти варіативні складники експерименту за тими самими критеріями, за якими проводилась передекспериментальна перевірка. Матеріал для проведення зрізів був обраний за темами, які вивчали студенти контрольних груп та експериментальних груп на другому курсі. Згідно з отриманими даними було відмічено суттєві позитивні зміни у студентів ЕГ (з 63,8 до 85,34), які були зафіксовані за кожним критерієм. У ЕГ: лінгво-пізнавальний критерій – 36,80 (було 26,12), конструктивно-змістовий – 32,06 (було 24,56), професійно-комунікативний – 16,48 (було 13,12). У КГ результати виявилися значно нижчими: 75,80 (було 72,24): лінгво-пізнавальний – 30,38 (було 25,98), конструктивно-змістовий – 27,70 (було 24,44), професійно-комунікативний – 14,16 (було 12,90).

Згідно з отриманими результатами, при визначенні рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції у студентів ЕГ були виявлені суттєві позитивні зміни. Так, високий рівень сформованості англомовної лексичної компетенції за результатами прикінцевого зрізу в ЕГ відмічено у 33 % студентів, тоді як передекспериментальний зріз визначив високий рівень у студентів ЕГ 7 %. Кількість студентів середнього рівня в ЕГ зросла на 37 % (з 18 % до 55 %).

На низькому рівні в ЕГ кількість студентів зменшилась на 63 % (з 75 % до 12 %).

Щодо результатів прикінцевого діагностування студентів КГ, то там не спостерігалось значних змін у рівнях сформованості англомовної лексичної компетенції. Високий рівень сформованості англомовної лексичної компетенції було виявлено у 25 % студентів (констатувальний зріз виявив 10 %). Середній рівень був зафіксований у 44 % студентів, у порівнянні з 14 % на початку експерименту. На низькому рівні залишилось 31 % (було 76 %). Таким чином, у КГ не було виявлено таких істотних змін, як в ЕГ.

Для статистичного порівняння показників у вибірках студентів контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці експерименту було обчислено математичне очікування для кожної групи.

На початку статистичної обробки визначалось середнє арифметичне рівнів сформованості англомовної лексичної компетенції до впровадження методики в експериментальній та контрольній групах за формулою:

$$M(x) = \sum_{i=1}^k x_k \cdot \frac{n_k}{N}, \text{ де}$$

$M(x)$ – середнє арифметичне рівня;

K – кількість рівнів;

n_k – значення i -го рівня;

x_k – кількість студентів на рівні i ;

N – загальна кількість студентів

$$M_{EP} = \frac{64 \cdot 1 + 15 \cdot 2 + 6 \cdot 3}{85} = 1,32$$

Отже, розподіл студентів за рівнями сформованості англomовної лексичної компетенції в експериментальній групі на початку експериментальної роботи був таким. На високому рівні було 6 студентів (7 %), на середньому – 15 студентів (18 %). На низькому рівні було виявлено 64 студенти (75 %).

Розподіл студентів за рівнями сформованості англomовної лексичної компетенції в контрольній групі на початку експериментальної роботи виглядав так. На високому рівні знаходилось 10–8 % студентів, на середньому – 14–12 % студентів, на низькому рівні – 76–65 % студентів.

Наприкінці роботи експериментальної методики були отримані такі показники рівнів сформованості англomовної лексичної компетенції. На високому рівні засвідчено 28 студентів (33 %). На середньому – 47 студентів (55 %). На низькому рівні зафіксовано 10 студентів (12 %).

Ми підраховували середнє арифметичне рівня сформованості англomовної лексичної компетенції в експериментальній групі наприкінці роботи за експериментальною методикою за такою формулою.

$$M_{EK} = \frac{10 \cdot 1 + 47 \cdot 2 + 28 \cdot 3}{85} = 2,21$$

Згідно з отриманим результатом у контрольній групі наприкінці експерименту на високому рівні знаходилось 25–21 % студентів, на середньому – 44–38 % студентів. На низькому рівні – 31–26 % студентів.

Ми підраховували середнє арифметичне рівня сформованості англomовної лексичної компетенції у контрольній групі наприкінці експериментальної роботи за формулою:

$$M_{KK} = \frac{26 \cdot 1 + 38 \cdot 2 + 21 \cdot 3}{85} = 1,94$$

Як можна спостерігати, середній рівень сформованості англomовної лексичної компетенції у контрольній групі на початку експериментальної роботи – 1,33, наприкінці – 1,94. В експериментальній групі показник середнього рівня на початку експериментальної роботи – 1,32, наприкінці експериментальної роботи засвідчено 2,21. Тобто середній рівень збільшився в обох групах. Значення цього збільшення ми обчислювали за допомогою математичного очікування.

Відносну зміну рівнів сформованості англomовної лексичної компетенції знаходили за такою формулою:

$$\Delta = \frac{M_2 - M_1}{M_1} \cdot 100\%$$

Для експериментальних груп ця формула буде мати такий вигляд:

$$\Delta_E = \frac{M_{EK} - M_{EP}}{M_{EP}} \cdot 100\%$$

Обчислення математичного очікування для експериментальної групи було таким:

$$\Delta_E = \frac{2,21 - 1,32}{1,32} \cdot 100\% = 67,42\%$$

Для контрольних груп формула воно мало такий вигляд:

$$\Delta_K = \frac{M_{KK} - M_{KP}}{M_{KP}} \cdot 100\%$$

Математичне очікування для контрольної групи:

$$\Delta_K = \frac{1,94 - 1,33}{1,33} \cdot 100\% = 45,86\%$$

Отримані дані засвідчують значне підвищення рівня сформованості англomовної лексичної компетенції в експериментальній групі (67,42 %), порівняно з контрольною (45,86 %). Такі позитивні зміни були зумовлені проведенням нами відповідної експериментальної роботи.

Стосовно статистичної значущості розбіжностей між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці нашої експериментальної роботи ми доводили за допомогою критерію Фішера.

Для цього було сформульовано гіпотези:

H0: Частка осіб, яка знаходилась на високому та середньому рівнях в експериментальній групі, наприкінці експериментальної роботи значно не відрізняється від показників у контрольній групі.

H1: Частка осіб, яка знаходилась на високому та середньому рівнях в експериментальній групі, наприкінці експериментальної роботи значно більша, ніж у контрольній групі.

Окрім того, було побудовано таблицю емпіричних частот за відповідними значеннями ознаки.

Групи	Високий +Середній рівні		Низький рівень		Разом
	Кількість учасників	Частка	Кількість учасників	Частка	
ЕГ	75	88 %	10	12 %	85
КГ	59	69 %	26	31 %	85
Разом	134		36		170

За таблицею величин кутів ϕ для різних відсоткових часток [2, с. 300] ми визначили величини, які відповідали відсотковим часткам у кожній із груп.

$$\phi(88\%) = 2,434$$

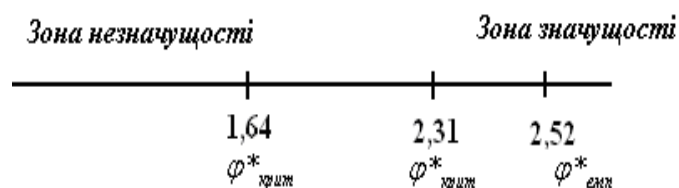
$$\phi(69\%) = 1,961$$

Емпіричне значення ϕ^* було підраховано за формулою:

$$\phi^*_{емп} = (2,434 - 1,961) \cdot \sqrt{\frac{134 \cdot 36}{134 + 36}} = 0,473 \cdot \sqrt{28,376} = 2,52$$

У результаті ми отримали $\phi^*_{емп} = 2,52$. Отже, $\phi^*_{емп} > \phi^*_{крит}$.

Пропонуємо проілюструвати показники на «осі значущості»:



Отриманий нами результат знаходиться в зоні значущості.

Отже, існує суттєва статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної групи наприкінці експериментальної роботи, і приймається гіпотеза H_1 : Частка осіб, яка знаходилася на високому та середньому рівнях в експериментальній групі, наприкінці експериментальної роботи значно більша, ніж у контрольній групі.

Висновки. Враховуючи отримані результати та статистичні підрахунки, можна зробити висновок про ефективність розробленої експериментальної методики.

Таким чином, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів: за даними зрізів до і після формувального етапу експерименту група ЕГ суттєво відрізняється від групи КГ, і ця різниця є статистично значущою. Аналіз результатів, отриманих після експериментального навчання, підтверджує ефективність використання розробленої методики формування у майбутніх фінансистів англомовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів, що підтверджує правомірність висунутої гіпотези дослідження.

Використана література:

1. Бакаєва Є., Борисенко О. А., Зуєнок І. І. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2003. 350 с.
3. Шостак И. И. Организация и этапы проведения экспериментального исследования по формированию у будущих финансистов англоязычной лексической компетенции. Intern. scient. prof. period. jour: «The Unity of Science». 2015. № 2. P. 83–85.
4. Шостак І. І. Формування у майбутніх фінансистів англомовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02. 2015. 261 с.
5. Шостак І. І. Англійська мова для фінансистів : навчальний посібник. Одеса : ONEU, 2012. 88 с.

References:

6. Bakaieva, Ye., Borysenko, O. A., Zuienok, I. I. Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia (2005). [English language program for professional communication]. K: Lenvit [in Ukrainian], 119 P.
7. Sy'dorenko. E. V. Metody matematy`cheskoj obrabotky` v psy`hology`y`. (2003). [Methods of mathematical processing in psychology]. SPb: ООО "Rech" [in Russian], 350P.
8. Shostak, Y. Y. Organy`zacy`ya y` etapy provedeny`ya ekspery`mental`nogo y`ssledovany`ya po formy`rovany`yu u budushy`x fy`nansy`stov angloyazychnoj leksy`cheskoj kompetency`y` (2015). [Organization and stages of conducting an experimental studies for the developing English lexical competence of future financiers]. Intern. scient. prof. period. jour: «The Unity of Science». # 2 [in Russian], p. 83–85.
9. Shostak, I. I. Formuvannia u maibutnikh finansystiv anhlomovnoi leksychnoi kompetentsii u protsesi chytannia profesiino-oriientovanykh tekstiv: dys. ... kandydata ped. nauk. 13.00.02 (2015). [Developing English lexical competence of the future financiers of in the process of reading professionally oriented texts. Diss. ... candidate ped. sciences [in Ukrainian], 261P.
10. Shostak, I. I. Anhliiska mova dlia finansystiv [navch. posib.] (2012). [English for financiers]. Odessa: ONEU [in Ukrainian], 88P.

Shostak I. I. Statistical analysis of the experimental approbation of methods of developing English lexical competence of future financiers in the process of reading professionally oriented texts

The article deals with the detailed description of the experimental learning aimed at developing English lexical competence in the process of reading professionally oriented texts. The concept «English lexical competence of specialists majoring in finance and economics» has been defined. The hypothesis about the effectiveness of developing English lexical competence of future financiers in the process of reading professionally oriented texts has been presented. The linguodidactic model of developing English lexical competence of future financiers in the process of reading professionally oriented texts as well as the corresponding system of exercises have been elaborated. The criteria, evaluative indicators and levels of developing English lexical competence of future financiers in the process of reading professionally oriented texts have been determined. The materials for pre-experimental and final verification of the methodology of developing English lexical competence of future financiers in the process of reading professionally oriented texts have been provided. The effectiveness of the experimental method of developing English lexical competence of future financiers in the process of reading professionally oriented texts has been tested during the experimental teaching. To verify the reliability of the results of experimental studies, their quantitative and qualitative characteristics, methods of statistical processing of information have been applied. Mathematical calculations for statistical comparison of the indicators in the student samples of the control and experimental groups at the beginning and at the end of the experimental teaching have been calculated for each group. The statistical significance of differences between the indices in the experimental and control groups with the use of Fisher criteria has been verified. According to the results of experimental data, the effectiveness of using the elaborated method of developing English lexical competence in the process of reading professionally oriented texts has been confirmed.

Key words: knowledge of a foreign language, teaching methods, English lexical competence, professional-oriented texts, experimental learning, stages of the experiment, levels of the development of English lexical competence, methods of statistical information processing, statistical analysis.

УДК 37.091.113

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.65>

Штика Ю. М.

**ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ,
СПРЯМОВАНИХ НА РОЗВИТОК ЇХ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

У статті наведено результати педагогічного експерименту, пов'язаного з впровадженням моделі розвитку аналітичної компетентності фахівців економічних спеціальностей. Аналітична компетентність фахівців економічних спеціальностей є складним інтегрованим особистісним утворенням, сутність якого становить сукупність взаємопов'язаних складників. У статті описано форми організації підготовки майбутніх економістів до аналітичної професійної діяльності, що сприяють розвитку аналітичної компетентності фахівців економічних спеціальностей. Під час експериментального навчання було доцільно поєднано традиційні форми навчання та інноваційні технології; широко використано новітні форми організації та проведення навчальних занять зі зростанням ролі інтерактивних форм організації навчального процесу, використанням індивідуалізованих освітніх траєкторій для студентів; залучено сучасні технології і засоби контролю; створено відповідний дидактичний супровід. Доцільними визнаються ті форми розвитку аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів економічних спеціальностей, які найбільшою мірою відповідають тренуванню розумових здібностей, логічного інтелекту і вербальних навичок у процесі комунікації з викладачем і в групі, використанню потенціалу змісту зазначеної компетентності для розкриття творчих здібностей, сприяють самовихованню, самовдосконаленню, саморозвитку особистості, забезпечують поступовий перехід від традиційного навчання до динамічного в системі безперервної освіти та самоосвіти. Найбільш поширеними є різні види лекцій, які сприятимуть одержанню нових знань безпосередньо від науковців та забезпечуватимуть зворотний зв'язок між тими, хто навчає, і тими, хто навчається; тренінги, воркшопи, лабораторії, технології розвитку критичного мислення.

Ключові слова: аналітична компетентність, фахівці економічних спеціальностей, форми навчання, види занять, традиційні форми навчання, інноваційні технології.

Стрімкий розвиток сучасного інформатичного суспільства зумовив стрімке поширення аналітичної діяльності в різні сфери суспільства, яка пов'язана зі збиранням, оцінкою та аналізом інформації з урахуванням актуальної ситуації та прогностичних тенденцій. У сучасному суспільстві ведення бізнесу, підвищення вимог до оперативності та якості прийнятих рішень на всіх рівнях управління підприємством чи організацією, вирішення низки економічних проблем неможливе без чіткого аналітичного підходу. Упровадження сучасних економіко-математичних методів та інтегрованих автоматизованих систем обробки даних дозволяє вивільнити час економіста для творчої аналітичної роботи, поява бізнес-аналітичних технологій надає можливість перетворювати нагромаджені дані в інформацію про бізнес, а потім інформацію – у знання для управління бізнесом. Потреба сучасного ринку праці у висококваліфікованих фахівцях-аналітиках актуалізує необхідність дослідження проблеми підготовки бакалаврів економічних спеціальностей та, зокрема, розвитку аналітичної компетентності в процесі професійної підготовки економістів.

Методологію аналітичної діяльності в різних сферах життєдіяльності суспільства представлено в наукових розвідках О. Кокоріна, І. Кузнецова, Ю. Курносова, П. Конотопова, Ю. Сурміна, О. Яригіна та ін.

Технології інформаційної аналітики, інформаційно-аналітичної діяльності, аналітико-синтетичної обробки інформації розглядають такі дослідники, як В. Варенко, Г. Власова, Г. Гордукалова, С. Григораш, І. Демуз, І. Захарова, О. Кобелев, О. Курлов, Г. Сілкова, Н. Сляднева, Л. Філіпова тощо. Особливу увагу приділено формуванню аналітичної компетентності фахівців економічного профілю у роботах Н. Рижової, В. Фоміна, майбутніх менеджерів (Н. Зінчук), майбутніх інженерів-аграріїв (І. Абрамова), фахівців інформаційно-аналітичних служб (І. Бабкова).

За результатами аналізу цих досліджень та підходів, що запропоновані в них, та на основі власного досвіду роботи нами було визначено форми організації навчального процесу бакалаврів економічних спеціальностей, що сприяють розвитку аналітичної компетентності майбутніх економістів.

Мета статті – представити форми організації підготовки майбутніх економістів до аналітичної професійної діяльності, що сприяють розвитку аналітичної компетентності фахівців економічних спеціальностей.

Аналітична компетентність фахівця передбачає логічну культуру мислення: навички аналізу ідей, використання методів раціонального мислення та аргументації. На думку А. Муранова, логічна культура – це сукупність засобів обробки інформації та прийомів організації мисленнєвої діяльності [2]. Для майбутнього фахівця цінним є набуття логічної культури мислення, що дає можливість досягнення істинних знань, уникання логічних помилок під впливом емоцій, суб'єктивного сприйняття та свідомого контролювання власних міркувань.

Аналітична діяльність фахівців економічних спеціальностей означає здатність до аналітичного мислення та наявність аналітичних здібностей, уміння здійснювати аналіз ефективності роботи підприємства, аналіз потреби в ресурсах, ефективності зв'язків, уміння проводити моніторинг діяльності підприємства, власної діяльності та основних конкурентів на ринку, здійснювати аналіз продуктивності праці та ефективності стратегії управління, планувати техніко-економічні нормативи матеріальних та трудових затрат, проводити аналіз фінансово-господарської діяльності підприємства різних організаційно-правових форм; проводити діагностику виробничо-економічного потенціалу підприємства; визначати тенденції його розвитку тощо [4].

Під час експериментального впровадження моделі розвитку аналітичної компетентності фахівців економічних спеціальностей було доцільно поєднати традиційні форми навчання та інноваційні технології, що передбачають використання інновацій не лише в навчально-виховному процесі, а й для професійного зростання; широко використано новітні форми організації та проведення навчальних занять зі зростанням ролі інтерактивних форм організації навчального процесу, використанням індивідуалізованих освітніх траєкторій для студентів; залучено сучасні технології і засоби контролю; створено відповідний дидактичний супровід.

Лекція як форма навчання традиційно займає магістральне положення у навчальному процесі вищої школи, оскільки вона є найекономічнішим способом передавання й засвоєння навчального матеріалу, визначає його зміст, науковість і новизну. Інші види занять (практичні, семінарські, лабораторні тощо) є доповненням до лекцій [1; 3; 5].

Традиційно лекція має двоїсте призначення – подання навчального матеріалу і розвивально-виховний аспект. Подання навчального матеріалу на лекціях, особливо фундаментальних математичних дисциплін, завжди превалює над розвивально-виховною функцією і визначається впливом на розумову діяльність. На відміну від гуманітарних курсів, які студенти можуть опанувати в процесі самостійної підготовки, математичні дисципліни потребують кваліфікованого роз'яснення навчального матеріалу. Процес навчання математичним дисциплінам – це не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову студента. Він потребує напруженої розумової роботи студента, його власної активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація самі по собі ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного та інтерактивного навчання.

Завдання подачі змісту матеріалу під час лекції і його конспектування студентами вже виходить із ряду основних, оскільки студент може отримати повний текст лекції в паперовому чи цифровому джерелі. Отже, назріли об'єктивні причини для організації нових форм лекційного заняття, за якої на задній план відходить традиційна потреба в конспектуванні [1; 3; 5].

Одним зі шляхів розв'язання цих проблем лекційних занять є впровадження різних тактичних прийомів, на кшталт способу будувати лекцію таким чином, щоб після висловлення певної думки робити паузу, даючи можливість студентам розумово опрацювати і записати сказане.

Активізує студентів упродовж лекції завдання записувати ключові слова, поняття, терміни, які треба буде назвати наприкінці лекції. У випадку коли ключові поняття були визначені самим викладачем на початку лекції, студентам варто запропонувати стежити за їх визначенням, використанням, взаємозв'язками, взаємовпливом тощо.

Доречним є використання на лекціях з математичних дисциплін і різних інтерактивних технологій, наприклад, технології «Мікрофон», що надасть можливість викладачу оцінити рівень залишкових знань студентів з певної теми. Також під час лекції доцільно застосовувати інтерактивний метод «Навчаючи – учусь», який використовується під час вивчення блоку інформації або під час узагальнення та повторення вивченого. При цьому студенти групуються в пари і намагаються пояснити один одному деякі поняття, теореми тощо, що потрібні або вивчалися на даній лекції [1; 3; 5].

Також ефективним методом є метод колективного обговорення «Мозковий штурм», під час якого відбувається пошук рішень шляхом вільного висловлювання думок усіх студентів, і всього за кілька хвилин можна визначити низку ідей. Для цього спочатку висувається проблема (задача) і всі учасники пропонують ідеї щодо її розв'язання. Ідеї записуються на дошці. Після того, як майже всі ідеї зібрані, вони групуються, аналізуються і відбираються ті, що можуть допомогти розв'язати порушену проблему найефективнішим способом.

Наприклад, доцільним є наведення проблемного епіграфа: викладач, називаючи тему лекції, подає епіграф до теми, завдяки цьому студенти більш цілеспрямовано сприймають новий матеріал [1; 3; 5].

Також під час вивчення тем курсу «Теорія ймовірностей» як епіграф можна взяти уривки з листів Б. Паскаля до П. Ферма, зокрема такой: «Більшість людей вважає, якщо вони про що-небудь не мають повного знання (але ми ніколи не маємо повного знання), то вони взагалі нічого про це не знають. Я впевнений, що такого роду думки глибоко помилкові. Часткове знання теж є знанням, і неповна впевненість теж має деяке значення, особливо коли мені відомий ступінь цієї впевненості. Хтось може запитати: «А хіба можна виміряти ступінь упевненості числом?» Звичайно, – відповім я: особи, які грають в азартні ігри, засновують свою впевненість саме на цьому <...> відмічу відразу ж, що ступінь можливості (упевненості) події я назвав імовірністю. Я багато міркував над вибором підходящого слова і саме його вважаю найбільш виразним. Як на мене, воно знаходиться в повній відповідності зі звичайним слововживанням».

Доцільним є повідомлення плану вивчення нового матеріалу, при цьому якщо пункти плану сформульовано у вигляді запитань, то передбачається можливість проведення бесіди під час заняття; у процесі такої лекції студенти більш активно включаються в процес розв'язування поставлених завдань, оскільки наступні кроки підказуються планом лекції.

Використання елементів самоконтролю та самооцінювання студентами: під час лекції студентам пропонується контролювати своє сприйняття матеріалу різними способами (складати план лекції, задавати запитання викладачу, відмічати незрозумілі положення, складати тези лекції, таблиці чи схеми), такий прийом розвиває ініціативність у постановці запитань до викладача, закладає навички самоконтролю, дозволяє студентам контролювати власне сприйняття нового матеріалу та оцінювати його. Доцільно також пропонувати окремі пункти плану лекції, що не є складними для сприйняття, містять відомі студентам твердження чи стосуються додаткового чи довідкового матеріалу, висвітлити самим студентам. Повідомлення у цьому випадку можуть бути як репродуктивними, так і продуктивними [1; 3; 5].

Також свою ефективність у ході формувального етапу педагогічного експерименту засвідчили й такі форми організації навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей у ході вивчення фахових дисциплін [1; 3; 5].

1. Семінари – навчальний захід, основним завданням якого є отримання учасниками знань. Експерти передають свої знання в групі і в ході подальшої дискусії, ці знання мають поглиблюватися й засвоюватися слухачами. Умовно навчання під час семінару поділяється на два етапи: слухання та обмін думками з експертами та іншими учасниками. Від студентів очікується наявність базових знань і готовність до активної дискусії. На семінарі рідко використовуються «включені» форми навчання, які передбачають активну діяльність самих учасників.

2. Воркшопи (майстерні) – інтенсивний навчальний захід, у процесі якого учасники навчаються насамперед завдяки власній активній роботі. Необхідні теоретичні «вкраплення» зазвичай короткі та відіграють незначну роль. У центрі уваги – самостійне навчання учасників та інтенсивна групова взаємодія. Акцент робиться на одержанні динамічного знання. Учасники можуть самі визначати мету навчання. Відповідальність за власний навчальний процес вони розділяють із викладачем.

3. Лабораторії – тренінги, спрямовані на вивчення учасниками власної поведінки, яку вони самостійно аналізують і змінюють, якщо в цьому виникає необхідність.

4. Конференції – захід, на якому відбувається аналіз актуальних проблем і пошук шляхів їх розв'язання; презентація нових технологій, стратегій, цілей або продуктів; зміцнення співпраці різних груп; підвищення мотивації учасників. «Включені» форми навчання також використовуються рідко. Іноді створюються малі групи з учасників конференції, щоб збільшити ступінь особистого вкладу кожного учасника, однак окремі учасники не мають впливу на загальний хід конференції. Вони дотримуються певної програми дій з доповідями, виступами, робочими матеріалами, презентаціями.

5. Симпозіум – захід, на якому експерти висвітлюють власну точку зору з різних проблем перед великою аудиторією. Після доповіді учасники по можливості задають доповідачеві запитання. Ведучий представляє експертів, робить вступне слово до доповідей і регулює контакти між експертами і публікою. Між самими експертами обмін думками відбувається нечасто.

6. Форум – захід, на якому виступають експерти, що представляють різні точки зору, які найчастіше з певної проблеми бувають протилежними. Диспути між ними відбуваються не завжди, досить рідко. Після того як всі вони висловлять свої думки, аудиторія може задавати питання.

7. Відкрита дискусія – у ході дискусії експерти зазвичай не просто висловлюють свої думки, а й запрошують учасників до їх обговорення, посилаються один на одного і роблять спробу сумісними зусиллями висвітлити проблему. Вони обов'язково мають заперечувати один одному, а натомість намагаються вийти

за межі своїх суперечливих позицій і досягти нового рівня розуміння. Учасникам надається можливість задавати питання й коментувати.

Для досягнення успіху в процесі планування відповідних занять доцільно:

– використовувати ті форми навчання, які стимулюють незалежне мислення і бажання експериментувати; важливо використовувати навчальні ситуації в груповому просторі – виконання вправ у парах, «трійках» або «квартеті», навчання в робочих групах; ефективними є «відкриті зустрічі», коли учасники самі організують власну роботу і визначають її теми й форми;

– надавати перевагу дослідницькому навчанню (експерименти не повинні обмежуватися постановкою логічних і наукових запитань, вони можуть торкатися також соціальних, економічних або психологічних тем);

– передбачати логіко-математичні завдання, використовуючи їх з метою розважання, щоб навчити прагматичному підходу до простих розрахунків тих учасників, які бояться допуститися помилок у самих різних життєвих ситуаціях (це пояснює певну безпорадність в економічних дискусіях, обміні думками з політичних питань, у плануванні власного бюджету і бюджету навчального закладу);

– використовувати графічні засоби (діаграми, ескізи), звертати увагу на особливості програми, акцентуючи увагу з використанням ключових фраз, наприклад: «Вважаю доцільним перерахувати п'ять складників теми ...» або «звернемо увагу на сім кроків роботи з інформацією ...» (такий підхід полегшує роботу на занятті, стимулює розвиток системного аналітичного мислення) [1; 3; 5].

Висновки. За результатами вивчення наукової літератури з'ясовано, що доцільними є ті форми розвитку аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів економічних спеціальностей, які найбільшою мірою відповідають тренуванню розумових здібностей, логічного інтелекту і вербальних навичок у процесі комунікації з викладачем і в групі, використанню потенціалу змісту зазначеної компетентності для розкриття творчих здібностей, сприяють самовихованню, самовдосконаленню, саморозвитку особистості, забезпечують поступовий перехід від традиційного навчання до динамічного в системі безперервної освіти та самоосвіти.

Найбільш поширеними і педагогічно доцільними сьогодні є: різні види лекцій, які сприятимуть одержанню нових знань безпосередньо від науковців та забезпечуватимуть зворотний зв'язок між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, на практиці здійснюватиметься взаємодія науки і практики, впровадження наукового продукту; тренінги, воркшопи, лабораторії, технології розвитку критичного мислення.

Подальшу діяльність із розробки окресленої проблеми доцільно здійснювати в напрямі конструювання методичного забезпечення процесу розвитку аналітичної компетентності студентів економічних спеціальностей.

Використана література:

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе : его закономерные основы и методы. Москва : Высшая школа, 2001. 368 с.
2. Муранов А. В классе как в целом мире. *Народное образование*. 1995. № 6. С. 91–93.
3. Петренко Л. М. Педагогіка і психологія вищої школи. Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2007. 78 с.
4. Половенко Л. П. Аналітична компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економічної кібернетики. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 1. С. 82–91.
5. Примаченко О. Л. Використання активних методів навчання під час лекцій. *Економіка агробізнесу : суть та процес викладання у вищих навчальних закладах* : матеріали науково-методичної конференції (м. Київ, 3-4 листопада 2005 р.). Київ : КНЕУ, 2005. С. 256–258.

References:

1. Arhangel'skiy S. I. (2001). *Uchebnyiy protsess v vysshhey shkole : ego zakonomernyye osnovy i metody* [The educational process in higher education: its regular principles and methods.]. Moskva : Vysshaya shkola, 2001. 368 p. [in Russian].
2. Muranov A. (1995). *V klasse kak v tselom mire* [In a class like in the whole world]. Narodnoe obrazovanie [Popular education]. 1995. 6. P. 91–93. [in Russian].
3. Petrenko L. M. (2007). *Pedahohika i psykhohohiia vyshchoi shkoly* [Pedagogy and Psychology of Higher School]. Irpin : Natsionalnyi universytet DPS Ukrainy, 2007. 78 p. [in Ukrainian].
4. Polovenko L. P. (2012). *Analitychna kompetentnist – kliuchovyi skladnyk profesii noi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z ekonomichnoi kibernetiky* [Analytical competence is a key component of the professional competence of future specialists in economic cybernetics]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialny my systemamy* [The theory and practice of social systems management]. 2012. 1. P. 82-91. [in Ukrainian].
5. Prymachenko O. L. (2005). *Vykorystannia aktyvnykh metodiv navchannia pid chas lektsii* [Use of active teaching methods during lectures]. *Ekonomika ahrobyznesu : sut ta protses vykladannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Economics of agribusiness : the essence and process of teaching in higher educational institutions] : materials of the scientific-methodical conference (Kyiv, November 3-4, 2005). Kyiv : KNEU, 2005. P. 256–258. [in Ukrainian].

Shtyka Yu. M. Forms of the organization of training students' economic specialties for the development of analytical competence

The article presents the results of a pedagogical experiment related to the implementation of the model of development of analytical competence of specialists in economic specialties. The analytical competence of specialists in economic specialties is a complex integrated personality entity, the essence of which is a set of interrelated components. The article describes the forms of organizing the training of future economists for analytical professional activities that contribute to the development of analytical competence of specialists in economic specialties. During experimental learning, it was advisable to combine

traditional forms of learning and innovative technologies; New forms of organization and conducting of training sessions are widely used, with the growing role of interactive forms of organization of educational process, using individualized educational trajectories for students; modern technologies and control means are involved; appropriate didactic support is created. It is advisable to recognize those forms of development of analytical competence of future bachelors of economic specialties, which correspond most to the training of mental abilities, logical intelligence and verbal skills in the process of communication with the teacher and in the group, the use of the potential of the content of this competence for the disclosure of creative abilities, promote self-education, self-development, self-development personality, provide a gradual transition from traditional education to a dynamic in the system of continuous education and self-education. The most common are the different types of lectures that will promote the acquisition of new knowledge directly from scholars and provide feedback between those who teach and those who study; trainings, workshops, laboratories, technologies of critical thinking development.

Key words: *analytical competence, specialists of economic specialties, forms of training, types of employment, traditional forms of education, innovative technologies.*

УДК 61:378:614.2

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.66>

Шумило М. Ю.

МЕДИЧНА ОСВІТА У США ПІСЛЯ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

У США період після II Світової війни був важливим для розвитку медичної освіти, оскільки розвивалися навчальні програми, проводилися нові експерименти у медичній освіті, та багато змін відбувалося у житті студентів-медиків. Навчальні програми мали за мету не лише впроваджувати найважливіші нові знання та ідеї, але також пристосовуватися до значних змін, що впливають на медичну практику: нові клінічні картини хвороб, нові методи діагностики та лікування, оцінка широкого спектру змін, що мали вплив на фінансування, організацію та надання медичних послуг. Факультети періодично переглядали та оновлювали всю програму, включаючи перелік предметів, презентацію та організацію матеріалів. Спеціальні комітети в кожній школі мали справу з різними викликами: досягнення кращої координації між домедичним та медичним навчанням, визначення бази медичних знань, потрібних для всіх лікарів незалежно від вибору майбутньої спеціальності, більш ефективна інтеграція наукового та клінічного навчання, забезпечення більш елективного часу, заохочення емпатії та співчуття, розширення поглядів студента за межі окремого індивідуума, включаючи вплив навколишнього середовища та сім'ї. Особливо важливою проблемою було справедливо та об'єктивно оцінити знання студента. Основною метою медичної освіти було випускати сучасних лікарів, здатних надавати кваліфіковану допомогу. Умови медичної практики також швидко змінювалися, що було спричинено: різким зростанням населення від початку століття; різким збільшенням числа і пропорції дітей та старших осіб, що мали власні спеціальні медичні потреби; урбанізацією Америки; зростанням усвідомлення населення щодо потреби охорони здоров'я та здатністю оплачувати медичні послуги. Ці та інші зміни всередині та поза медициною призвели до низки змін та експериментів щодо навчальних медичних програм.

Ключові слова: *навчальна програма, медична освіта, медична школа, студент-медик, тести, активне навчання, домедичне та медичне навчання, екзаменаційна комісія.*

Сучасна система освіти США формувалась під впливом багатьох політичних, соціально-економічних та історичних чинників. У США ХХ століття було названим «століттям здоров'я», що характеризувалося збільшенням тривалості життя, зменшенням дитячої смертності, контролем інфекційних та харчових захворювань і важливими досягненнями у боротьбі з убивчими хворобами, такими як рак, ішемічна хвороба серця, інсульт тощо. Не було важливішого фактору в досягненнях медичної практики у США, ніж медичні школи та навчальні лікарні. Їх важливість полягає у навчанні лікарів, генеруванні нових медичних знань, упровадженні інноваційних клінічних практик, забезпеченні більш комплексних медичних послуг.

Мета статті – дослідження медичної освіти у США періоду після II Світової війни.

Американські медичні школи 1960-х років були більшими, складнішими закладами, ніж у довоєнний період. Період після II Світової війни був важливим для медичної освіти, оскільки навчальні програми розвивалися, проводилися нові експерименти у медичній освіті, та багато змін відбувалося у житті студентів-медиків. Навчальні програми мали за мету не лише впроваджувати найважливіші нові знання та ідеї (та відкидати неважливі чи неправильні), але також пристосовуватися до значних змін, що впливають на медичну практику: нові клінічні картини хвороб, нові методи діагностики та лікування, оцінка широкого спектру змін, що мали вплив на фінансування, організацію та надання медичних послуг. Факультети періодично переглядали та оновлювали всю програму, включаючи перелік предметів, презентацію та організацію матеріалів. Гарвардська медична школа проводила основні перегляди програми у 1957, 1965 і 1968 роках, маючи за мету інтегрувати наукові та клінічні предмети [3, с. 5–6]. Завжди відділення боролися за збільшення часу викладання свого предмету. Навчальні програми не були однаковими навіть у межах однієї школи, залежно від певних лабораторних інструкцій, керівників секцій та лікуючих лікарів, до котрих студенти були прикріплені. Крім того, програми різнилися серед окремих шкіл. Елітні школи здебільшого випускали спеціалістів та науковців, тоді як інші,

особливо державні школи, вважали своєю місією навчати майбутніх лікарів, що будуть займатися практикою.

Проте спільні риси у навчанні значно перевершували відмінності, що також значно регулювалося Національною медичною екзаменаційною комісією (NBME), котра стала домінуючою організацією в медичному ліцензуванні після II Світової війни. Попередньо, для того щоб отримати медичну ліцензію, випускник повинен був пройти інтернатуру та здати екзамен. Проте не було уніфікованих вимог щодо іспитів серед штатів. NBME призначила свої тести, що склалися з трьох частин: частина 1 базувалася на основних науках наприкінці другого року медичної школи; частина 2 – на клінічних предметах після завершення четвертого року медичної школи; частина 3 – після закінчення інтернатури. Здатність займатися медичною практикою залежала від результатів здачі трьох частин. Студенти у всіх штатах здавали однакові екзамени, і майже всі штати признавали результати тестів NBME [5].

Після розвитку формальної програми навчання найбільш помітним розвитком було започаткування курсу патологічної фізіології (молекулярні, біологічні та фізіологічні механізми хвороби). Роберт Еберт, попередній декан Гарвардської медичної школи, вважав цей курс, що зазвичай викладався протягом другого року, «єдиною важливою зміною у програмі навчання» цього періоду [11, с. 65]. Найбільшим недоліком медичної програми було вузьке, технічне спрямування. Навчальна програма забезпечувала наукову базу медичної практики, але мало уваги приділялося таким питанням, як профілактична медицина, професійна медицина, стосунки лікаря і пацієнта, зміни у соціальному та економічному середовищі тощо.

Хоча питання щодо предметів продовжували розвиватися та вдосконалюватися, педагогічні проблеми, з якими стикалися викладачі, все ще залишалися. Спеціальні комітети в кожній школі мали справу з різними викликами: досягнення кращої координації між домедичним та медичним навчанням, визначення бази медичних знань, потрібних для всіх лікарів незалежно від вибору майбутньої спеціальності, більш ефективна інтеграція наукового та клінічного навчання, забезпечення більш елективного часу, заохочення емпатії та співчуття, розширення поглядів студента за межі окремого індивідуума, включаючи вплив навколишнього середовища та сім'ї. Особливо важливою проблемою було справедливо та об'єктивно оцінити знання студента.

У 1950 році NBME впровадила стандартизовані об'єктивні тести, консультуючись зі Службою тестування в галузі науки (Educational Testing Service) – агентством, що займалося вступними іспитами в коледжі. NBME звертала увагу на труднощі щодо укладання об'єктивного тесту. «Недостатньо накидати лише велику кількість тестових питань і назвати це екзаменом». Розроблення тесту – це важка і експертна робота, під час якої використовуються статистичні методи для того, щоб «вибрати і перевірити питання та піддати їх критичному аналізу» [9, с. 1–3]. Медичні школи почали розробляти самостійні об'єктивні тести, деякі ж просто використовували тести NBME. Проте виникали інші питання. Що визначають ці тести: пам'ять, розуміння чи здатність до обґрунтування? Чи повинні школи враховувати оцінки NBME екзамену, якщо вони різко відрізнялися від їх власних? Чи давати диплом слабкому студенту, котрий склав екзамен NBME, чи позбавити диплома хорошого студента, що не склав цього іспиту?

Крім того, обсяг інформації зростав, що змушувало додавати ще більше нових знань до перевантажених навчальних програм. Основною метою медичної освіти було випускати сучасних лікарів, здатних надавати кваліфіковану допомогу. Умови медичної практики також швидко змінювалися, що було спричинено: різким зростанням населення від початку століття; різким збільшенням числа і пропорції дітей та старших осіб, що мали власні спеціальні медичні потреби; урбанізацією Америки; зростанням усвідомлення населення щодо потреби охорони здоров'я та здатністю оплачувати медичні послуги. Ці та інші зміни всередині та поза медициною призвели до низки змін та експериментів щодо навчальних медичних програм [10].

До 1950-х медична освіта стала важкою і тривалою. Середньостатистичний лікар мав приблизно 30 років, починаючи свою практику. Були побоювання, що довгий період навчання відлякуватиме абітурієнтів від вивчення медицини. Університет Джона Гопкінса, Північно-Західний університет та Бостонський університет запровадили програми, котрі більш тісно координували медичне та домедичне навчання, таким чином скорочуючи тривалість навчання лікарів. У 1959 році Університет Джона Гопкінса розпочав програму, в якій студенти поступали в медичну школу після закінчення двох років коледжу («Рік I» в медичній школі Джона Гопкінса). Рік I складався з інтенсивного наукового навчання, після чого студенти вступали на звичайний I курс медичної школи («Рік 2»). Програма Гопкінса скоротила медичне навчання з восьми років до семи.

У 1961 р. Північно-Західний та Бостонський університети почали зараховувати студентів зі старшої середньої школи на спеціальні програми, що дозволяло завершувати домедичне та медичне навчання за шість років. Це стало можливим завдяки розробленим інструкціям з фундаментальних наук, що давало змогу пройти домедичне навчання протягом двох років замість чотирьох [1]. У 1959 році інший підхід був ініційований Стенфордом, що розширив навчання у медичній школі з 4-х років до 5-ти. Метою була не координація домедичного та медичного навчання, але досягнення більш повної реалізації медичної освіти як університетської галузі [7].

Інші експерименти робили спроби допомогти студентам краще розуміти пацієнтів у цілому. Відповідно, чотири заклади – Cornell University Medical College, Temple University School of Medicine, the University of Colorado School of Medicine, and the University of North Carolina School of Medicine – запровадили експериментальні програми, що дістали назву «всеохоплююча медицина». Студенти четвертого курсу були залу-

чені в клініці загальної медицини, куди поступали й дорослі пацієнти, й діти, де студентів ознайомлювали з безперервністю догляду, тобто моніторингу за пацієнтами протягом кількох місяців. Програми зосереджували увагу на профілактичній медицині, турботі про пацієнта, увазі на емоційних та зовнішніх факторах хвороби, навчанні в галузях, таких як психіатрія, психологія, соціологія та соціальна медицина. Проте до кінця 1960-х років ці програми були припинені внаслідок недостатньої фінансової підтримки, недостатньої зацікавленості студентів, скептицизму багатьох факультетів щодо важливості програм тощо [6].

Найважливішим експериментом цієї ери була реорганізація навчальної програми у Western Reserve University School of Medicine. Цей експеримент стосувався фундаментальних педагогічних викликів у медичній освіті: перевантаження інформацією, недостатньої інтеграції між основними науками та клінічною практикою тощо. Нова програма зосереджувалася на принципах та фундаментальних поняттях, мисленні та розумінні, розвитку навичок вирішення проблем. Навчальна програма була поділена на три частини. Під час першої фази, що тривала рік, вивчалися структура, функції та розвиток. Друга фаза тривалістю 1,5 року стосувалася порушень структури, функції та розвитку, що зустрічаються при захворюваннях. Третя фаза тривалістю 1,5 року складалася з клінічної практики. На перших двох етапах навчання проводилося на міждисциплінарних засадах. Нові мультидисциплінарні лабораторії були започатковані для цієї частини програми [6].

Хоча Western Reserve упроваджувала модифікації протягом років, навчальна філософія та методи навчання залишалися незмінними. Нова програма привернула національну та інтернаціональну увагу, і школа приваблювала найрозумніших та найбільш мотивованих студентів у країні. Заклад впливав на національну медичну освіту, хоча жодна школа не прийняла повністю цю програму, але філософія міждисциплінарного навчання та лабораторій відіграла значну роль у створенні нових медичних шкіл.

Експерименти над навчальними програмами продемонстрували кілька важливих моментів. Одним із них був ентузіазм факультету, тобто коли факультет підтримував, експеримент діяв; якщо ж факультет був більш скептичним та менш зацікавленим, експеримент скоріше припинявся. Крім того, було зрозуміло, що факультет може бути значною мірою залученим у питання освіти та одночасно займатися дослідницькою діяльністю. Це було продемонстровано на прикладі Western Reserve, видатного дослідницького закладу, що мав на меті продуктивність і репутацію у розвитку експериментів, проте розвиваючи інтегровані навчальні програми. У 1950-х рр. лише кілька викладачів залишили школу, оскільки були розчаровані програмою, і більше як десяток членів факультету були працевлаштовані в інших школах як завідувачі кафедр та декани [10, с. 77].

Крім того, під час експериментів з навчальними програмами було очевидно, що існувала потреба в розробленні стратегій для оцінки навчальних програм та методів навчання. У 1950-х роках викладачі медичних закладів почали робити спроби застосовувати інструменти освітньої психології до розвитку і тестування програм та методів навчання. До 1970 р. приблизно половина медичних шкіл заснували підрозділи дослідження у медичній науці [2].

Хоча експерименти над програмами післявоєнного періоду були значними, до середини 1960-х було зрозуміло, що не дуже багато змінилося в медичній освіті. Скрізь пропагувалися однакові навчальні ідеали – важливість активного навчання, розуміння, а не запам'ятовування, розвиток навичок вирішення проблем, проте ці ідеали часто не усвідомлювалися. Студенти також були розчаровані. У 1967 р. році частина студентів підписала петицію, критикуючи навчальну програму перших двох років, звертаючи увагу на велику кількість лекцій, забагато деталей, «зазубрювання». «Коротше кажучи, навчальний процес, через який ми проходимо, має тенденцію до сприяння інтелектуальному висміюванню та безсиллю, а не емоційному розвитку та зрілості» [8].

Висновки. Таким чином, Американська медична освіта у 1960-х роках займала цікаву позицію. Без сумніву, медичні школи виконували чудову роботу навчання. Вони навчали видатних лікарів, і громадяни Америки, котрі були зараховані в Американські медичні заклади, не мали думки поїхати в іншу країну на навчання. Проте було відчуття, що Американська медична освіта може бути вдосконалена. Для викладачів медичних закладів проблеми і критика навчального плану звучали подібно, як і протягом століття.

Період із другої половини ХХ – початку ХХІ століття вважається особливо значимим у розвитку освіти в США, оскільки саме в цей час освіта стає одним із пріоритетних напрямів державної політики, відбуваються суттєві трансформаційні процеси. Для вдосконалення системи освіти в цілому і вищої освіти зокрема прийнято низку законодавчих актів і державних програм, які стосувалися нових видів фінансової допомоги, підготовки абітурієнтів до вступу у ЗВО, дистанційної освіти, питань навчання етнічних меншин, гендерної рівності, академічної мобільності студентів.

Використана література:

1. A Revised Program of Medical Education at Johns Hopkins. *Journal of Medical Education*. 1958. № 33. P. 225–233.
2. George E. Miller. *Educating Medical Teachers*. Cambridge : Harvard University Press, 1980.
3. Harvard Medical School. Dean's Report (1967–1968). P. 5–6.
4. John A.D. Cooper, Moody Prior. A New Program in Medical Education at North-Western University. *Journal of Medical Education* 1961. № 36. P. 80–90.
5. John P. Hubbard, Edith J. Levit. *The National Board of Medical Examiners: The First Seventy Years*. Philadelphia : National Board of Medical Examiners, 1985.

6. Kenneth M. Ludmerer. Time to Heal. American Medical Education from the Turn of the Century to the Era of Managed Care. Oxford University Press, 2005. P. 514.
7. Lyman M. Stowe. The Stanford Plan: An Educational Continuum for Medicine. *Journal of Medical Education*. 1959. № 34. P. 1059–1069.
8. Meeting of 19 December 1953, Executive Committee Minutes, National Board of Medical Examiners, President's Office, National Board of Medical Examiners, Philadelphia, PA; «Increasing Use of Objective Tests.» *The National Board Examiner*. January 1955. V 2. № 4. P. 1–3.
9. Meeting of 9 March 1967, Executive Council Minutes, Tufts University School of Medicine Archives, Medford, MA.
10. Peter V. Lee. Medical Schools and the Changing Times: Nine Case Reports on Experimentation in Medical Education: Evanston, IL. Association of American Medical Colleges, 1962. P. 1950–1960.
11. Robert H. Ebert. Medical Education at the Peak of the Era of Experimental Medicine. Daedalus, 1986. P. 65.

References:

1. A Revised Program of Medical Education at Johns Hopkins: *Journal of Medical Education*. № 33. 1958. P. 225–233.
2. George E. Miller. Educating Medical Teachers. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
3. Harvard Medical School. Dean's Report (1967–1968). P. 5–6.
4. John A. D. Cooper, Moody Prior. A New Program in Medical Education at North-Western University: *Journal of Medical Education*. № 36. 1961. P. 80–90.
5. John P. Hubbard, Edith J. Levit. The National Board of Medical Examiners: The First Seventy Years. Philadelphia: National Board of Medical Examiners, 1985.
6. Kenneth M. Ludmerer. Time to Heal. American Medical Education from the Turn of the Century to the Era of Managed Care. Oxford University Press, 2005, P. 514.
7. Lyman M. Stowe. The Stanford Plan: An Educational Continuum for Medicine. *Journal of Medical Education*. № 34. 1959. P. 1059–1069.
8. Meeting of 19 December 1953, Executive Committee Minutes, National Board of Medical Examiners, President's Office, National Board of Medical Examiners, Philadelphia, PA; «Increasing Use of Objective Tests,» *The National Board Examiner*, V 2, № 4, January 1955, P. 1–3.
9. Meeting of 9 March 1967, Executive Council Minutes, Tufts University School of Medicine Archives, Medford, MA.
10. Peter V. Lee. Medical Schools and the Changing Times: Nine Case Reports on Experimentation in Medical Education: Evanston, IL. Association of American Medical Colleges, 1962. P. 1950–1960.
11. Robert H. Ebert. Medical Education at the Peak of the Era of Experimental Medicine: Daedalus, 1986. P. 65.

Shumylo M. Yu. Medical education in the USA after World War II

In the USA, the period after World War II was important for the development of medical education, since new educational programs were developed; new experiments in medical education were being conducted, and many changes occurred in the life of medical students. Curricular were aimed at not only implementation of significant new knowledge and ideas, but also adjustment to considerable changes, which influence medical practice: new clinical disease patterns, new methods of diagnosis and treatment, assessment of a wide range of changes, which influenced financing, organization and provision of medical services. Faculties regularly reviewed a list of subject matter; presentation and organization of materials. Special committees in every school dealt with different challenges: achievement of better coordination between premedical and medical training, establishment of the basis of medical knowledge necessary for all doctors regardless the choice of future specialty, more effective integration of scientific and clinical education, provision of more elective time, encouragement of empathy and compassion, extension of student's views beyond a certain individual, including the influence of environment and family. An especially significant problem was to assess students' knowledge objectively and impartially. The main aim of medical education was to train modern doctors capable of providing qualified medical care. The conditions of medical practice also changed rapidly, which was caused by a drastic increase in the population from the turn of the century, rapid increase in the number and proportion of children and elderly, who had special medical needs; urbanization of America; better awareness of the population concerning the need in health care and ability to pay the bills for medical services. These and other conditions within and beyond medicine resulted in certain changes and experiments on medical curricula.

Key words: curriculum, medical education, medical school, medical student, tests, active learning, premedical and medical education, examination commission.

УДК 378.22:37.013.75:811.111(075.8)
DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.67>

Щерба Н. С.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ДЦП

Згідно з матеріалами Саламанкської декларації, провідного міжнародного документа, що стосується прав осіб з інвалідністю на освіту, всі діти з особливими освітніми потребами повинні мати можливість вступати до загально-освітніх шкіл з інклюзивною орієнтацією, якщо в них немає інших показань. До останніх належать, зокрема, сліпота, глухота та комплексні порушення стану здоров'я, особливо в поєднанні з інтелектуальними розладами. Практичне запровадження вимоги щодо організації інклюзивного навчання дітей зі складними формами інвалідності передбачає врахування всього розмаїття їхніх індивідуальних відмінностей. У випадку навчання іноземної мови старшокласників з такими комплексними порушеннями, як ДЦП, вчитель повинен оволодіти інструментарієм, що дозволить би йому систематизувати ці індивідуальні відмінності учнів, до яких належать: їхні фізичні, сенсорні та пізнавальні можливості, навчальні обмеження і стійкі труднощі, особливі освітні потреби, навчальні та професійні інтереси. Однак відповідна підготовка майбутніх педагогів знаходиться сьогодні на етапі свого становлення, оскільки лише в окремих ЗВО викладаються відповідні дисципліни. Проведений аналіз наукової літератури також показав відсутність відповідних публікацій. Виявлені суперечності підтверджує актуальність обраної теми дослідження.

У статті представлено зразки анкет батьків і учнів із ДЦП, в також експрес-досьє, що дозволить учителю іноземної мови систематизувати одержану інформацію. Запропоновані анкети є інструментом для збору даних щодо можливостей учня: самостійно ходити, стояти, сидіти; брати участь в іншомовному продуктивному і рецетивному мовленні; його можливості самообслуговування, стійкі навчальні труднощі, особливі освітні потреби, пізнавальні можливості, навчальні інтереси, сильні сторони, а також установки на майбутню професію, якщо такі є. Одержана та систематизована інформація дозволить учителю іноземної мови запровадити диференційоване, індивідуалізоване і практикоорієнтоване навчання, організувати додаткову корекційну роботу з учнем і проводити моніторинг результатів навчання за Індивідуальною програмою розвитку дитини.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, інклюзивне навчання, іноземна мова, анкета, експрес-досьє.

Як зазначено в матеріалах Саламанкської декларації та Програми дій з освіти осіб з особливими потребами, ратифікованих в Україні, дітям з інвалідністю необхідно надавати можливість вступати до звичайних шкіл з інклюзивною орієнтацією (якщо немає інших показань). Інклюзивне навчання має організовуватися засобами педагогічних методів, здатних забезпечити ефективну освіту для більшості дітей. Для цього в документі рекомендовано розробляти і застосовувати освітні системи та програми таким чином, щоб ураховувати все розмаїття особливостей, здібностей, інтересів і навчальних потреб учнів [1].

Інклюзивне навчання іноземної мови (далі – ІМ) учнів із дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП) вимагає від учителя володіння комплексним інструментарієм, що дозволить би виявити та систематизувати їхні можливості, навчальні труднощі й відповідні особливі освітні потреби (далі – ООП), оскільки це комплексне порушення може мати різноманітні клінічні прояви. Проте, як показав аналіз освітньо-кваліфікаційних програм за спеціальністю 14.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)), наявних на офіційних веб-сайтах провідних закладів вищої освіти України, лише в деяких із них передбачена відповідна підготовка студентів (наприклад, у ЖДУ імені Івана Франка викладається дисципліна за вибором закладу освіти «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами», а в УДПУ імені Павла Тичини – «Основи інклюзивної освіти»). Тому в сучасній середній іншомовній освіті виникає суперечність: з одного боку, від учителя ІМ очікують виважених заходів щодо ефективного включення всіх дітей з ООП до навчального процесу, а з іншого – система відповідної підготовки досі знаходиться на етапі становлення.

Як показує проведений аналіз наукової та освітньо-нормативної літератури, визначення понять «особа з інвалідністю», «дитина з інвалідністю» та «дитина з особливими освітніми потребами» запропоновані в Законі України «Про освіту», Національній доповіді «Про становище осіб з інвалідністю», у Всесвітньому плані з охорони здоров'я осіб з інвалідністю 2014–2021 та низці інших документів. Сутність поняття «дитячий церебральний параліч», його клінічні прояви та класифікацію форм вивчали такі науковці, як: К. Бобат, Б. Бобат, 1964, 1983; Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тімоніна, 1988; Д. Р. Штульман, О. С. Левін, 2002; О. Качмар, 2009; В. І. Козьяквін, 2011 та ін. Особливості інклюзивної освіти дітей з інвалідністю охарактеризовані в роботах таких учених, як: J. Jenkinson, 2000; T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey, 2005; Л. І. Даниленко, 2007; А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда, 2007; К. Snow, 2008; А. А. Колупаєва, 2009; І. Б. Кузава, 2012; Л. Гупало, Р. Юськевич, 2013; О. Бохно, 2015; Н. В. Гладких, 2015; Н. А. Дубовська, 2015; М. Є. Чайковський, 2015. Дідактичні та методичні передумови навчання учнів з особливими освітніми потребами вивчалися: С. А. Tomlinson, 2000, В. С. Gartin, N. L. Murdick, M. Imbeau, D. E. Perner, 2002; А. Луговським, М. Сварник, О. Падалкою, 2008; О. М. Таранченко, Ю. М. Найдою, 2012; О. В. Гаяш, 2013; Т. В. Сак, 2015; В. В. Нечипоренко, Ю. С. Сілявіною, 2018 та ін.

У ході проведеного аналізу наукової літератури не було виявлено джерел, в яких був би запропонований інструментарій для проведення учителем ІМ комплексного аналізу індивідуальних відмінностей учнів із ДЦП, що зумовило формулювання мети нашого дослідження.

Зважаючи на вказану вище суперечність, метою цієї публікації стало розроблення інструментарію для вивчення індивідуальних можливостей, труднощів, потреб та інтересів старшокласників із ДЦП, що дозволило б індивідуалізувати їх навчання ІМ.

Питання про навчання учнів з ООП у старшій школі регламентуються чинними освітньо-нормативними документами. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585», загальний термін навчання учнів з ООП у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (тобто у спецшколах і навчально-реабілітаційних центрах), становить 13 років (старший етап включає 11–12 класи) [2]. У масових школах не передбачено навчання частини старшокласників з ООП. До них, згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585 «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами», належать: учні з тяжкими порушеннями мовлення, затримкою психічного і порушеннями розумового розвитку [3]. Окрема категорія учнів не навчається взагалі у зв'язку з важкими комплексними порушеннями стану здоров'я. Для решти учнів ІМ є однією з важливих передумов забезпечення їх подальшої соціальної інтеграції. Тому оптимізація навчального процесу вимагає від учителя аналізу можливостей, навчальних труднощів (і, зокрема, тих із них, що є стійкими до корекції і називаються в англійській науковій літературі «learning disabilities»), а також відповідних особливих освітніх потреб, інтересів і здібностей.

Розглянемо інструменти, що були розроблені нами для комплексного аналізу індивідуальних відмінностей учнів з ООП (зокрема, з ДЦП).

1. **Анкета для батьків.** Її заповнення дозволяє вчителю ІМ:

- з'ясувати можливість учня самостійно *ходити, стояти, сидіти*;
- проаналізувати можливості учня, що стосуються його участі в іншомовному продуктивному мовленні: здатність *писати і розмовляти*;
- виявити можливості учнів, що стосуються участі в рецептивних видах мовленнєвої діяльності: *в аудіюванні та читанні*;
- з'ясувати можливості учнів щодо *самообслуговування*;
- виявити *стійкі навчальні труднощі* (дислалію, дислексію, дисграфію тощо), якщо такі відомі батькам;
- оцінити *пізнавальні можливості* дитини (пам'ять, увагу, мислення);
- виявити *навчальні інтереси, сильні сторони* учнів, а також *їхні установки на майбутню професію*, якщо такі є.

Як можна помітити, в більшості пунктів представленої анкети додається запитання щодо особливих освітніх потреб учнів, якщо вони відомі батькам.

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

Прізвище, ім'я, по батькові дитини _____

Діагноз дитини _____

1. Оцініть фізичні можливості дитини (позначте 1-2 варіанти):

а) дитина ходить:

самостійно з підтримкою з милицями/ходунцями не може ходити

Наявні особливі освітні потреби _____

б) дитина сидить:

самостійно з опорою на спинку стільця не може сидіти

Наявні особливі освітні потреби _____

в) дитина пише:

за допомогою ручки/олівця друкує (на ПК) не може писати

Чи має труднощі (наприклад, дисграфію)? _____

Наявні особливі освітні потреби _____

г) дитина читає:

з підручника потребує спеціальних підручників не може

Чи має порушення (наприклад, дислексію)? _____

Наявні особливі освітні потреби _____

д) дитина говорить:

формулює думки реченнями не може говорити реченнями

Чи має порушення (наприклад, дизартрію, заїкання, дислалію)? _____

Наявні особливі освітні потреби _____

е) дитина чує:

мовлення у звичних умовах користується слуховим апаратом

Наявні особливі освітні потреби _____

є) дитина бачить:

написане на дошці та в книзі користується окулярами / лінзами

Наявні особливі освітні потреби _____

2. Оцініть пізнавальні можливості дитини (позначте 1-2 варіанти):

- а) дитина уважна за потреби: так зазнає труднощів у цьому ні
 б) може запам'ятати матеріал: так зазнає труднощів у цьому ні
 в) може зрозуміти пояснення: так зазнає труднощів у цьому ні

3. Оцініть можливості самообслуговування дитини:

- а) дитина може сама пересуватись по школі: так ні
 б) дитина може сама одягнути верхній одяг: так ні
 в) дитина може сама піти в шкільний туалет: так ні

4. У чому схильності / здібності / прагнення дитини?

Любить робити _____

Вміє робити _____

Хоче стати в майбутньому _____

ДЯКУЮ ЗА ДОПОМОГУ!

Анкету заповнив (-ла) _____ (_____ дитини).

Прізвище та ініціали мати/батько/бабуся/дідуся

2. Анкета для учнів. Знаючи особливості фізичного, когнітивного та сенсорного розвитку конкретного учня, вчитель може використовувати надану анкету з метою дослідження його мотиваційної сфери.

АНКЕТА ДЛЯ УЧНЯ

Прізвище та ім'я _____

Клас _____ Школа _____ Років _____ З якого класу вивчаєш англійську? _____

Замалюй кружечки біля правильних відповідей.

1. Мені подобаються такі професії:

- а) усний перекладач (проводить робочий час, перекладаючи розмови людей);
 б) письмовий перекладач (постійно працює зі словниками за комп'ютером);
 в) вчитель англійської мови (працює у школі, на курсах чи в університеті);
 г) редактор у міжнародному видавництві (виправляє помилки в текстах);
 д) копірайтер у зарубіжній фірмі (пише рекламні статті, сценарії роликів, девізи);
 е) фольклорист (шукає та записує народні пісні, легенди, казки, складає з них книги);
 ж) гід-перекладач (проводить екскурсії містом для іноземців: пішки чи на автобусі);
 з) екскурсовод-перекладач у музеї (проводить екскурсії у музеях, галереях);
 и) адміністратор у готелі (зустрічає іноземних гостей і розміщує їх по кімнатах);
 и) лікар у міжнародній клініці (лікує іноземних пацієнтів).

А які інші професії тобі подобаються? Напиши: _____

2. Вивчаючи англійську мову, мені б хотілося:

- а) писати чи розповідати про себе,
 б) вчити вірші, скороговки, пісні;
 в) дивитись відео про культуру інших країн;
 г) слухати аудіо- чи дивитись відео про життя інших людей;
 д) малювати, придумувати дизайн для нових речей;
 е) складати пазли, робити колажі;
 є) брати участь у театральних постановках, співати пісні;
 ж) робити речі своїми руками та описувати це англійською мовою;
 з) обговорювати життєві проблеми, робити відеорепортажі про них;
 и) брати участь у дебатах про правильні та неправильні рішення;
 і) брати участь у мовних іграх з іншими учнями;
 к) брати участь у діалогах, проектах з іншими учнями;
 л) займатись перекладом (наприклад, інструкції до побутової техніки);
 м) вести свій власний блог англійською мовою.

3. Чого б тобі не хотілося робити на уроці? Напиши: _____

ДЯКУЮ! ДО ЗУСТРІЧІ НА УРОЦІ!

З метою систематизації різнопланової інформації, що може бути одержана вчителем з анкет, нами було розроблено експрес-досьє (див. рис. 1).



Рис. 1. Приклад експрес-досьє

Як можна помітити з прикладу експрес-досьє, наведеного вище, у центрі (А) можна акумулювати інформацію, що стосується прізвища, імені та інтересів учня. У праву секцію (Б) можна вписати його сильні сторони, внизу (В) – його труднощі та обмеження (якщо такі існують), у ліву секцію (Г) – адаптаційні заходи, яких вчитель вирішує вжити (та, якщо адміністрацією школи вирішено вдатись до модифікації, – відповідні заходи). Нарешті, зверху (Д) можна включити цілі, які вчитель ставить перед собою стосовно конкретного учня. Вони є додатковими до стандартних цілей, що скеровують процес навчання ІМ учнів із типовим розвитком.

Висновки. Комплексне вивчення індивідуальних відмінностей учнів з ДЦП має низку переваг, оскільки це дозволить вчителю:

- проводити диференційоване навчання ІМ (наприклад, за моделлю learner autonomy), за якого учні можуть обирати завдання із запропонованого меню завдань, об'єднуватися в різноманітні «однорідні групи» і в кінці уроку фіксувати результати роботи в індивідуальних відомостях;
- проводити індивідуалізоване навчання ІМ, адаптуючи окремі завдання до можливостей окремого учня з ДЦП;
- проводити практикоорієнтоване навчання ІМ, що передбачає збагачення навчального процесу проблемними комунікативними завданнями повсякденного чи квазіпрофесійного характеру (тобто такими, що імітують професійну діяльність, до якої учні виявили інтерес);
- полегшити моніторинг розвитку учня засобами ІМ.

Перспективою для подальшого наукового дослідження є розроблення засобів (наприклад, збірників вправ) корекції стійких навчальних труднощів учня, які може використати вчитель.

Використана література:

1. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. ЮНЕСКО. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата звернення: 7.08.2018).
2. Постанова Кабінету Міністрів України № 780 «Про внесення змін до постанови від 23 квітня 2003 р. № 585». Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/780-2010-%D0%BF> (дата звернення: 16.09.2018).

3. Постанова Кабінету Міністрів № 585 «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами». *Законодавство України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF> (дата звернення: 15.09.2018).

References:

1. Salamanskaia deklaratsia i ramki dieistvii po obrazovaniu lits s osobymi potrebnostiami [The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education]. *YuNESKO*. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (data zvernennia 7.08.2018).
2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 780 «Pro vnesennia zmin do postanovy vid 23 kvitnia 2003 r. № 585» [Decree by the Cabinet of Ministers of Ukraine № 780 "On introducing changes to Decree № 585 issued on April, 23, 2003"]. *Zakonodavstvo Ukrainy*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/780-2010-%D0%BF> (data zvernennia 16.09.2018).
3. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 585 "Pro vstanovlennia stroku navchannia u zagalnoosvitnikh zakladakh dlia ditei z osoblyvyvymy osvitynymy potrebamy" [Decree by the Cabinet of Ministers of Ukraine № 585 "On setting the term of learning in comprehensive educational institutions for children with special educational needs"]. *Zakonodavstvo Ukrainy*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF> (data zvernennia 15.09.2018).

Shcherba N. S. The practice-oriented teaching foreign language senior learners with cerebral palsy: implementation possibilities

According to international human rights documents (and namely of Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education), children with special educational needs and disabilities (SEND) have a right to be enrolled into mainstream schools if they have no special contraindications. The latter can comprise, among others, blindness, deafness and complex impairments, especially combined with intellectual disorders. Meeting the requirement of organizing the inclusive learning for children with severe forms of disability presupposes taking into consideration all the diversity of their individual peculiarities. In case of teaching foreign language senior learners with such complex impairments as cerebral palsy a teacher should be able to use a set of tools that would enable the analysis of these individual differences, including: physical, sensory and cognitive possibilities, learning difficulties and disabilities, restrictions, intelligences, cognitive styles, learning and professional interests.

But the existing system of would-be teachers' professional preparation is only developing today, as only several higher educational institutions have relevant courses. Besides the scientific literature analysis has revealed the absence of correspondent sources to consult with. This discrepancy proves the topicality of the topic chosen.

The article contains 2 questionnaires – for palsied senior learners and their parents – and an express-dossier to systematize obtained data on learner's ability to: independently walk, stand, sit, talk, write, read, hear, do self-service; on learning disabilities, SEN, cognitive abilities, learning interests, strengths and professional prospects and options, if there are and they are chosen. All these tools were designed, experimentally approbated and improved by the article's author. The data obtained and systematized empowers a teacher to: implement differentiated, individualized and practice-oriented instruction, to organize additional correction and the monitoring of learner's progress in the Individual program of child's development and in his Individual plan.

Key words: cerebral palsy, inclusive learning, foreign language, questionnaire, express-dossier.

УДК [378.016.80]:33

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.68>

Якубовська М. С.

ДОСВІД НАУКОВОЇ ШКОЛИ АКАДЕМІКА Н. Г. НИЧКАЛО В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ СУЧАСНОСТІ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

На прикладі концептуального вивчення творчого наукового діалогу акад. Н. Г. Ничкало в системі інноваційних засад наукової діяльності дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора В. О. Радкевич розглядається впровадження культурологічних засад наукової школи «педагогіки життя» акад. Н. Г. Ничкало в системі досягнень сучасної професійної школи. Для досягнення мети були реалізовані такі завдання: охарактеризовано концептуальні культурологічні принципи інноваційних освітніх технологій навчання та викладання в системі сучасної професійної школи; на прикладі досягнень педагогічної школи акад. Н. Г. Ничкало проаналізовано роль культурологічних засад у системі інноваційних освітніх технологій вищої професійної школи. Методологія дослідження полягає в застосуванні компаративного, історико-логічного, синергетичного методів. Зазначений методологічний підхід дозволяє проаналізувати системне творення архетипної моделі дослідження наукової школи акад. Н. Г. Ничкало як цілісної функціональної єдності професійної школи тасоціуму. Наукова новизна роботи полягає у розгляді науково-педагогічних засад зв'язку культурологічного світогляду людини з гармонійним розвитком соціального буття, що є основою культурологічного простору духовної свободи та творчості особистості. На прикладі концептуального вивчення впровадження досвіду акад. Н. Г. Ничкало в систему інноваційних засад наукової діяльності дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора В. О. Радкевич розглядається розвиток наукової школи «педагогіки життя» акад. Н. Г. Ничкало в системі досягнень сучасної професійної освіти.

За концептуальними засадами науково-педагогічної школи акад. Н. Г. Ничкало, система вищої професійної освіти – ключовий чинник успіху розвитку країни. На відміну від попередніх десятиліть, коли економічне зростання відбувалося шляхом експлуатації природних і виробничих ресурсів, сучасна економічна політика зосереджена на проблематиці розвитку потенціалу й продуктивного впливу людського капіталу на ефективність виробництва.

Ключові слова: *культуроологічна компетентність, культууроологічний світогляд, педагогічний дискурс, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, культууроологічний та аксіологічний методи, культууроологічна компетентність, професійна освіта, культууроологічне середовище.*

Сучасна професійна освіта перебуває в системі постійного самооновлення: у час інноваційного осмислення новітніх шляхів духовного поступу людства, коли відбувається перехід від творення нової культууроологічної парадигми епохи до пошуків шляхів модерної реалізації даної культууроологічної парадигми.

Спрямування освіти України в Європейський освітній простір поряд із вимогами до професійної готовності випускника вищої професійної освіти вимагає багатогранного, культууроологічно спрямованого підходу до розроблення інноваційних освітніх моделей, творення культууроологічно спрямованих навчальних програм, навчально-методичного забезпечення для культууроологічної підготовки студентів технічних університетів.

Останні дослідження, присвячені культууроологічній основі інноваційних освітніх технологій навчання та викладання, зосереджуються на культууроологічному алгоритмі становлення та розвитку освітніх технологій.

Вивчення впровадженнь педагогічного досвіду наукової школи акад. Н.Г. Ничкало у творчій діяльності вихованців даної школи ще не стало предметом ґрунтовних наукових досліджень. Під час дослідження було використано наукові засади, які стали теоретичною основою дослідження. Дані наукові дослідження можна охарактеризувати за такими науковими напрямками: визначальна роль вищої професійної освіти у стратегії духовно-екзистенційної боротьби за оновлення суспільства (Кремій В. Г., Зязюн І. А., Гончаренко С. У.), парадигма неперервної професійної освіти у системі сучасного соціуму (Андрущенко В. П., Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О., Ягупов В. В.), організація навчального процесу у вищих навчальних закладах (Базиль О. О., Герлянд Т. М., Герганов Л. Д., Єршова Л. М., Каленський А. А., Лузан П. Г. Пригодій Л. А., Орлов В. Ф., Пуховська Л. П., Радкевич В. О., Романишина Л. М., Теловата М. Т., Щербак О. І.); наукова педагогічна термінологія професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу (Пуховська Л. П., Лей С. О., Радкевич О. П., Шимановський М. М., Бородієнко О. В.); професійний розвиток та саморозвиток студентів, упровадження інноваційних технологій у системі вищої професійної школи, формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу (Євтух М. Б., Єршова Л. М., Каленський А. А., Лузан П. Г., Пантюк М. П., Пригодій Л. А., Орлов В. Ф., Пуховська Л. П., Радкевич В. О., Романишина Л. М., Теловата М. Т.)

Інноваційна парадигма сучасної професійної освіти здатна прискорити ефективність і дієвість як економічних, так і суспільно-політичних реформ. На початку ХХ століття в українській педагогіці утвердилася ціла низка наукових педагогічних шкіл, які розглядають формування професійної компетентності студентів як важливу складову частину системи нинішньої професійної освіти, як один із провідних принципів реалізації інноваційних процесів у професійній освіті, а отже, і в суспільстві.

За концептуальними засадами науково-педагогічної школи акад. Н. Г. Ничкало, система вищої професійної освіти – ключовий чинник успіху розвитку країни. На відміну від попередніх десятиліть, коли економічне зростання відбувалося шляхом експлуатації природних і виробничих ресурсів, сучасна економічна політика зосереджена на проблематиці розвитку потенціалу й продуктивного впливу людського капіталу на ефективність виробництва. За наявності талановитих та кваліфікованих кадрів розвиток країни буде успішним та стабільним.

Н. Г. Ничкало, досліджуючи проблему неперервної освіти у системі світового досвіду, наголошує на необхідності поєднання інтелектуального розвитку студента з основами культууроологічного, емоційно-вольового, ефективно-розвивального становлення у системі постійного безперервного розвитку. У системі сучасної професійної освіти важливим є сформована воля студента до постійного навчання. Духовно-практична атмосфера педагогічних процесів займає важливе місце у формуванні необхідності вольових зусиль студентів.

Продовження традицій наукової школи акад. Н. Г. Ничкало знаходить втілення у творчій діяльності багатьох учених сучасності, серед яких творча особистість дійсного члена НАПН України, доктора педагогічних наук, професора В. О. Радкевич займає важливе значення.

Система педагогічних інновацій двох видатних учених творить інноваційну парадигму інноваційного культууроологічного мислення в системі вищої професійної освіти.

Упродовж останнього десятиліття в сучасній вітчизняній педагогіці активно розробляється та впроваджується багатогранне коло культууроологічних проблем, пов'язаних з якісно новим етапом розвитку сучасного суспільства, величезного значення набувають наукові праці українських педагогів, які досліджують проблему безперервної освіти. Дана проблема має широке значення. Соціальне – оскільки виробництво зазнає постійних змін, та виникає потреба постійної його модернізації. Культууроологічно-особистісне – людська природа вимагає постійної роботи над удосконаленням своїх компетентностей.

У межах функціонування безперервного розвитку досліджується система формування і впровадження в життя культууроологічних ідей та твориться методика їхнього постійного оновлення та вдосконалення,

оскільки культура як явище є постійно змінним процесом і потребує постійної присутності людини для свого системного відтворення у навколишньому світі.

У рамках даного інноваційного наукового напрямку народилася ідея якісно нової парадигми в сучасній педагогіці – культурологічної, яка виступає найперше за системне формування освітнього процесу як творчого явища, ламає усталені стереотипи.

Навчальний процес виходить за межі замкнутої системи і сам стає основою творення нової культурологічної парадигми сучасності. Присутність постійного творчого підходу в системі творення власних думок і стилю поведінки – це можливість пізнавати світ і використовувати його і для формування власного «я», і для професійної діяльності. Навчальний процес стає джерелом культурологічної синергетичної сили, здатної творити новий інноваційний світ сучасного буття.

У працях акад. В. О. Радкевич на практичній основі розглядаються культурологічні засади формування творчої особистості сучасного фахівця. Інтегративним і наскрізним для формування культурологічних особливостей, які сприятимуть ефективному розвитку професійних компетентностей людини, які ведуть до максимального розкриття індивідуальних якостей кожного індивіда.

Мистецтво педагогічної взаємодії, за концептуальними засадами акад. Н. Г. Ничкало, впроваджуваними у розробках акад. В. О. Радкевич, допомагають вибрати найбільш оптимальні та результативні способи використання синергетичних сил студента як під час навчання, так і під час виробничої діяльності.

Розвиваючись у конкретному виді діяльності, індивід спирається на досвід попередніх поколінь. Структуруючи свою діяльність, він формує мету, смисли, мотиви своїх устремлінь на основі особистого та соціального досвіду. Засвоєні схеми, структури і механізми діяльності індивіда будуть діяльними за умови творчого підходу до їхньої реалізації. Життєва повнота, яскравість індивідуального підходу в педагогічних процесах, відчутність самодостатніх рис є показником мистецького підходу до мистецтва педагогічної взаємодії.

У системі особистісного культурологічного становлення формується необхідність людської індивідуальності навчатися впродовж усього життя. Формується потреба охопити всю різноманітність використання культурологічних засобів, де умовність форми найменше обмежує міру і характер художньої конкретизації.

У системі культурологічного підходу до алгоритму творення сучасної педагогічної парадигми освітнього процесу, за концепцією акад. Н. Г. Ничкало, епіцентром освіти є людина як активна творча індивідуальність, яка постійно має здатність до особистісної самодетермінації у процесі спілкування і творчої співпраці у виробничому колективі.

Педагог не має права спрощувати, полегшувати дійсну складність і трудність стосунків та обставин. Величезне значення конкретно-чуттєвого досвіду пояснюється особливостями сприймання та мислення. Погодженість у культурологічному мисленні настає, коли педагог добивається від свого студента потреби навчатися впродовж усього життя.

Досліджуючи проблему безперервної освіти у системі світового досвіду, доктор педагогічних наук В. О. Радкевич наголошує на необхідності поєднання інтелектуального розвитку студента з основами культурологічного, емоційно-вольового, ефективно-розвивального становлення у системі постійного безперервного розвитку.

Педагогічна школа академіка Н. Г. Ничкало заклала основи дослідження сучасного культурологічного простору через алгоритм інтеграції сучасної професійної школи і особистісно зорієнтованої освіти, що знайшло продовження в численних дослідженнях акад. В. О. Радкевич. Інтеграція сучасного життя і системи людиноцентричної педагогіки досліджується через вивчення творення інноваційних мистецько-наукових тенденцій, що є основою дискурсу культурологічної взаємодії законів життя і законів мистецтва, що становить основу гуманітарної безпеки сучасності, складовою частиною якої виступають психологічна та інформаційна безпека сучасного соціуму.

Дискурс взаємодії сучасної культурологічної парадигми із системою педагогічних інноваційних технологій сучасної вищої професійної школи на основі вивчення алгоритмів методологічних, професійно-педагогічних та дидактичних принципів розглянуто в численних наукових дослідженнях акад. В. О. Радкевич. Через систему культурологічного аспекту досліджено взаємодію педагогічного та культурологічного дискурсу як основу формування психологічної та інформаційної безпеки суспільства, розвиток людської індивідуальності в системі людиноцентричної педагогіки, проаналізовано мистецтво взаємодії педагогічних та культурологічних методів у сучасному культурологічному соціумі, без яких не відбувається становлення сучасної професійної школи, котра найбільшим чином реагує на виклики та потреби життя.

Висновок. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій професійній школі за системними принципами наукової школи Н. Г. Ничкало забезпечують відповідь на одне з найголовніших питань освітнього процесу: яким чином представити, передати нові знання та створити умови для їхнього ефективного засвоєння. Поєднання сучасної культурологічної парадигми із системою педагогічних інноваційних технологій сучасної вищої професійної школи на основі вивчення алгоритмів методологічних, професійно-педагогічних та дидактичних принципів створює ефективні передумови втілення перспективних інноваційних освітніх технологій розвитку, навчання, викладання в сучасній професійній школі.

Використана література:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Ничкало Н. Г. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади ; Національна академія пед. наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ ; Кіровоград : Імекс, 2013. 263 с.
3. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми розвитку досліджень з педагогіки і психології професійної освіти. *Діалог культур: Україна у світовому контексті* : матеріали І міжнар. філ.-культ. читань. м. Львів, 25–26 квітня 1996 р. Львів, 1996. С. 3–10.
4. Ничкало Н. Г., Гончаренко С. У., Радкевич В. О. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика. Хмельницький, ТУП, 2002. 334 с.
5. Мистецтво у розвитку особистості / Н.Г. Ничкало та ін. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. 224 с.
6. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти в Україні. Київ : Пед. думка, 2008. 199 с.
7. Радкевич В. О. Інтеграція загальнохудожньої та професійної підготовки фахівців художнього профілю. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : зб. наук. пр. Львів, 1999. № 1. С. 68–72.
8. Радкевич В. О. Концепція професійно-художньої освіти. *Професійно-технічна освіта: наук.-метод. журнал*. 2000. № 2. С. 43–47.
9. Радкевич В. О. Роль інноваційних процесів у підготовці майбутніх фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. ; редкол. І.А. Зязюн та ін. Київ ; Вінниця, 2000. С. 196–200.

References:

1. Duchkivcka I. M. Innovative pedagogical technologies: Manual. – K.: Akademvudav, 2004. – 352 pp.
2. Nychkalo N. G. Professional training of the adult population: theoretical and methodological principles. – National Academy of Pedagogy. Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogical Education and Adult Education. – K., Kirovograd: Imex, 2013.- 263 pp.
3. Nychkalo N. G. Theoretical and methodological problems of the development of research on pedagogy and psychology of vocational education / Dialogue of cultures: Ukraine in the global context: materials I intern. filth-cult readings Lviv, April 25-26, 1996.- 1996.- P. 3-10.
4. Nychkalo N. G., Goncharenko S. U., Radkevich V. O. State standards for vocational education: theory and methodology. - Khmelnytsky, TUP, 2002. – 334 p.
5. Nychkalo N.G., Zyazun IA, Otich O.M., Solomach S.O., Sotskaya G.I., Vovk M.P., Popik O.I., Filipchuk N.O., Chambers MI, Kharchenko P.V., Nikolai N.Yu. Art in the development of personality. - Chernivtsi: Zelena Bukovina, 2006.-224 p.
6. Nychkalo N. G. Transformation of vocational education in Ukraine. – K. : Ped. opinion, 2008. - 199 p.
7. Radkevich V. O. Integration of the general artistic and professional training of specialists in the artistic profile / Valentina Radkevich // Pedagogics and psychology of vocational education: Sb. sciences Ave. - Lviv, 1999. – No. 1.– P. 68–72.
8. Radkevich V. O. The concept of vocational education / Valentyna Radkevich // Vocational and technical education: science-method. magazine. – 2000. – No. 2. – P. 43-47.
9. Radkevich V. O. The role of innovative processes in the training of future specialists / Valentina Radkevich // Modern information technologies and innovative methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems: Sb. sciences etc. / [red. IA Zyazyun, R.S. Gurevich, N. G. Nychkalo.]. – K.; Vinnytsya, 2000. – P. 196–200.

Yakubovska M. S. The experience of the scientific school of academician N. H. Nychkalo in the system of high professional school of the present: cultural aspect

On the example of the conceptual study of the creative scientific dialogue acad. Nychkalo N.G. in the system of innovative foundations of scientific activity of the current member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, professor Radkevich V.O. the introduction of cultural principles of the scientific school «Pedagogy of Life» is considered. Acad. Nychkalo N.G. in the system of achievements of the modern vocational school To achieve the goal, the following tasks were realized: the conceptual culturological principles of innovative educational technologies of teaching and teaching in the system of modern professional school are characterized; on the example of the achievements of the pedagogical school acad. Nychkalo N.G. the role of cultural fundamentals in the system of innovative educational technologies of the higher professional school is analyzed. The methodology of the research is to apply comparative, historical-logical, synergetic methods. The above methodological approach allows us to analyze the system creation of an archetype model of the research of a scientific school of acad. Nychkalo N.G. as a holistic functional unity of the vocational school and socialism. The scientific novelty of the work is to consider the scientific and pedagogical foundations of the connection of the cultural worldview of a person with the harmonious development of social life, which is the basis of the cultural space of spiritual freedom and creativity of the individual. On the example of a conceptual study of the introduction of the experience of acad. Nychkalo N.G. in the system of innovative principles of scientific activity of the current member of the National Academy of Sciences of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor Radkevich V.O. The development of a scientific school «Pedagogy of Life» of the Acad. Nychkalo N. G. in the system of achievements of modern vocational education.

According to the conceptual principles of the scientific and pedagogical school acad. Nychkalo N. G., the system of higher professional education is a key factor in the success of the country's development. Unlike in previous decades, when economic growth was through exploitation of natural and productive resources, modern economic policy focuses on the problem of developing the potential and productive impact of human capital on production efficiency.

Key words: *cultural competence, cultural view, pedagogical discourse, competence, personality-activity, cultural and axiological methods, culturological competence, vocational education, culturological environment.*

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.69>

Ярошенко О. В.

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено проблемі визначення компонентного складу іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. Проаналізовано сучасні дослідження міжкультурної комунікативної компетентності. Виділено спільні знакові риси для визначення міжкультурного спілкування: 1) взаємодія між людьми; 2) партнери є носіями різних мов; 3) культурна відмінність як джерело непорозуміння; 4) ефективність – досягнення мети спілкування.

Проаналізовано відмінність між компонентами іншомовної комунікативної компетентності й міжкультурної комунікативної компетентності та доведено, що іншомовна комунікативна компетентність містить міжкультурний складник лише в окремих компонентах, а міжкультурна комунікативна компетентність не містить складника, який би відповідав за навчання іноземної мови як такої. Виявлено необхідність створення універсальної структурної моделі іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності, яка містить культурно-специфічні елементи, а також може стати основою для навчання іноземної мови. На основі поєднання існуючих елементів і додавання нових запропоновано модель іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності, яка складається з трьох компонентів: когнітивного (міжкультурна усвідомленість), соціально-процесуального (міжкультурна ефективність/вправність) і перцептивно-психологічного (міжкультурна чутливість). До міжкультурної усвідомленості включено мовну й лінгвосоціокультурну компетентності; до міжкультурної ефективності/вправності – мовленнєву компетентність в аудіюванні, читанні, говорінні й письмі, навчально-стратегічну компетентність і прагматичну компетентність (вміння використовувати мову відповідно до контексту і ситуації міжкультурного спілкування); а до міжкультурної чутливості віднесено психологічну компетентність (здатність особистості враховувати в процесі міжкультурної комунікації психологічні особливості сприймання нової культури).

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна комунікативна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, іншомовна міжкультурна комунікативна компетентність, міжкультурна усвідомленість, міжкультурна чутливість, міжкультурна ефективність/вправність, прагматична компетентність, психологічна компетентність.

Розвиток технологій сприяє доступності та відкриває можливості активної співпраці між представниками різних країн. Знання мови не є єдиною умовою для ефективної комунікації, адже мова як засіб спілкування виступає водночас і засобом вираження національної культури співрозмовників. Відповідно до цього спілкування між представниками різних культур є міжкультурною комунікацією, а вміння спілкуватися полягають не лише у знанні мови, але й в усвідомленні, розумінні й умінні прочитати культурні особливості партнерів по комунікації. Саме тому в процесі підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземної мови (далі – ІМ) міжкультурний аспект навчання ІМ є важливим елементом міжкультурної комунікативної компетентності (далі – МКК). Компоненти МКК повинні забезпечувати міжкультурну взаємодію між двома культурами шляхом своєї реалізації, а тому необхідність виокремити ці компоненти й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Зважаючи на відмінності між культурами різних народів, націй тощо, можна з упевненістю констатувати важливість і необхідність виокремлення, а також акцентуації уваги на складниках і структурі МКК, модель якої повинна бути культурно специфічною для кожної пари культурно-мовних спільнот [2, с. 13]. Отже, **метою статті** є аналіз існуючих досліджень МКК і виокремлення компонентів іншомовної МКК для навчання ІМ майбутніх філологів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Проблемою міжкультурної взаємодії, правилами й особливостями ведення міжкультурного діалогу науковці займаються на різних рівнях і спираються на різні навчальні дисципліни. Саме тому наразі не існує єдиного трактування поняття «міжкультурна комунікація» і, відповідно, немає уніфікованих дефініцій поняття «міжкультурна комунікативна компетентність». З огляду на це ми проаналізуємо найпопулярніші підходи до трактувань, розглянемо компоненти МКК, запропоновані науковцями, і виведемо для себе найоптимальнішу модель МКК.

Отже, міжкультурна комунікація розуміється науковцями як обмін інформацією між мовцями з різною культурною самобутністю [22, с. 7], тобто людина, яка створює повідомлення, належить до однієї культурної спільноти, а отримувач повідомлення – до іншої [21, с. 27]. Внаслідок відображення на спілкуванні невідповідностей культури кожного веде до потенційного непорозуміння, проте основною метою міжкультурного спілкування є порозуміння, встановлення і підтримання міжособистісних стосунків між людьми незалежно від культурно специфічних особливостей партнерів по спілкуванню [21, с. 7–8]. Інші науковці трактують МК як знаковий контекстуальний процес тлумачення і дії, в ході якого люди з різних культур створюють спільне значення [20, с. 46]. Л. І. Грішаєва і Л. В. Цурикова [3, с. 234] стверджують, що МК є процесом комунікативної взаємодії між індивідами, які є носіями різних культур, мають власний мовний код, конвенції поведінки, ціннісні установки, звичаї і традиції. У Словнику термінів міжкультурної комунікації [1] МК – це процес вербального і невербального спілкування людей, які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, зазвичай послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка

може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. МК характеризується тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують мовний код і стратегії спілкування, які різняться від тих, котрими вони користуються у спілкуванні всередині однієї культури. Усвідомлення взаємної «культурної чужинності» її учасників є одним із найважливіших чинників МК [1]. Спілкування в межах однієї культури будується на схожості, а МК будується на відмінностях [4, с. 125], проте розуміння цього й уміння управляти як схожими, так і відмінними явищами веде до успішної комунікації [11, с. 69]. МК, яка ведеться рідною мовою, буде успішною за умови розвитку МКК, а ІМ – іншомовної МКК [13, с. 70; 8, с. 85].

Представлені визначення не є ідентичними, проте в них прослідковуються спільні риси. Передусім МК – це взаємодія між щонайменше двома людьми, які належать до різних культур. По-друге, партнери по спілкуванню є носіями різних мов. По-третє, МК передбачає непорозуміння між комунікантами через культурні невідповідності. По-четверте, головною метою МК є ефективна комунікація, тобто досягнення мети спілкування й у подальшому підтримання міжособистісних відносин. З огляду на ці ключові елементи чітко видно особливість МК і причину її складності. Як бачимо, знання мови не є вичерпною умовою успішної МК, відповідно, проблему формування іншомовної МКК не вирішено, що вкотре підкреслює важливість нашого дослідження.

Як відомо, практичною метою навчання ІМ визнано формування іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) як здатності успішно виконувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, що вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування [6, с. 90–91]. До складу ІКК вітчизняні науковці відносять мовні компетентності (фонетична, лексична, граматична), іншомовні мовленнєві компетентності (в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі), лінгвосоціокультурну компетентність (здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування) та навчально-стратегічну компетентність (здатність і готовність особистості користуватися різними навчальними і комунікативними стратегіями у процесі оволодіння ІКК і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування) [6, с. 90–96]. Як бачимо, дві останні компетентності містять у собі елементи з культурним відтінком.

У свою чергу науковці вивчають МКК, наводять різні визначення, пропонують різноманітні моделі МКК, включаючи до них різні складники, проте, на жаль, усі ці моделі не враховують «іншомовність» МКК, тобто необхідність вивчення ІМ комплексно, враховуючи міжкультурний аспект, а не формувати МКК з огляду на те, що ІМ вже володіють.

Дослідники розуміють, що МКК не є вродженою чи випадковою [26, с. 211], а є набутою рисою, ознакою [12; 23]. А. Фантіні й А. Тірмізі стверджують, що МКК – це сукупність умінь, необхідних для доречного й ефективного спілкування з людьми, які лінгвістично і культурно відмінні від тебе [15]. Доречність й ефективність є однаково важливими, на думку науковців, адже це підтверджує емічну (emіc – погляд зсередини очима інсайдера) й етичну (etic – погляд ззовні очима стороннього спостерігача) точки зору [15].

Н. В. Черняк [10] ґрунтовно проаналізувала й класифікувала існуючі моделі МКК за кількома параметрами: 1) врахування культурного аспекту в ситуаціях спілкування (культурно-специфічні й універсальні моделі); 2) слідом за В. Н. Spitzberg і G. Changnon [24], характер взаємовідносин між компонентами МКК (номенклатурні, структурні, каузальні, ко-орієнтаційні і динамічні моделі); 3) професійна приналежність партнерів по спілкуванню (лікар, менеджер, вчитель тощо), адже структура МКК у представників різних, навіть близьких, професій відрізняється.

Головною тенденцією в науці є створення універсальної моделі МКК, яку можна наповнювати відповідно до конкретних цілей навчання, адже з 64-х моделей, проаналізованих Н. В. Черняк, лише 15 є культурно-специфічними, а 49 – універсальними [10]. На сьогодні науковці дійшли згоди, що МКК необхідно розглядати як поєднання трьох взаємопов'язаних і однаково важливих аспектів: *когнітивного* (cognitive), який проявляється в здатності мовця до міжкультурної усвідомленості (intercultural awareness), *емоційного* (affective), який розкривається у спроможності комуніканта до міжкультурної чутливості (intercultural sensitivity) і *поведінкового* (behavioural), який демонструється у міжкультурній ефективності/вправності (intercultural effectiveness/adroitness) [16; 17; 18; 19; 23; 24]. Крім того, зарубіжні дослідники стверджують, що когнітивний аспект – це свого роду знання як предметний компонент; емоційний аспект – це психологічний компонент, поведінковий – це діяльнісний чи процесуальний аспект [16; 18]. Кожен із цих аспектів був дещо доповнений вітчизняними науковцями (див. рис. 1) [2, с. 13].

Отже, когнітивний компонент МКК відповідає за забезпечення інформаційно-комунікативного аспекту МК, а саме обміну інформацією між партнерами по спілкуванню; перцептивно-психологічний компо-

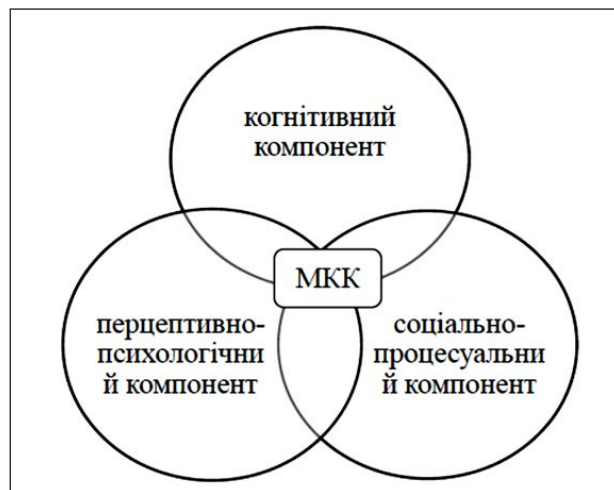


Рис. 1. Модель міжкультурної комунікативної компетентності

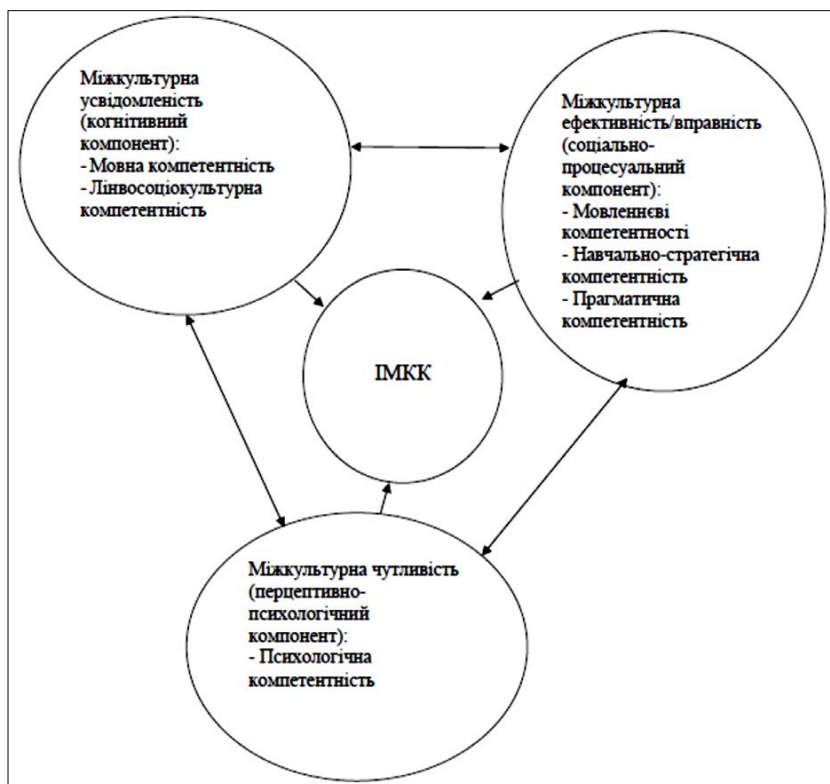


Рис. 2. Модель іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності

в говорінні й письмі, яскраво демонструють соціально-процесуальний відтінок МКК, лінгвосоціокультурна є когнітивним компонентом, а навчально-стратегічна має соціально-процесуальний відтінок. Крім того, на сьогодні науковці стверджують, що прагматична компетентність як уміння використовувати мову відповідно до контексту і ситуації міжкультурного спілкування є надзвичайно важливою для формування в процесі навчання [14; 25], тому вважаємо за необхідне додати її до загальної моделі іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності (далі – ІМКК). Що ж до психологічного аспекту МК, то зауважимо, що жодна з проаналізованих моделей не передбачає розвитку психологічної компетентності. Науковці визначають її як розвинену систему емоцій, здатну забезпечити адекватне сприйняття навколишнього світу й практичну поведінку людей [7, с. 130]. Це здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови й налагодження процесу особистісної, соціальної й професійної взаємодії [9, с. 128]; або ж здатність індивіда взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин, а тому включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування [5, с. 200]. Проте в межах нашого дослідження визначимо психологічну компетентність як здатність особистості враховувати у процесі МК психологічні особливості сприйняття «чужої культури». З огляду на наведені обґрунтування компонентного складу ІМКК пропонуємо рис. 2.

Роз'яснимо детальніше особливості представленої нами моделі. Отже, ми пропонуємо взяти за основу модель МКК з Рис. 1, проте доповнити її важливими елементами.

З огляду на те, що зарубіжні науковці визначили когнітивний компонент як міжкультурну усвідомленість і знання, вважаємо, що мовна і лінгвосоціокультурна компетентності відповідають за усвідомлення відмінностей між рідною та іноземною мовами і культурами, і, відповідно, це є першим кроком до оволодіння ІМКК. Соціально-процесуальний компонент трактується як міжкультурна ефективність/вправність, або ж діяльнісний компонент, до яких ми віднесли мовленнєву компетентність в аудіюванні, читанні, говорінні й письмі, навчально-стратегічну і прагматичну компетентність як уміння використовувати мову відповідно до ситуації міжкультурного спілкування. Перцептивно-психологічний компонент відповідає за міжкультурну чутливість, а тому введення психологічної компетентності майбутнього філолога, на нашу думку, буде надзвичайно актуальним. Крім того, це висвітлюватиме психологічний аспект МК, включення якого до ІМКК знижує ризики формування у майбутніх філологів упередженого ставлення до культур, етноцентризму, дискримінації, невпевненості, тривожності, а натомість сприяє розвитку толерантності, довіри і міжкультурної сенситивності.

Висновки. На основі проведеного дослідження ми створили універсальну структурну модель ІМКК, яка відображає основні елементи МКК й ІКК. Крім того, дослідження науковців посприяло включенню до компонентів ІМКК прагматичного та психологічного аспектів, які не відображалися в попередніх моделях. Таким чином, перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо в детальному описі кожного з компонентів ІМКК, а також визначенні предметного і процесуального аспектів змісту навчання ІМ майбутніх філологів.

Використана література:

1. Бачевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації ; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Київ : Довіра, 2007. 207 с.
2. Бориско Н. Ф. Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*. 2018. № 1 (93). С. 9–20.
3. Гришаева Л. И., Пурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург : КАРО, 2005. 352 с.
5. Єрмаков Т. І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2002. Вип. 6 (9). С. 200–207.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Социальные коммуникации. Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. Том X. № 1. С. 125–139. URL: <http://www.old.jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf>
8. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учеб. пособие. Москва : Книжный дом «Либроком», 2013. 264 с.
9. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*. 2009. № 1–2. С. 128–134.
10. Черняк Н. В. Классификация моделей межкультурной компетенции. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов : Грамота, 2015. № 2 (92). С. 119–125. URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2015/2/31.html>
11. Ярошенко О. В. Психологічний аспект успішної міжкультурної комунікації. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 3 (11). С. 68–72.
12. Beamer L. Learning intercultural communication competence. *The Business Communication*. 1992. 29 (3). P. 285–303.
13. Byram M. S. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters, Ltd., 1997. 124 p.
14. Cohen A. D. Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers. Bristol : MULTILINGUAL MATTERS, 2018. 312 p.
15. Fantini A., Tirmizi A. Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. 2006. Paper 1. URL: http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1 (Last accessed: 11.07.2019).
16. Huang Y. Constructing Intercultural Communicative Competence Framework for English Learners. *Cross-Cultural Communication*. 2014. Vol. 10. № 1. P. 97–101. DOI: 10.3968/j.ccc.1923670020141001.3970
17. Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions / Eds. Xiaodong Dai and Guo-Ming Chen. Cambridge Scholars Publishing, 2014. 395 p.
18. Kim Y. Y. Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural. SAGE Publications, Inc, 2000. 336 p.
19. Kupka B., Everett A., Wildermuth S. The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research. *Intercultural Communication Studies*. 2007. XVI: 2. P. 17–36.
20. Lustig M. W., Koester J. Intercultural competence: interpersonal communication across cultures (5th ed.). Shanghai, China : Shanghai Foreign Language Education Press, 2007. 400 p.
21. Porter R. E. Intercultural Communication : A Reader ; eds. L. A. Samovar, R. E. Porter. Wadsworth, 1982. 432 p.
22. Romanowski P. Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching in Polish State Colleges. Cambridge Scholars Publishing, 2017. 205 p.
23. Spitzberg B. H. A model of intercultural communication competence. *Intercultural communication: A reader*. 2nd ed. ; Eds. L. Samovar, R. Porter. Belmont, CA : Wadsworth Publishing, 2000. P. 7–24.
24. Spitzberg B. H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc., 2009. P. 1–51.
25. Taguchi N. Pragmatic competence in Japanese as a second language: An introduction. *Pragmatic competence* ; ed. N. Taguchi. Berlin : Mouton de Gruyter, 2009. P. 1–18.
26. Wiseman R. L. Intercultural communication competence. *Handbook of international and intercultural communication*. 2nd ed. ; eds. W. B. Gudykunst, B. Mody. Thousand Oaks, CA : Sage, 2002. P. 207–224.

References:

1. Bacevych F. S. Slovyk terminiv mizhkulturnoi komunikacii [Dictionary of intercultural communication terms] / Lvivskiyi natsionalnyi un-t im. Ivana Franka. K. : Dovira, 2007. 207 s. [in Ukrainian]
2. Borisko N. F. Problemy mizhkulturnoi pidgotovky maibutnih uchyteliv i vykladachiv inozemnyh mov [Problems of cross-cultural training of pre-service foreign language teachers]. *Inozemni movy*. 2018. №1(93). S. 9–20. [in Ukrainian]
3. Grishaeva L. I., Curikova L. V. Vvedenie v teoriyu mezhkulturnoi komunikacii : ucheb. posobie dlya stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. Zavedenij [Introduction to intercultural communication theory : tutorial for students of linguistic faculties of higher educational establishments]. 4-e izd., ster. M. : Izdatelskii tsentr «Akademiia», 2007. 336 s. [in Russian]
4. Elizarova G. V. Kultura i obuchenie inostrannym yazykam [Culture and Foreign Language Teaching]. SPb. : KARO, 2005. 352 s. [in Russian]
5. Yermakov T. I. Indyvidualne rozuminnia konceptu «Ya» yak kliuchova kompetentnist osobystosti v umovah suchasnogo informacijnogo suspilstva [Individual understanding of concept «I» as a key personal competence in the circumstances of modern information society]. *Naukovi studii iz socialnoi ta politychnoi psyhologii*. 2002. Vyp. 6(9). S. 200–207. [in Ukrainian]
6. Metodyka navchannja inozemnyh mov i kultur : teoriia i praktyka : pidruchnyk dlja stud. klasychnykh, pedagogichnykh i lingvistichnykh universytetiv [Methodology of foreign language and culture teaching : theory and practice : manual for students of classical, pedagogical and linguistic universities] / Bigych O. B., Borysko N. F., Borecka G. E. ta in.; za zag. red. S. Yu. Nikolaievoi. K. : Lenvit, 2013. 590 s. [in Ukrainian]
7. Sadohyn A. P. Mezhhkulturnaia kompetentnost: poniatye, struktura, puti formirovaniia [Intercultural competence: definition, structure, ways of informing]. *Socyalnyie kommunikacii. Zhurnal sociologii i socialnoi antropologii*. 2007. Tom X. №1. S. 125–139. URL: <http://www.old.jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf> [in Russian]

8. Sysoev P. V. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii : ucheb. posobie [Information and communication technologies in linguistic : tutorial]. Moskva : Knizhnyj dom «Librokom», 2013. 264 s. [in Russian]
9. Tsilmak O. M. Skladovi struktury kompetentnosti [Components of competences structure]. *Nauka i osvita : nauково-praktychnyi zhurnal Pivdenного naukovogo Centru APN Ukrainy*. 2009. No 1, 2. S. 128–134. [in Ukrainian]
10. Cherniak N. V. Klassifikaciia modelei mezhkulturnoi kompetencii [Classification of intercultural competence models]. *Almanah sovremennoi nauki i obrazovaniia*. Tambov : Gramota, 2015. № 2 (92). С. 119–125. URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2015/2/31.html> [in Russian]
11. Yaroshenko O. V. Psihologichniy aspekt uspishnoi mizhkulturnoi komunikacii [Psychological aspect of effective intercultural communication]. *Innovaciina pedahohika*. 2019. № 3 (11). S. 68–72. [in Ukrainian]
12. Beamer L. Learning intercultural communication competence. *The Business Communication*. 1992. 29(3). P. 285–303.
13. Byram M. S. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters, Ltd., 1997. 124 p.
14. Cohen A. D. Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers. Bristol : MULTILINGUAL MATTERS, 2018. 312 p.
15. Fantini A., Tirmizi A. Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. 2006. Paper 1. URL: http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1 (Last accessed 11.07.2019).
16. Huang Y. Constructing Intercultural Communicative Competence Framework for English Learners. *Cross-Cultural Communication*. 2014. Vol. 10, No. 1. P. 97–101. DOI:10.3968/j.ccc.1923670020141001.3970
17. Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions / Eds. Xiaodong Dai and Guo-Ming Chen. Cambridge Scholars Publishing, 2014. 395 p.
18. Kim Y. Y. Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural. SAGE Publications, Inc, 2000. 336 p.
19. Kupka B., Everett A., Wildermuth S. The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research. *Intercultural Communication Studies*. 2007. XVI : 2. P. 17–36.
20. Lustig M. W., Koester J. Intercultural competence: interpersonal communication across cultures (5th ed.). Shanghai, China : Shanghai Foreign Language Education Press, 2007. 400 p.
21. Porter R. E. Intercultural Communication : A Reader / Eds. L. A. Samovar, R. E. Porter. Wadsworth, 1982. 432 p.
22. Romanowski P. Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching in Polish State Colleges. Cambridge Scholars Publishing, 2017. 205 p.
23. Spitzberg B. H. A model of intercultural communication competence. *Intercultural communication : A reader* (2nd ed.) / Eds. L. Samovar & R. Porter. Belmont, CA : Wadsworth Publishing, 2000. P. 7–24.
24. Spitzberg B. H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc., 2009. P. 1–51.
25. Taguchi N. Pragmatic competence in Japanese as a second language: An introduction. *Pragmatic competence* / Ed. N. Taguchi. Berlin : Mouton de Gruyter, 2009. P. 1–18.
26. Wiseman R. L. Intercultural communication competence. *Handbook of international and intercultural communication* (2nd ed.) / Eds. W. B. Gudykunst, B. Mody. Thousand Oaks, CA : Sage, 2002. P. 207–224.

Yaroshenko O. V. Structural model of foreign-language intercultural communicative competence

The article is dedicated to the problem of defining the components of foreign-language intercultural communicative competence. Modern researches of intercultural communicative competence are analysed. The common features of the intercultural communication are selected: 1) interaction between people; 2) interlocutors are native speakers of different languages; 3) culture diversity is a source of misunderstanding; 4) effectiveness is the aim of communication.

The difference between the components of foreign-language communicative competence and intercultural communicative competence is analysed and it is manifested that foreign-language communicative competence contains cultural elements only within some components while intercultural communicative competence does not pay any attention to the process of foreign language acquisition. The need to create a universal structural model of foreign-language intercultural communicative competence that would contain culture-specific elements and serve as a basis for teaching foreign language is revealed. The model of foreign-language intercultural communicative competence that combines the existing and adds two new components is proposed. The constituents of the model are the following: cognitive unit (intercultural awareness), social-procedural unit (intercultural effectiveness / adroitness) and perceptive-psychological unit (intercultural sensitivity). Intercultural awareness includes language and linguosociocultural competences. Intercultural effectiveness / adroitness contains language skills (in listening, reading, speaking, writing), strategic competence and pragmatic competence (ability to use language appropriately according to the context and situation of intercultural communication). Intercultural sensitivity embraces psychological competence (personal capability to consider psychological peculiarities of perception of a new culture in the process of intercultural communication).

Key words: *intercultural communication, intercultural communicative competence, foreign-language communicative competence, foreign-language intercultural communicative competence, intercultural awareness, intercultural sensitivity, intercultural effectiveness / adroitness, pragmatic competence, psychological competence.*

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО АКМЕ ВЧИТЕЛЯ

У дослідженні узагальнено досвід педагогічної діяльності Василя Сухомлинського, визначено змістові лінії, особливості та охарактеризовано професійне акме видатного педагога, дитячого письменника, освітнього менеджера, новатора педагогіки. Окреслено засадничі настанови, які, на переконання В. Сухомлинського, розкривають творчий потенціал вчителя і визначають сенс його професійного акме впродовж життя: вольові зусилля, активність, мотивованість до реалізації свого потенціалу; творча спрямованість, розвиток креативності. Критеріями професійного акме визначено: творчі здібності, новаторство, імпровізацію, інсайт, які сприяють успішному становленню педагога, розвитку його внутрішнього світу та світу позитивних емоцій, уяви, креативності, впевненості. Ці якості є взаємообумовленими, оскільки формуються і розвиваються не тільки у вчителя, а через нього – і в учнів. Особливий акцент зроблено на засобах і формах роботи, які обирає сам педагог. За узагальненням даних діяльності Павлишської школи, педагогічне акме Сухомлинського розкрито в працях “Школа радості”, “Серце віддаю дітям”, які в повному обсязі можна імплементувати у зміст Концепції “Нова українська школа”. Це – створення творчих майданчиків/лабораторій, де разом із дітьми педагог переживає почуття осяяння, імпрітингу, інсайту, осмислення, варіативність й імпровізацію; пошук і помилки. Саме ці технології розвивають в учнів інтерес до навчання, “підштовхують” їх до творчості, розкривають світ нового, тому завдання для вчителя – розвивати цю здатність упродовж життя, а головним чинником професійного акме Василя Сухомлинського є цілеспрямований розвиток особистості педагога, його внутрішнього світу та прагнення до творчого вирішення педагогічних та професійних задач. Саме за таким алгоритмом відбувається постійне оцінювання себе, своїх можливостей, що рухають до професійних вершин досконалості. У цьому сенсі “творчого акме” Василя Сухомлинського як носія новаторства і наставника для вчителів, чий досвід є неперевершеним для прийдешніх поколінь.

Ключові слова: особистість учителя, творче акме, новаторство, імпровізація, навчально-вихований процес Павлишської школи.

У Законі України “Про освіту” наголошується на основних пріоритетах освітнього процесу, які стосуються компетентнісного розвитку людини як особистості та її найвищої цінності в суспільстві. Ідеали правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших чеснот є основним підґрунтям освітньої платформи національної програми “Освіта (XXI століття)”. На цих же позиціях сформульована нова освітня доктрина, яка започаткована сьогодні в Україні і втілена в Концепцію “Нової української школи”. Виникає питання про носія освітніх і особистісних цінностей, яким є вчитель. Які ідеали йому сповідувати, якщо життєва практика ставить під сумнів ідеали гуманізму, віддаючи перевагу силі і спритності? За якими законами він повинен жити і працювати, щоб не зрадити своїй професійній честі, покликанню педагога. Актуальними у цьому сенсі буде досвід і професійне акме Ш. Амонашвілі, Е. Ільїна, С. Лисенкової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Шаталова та ін. У чому полягає сенс їхнього феномена “професійне акме”? Прокоментуємо його на прикладі педагогічного спадку Василя Сухомлинського.

Творча спадщина Василя Сухомлинського – багатогранна і надзвичайно урожайна в педагогічному і професійному сенсі: 40 книг, понад 600 статей, 1200 казок та оповідань для дітей, які перевидавалися величезними тиражами, а головна його книга – “Серце віддаю дітям” – видана 30 мовами світу. Соціальні зміни, які призвели до значних реформ у нашій країні, в тому числі й в освіті, все більше повертають нас, педагогів, у минуле, де особистість учителя ідентифікували з найвищою цінністю.

Мета – узагальнити досвід педагогічної діяльності Василя Сухомлинського, визначити змістові лінії, особливості та охарактеризувати професійне акме видатного педагога, дитячого письменника, освітнього менеджера, новатора педагогіки.

Еталоном для наслідування “професійного акме” в нашу добу є Василь Сухомлинський – вчений, педагог-новатор, учитель учителів, новатор, дитячий письменник, директор.

У наукових джерелах під “акме” розуміють психічний стан, який означає вищий для певної людини рівень професійного розвитку на певному відрізку часу.

Професіоналізм – інтегральна психологічна характеристика діяльності людини, що відображає і фіксує рівень її відповідності вимогам професії.

Професійне акме – максимальна змобілізованість, реалізованість всіх професійних здібностей, можливостей і резервів людини на конкретному етапі життя; це форма досягнення людиною високих рівнів в її професійному розвитку. Інакше кажучи, це кульмінація, пік у професійному розвитку педагога на певному відрізку життєвого шляху.

Для Василя Сухомлинського це – професійні досягнення, рівень професійної майстерності та професійної творчості; це нові завдання, нові прийоми і технології, які дали можливість йому досягати принципово нових професійних результатів, зробити свій індивідуальний творчий внесок у досвід роботи Павлишської школи. Це ідея про поєднання компетентнісного розвитку особистості з гармонійним розвитком суспільства. Її акценти актуальні сьогодні, коли втрачається цінність моральних норм, а навчально-виховний процес, за педагогом, покликаний зберегти функціональну єдність, яким природа наділила кожного – єдністю

душі, духу і тіла. Багатолітній досвід вченого-теоретика, вчителя-практика дав можливість вибудувати концепцію особистісної і суспільної значущості, яка стала сенсом його педагогічної діяльності, ключовим проявом професійного самовираження, самоствердження, реалізації інтелектуального й творчого потенціалу впродовж життя.

Основні міркування, які стали керівництвом для дії кожного творчого педагога, викладені у праці “Сто порад учителю”. Саме вони складають основу і сенс професії вчителя. “Як і всяка кваліфікована, систематична, планомірна праця, виховання та навчання людини є професією, спеціальністю. Педагогічна професія – особлива, специфічна, її не можна порівнювати з іншими професіями. Адже вчитель має справу з найдорожчим, що є в житті, – з людиною. І саме від мудрості, майстерності, мистецтва й творчості залежить його здоров’я, розум, характер тощо” [4].

Для Сухомлинського вчитель – це особистість, яка характеризується усвідомленням творчості у професійній діяльності на рівні переконання, спрямованості, інтелектуальної активності, що проявляється в науково-педагогічному стилі мислення і творчої уяви, непересічному характері професійної діяльності. Визначальним для нього є не лише високий творчий потенціал (тобто щось “природно задане”), але і зусилля самого педагога: активність, мотивована до реалізації цього потенціалу; творча спрямованість, що визначає динаміку розвитку його креативності. Це особистість, яка повинна інтегрувати в собі достатньо великий спектр ознак, властивостей, якостей, які створюють своєрідний “фон” для творчості. Важливу роль у даному конгломераті виконують:

1) пізнавальна сфера педагога: мимовільна і довільна увага, успішність її переключення; чутливість до розрізнення; константність і свідомість сприйняття; розвинена емоційна, образна і словесно-логічна пам’ять; самостійність, гнучкість, швидкість мислення, вміння виділяти істотне; самостійно приходити до нових узагальнень;

2) емоційно-вольова – здатність концентрувати творчі зусилля; завзятість, рішучість, сміливість, схильність до розумного ризику; незалежність думки; цілеспрямованість; оптимізм, достатньо високий рівень самооцінки; позитивність сприймань; творча уява, фантазія;

3) індивідуально-психологічні особливості, основу яких складають своєрідні прояви психіки (системною організацією її індивідуальності – темперамент, характер, здібності; інтеріндивідуальністю – сукупністю взаємостосунків особистості, опосередкованих діяльністю, надіндивідуальною – організацією особистості, що є свого роду «продовженням себе в іншому не тільки під час дії суб’єкта на інших індивідів, але і за межами безпосередньої щохвилинної взаємодії); компенсаторність властивостей – багата уява, креативність, відповідальність, самокритичність, загострена спостережливість, комплекс організаторських здібностей, артистичність й ін.

Працюючи з молодими вчителями, В. Сухомлинський постійно був у пошуку технологій, через які відбувався процес переосмислення сталих, діючих установок на нові; відхід від традиційних, шаблонних стереотипів до творчих, які розширювали б діапазон творчих здібностей як вчителя, так і учня. Однак не всі вчителі Павлишської школи приймали ініціювання на той час молодого завуча, а згодом – директора щодо впровадження інновацій змісту навчально-виховного процесу школи та розвитку професійного акме вчителя. Основними настановами були заклики до створення атмосфери творчого співробітництва в навчанні та вихованні; спільна трудова діяльність з учнями та їхніми батьками. Але педагог зауважував, що “шлях до серця дитини лежить через дружбу, через спільні інтереси, захоплення, почуття, переживання” [2], тому саме вчитель повинен весь час перебувати у стані змін. “Між ідеєю, яку педагог втілює у свій задум, і конкретними людськими відносинами, які мають розкрити ідею, стоїть жива людина, її думки, почуття, переживання, воля” [3].

Перед педагогом постійно виникала необхідність творчого пошуку шляхів і засобів досягнення максимальної досконалості у своїй діяльності. У зв’язку із цим В. Сухомлинський писав, що педагогічна творчість виникає тоді, коли в учителя народжується бажання бачити свою справу та її результати кращими, ніж вони є зараз. Такий спосіб досягнення творчості називав науковим передбаченням. На його глибоке переконання, “без наукового передбачення, без вміння закладати в людині сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиліття, виховання перетворилося б у примітивний нагляд, вихователь – у неграмотну няньку, педагогіка – у знахарство. Треба науково передбачити – у цьому полягає сутність культури педагогічного процесу, і чим більше тонкого, вдумливого передбачення, тим менше несподіваних нещастя” [4].

Свої міркування щодо значущості творчого розвитку вчителя, а разом із ним і його вихованців педагог узагальнив у висновках до твору “Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості” і не просто узагальнив, а й далі розвинув свої погляди, говорячи, що “гармонія суспільного розвитку немислима без розквіту сил, здібностей, обдарувань кожної людини, неможлива без її щастя ... людина, яку школа не зуміла виховати, у якій в шкільні роки не сформувалися трудові нахили та інтереси, не розкрилися творчі сили й здібності, яка не знайшла себе, не визначила свого місця в суспільстві, стає особисто нещасливою, а кожний нещасливий – це лихо для суспільства” [5].

Незважаючи на те, що на педагогічну спадщину В. Сухомлинського прийшовся довоєнний і післявоєнний період, що ускладнювало реалізацію його ідей, вчителю-новатору все ж таки вдалось проявити високі вимоги до себе і до професійно-особистісної позиції педагога. Характерно, що його чесні, неупереджені відгуки про відвідувані ним уроки у старших колег не завжди знаходили розуміння в колективі через умови

уніфікованої системи освіти та нормативні вимоги. Відповідно, професійний розвиток особистості педагога відбувався в рамках загального процесу вдосконалення навчально-виховного процесу, а підвищення кваліфікації здійснювалося малоєфективно, за єдиними планами на науково-методичних курсах і семінарах без урахування його індивідуальних здібностей і творчого потенціалу.

Сухомлинського ніколи не покидала думка про створення в педагогічному колективі розвивального середовища, яке б мотивувало вчителів до творчості, розкриття їх творчого потенціалу. Розроблений педагогом алгоритм слугував тим стимулом, за якого відбувався процес розвитку творчості: реалізація поваги до особистості учня; створення атмосфери морального очищення та культури; проголошення суб'єкт-суб'єктних відносин; культивування моральних загальнолюдських та національних цінностей; формування атмосфери відкритості, дієвості, толерантності та творчості.

Широко плумачачи призначення вчителя, В. Сухомлинський наголошував, що праця – це частина духовного життя людини. Усі його роздуми щодо цінності праці зосереджені на прагненні її одухотворення, поцінування як джерела високого морального натхнення, духовного збагачення особистості, як способу розкриття і розвитку її здібностей і талантів. Погляди великого метра педагогіки щодо творчого пошуку вчителя не втратили новаторства донині, сто років поспіль учителі відкривають для себе нові вектори професійного доробку Василя Сухомлинського, які слугують для них алгоритмом творчості, самореалізації та самовдосконалення на всіх рівнях – від початкового (вибору професії) до самоутвердження впродовж життя; пошуку шляхів особистісного і “творчого акме”.

Концепція “Нова українська школа” є втіленням фундаментальної праці Василя Сухомлинського “Серце віддаю дітям”, поради та настанови якої є актуальними як для вчителів, так і для учнів і їхніх батьків, зокрема це:

- здатність самостійно вирішувати різноманітні завдання, що постають у процесі професійної діяльності у творчості учителя (мотиваційно-ціннісне усвідомлення значущості педагогічної творчості, потреба в її здійсненні);
- професійне мислення, яке проявляється в умінні аналізувати педагогічні ситуації та оперативно орієнтуватися в них;
- розвиток рефлексії на всіх етапах педагогічної діяльності;
- самостійність та ініціативність педагога (зокрема, прогнозування та “перенесення” знань; знаходження альтернативи в розв’язанні педагогічних задач; уміння комбінувати вже відомі прийоми для нового рішення педагогічних ситуацій, проблем; пошук створення власних методичних прийомів; знаходження нового у відомому тощо;
- нестандартність підходу до вирішення педагогічних задач, заснованих на розвиненій творчій уяві;
- готовність створювати і впроваджувати педагогічні інновації, пов’язані з такими динамічними характеристиками особистості, як: наполегливість, організованість, гнучкість мислення, рефлексивність поведінки, інакше кажучи – бути новатором своєї справи, володіти здатністю до імпровізації.

Новаторство – вияв ініціативи, творення нового в науці, мистецтві, виробництві, управлінні, будь-якій діяльності тощо.

У психологічних і педагогічних наукових виданнях “новаторство” розглядають як специфічний вид діяльності, у процесі якого досягається вихід за межі існуючого, творення нових зразків матеріальної і духовної культури, виникнення задуму; протистояння старому – творення нового, апробація його впровадження. В. Сухомлинський показував зразки новаторства і був прикладом для наслідування. Проводячи уроки під відкритим небом, спільно з учнями творив і відкривав світ нового, через імпровізацію, інсайт (осяяння).

Імпровізація – спосіб досягнення результату відповідно до поставленої мети (раптове, непередбачуване, без попередньої підготовки). У довідкових джерелах із психології та педагогіки імпровізацію розглядають як несподіване педагогічне рішення і його втілення “тут і зараз”. Але це рішення має бути не спонтанним, хаотичним, а усвідомленим. Тому імпровізації притаманні такі ж алгоритми, як і в математиці. Чим більшим є усвідомлення того, що ми імпровізуємо, тим вищою є якість та ефективність самої імпровізації. Павлишська школа є прикладом для педагогічної імпровізації. Саме на цю особливість звертав увагу В. Сухомлинський і радив вчителям знаходити під час навчально-виховного процесу несподіване педагогічне рішення і миттєве його втілення. Питомим середовищем для розвитку творчості вчителя, застосування ним прийомів і технік творчості є навчальне спілкування: “Навчання може стати для дітей цікавою, захоплюючою справою, якщо воно осягається яскравим світлом думки, почуття, творчості ...” [6].

В. Сухомлинський був переконаним, що педагогічна імпровізація є необхідним елементом “комунікативної атаки” учителя. Вона криє у собі інтуїтивно-логічний процес миттєвого створення значущих елементів творчої діяльності. Імпровізація потрібна у випадках, коли необхідно якнайшвидше знайти вихід із непередбаченої педагогічної ситуації, повернути увагу класу; вона ґрунтується на здібності учителя оперативного і правильно оцінити ситуацію навчального спілкування. Зазвичай виявляється у словесних, рухових або словесно-рухових, словесно-наочних діях (монолог, діалог, репліки, фрази, жести).

Інсайт – прозріння, осяяння, збагачення; це можливість подивитися по-новому на певну проблему. Уперше це поняття було вжито В. Келером (1925). Психологи вживають цей термін для опису такого явища, коли людина переживає осяяння, яке скоріше має відношення до категорії спогадів, але відмінне від останнього

тим, що актуалізується не лише образ, але й усі почуття, які були притаманні спогадам. Інсайт В. О. Сухомлинський розумів як інтелектуальне явище або раптове розуміння знаходження вирішення проблеми. Він відкривав дітям “еврику” навколишнього світу на лоні природи, у вирощеному ними в саду і полі продукту тощо. Відкриття такого рішення для дітей розглядалося ним як важливий момент креативного процесу.

Прикладом для наслідування вчителів є створені Сухомлинським творчі майданчики / лабораторії, досвід роботи яких узагальнено в його працях “Школа радості”, “Серце віддаю дітям”. Разом із дітьми педагог переживав почуття осяяння; імпринтінгу, інсайту; осмислення, варіативності й імпровізації, пошуку, спроби і помилки. Самі ці технології закладені у змісті Нової української школи. Вони перевірені століттями і дають позитивний результат в організації навчальної взаємодії: учень – вчитель – вчитель – учень. Застосування їх сприяє не тільки розвитку учня, а першочергово – вчителя, носія творчості. Наведемо окремі поради Василя Олександровича для вчителя:

1. Емоції та внутрішня мова. Ми постійно звертаємося до внутрішнього мовлення (рефлексії), висловлюємо міркування. Педагог повинен володіти цією здатністю до керування своїм внутрішнім мовленням, адже воно може стати дуже потужним інструментом впливу на інших. Неприпустимим для педагога є говорити одне, а думати про інші речі. У такому випадку втрачається довіра співрозмовника і небажання спілкуватися з вами.

2. Увага. Її класифікують на: увагу до себе, інших людей, до соціуму. Тільки здатність правильно розставляти пріоритети у проявах своєї уваги робить педагога адекватним, як стверджував Сухомлинський.

3. Асертивність (впевненість), що є однією з найбільш проблематичних у діяльності педагога. У професії вчителя імпровізація довіри має бути безумовною. Учень повинен бути переконаний у тому, стверджує педагог, що йому вірять, інакше він не звернеться по допомогу, пораду чи вирішення проблеми, яка виникла в нього. Без довіри неможливо отримати хороший результат, і навпаки, найскладніші завдання іноді вирішуються просто тому, що проявили цю здатність як щодо себе, так і стосовно інших, наставляв своїх педагогів Василь Олександрович.

4. Ідея. Ідею можна позначити як психоемоційний відгук, який викличе ваш виступ чи продукт в іншій людині. Важливо усвідомити одну принципову річ: важливо не те, що ви хочете сказати, а те, що інша людина хоче почути.

5. Уява. Якщо звернутись до життєвого досвіду, то він поділяється на власний досвід, чужий і опосередкований. Доведено, що більше за все ми отримуємо знання через власний досвід – 80 %; чужий – 15 % і опосередкований – 5 %. Проте у процесі життєдіяльності найбільше отримуємо саме опосередкований досвід, через книги, фільми, телебачення, лекції, заняття, історії інших людей. Тому частка опосередкованого досвіду в нашому житті складає орієнтовно 80 %. Відповідно, постає питання, чи не спричинить це в майбутньому синдром “опосередкованості” і відкине на задній план розвиток емоційно-перцептивного інтелекту, який панував у школі в Павліші.

В. Сухомлинський переконавав, що робота вчителя вимагає постійного прийняття рішення. Звісно, такою здатністю педагог оволодіває не відразу. Це постійна робота над собою; це особливий пласт умінь, знань і досвіду бажання творити. У цьому полягає сенс багаторічної праці, ціна якої – “професійне акме” вчителя, генератором якого був і є сам Василь Сухомлинський і його неперевершений спадок, який він залишив для прийдешніх поколінь.

Висновки. Отже, з вищевикладеного констатуємо, що чинником професійного акме В. О. Сухомлинського є цілеспрямований розвиток особистості педагога, його внутрішнього світу та прагнення до творчого вирішення педагогічних та професійних задач. Саме за таким алгоритмом відбувається постійне оцінювання себе, своїх можливостей, що рухають до професійних вершин досконалості.

Використана література:

1. Марусинець М. М. Психологічні ідеї в педагогічній практиці Василя Сухомлинського. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. / гол. ред. В. Д. Будак. Випуск 1.46[108] / [Серія «Педагогічна науки»]. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. С. 84–89.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Київ : Радянська школа, 1988. 310 с.
3. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічного розвинутої особистості / Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. Київ : Радянська школа, 1976–1977. Том 4. С. 39–40.
4. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічного розвинутої особистості / Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. Київ : Радянська школа, 1976–1977. Том 4. С. 372.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічного розвинутої особистості / Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. Київ : Радянська школа, 1976. С. 203.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5 томах / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. Київ : Радянська школа, 1976. С. 126.

References:

7. Marusynets M. M. Psykholohichni idei v pedahohichnii praktytysi Vasylia Sukhomlynskoho. Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho : zb. nauk. pr. / hol. red. V. D. Budak. – Vypusk 1.46[108] – [Ceriia «Pedahohichna nauky»]. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2014. S. 84-89.
8. Sukhomlynskyi V. O. Sto porad uchytelvi. Kyiv : Radianska shkola, 1988. 310 s.

9. Sukhomlynskyi V. O. Problemy vykhovannia vsebichnoho rozvynenoi osobystosti / Vybrani tvory : v 5 t. / redkol. : O. H. Dzeverin (holova) ta in. Kyiv : Radianska shkola, 1976-1977. Tom 4. C. 39-40.
10. Sukhomlynskyi V. O. Problemy vykhovannia vsebichnoho rozvynenoi osobystosti / Vybrani tvory : v 5 t. / redkol. : O. H. Dzeverin (holova) ta in. Kyiv : Radianska shkola, 1976-1977. Tom 4. S. 372.
11. Sukhomlynskyi V. O. Problemy vykhovannia vsebichnoho rozvynenoi osobystosti / Vybrani tvory : v 5 t. / redkol. : O. H. Dzeverin (holova) ta in. Kyiv : Radianska shkola, 1976. S. 203.
12. Sukhomlynskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam. Vybrani tvory : v 5 tomakh / redkol. : O. H. Dzeverin (holova) ta in. Kyiv : Radianska shkola, 1976. S. 126.

Marusinets M. M., Makarenko L. L. Vasyl Sukhomlinsky and the development of professional acme teacher

The study generalized the experience of pedagogical activity of Vasyl Sukhomlinsky, defined the content lines, features and characterized the professional acme of an outstanding teacher, children's writer, educational manager, innovator of Pedagogics. The basic principles which, according to Sukhomlinsky, outline the creative potential of the teacher and determine the meaning of his professional acme throughout life are outlined: willful efforts, activity, motivation to realize his potential; creative orientation, development of creativity. The criteria of professional acme defined: creative abilities, innovation, improvisation, insight, which contribute to the successful development of the teacher; the development of his inner world and the world of positive emotions, imagination, creativity, confidence. These qualities are interdependent, because they develop and form not only the teacher, through him – the students. Particular emphasis is placed on the tools and forms of work chosen by the teacher himself. By summarizing the activity data of the Pavlyshsk School, the pedagogical acme of Sukhomlinsky is revealed in the works "School of Joy", "Heart I give to children", which can be fully implemented in the content of the Concept of "New Ukrainian School". It is the creation of creative playgrounds/laboratories where, together with children, the teacher experiences feelings of insight, imprinting, insight, comprehension, variability and improvisation, search and error. It is these technologies that develop students' interest in learning, "push" them to creativity, and open up the world of the new. Therefore, the task for the teacher is to develop this ability throughout life, and the main factor of professional acme Sukhomlinsky is the purposeful development of the personality of the teacher, his inner world and the desire to creatively solve pedagogical and professional tasks. It is for such an algorithm that there is a constant evaluation of oneself, their capabilities, which move them to the professional peaks of perfection. It is for such an algorithm that there is a constant evaluation of oneself, their capabilities, which move them to the professional peaks of perfection. This is the meaning of Vasyl Sukhomlinsky's "creative acme" as a carrier of innovation and mentor for teachers whose experience is unsurpassed for generations to come.

Key words: teacher personality, creative acme, innovation, improvisation, educational process of Pavlych school.

НАШІ АВТОРИ

- АЛЕКСЄЄНКО-ЛЕМОВСЬКА ЛЮДМИЛА ВЛАДИСЛАВІВНА кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
al-lem17@ukr.net
- БАЙРАМОВ РУСЛАН ХАЛІК ОГЛІИ аспірант кафедри менеджменту фізичної культури Харківської державної академії фізичної культури *bayramov16031990@ukr.net*
- БАЛАБАН ЯРОСЛАВ РОМАНОВИЧ аспірант кафедри фізики та методики навчання фізики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка *yarchick.balaban@gmail.com*
- БАНКУЛ ЛАРИСА ДМИТРІВНА доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету.
- БЕРЕЗІВСЬКА ЛАРИСА ДМИТРІВНА доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського НАПН України
- БОГОМОЛОВА НАТАЛЯ МИКОЛАЇВНА аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України, методист регіонального науково-методичного центру «Освіта та громадянське суспільство» Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
bonnik_2006@ukr.net
- БУХНІЄВА ОЛЕНА АНАТОЛІВНА кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету
bukhnievaolena@gmail.com
- ВАСИЛЬЄВА МАРИНА ПЕТРІВНА викладач кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
marina40680@ukr.net
- ВЕЛИКЖАНІНА ДАР'Я ВАСИЛІВНА аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
darya.velik@ukr.net
- ГНАТІВ ЗОР'ЯНА ЯРОСЛАВІВНА кандидат філософських наук, докторант кафедри педагогіки, доцент кафедри методики музичного виховання і диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Gnativz@ukr.net
- ГОРДІЙЧУК СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін, проректор з навчальної роботи КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради
stepanovasvg77@gmail.com
- ГРИЦАЄНКО ЛЮДМИЛА МИХАЙЛІВНА керівник навчально-методичного відділу, старший викладач кафедри професійної освіти в сфері технологій та дизайну Київського національного університету технологій та дизайну
hritsaenko@gmail.com
- ГУБІНА ОКСАНА ЮРІВНА кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету
gubinaoxana_@ukr.net
- ДМІТРІЄВА НІКОЛЬ СУБХАНІВНА студентка Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая»
nikolestern@ukr.net
- ДОЛГОПОЛ ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
dolgop_helen@ukr.net
- ДУКА ТЕТ'ЯНА МИКОЛАЇВНА кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
tanya_kucher75@ukr.net
- ЄРЬОМІНА ЛІЛІЯ ЄВГЕНІВНА асистент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
fznk04@ukr.net
- ЖЕЙНОВА СВІТЛАНА СЕРГІВНА старший викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
sveta_dementieva@ukr.net

ЖОЗЕ ДА КОСТА ГАННА ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна <i>annacosta0510@gmail.com</i>
ЗАВРАЖНА ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики та методики навчання фізики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка <i>zavragna@gmail.com</i>
ЗУБ ОЛЕНА ВАДИМІВНА	кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін Національної академії Національної гвардії України <i>lenazubka@ukr.net</i>
ІВЕРШІНЬ АНЖЕЛКА ГЕННАДІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>asus56137@gmail.com</i>
ІЛІНА ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка <i>illina.olha@gmail.com</i>
ІСАЄВА ІЛОНА ФАДЕЇВНА	старший викладач кафедри німецької та другої іноземної мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького <i>isaeva_ilona@i.ua</i>
КАПНУС ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного <i>oskap@ukr.net</i>
КИРИЛЮК АННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка <i>ann_kv@ukr.net</i>
КОВАЛЬ ЛЮДМИЛА ВІКТОРІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету <i>ippom@ukr.net</i>
КОРОТКОВА ЛІНА ІГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, директор Державного навчального закладу «Запорізьке вище професійне училище моди і стилю» <i>modastil@ukr.net</i>
КОРОТУН ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних наук Державного університету "Житомирська політехніка" <i>olgavl.korotun@gmail.com</i>
КРАВЕЦЬ РУСЛАН АНДРІЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, старший викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету <i>krawezj@ukr.net</i>
КРИМЧАК ЛЮДМИЛА ЮРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара <i>L.Krymchak308@i.ua</i>
ЛЕЩІЙ НАТАЛІЯ ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського <i>lleschiy@ukr.net</i>
ЛЯШОВ НАЗАР МИКОЛАЙОВИЧ	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» <i>nzr2012@ukr.net</i>
МАКАРЕНКО ЛЕСЯ ЛЕОНІДІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
МАРТИНЕЦЬ ЛІЛІЯ АСХАТІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса <i>liliamart7@gmail.com</i>
МАРУСИНЕЦЬ МАР'ЯНА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>marusynetsm@ukr.net</i>
МЕНЯЙЛО ВІКТОРІЯ ІВАНІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету <i>meniailo16@gmail.com</i>
МИХАЙЛІШИНА КАТЕРИНА ІВАНІВНА	студентка 3 курсу факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова <i>natasha130@ukr.net</i>

МОСКАЛЬОВА ЛЮДМИЛА ЮРІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького <i>moskalevalu1@gmail.com</i>
МАЛШЕВСЬКА ІРИНА ВІТАЛІЇВНА	вчитель-логопед Житомирської приватної гімназії «Ор Авнер» <i>alishvskayairina@gmail.com</i>
НЕЗАМАЙ МАР'ЯНА ІГОРІВНА	аспірант кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» <i>mariana020193@gmail.com</i>
НИКОЛЕНКО ЛЮДМИЛА ІГОРІВНА	аспірант Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка <i>nikolenkoludmila41@gmail.com</i>
НИКОНЕНКО ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету <i>810don@gmail.com</i>
НОВОСАДОВА СВІТЛАНА АРТЕМІВНА	викладач Житомирського державного університету імені Івана Франка <i>svetlananovosadova8@gmail.com</i>
ПАГУТА ТАМАРА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» <i>tamara.paguta@ukr.net</i>
ПАСІЧНИК ОЛЕНА ОЛЕКСІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету <i>helen_shlapack@ukr.net</i>
ПАСЛАВСЬКА ІРИНА СЕРГІЇВНА	викладач кафедри романо-германської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка <i>Ira_Markova@ukr.net</i>
ПЕРЕРВА ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА	асистент кафедри ботаніки та екології Криворізького державного педагогічного університету <i>pererva@kdpu.edu.ua</i>
ПІДЛИПНЯК ІРИНА ЮРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини <i>irenkudryashka@ukr.net</i>
ПЛІСКО ЄВГЕН ЮРІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи Донбаського державного педагогічного університету <i>pliskoej@ukr.net</i>
ПЛЮЩИК ЄЛИЗАВЕТА ВАСИЛІВНА	старший викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик викладання Житомирського державного університету імені Івана Франка <i>elizavetapluschik42@gmail.com</i>
ПОБОЧА ТЕТЯНА ДМИТРІВНА	старший викладач кафедри виховання, культури здоров'я, професійної та позашкільної освіти комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради <i>robocha@ua.fm</i>
ПОДКОВИРОФФ НАНУШКА	старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова <i>nanouchka.podkovyroff@gmail.com</i>
ПОНОМАРЬОВА ГАЛИНА ФЕДОРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, ректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради <i>natalapecerica8@gmail.com</i>
ПОЧЕНЮК ЯНІНА ВІКТОРІВНА	старший викладач кафедри германської філології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука <i>Yanina2709@ukr.net</i>
РАУС ВІКТОРІЯ ВАЛЕРІЇВНА	головний спеціаліст Попільнянської райдержадміністрації, аспірант кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» <i>viktoriaaraus@gmail.com</i>
РУБЕЛЬ ІРИНА СЕРГІЇВНА	<i>здобувач кафедри педагогіки</i> Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>irinaru2006@gmail.com</i>
СЕВАСТЮК МАР'ЯНА СТЕПАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
СИРОЄЖКО ОЛЬГА В'ЯЧЕСЛАВІВНА	Здобувач Миколаївського Національного університету імені В. О. Сухомлинського, завідувача художньо-естетичним відділом Будинку творчості дітей та юнацтва м. Миколаєва <i>divocvit2010@gmail.com</i>

СИЧ ТЕТЯНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічне управління та адміністрування навчальними й соціальними закладами Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» <i>tatynasych@gmail.com</i>
СЛАБКО ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри освіти дорослих факультету менеджменту освіти і науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
СОЛОНА ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант кафедри біології людини та імунології Херсонського державного університету <i>yusolona@ukr.net</i>
СТЕБЛЮК СВІТЛАНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач Мукачівського кооперативного торговельно-економічного коледжу <i>svetastebluk@gmail.com</i>
СТЕПАНОВА АННА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри музично-інструментальної підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» <i>golden.saxanna@gmail.com</i>
СТРУК АННА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» <i>xmyrkax@ukr.net</i>
СТРЮК КОСТЯНТИН МИКОЛАЙОВИЧ	Директор Харківського радіотехнічного коледжу, аспірант кафедри педагогіки та психології Харківського національного університету внутрішніх справ <i>stryk_kost@meta.ua</i>
СЯСЬКА ІННА ОЛЕКСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії і методики виховання Рівненського державний гуманітарного університету <i>syaskainna@gmail.com</i>
ТАЙМАСОВ ЮРІЙ САФІРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, старший викладач навчального пункту аварійно-рятувального загону спеціального призначення Головного управління ДСНС України у Харківській області <i>yura.taymasov.1984@gmail.com</i>
ТУРЧИНОВ АРТЕМ ВАСИЛЬОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної підготовки та спорту Національної академії Національної гвардії України <i>artem_bizzz@ukr.net</i>
ФРУМКІНА АРИНА ЛЕОНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов № 2 Національного університету «Одеська юридична академія» <i>frumkina@onua.edu.ua</i>
ХИЖНЯК ІННА АНАТОЛІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету початкової, технологічної та професійної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» <i>innakhieshn@gmail.com</i>
ЧЕРЕПАНА МАРІЯ ТАРАСІВНА	асистент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету <i>mariia.cherepania@gmail.com</i>
ШКАФАРАК ОЛЕСЯ ВАЛЕРІВНА	Студентка II курсу факультету романо-германської філології Одеського національного університету ім. І. І. Мечнікова <i>olesyasaffron@gmail.com</i>
ШОСТАК ІРИНА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету <i>irina.i.shostak@gmail.com</i>
ШТИКА ЮРІЙ МИХАЙЛОВИЧ	викладач кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка <i>shiinna@ukr.net</i>
ШУМИЛО МИРОСЛАВА ЮРІВНА	аспірант кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» <i>mirra.leopolis@gmail.com</i>
ЩЕРБА НАТАЛІЯ СЕРГІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка <i>scherbanatasha@gmail.com</i>
ЯКУБОВСЬКА МАРІЯ СТЕПАНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи Української академії друкарства <i>mmamariat92@gmail.com</i>
ЯРОШЕНКО ОЛЕСЯ ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, докторант кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету <i>lesyasonce@yahoo.com</i>

OUR AUTHORS

- ALEKSIEIENKO-LEMOVSKA LYUDMILA VLADISLAVIVNA Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Early Childhood Education and Children's art National Pedagogical Dragomanov University
al-lem17@ukr.net
- BAIRAMOV RUSLAN KHALIK OGLY Post-graduate Student of Department of Physical Culture Management Kharkiv State Academy of Physical Culture *bayramov16031990@ukr.net*
- BALABAN YAROSLAV ROMANOVICH Post-graduate student at the Department of Physics and Methods of Physics Education of Makarenko Sumy state Pedagogical University *yarchick.balaban@gmail.com*
- BANKUL LARISA DMYTRIVNA Associate Professor, Izmail State University of Humanities
- BEREZIVSKA LARYSA DMYTRIVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of National Pedagogical Academy of Science, the head of the State Scientific Pedagogical Sukhomlinsky Library
- BOGOMOLOVA NATALIYA MUKOLAEVNA Graduate student Institute for Educational problems National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Zaporozhye, Ukraine, Regional Scientific and Methodological Center "Education and Civil Society" of Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Teacher education *bonnik_2006@ukr.net*
- BUKHNIEVA OLENA ANATOLIIVNA PhD, Associate Professor, Izmail State University of Humanities
bukhnievaolena@gmail.com
- VASYLIEVA MARYNA PETRIVNA Lecturer of the Department of the English Philology of H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
marina40680@ukr.net
- VELYKZHANINA DARIYA VASYLIVNA Post-Graduate student Department of Pedagogy and Pedagogical Excellence Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky *darya.velik@ukr.net*
- HNATIV ZORIANA YAROSLAVIVNA Candidate of Philosophical Sciences, Doctoral student of Pedagogy Chair Associate Professor of Chair of Teshnique of Musical Edukation and Conducting Drohodych Ivan Franko State Pedagogical University
Gnativz@ukr.net
- HORDIICHUK SVITLANA VIKTORIVNA Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Natural Sciences and Humanities Chair, Vice Rector for Academic Affairs of the Communal Higher Educational Institution "Zhytomyr Nursing Institute". Communal Higher Educational Institution "Zhytomyr Nursing Institute"
stepanovasvg77@gmail.com
- HRYTSAENKO LIUDMYLA MYKHAYLIVNA Head of the educational and methodical department, Senior Lecturer in the Department of Professional Education at Technologies and Design of Kyiv National University of Technologies and Design
hrytsaenko@gmail.com
- GUBINA OKSANA YURIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of the Sumy National Agrarian University
gubinaoxana_@ukr.net
- DMITRIIEVA NIKOL SUBKHANIVNA Student, «Akademician Youriy Bugay International Scientific and Technical University»
nikolestern@ukr.net
- DOLGOPOL OLENA OLEKSANDRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lekturer Departament of language training, Pedagogy and Psychology O. M. Beketov National University of Urban Ekonomy in Kharkiv
dolgop_helen@ukr.net
- DUKA TETIANA MYKOLAIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Psychology and Psychology of Child Development Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University
tanya_kucher75@ukr.net
- YEROMINA LILIIA YEVHENIVNA Assistant Professor, Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University
fznk04@ukr.net
- ZHEINOVA SVITLANA SERHIIVNA Senior Lecturer, Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University
sveta_dementieva@ukr.net
- JOSE DA COSTA HANNA OLEKSANDRIVNA Postgraduate Student at the Department of General Pedagogics and Pedagogy of the Higher School H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine
annacosta0510@gmail.com
- ZAVRAZHNA OLENA Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of Department of Physics and Methods of Physics Education Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
zavragna@gmail.com

- ZUB OLENA VADYMYVNA Agricultural Sciences, Associate Professor of the Department of Fundamental Disciplines National Academy of the National Guard of Ukraine
lenazubka@ukr.net
- IVERSHIN ANZHELIKA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department Theory and Methodology of Preschool education of the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
asus56137@gmail.com
- ILLINA OLHA
VOLODYMYRIVNA PhD. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Social Technologies, Zhytomyr Ivan Franko State University
illina.olha@gmail.com
- ISAEVA ILONA
FADEEVNA Senior Lecturer at the Department of German and Second Foreign Language National Academy of State Border Guard Service of Ukraine named after B. Khmelnytsky
isaeva_ilona@i.ua
- KAPINUS OLEXANDER
SERGEEVICH Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Moral and Psychological Support of the Troops of the National Academy of Land Forces named after Hetman Petro Sagaidachny
oskap@ukr.net
- KYRYLIUK ANNA
VASYLIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Sociocultural Activity, Anton Makarenko Sumy State Pedagogic University
ann_kv@ukr.net
- KOVAL LYUDMILA
VIKTOROVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Primary Education, Dean of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts Berdyansk State Pedagogical University
ippom@ukr.net
- KOROTKOVA LINA
IHORIVNA candidate of pedagogical sciences, director of the State educational institution "Zaporizhzhya Higher Professional School of Fashion and Style"
modastil@ukr.net
- KOROTUN OLHA
VOLODYMYRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Science of the State University "Zhytomyr Polytechnic"
olgavl.korotun@gmail.com
- KRAVETS RUSLAN
ANDRIIOVYCH Doctor of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer of the Ukrainian and Foreign Languages Department of Vinnytsia National Agrarian University
kravezj@ukr.net
- KRYMCHAK LYUDMILA
YURIEVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work Dniprovsky National University named after Oles Honchar
L.Krymchak308@i.ua
- LESHCHII NATALIYA
PETRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Defectology and Physical Rehabilitation of the South Ukrainian National Pedagogical University Named After K. D. Ushynsky
lleschiy@ukr.net
- LIASHOV NAZAR
MYKOLAIOVYCH Ph. D. in Philological, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Literature of the State Higher Educational Establishment "Donbas State Pedagogical University"
nzr2012@ukr.net
- MAKARENKO LESIA
LEONIDIVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Informational Systems and Technologies Department of the National Pedagogical Dragomanov University
- MARTYNETS LILIA
ASKHATIVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Education Management of the Vasyl' Stus Donetsk National University
liliamart7@gmail.com
- MARUSYNETS MARIANA
MYKHAILIVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Psychology and Pedagogics Department of the National Pedagogical Dragomanov University
marusynetsm@ukr.net
- MENIAILO VICTORIA
IVANIVNA Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate professor, Postdoctoral student, Doctoral student of the Pedagogical and Psychological Psychology Department, Zaporizhzhia National University *meniailo16@gmail.com*
- MYKHAILISHYNA
KATERYNA IVANIVNA 3rd year student of the Faculty of Romance-Germanic Philology of Odessa I. I. Mechnikov National University
natasha130@ukr.net
- MOSKALOVA LIUDMYLA
YURIIVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education of Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University
moskaleval1@gmail.com
- MALYSHEVSKAYA IRINA
VITALIIVNA Teacher-Speech Therapist of Zhytomyr Private Gymnasium "Or Avner"
malishevskayairina@gmail.com

NEZAMAY MARIANA IHORIVNA	Post-Graduate Student of the Department of Theory and Methodology Preschool and Special Education Vasyl Stefanyk Precarpathian National University <i>mariana020193@gmail.com</i>
NIKOLENKO LIUDMILA IHORIVNA	Postgraduate Student of Central Ukraine State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko <i>nikolenkoludmila41@gmail.com</i>
NIKONENKO TETIANA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer in the Department of Primary Education Berdyansk State Pedagogical <i>810don@gmail.com</i>
NOVOSADOVA SVITLANA ARTEMIVNA	Lecturer at Zhytomyr Ivan Franko State University <i>svetlananovosadova8@gmail.com</i>
PAGUTA TAMARA IVANOVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy of the Private Higher Education Institution «International University of Economics and Humanities Academician Stepan Demianchuk» <i>tamara.paguta@ukr.net</i>
PASICHNYK OLENA OLEKSIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages Department, Khmelnytsky National University <i>helen_shlapack@ukr.net</i>
PASLAVSKA IRYNA SERHIIVNA	Lecturer at the Department of Romance-Germanic Philology, Lugansk National Taras Shevchenko University <i>Ira_Markova@ukr.net</i>
PERERVA VIKTORIIA VIKTORIVNA	Assistant Professor, Department of Botany and Ecology, Krivoy Rog State Pedagogical University <i>pererva@kdpu.edu.ua</i>
PIDLYPNIAK IRYNA YURIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Psychology and Psychology of Child Development Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University <i>irenkudryashka@ukr.net</i>
PLISKO YEVHEN YURIIHOVYCH	Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Social Work of the Donbas State Pedagogical University <i>pliskoej@ukr.net</i>
PLUSCHIK YELIZAVETA VASILYEVNA	Senior Lecturer of the Department of Art Disciplines and Teaching Methods at Zhytomyr Ivan Franko State University <i>elizavetapluschik42@gmail.com</i>
POBOCHA TETIANA DMYTRIVNA	Senior Lecturer of the department of Education, Health Culture, Professional and Out-of-School Education of the Communal Higher Education Institution "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk region <i>council_pobocha@ua.fm</i>
PODKOVYROFF NANOUSHKA	Senior Lecturer at the Chair of Foreign Languages of the Humanitarian Faculties Odessa National I.Mechnikov University <i>nanouchka.podkovyroff@gmail.com</i>
PONOMAROVA HALYNA FEDORIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Rector of the Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council <i>natalapecerica8@gmail.com</i>
POCHENIUK YANINA VIKTORIVNA	Senior lecturer of Germanic Philology Department, International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk <i>Yanina2709@ukr.net</i>
RAUS VIKTORIA VALERIIIVNA	Main Specialist of Popilnia District State Administration, Postgraduate of Department of Philosophy and Education of Adults of State Higher Educational Institution "University of Educational Management" of Educational Sciences of Ukraine <i>viktoriaaraus@gmail.com</i>
RUBEL IRYNA SERHIIVNA	Chair of the Department of Pedagogy, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky» <i>irinaru2006@gmail.com</i>
SEVASTIUK MARIANA STEPANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Initial Teaching of the Faculty of Pedagogy and Psychology of the M.P. Dragomanov National Pedagogical University
SYROIEZHKO OLHA VIACHESLAVOVNA	Department Chair Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University, Head of the Artistic and Aesthetic Department House of Creativity of Children and Youth, Mykolaiv <i>divocvit2010@gmail.com</i>
SYCH TETIANA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogic Sciences, Docent of the Department of Public Service and Management Educational and Social Institutions Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobelsk <i>tatynasych@gmail.com</i>

- SLABKO VOLODYMYR MYKOLAIOVYCH Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Adult Education at the Faculty of Management Education and Science of M. P. Dragomanov National Pedagogical University
- SOLONA YULIIA OLEKSANDRIVNA Postgraduate student at the Department of Human Biology and Immunology, Kherson State University
yusolona@ukr.net
- STEBLIUK SVITLANA VASYLIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Mukachevo Cooperative Trade and Economic College, Teacher
svetastebluk@gmail.com
- STEPANOVA ANNA OLEKSANDRIVNA Lecturer of the Chair of Musical-Instrumental Training State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
golden.saxanna@gmail.com
- STRUK ANNA VASULIVNA Candidate of Pedagogic Sciences., Associate Professor of Pedagogy of the Department of Specialist Methods and Technologies of Elementary Education State Institution of Higher Education “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”
xmyrkax@ukr.net
- STRIUK KOSTIANTYN MYKOLAIOVYCH Director of Kharkov College of Radio Engineering, Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology of Kharkiv National University of Internal Affairs
stryk_kost@meta.ua
- SIASKA INNA OLEKSIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral student of the Department of Theory and Methods of Education of Rivne State University of Humanities
syaskainna@gmail.com
- TAIMASOV YURII SAFIROVYCH Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Training Point of Emergency Rescue Detachment of the Special Assignment DSNS of Ukraine in Kharkiv region
yura.taymasov.1984@gmail.com
- TURCHYNOV ARTEM VASYLOVYCH Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Training and Sports National Academy of National Guard of Ukraine
artem_bizzz@ukr.net
- FRUMKINA ARYNA LEONIVNA Candidate of Philological Sciences in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages No. 2 of the National University “Odessa Law Academy”
frumkina@onua.edu.ua
- KHYZHNIK INNA ANATOLIIVNA Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor, Dean of the Faculty of the Primary, Technological and Vocational Education of the State Higher Educational Establishment “Donbas State Pedagogical University”
innakhieshn@gmail.com
- CHEREPANIA MARIIA TARASIVNA assistant chair of Pedagogy Preschool and Primary Education, Mukachevo State University
mariia.cherepania@gmail.com
- SHKAFARAK OLESIA VALERIIVNA 1-year student at the faculty of Romance and Germanic Philology at Odessa National University
olesyasaffron@gmail.com
- SHOSTAK IRYNA IVANIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Odessa National Economic University
irina.i.shostak@gmail.com
- SHTYKA YURII MYKHAILOVYCH Lecturer at the Department of Management of Education and Pedagogy of Higher School of Sumy State Makarenko Pedagogical University
shiinna@ukr.net
- SHUMYLO MYROSLAVA YURIIVNA Postgraduate Student of the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University
mirra.leopolis@gmail.com
- SHCHERBA NATALIYA SERGHIIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair for Intercultural Communication and Applied Linguistics of Zhytomyr State Ivan Franko University
scherbanatasha@gmail.com
- YAKUBOVSKA MARIA STEPANIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of Information, Library and Book Affairs of the Ukrainian Academy of Printing
mmamariat92@gmail.com
- YAROSHENKO OLESIA VASYLIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student at the Department of Foreign Languages Methodology Teaching and Information and Communication Technologies of Kyiv National Linguistic University
lesyasonce@yahoo.com

ЗМІСТ

<i>Алексєєнко-Лемовська Л. В.</i> СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ, ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ.....	5
<i>Байрамов Руслан Халік огли</i> ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СУМО В ХАРКІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ.....	10
<i>Балабан Я. Р.</i> СИСТЕМА ЕЛЕКТРОННОЇ ПІДТРИМКИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК НОВИЙ ЩАБЕЛЬ У СИСТЕМІ ОСВІТИ.....	14
<i>Березівська Л. Д.</i> ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ВИХОВАННІ В УЧНІВ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У РУСЛІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	19
<i>Богомолова Н. М.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ РИС ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	23
<i>Бухнієва О. А., Банкул Л. Д.</i> САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	28
<i>Васильєва М. П.</i> СПІВВІДНОШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ І АНДРАГОГІЧНИХ ОСНОВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РІЗНОВІКОВІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ГРУПІ.....	31
<i>Великжаніна Д. В.</i> ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	35
<i>Гнатів З. Я.</i> УНІВЕРСИТЕТ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА: ІНСТИТУЦІЯ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ.....	42
<i>Гордійчук С. В.</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	46
<i>Грицаєнко Л. М.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ПРОЦЕС САМОВИХОВАННЯ, САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	50
<i>Губіна О. Ю.</i> СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФІЛОСОФСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	55
<i>Дмітрієва Н. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ХАТХА-ЙОГИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	58
<i>Долгопол О. О.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА З ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ».....	61
<i>Железняк О. В., Цокур О. С.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ЯК СУБ'ЄКТІВ ТА ОРГАНІЗАТОРІВ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	65
<i>Жозе да Коста Г. О.</i> ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	69
<i>Завражна О. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «УЗАГАЛЬНЕНІ СИЛИ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ.....	74
<i>Івершинь А. Г.</i> ХУДОЖНЬО-ТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	78

<i>Ілліна О. В.</i> СОЦІАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ.....	83
<i>Ісаєва І. Ф.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ НИЖЧОЇ ЛАНКИ ФЕДЕРАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ НІМЕЧЧИНИ.....	86
<i>Капінус О. С.</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	92
<i>Кирилюк А. В.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ІДЕЇ «ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ» У ДИСКУРСІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ.....	97
<i>Коваль Л. В.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	101
<i>Короткова Л. І.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ.....	105
<i>Коротун О. В.</i> ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	109
<i>Кравець Р. А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	113
<i>Кримчак Л. Ю.</i> ДУАЛЬНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК ПРОЯВ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА.....	117
<i>Лещій Н. П.</i> ДІАГНОСТИКА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ТА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ.....	121
<i>Мартинець Л. А.</i> ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ, КАНАДИ, США.....	125
<i>Меняйло В. І.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	128
<i>Михайлішина К. І.</i> АНАЛІЗ ЕЛЕМЕНТІВ СУЧАСНОГО УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЙОГО ОРГАНІЗАЦІЯ.....	132
<i>Москальова Л. Ю., Жейнова С. С., Єрьоміна Л. Є.</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СОЦІАЛЬНА ПОТРЕБА СЬОГОДЕННЯ: АНАЛІЗ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	136
<i>Незамай М. І.</i> АДАПТАЦІЯ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ РОДИН.....	139
<i>Ніколенко Л. І.</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	144
<i>Ніконенко Т. В.</i> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ.....	148
<i>Новосадова С. А.</i> ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	153
<i>Пагура Т. І.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ НА ІДЕЯХ МИРУ.....	157
<i>Пасічник О. О.</i> СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗВО.....	162

<i>Паславська І. С.</i> РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТ ФАКУЛЬТЕТУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	166
<i>Перерва В. В.</i> МАТРИЧНА МОДЕЛЬ РІВНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	170
<i>Підлипняк І. Ю., Дука Т. М.</i> ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ: ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ.....	175
<i>Пліско Є. Ю.</i> ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ З'ЇЗДІВ ПРЕДСТАВНИКІВ ВИПРАВНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	179
<i>Плющик Є. В., Малішевська І. В.</i> ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА В ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ З ЕЛЕМЕНТАМИ ОРХЕСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	183
<i>Побоча Т. Д.</i> ЗМІСТОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРІОРИТЕТИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НАПЕРЕДОДНІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ 1958 РОКУ.....	187
<i>Подковирофф Нанушка</i> ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ.....	193
<i>Пономарьова Г. Ф.</i> ЕЙДЖИЗМ ЯК ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	198
<i>Поченюк Я. В.</i> ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ, ЗМІСТОВИЙ І СТРУКТУРНИЙ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	203
<i>Раус В. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ РЕСУРСІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	207
<i>Рубель І. С.</i> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	210
<i>Севастьяк М. С., Слабко В. М.</i> СУЧАСНА ПОЧАТКОВА ШКОЛА В ОСВІТНІХ ВИМІРАХ ВАСИЛЯ СУХОМЛІНСЬКОГО.....	215
<i>Сироєжко О. В.</i> МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ ОРКЕСТРІ НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ.....	219
<i>Сич Т. В.</i> АНАЛІЗ ТЕМАТИКИ ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ, ЗАХИЩЕНИХ У 2000–2007 РОКІВ.....	223
<i>Солоня Ю. О.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ПІД ЧАС ПРОЕКТУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В УМОВАХ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ.....	228
<i>Стеблюк С. В.</i> КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПІДПРИЄМНИЦТВА, ТОРГІВЛІ ТА БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	237
<i>Степанова А. О.</i> ДУХОВА МУЗИКА Й ДУХОВА ОСВІТА: ІСТОРИОГРАФІЯ ТА РЕАЛЬНІСТЬ.....	241
<i>Струк А. В.</i> КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	248
<i>Стрюк К. М.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....	251

<i>Сяська І. О.</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	255
<i>Taimasov Yu. S., Zub O. V., Turchynov A. V.</i> ANALYSIS OF APPROACHES TO THE “INDIVIDUAL SELF-SAVING” CONCEPT IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE.....	260
<i>Фрумкина А. Л.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ И СУЩНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ПРАКТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ... 264	264
<i>Хижняк І. А., Ляшов Н. М.</i> ПРИЙОМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ РОЗУМІТИ ТЕКСТИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	268
<i>Черепаня М. Т.</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ В 1919–1939 РОКАХ.....	272
<i>Шкафарак О. В.</i> ПРОБЛЕМА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	277
<i>Шостак І. І.</i> СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІНАНСИСТІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ.....	281
<i>Штика Ю. М.</i> ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ, СПРЯМОВАНИХ НА РОЗВИТОК ЇХ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	285
<i>Шумило М. Ю.</i> МЕДИЧНА ОСВІТА У США ПІСЛЯ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....	289
<i>Щерба Н. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ДЦП.....	293
<i>Якубовська М. С.</i> ДОСВІД НАУКОВОЇ ШКОЛИ АКАДЕМІКА Н. Г. НИЧКАЛО В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ СУЧАСНОСТІ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	297
<i>Ярошенко О. В.</i> СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	301
<i>Марусинець М. М., Макаренко Л. Л.</i> ВАСИЛЬ СУХОМЛІНСЬКИЙ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО АКМЕ ВЧИТЕЛЯ.....	306

CONTENTS

Aleksieienko-Lemovska L. V. Components of professional competence of educators of pre-school educational institutions: pedagogical excellence, pedagogical creativity.....	5
Bairamov Ruslan Khalik ogy. Perspectives for development of sumo in Kharkiv region.....	10
Balaban Ya. R. Electronic educational protection support system as a new welded in the educational system.....	14
Berezivska L. D. V. O. Sukhomlinsky's ideas on the role of the teacher in students' patriotic education feelings of the new Ukrainian school.....	19
Bogomolova N. M. The problem formation of citizenship in the higher school students in modern scientific researches.....	23
Bukhnieva O. A., Bankul L. D. Self-education in the instrumental preparation of future music teachers.....	28
Vasylieva M. P. The correlation between the pedagogical and andragogical foundations of teaching a foreign language in a multi-aged group of learners.....	31
Velykzhanina D. V. Diagnosis of the readiness of the future social pedagogues' formation of the adolescents' life competence in general educational institutions.....	35
Hnativ Z. Ya. University as strategic resource for society development: institution and transformation.....	42
Hordiichuk S. V. Ensuring of the quality educational activities of the institution medical education through the introduction of information and communication technologies.....	46
Hrytsaenko L. M. The actual work of students is the process of self-education, self-development of the personality of teachers in the future.....	50
Gubina O. Yu. The state of development of the problem of open education through the prism of philosophical research.....	55
Dmitriieva N. S. Features of Hatha Yoga in lessons with young children of school age.....	58
Dolgopol O. O. Improvement of education-methodic for the virtual informational media from the discipline «Ukrainian for Specific Purposes».....	61
Zheleznyak O. V., Tsokur O. S. The results of an experiment on formation of the pedagogical proficiency of future romanic-germanic philologists being the acting elements and organizers of the gender-oriented education of students.....	65
Jose da Costa H. O. Project activity in the educational process of the establishment of general secondary education.....	69
Zavrzhna O. M. Features of the methodology for the formation of the concept of «Generalized forces» in the preparation of the future teacher of physics.....	74
Ivershin A. H. Artistic-creative competence of future educators of pre-school institutions as a pedagogical problem.....	78
Illina O. V. Gifted schoolchildren's social motivation.....	83
Isaieva I. F. Organization and content of professional training for the lower-level personnel of the federal police of Germany.....	86
Kapinus O.S. Competent approach to the formation of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine.....	92
Kyryliuk A. V. The methodological aspects of development of an idea of «child-centrism» in the discourse of modern pedagogical knowledge.....	97
Koval L. V. The conceptual fundamentals of the lesson's modeling within the new Ukrainian school.....	101
Korotkova L. I. Professional training of future specialists in the field of services in scientific literature and pedagogical practice.....	105
Korotun O. V. Bases of professional preparation for future teachers of informatics in higher education institutions.....	109

Kravets R. A. specificities of foreign language teaching in the conditions of internationalising the education space.....	113
Krymchak L. Yu. Dual form of training as a manufacturer social partnership.....	117
Leshchii N. P. Diagnostics of functional condition and physical preparation of children with complex developmental disorders under conditions of educational and rehabilitation center.....	121
Martynets L. A. To the issue of professional development of teachers of UK, Canada and USA.....	125
Meniailo V. I. Theoretical and practical aspects of staffing of the process of preparation of the training of the future doctors of philosophy for research and innovation activity	128
Mykhailishyna K. I. The analysis of the modern English lesson components and its organization.....	132
Moskaleva L. Yu., Zheinova S. S., Eremina L. E. Formation of the creative personality of preschool children as a social necessity: an analysis of foreign studies.....	136
Nezamay M. I. Adaptation and psychological and pedagogical support for preschool children from internally displaced families.....	139
Nikolenko L. I. The essence and structure of the professional culture of future teachers of musical art.....	144
Nikonenko T. V. The model of training masters of primary school for the implementation of the technology of context teaching	148
Novosadova S. A. Stages of forming the creative independence of the future teacher of music in the process of learning musical-theoretical disciplines.....	153
Paguta T. I. The theoretical grounds of younger generation's education based on ideas of peace.....	157
Pasichnyk O. O. Modern educational technologies as a tool of students' self-realization in Higher Educational Institutions.....	162
Paslavska I. S. Risk-management of the faculty of higher educational establishment.....	166
Pererva V. V. Matrix model of professional and terminological competence levels of future teacher.....	170
Pidlypniak I. Yu., Duka T. M. Professional burnout by teachers: prevention and overcoming.....	175
Plisko Ye. Yu. From the history of the organization of congresses of representatives of the correctional institutions for minors in the late XIX – early XX century.....	179
Pluschik E. V., Malishevskaya I. V. Problems of creation of active vocabulary in children with general speech underdevelopment for elements orchestiks training.....	183
Poboca T. D. Content and organizational priorities of teachers' gualification improvement before educational reforms (early 50th of the 20th century – 1958).....	187
Podkovyroff Nanouchka. Theory and practice of the implementation of the tasks of intercultural education in France.....	193
Ponomarova H. F. Ageism as a problem of formation of spiritual-moral value orientations in student youth.....	198
Pocheniuk Y. V. Terminological, Content and Structural Aspects of Communicative-Strategic Competence of Future English Teachers.....	203
Raus V. V. The choice features of resources for professional competence development of elementary school teachers in system of nonformal continuing education.....	207
Rubel I. S. Analysis of results of experimental work on the formation of visual culture of future fine arts teachers in the process of their professional training.....	210
Syroiezhko O. V. Musical and aesthetic education of adolescents in the children's orchestra of folk instruments.....	215
Sevastyuk M. S., Slabko V. M. Modern primary school in educational dimensions of Vasyl Sukhomlinsky.....	219
Sych T. V. Analysis of the thematics of reasearch papers in the field of education management problems protected in 2000–2007.....	223

Solona Yu. O. Application of informational support at the time of design of research activity of future teachers of biology in adaptive education conditions.....	228
Steblyuk S. V. Concept of formation of professional competence in future specialists from entrepreneurship, trade and exchange activities	237
Stepanova A. O. Wind music and spiritual education: Historiography and reality.....	241
Struk A. V. Communicative approach to preparing future teachers in the primary school.....	248
Striuk K. M. Information and communication technologies as a means of forming the professional competence of future specialists in computer engineering.....	251
Siaska I. O. Structural components, criteria and levels of compatibility of the ecological competency of future teachers of natural sciences.....	255
Taimasov Yu. S., Zub O. V., Turchynov A. V. Analysis of approaches to the “Individual self-saving” concept in psychological and pedagogical literature.....	260
Frumkina A. L. Topicality and essence of training the future primary school teachers to teach students the educational subjects in a foreign language.....	264
Khyzhniak I., Liashov N. Techniques to Improve the Skills of Students-Philologists to Comprehend the Foreign Literature Texts.....	268
Cherepania M. T. The residential institutions establishment and development social and pedagogical bases in Transcarpathia in 1919–1939.....	272
Shkafarak O. V. The problem of artistic and aesthetic education at English lessons.....	277
Shostak I. I. Statistical analysis of the experimental approbation of methods of developing English lexical competence of future financiers in the process of reading professionally oriented texts.....	281
Shtyka Yu. M. Forms of the organization of training students' economic specialties for the development of analytical competence.....	285
Shumylo M. Yu. Medical education in the USA after World War II.....	289
Shcherba N. S. The practice-oriented teaching foreign language senior learners with cerebral palsy: implementation possibilities.....	293
Yakubovska M. S. The experience of the scientific school of academician N. H. Nychkalo in the system of high professional school of the present: cultural aspect.....	297
Yaroshenko O. V. Structural model of foreign-language intercultural communicative competence.....	301
Marusinets M. M., Makarenko L. L. Vasyl Sukhomlinsky and the development of professional acme teacher.....	306

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 69

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Відповідальний секретар – Л. А. Куліш

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 05.06.2019.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 38,13. Обл.-вид. арк. 42,11.

Замов. № 0819/177. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73021, 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 № 6424 від 04.10.2018 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 69

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. P. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – L. L. Makarenko

Executive secretary of series – L. A. Kulish

Technical editor – T. S. Merkulova

Layout designer – N. S. Kuznetsova

Signed for publication 05.06.2019.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 38,13. Published sheets. 42,11.

Order No. 0819/177. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

73021, 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 6424 dated October 04, 2018